



Andreas Hinz
Tanja Kinne
Robert Kruschel
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Von der Zukunft her denken

Inklusive Pädagogik im Diskurs

Hinz / Kinne / Kruschel / Winter
Von der Zukunft her denken

Andreas Hinz
Tanja Kinne
Robert Kruschel
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Von der Zukunft her denken

Inklusive Pädagogik im Diskurs

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2016.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Stephen Bungert, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2081-3

Inhaltsverzeichnis

Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und Stephanie Winter
Einführung in den Band9

1. Teil: Die Theorie U und ihr Potenzial für inklusive Pädagogik

Oliver Koenig und Thomas Schweinschwaller
Wie kommt das Kamel durchs Nadelöhr?
Die Theorie U als Prozess für soziale Transformation17

Ines Boban und Andreas Hinz
Potenziale der Theorie U für Transformationsprozesse in der Inklusion44

2. Teil: Rückblicke – Rundblicke – Ausblicke

Helga Deppe-Wolfinger und Robert Kruschel
Zugänge zu Inklusion und aktuelle Herausforderungen –
ein Gespräch zwischen den Generationen57

Clemens Dannenbeck und Andrea Platte
Inklusion im Spannungsfeld von Vision und Mainstream –
ein Gespräch zwischen Wissenschaftler*innen64

Judy Gummich, Matthias Lessig, Marie-Theres Müller und Christine Pluhar
Über zarte Inklusionspflänzchen, große Wälder und Unwetterwarnungen –
ein Gespräch mit Stakeholdern über den aktuellen Stand der
Inklusionsentwicklung70

3. Teil: Aktuelle Entwicklungen und Impulse

Alexander Leuthold

Inklusion – was wollen wir darunter verstehen und wer soll das können? ...87

Mai-Anh Boger

Der Inklusion die Treue halten –

Sieben Thesen zur Inklusion als Ereignis nach BADIOU103

Katharina Hamisch, Kornelia Joachim-Holz und Franziska Koglin

Bildung am Wendepunkt114

Peter Tiedeken

Akzeptierende Jugendarbeit und Inklusion –

kritische Anmerkungen zu einer wertorientierten Sozialarbeit122

Laura Holtbrink

Der Inklusionsprozess – eine Reise der Begegnungen132

Vera Moser, Anja Akhoondi, Angelika Bengel, Julia Gasterstädt,

Sophie Görtler, Thea Nesyba, Anne Piezunka, Florian Schrumpf,

Dana Tegge, Anika Wawzyniak und Julia Wiebigke

Graduiertenkolleg „Inklusion-Bildung-Schule: Analysen von

Schulstrukturentwicklungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin140

Marcel Veber und Timo Dixel

Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion153

Magdalena Gercke und Birgit Jäpelt

Spannungsfelder inklusiver Schulbegleitforschung –

der Index für Inklusion im Schulalltag162

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein

Braucht es das Loslassen? Bericht über eine Case Clinic173

David Jahr und Christopher Hempel

Lohnt sich das? Erkenntnischancen eines inklusionsbezogenen

Forschungsprojekts zur Unterrichtssimulation „Dorfgründung“182

Katrin Hanelt

Eine demokratisch-inklusive Schule für Halle –
Reflexion des Konzepts im Open Space und Prototyping193

Ulla Widmer-Rockstroh, Nina Hömberg und Karin Petzold

Ein ‚blinder Fleck‘ inklusiver Pädagogik: Netzwerk für Geflüchtete197

Anne Goldbach und Saskia Schuppener

Leichte Sprache im Kontext beruflicher Teilhabe von Menschen mit
Lernschwierigkeiten –
Partizipative Forschung an der Universität Leipzig200

4. Teil: Reflexion und Perspektiven

Irmgard Bernhard und Claudia Rauch

„Wenn das die Antwort ist, will ich mein Problem zurück!“
Souvenirs einer ungewöhnlichen 29. Tagung der Integrations-/
Inklusionsforscher*innen deutschsprachiger Länder213

Christine Pluhar

Nachgedanken zur 29. Jahrestagung der Integrations-/Inklusions-
forscher*innen in den Franckeschen Stiftungen in Halle/Saale219

Frank J. Müller

Zwischen Ergebnispräsentations- und Arbeitstagung –
Risiken und Nebenwirkungen von kreativitätsfördernden Methoden224

Virginia Falkenberg, Philipp Streit und Rahel Szalai

Theorie U und die Integrations-/Inklusionsforscher*innentagung 2015 –
das Tagungsformat aus der Sicht der Teilnehmenden230

David Jahr, Jens Oliver Krüger und Rahel Szalai

„Wie kommt das Kamel durchs Nadelöhr?“
Zur Aushandlung von Perspektiven der Inklusionsforschung240

Stephanie Winter

Der Dialogspaziergang – eine inklusive Methode?249

Andreas Hinz

Geführtes Journalling – eine Intensivpackung grundlegender Reflexion253

Walter Dreher

Zäsuren257

Autor*innen dieses Bandes285

*Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und
Stephanie Winter*

Einführung in den Band

1 Zum Konzept der 29. Jahrestagung der Integrations-/ Inklusionsforscher*innen in deutschsprachigen Ländern

Nach ersten Überlegungen während der beiden vorausgehenden IFO-Tagungen entstand 2014 in Wiesbaden die Idee, die IFO-Tagung in Halle mit einer Gruppe von Kolleg*innen 2015 einmal anders auszurichten. Damit ist keineswegs eine Distanzierung von anderen Tagungsformaten beabsichtigt. Vielmehr sind diese Überlegungen Ausdruck eines seit 29 Jahren vorzufindenden Oszillierens der Tagung zwischen einem Arbeitstagnungscharakter mit viel Zeit für Diskussion und ggf. auch spontan gebildeten Gesprächsrunden über offene Fragen einerseits und einem Tagungsformat mit Plenumsvorträgen und vielen Workshops oder AGs mit dichter Taktung andererseits.

Dabei war von vornherein klar, dass ein solcher Zugang zur IFO-Tagung, wie er schließlich auch in Halle 2015 praktiziert wurde, riskant sein würde. Bei der Vorstellung der Überlegungen auf der Tagung in Wiesbaden mochte das Motto auf den ersten Blick vielleicht wie ein Scherz wirken, jedoch blieb es dabei: „Inklusion ist die Antwort! Was war noch mal die Frage?“

Dieses Motto hat indes einen ernsten Hintergrund. Zum einen ist es angelehnt an eine Tagung zur Frauenforschung in den 1980er Jahren in Hamburg, bei der der Feminismus die Antwort und die Frage eher unklar war. Und zum anderen sollte damit bezeichnet werden, dass eindeutig klar ist, dass Inklusion die Antwort ist – und dies nun auch bildungspolitisch in breitem Konsens (oder eher Schein-Konsens?) –, dass aber seit einigen Jahren zunehmend unklarer wird, worauf Inklusion eigentlich antwortet oder antworten soll (vgl. HINZ 2013). Hier sind Tendenzen zu drei befürwortenden Positionen denkbar, die der Kürze halber überspitzt formuliert werden:

- Zum einen kann Inklusion als Antwort auf ein überdifferenziertes Schulsystem verstanden werden, das im Sinne einer höheren Effektivität schu-

lischer Bildung die bisher zu wenig genutzten Ressourcen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nutzbar machen soll.

- Zum zweiten kann Inklusion die Antwort auf ein demokratisches Defizit gegenüber einer spezifischen Gruppe sein, das Eltern von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bisher in separierte Schulformen zwingt, die sie nicht (mehr) akzeptieren.
- Zum dritten kann Inklusion als Antwort auf unzureichend eingelöste Menschenrechte (u.a.) im Bildungsbereich gedeutet werden, die einen Abbau von Barrieren und damit eine grundlegende Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Bildung im Sinne einer Demokratisierung des Systems für alle verlangen.

In dieser Situation einer zunehmend verflachenden und immer konturärmer werdenden Debatte um Inklusion sowie verengter und höchst unzureichender bildungspolitischer Aktivitäten der Bildungspolitik und -verwaltung, für die der Vertragsstaat Deutschland bei der ersten Staatenprüfung inzwischen eine entsprechende Rückmeldung bekommen hat (vgl. VN-AUSSCHUSS 2015), erschien es dem Hallenser Vorbereitungsteam sinnvoll, explizit reflexiv an dieses Thema heranzugehen. Und dies bedeutet einen Zugang unter zwei Aspekten: zum einen unter dem Aspekt der grundlegenden kritischen, selbstverständlich auch politischen Reflexion bestehender Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien, und zum anderen – vielleicht noch grundsätzlicher – unter Einbeziehung eigener biographischer Zugänge und Orientierungen. Besonders letztere drohen im Alltagsgeschäft schnell in den Hintergrund, wenn nicht sogar in Vergessenheit zu geraten, haben jedoch per se einen enormen Einfluss auf das eigene aktuelle Handeln.

Und an dieser Stelle kommt die Theorie U (vgl. SCHARMER 2009) ins Spiel, bei der ein Grundgedanke darin besteht, dass innovative Veränderungen wenig Chancen auf Realisierung haben, wenn sie nur im Modus veränderter Inhalte gedacht, geplant und realisiert werden. Ein bisschen steigen ihre Chancen, wenn der Modus des Nachdenkens über die Prozesse hinzukommt. Reale Veränderungschancen gibt es vor allem jedoch dann, wenn auch Bezugspunkte, grundlegende Orientierungen und die eigenen Quellen mit in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 28f). Von daher gilt es nicht nur aus der Distanz den Forschungsgegenstand zu analysieren, sondern auch – wie das Titelbild des Bandes symbolisiert – gleichzeitig sich selbst mit zu betrachten. Vor diesem Hintergrund zielte das Hallenser Vorbereitungsteam auf ein Konzept für diese Tagung, das einen Möglichkeitsraum für grundlegende Reflexion bereitstellt und der Intensität des Austauschs mit sich selbst, mit Gesprächspartner*innen und in unterschiedlichen Kleingruppen Priorität gibt. Es wollte zum Innehalten einladen und der Scientific Community quasi den ‚Luxus‘ ermöglichen, durch einen gemeinsamen Prozess mit der Möglichkeit

zu kollektiver Wahrnehmung hindurchzugehen, der ein hohes Potenzial an Kreativität und an neuen Impulsen hat und bereits mehrfach im Rahmen von IFO-Tagungen eine Rolle gespielt hat (vgl. BROKAMP u.a. 2007, LYRA & PLATTE 2009, LYRA 2011, HINZ & LYRA 2012). In diesem Rahmen sollte es möglich werden, sich an eigene Ansatzpunkte zu erinnern und sich eigenen ‚blinden Flecken‘ anzunähern, um von dort aus zu zentralen Aspekten, Widersprüchen, Impulsen und Fragen zu kommen, darüber mit anderen in den Austausch zu gehen und so möglicherweise neue Projektideen und Handlungsoptionen skizzieren zu können – also quasi eine Perspektive auf Inklusion von der Zukunft her zu entwickeln. Ein mitgedachter Effekt war auch, bisherige Selbstverständlichkeiten nicht mehr ganz so selbstverständlich zu finden – auch in der Inklusionsforschung, die sich in manchen Aspekten seit Jahrzehnten argumentativ wiederholt. Dabei sollten diverse Methoden für die Arbeit mit Großgruppen helfen, wie sie auch bei der Zukunftsplanung (vgl. KRUSCHEL & HINZ 2015) genutzt werden.

Angesichts mancher Zweifel und kontroverser Positionen im Vorbereitungsteam gab es zunächst Überlegungen, ob nicht trotzdem ein Rahmen von Plenumsvorträgen mit ähnlicher Zielrichtung einen sinnvollen Mittelweg bilden könnte. Jedoch entschied sich das Team – nachdem es mit Oliver KOENIG und Thomas SCHWEINSCHWALLER zwei erfahrene Moderatoren gewonnen hatte – dafür, ein solches Konzept konsequent zu realisieren, Impulse im Plenum über Gesprächsrunden mit angefragten Kolleg*innen zu ermöglichen und auf das bisherige Design dieses Mal zu verzichten. Dass sich dennoch so viele Kolleg*innen – relativ viele erstmalig und auch fünf Kolleg*innen, die bereits bei der ersten Tagung 1987 und den meisten danach dabei waren – für die Tagung anmeldeten, war für die Vorbereitungsgruppe ein ermutigendes Zeichen. Und obwohl sie dieses Konzept mit seiner begrenzten Planbarkeit der Prozesse einerseits als riskant ansah, war es das andererseits wiederum nicht, denn die Konstellation dieser Vielzahl kompetenter Kolleg*innen machte es sehr wahrscheinlich, dass sie die angebotenen Möglichkeiten auch nutzen würden. Und wenn sich einige unzufrieden äußerten, wäre die Gruppe allemal offen für kritische Rückmeldungen und auch für Modifikationen, wenn konkrete Vorschläge erfolgten. Das Ziel war ohnehin nicht, dass die ganze Community starke Befürworter*innen der Theorie U werden sollten, sondern es bestand darin, einmal mit Muße auszuloten, inwiefern dieser Zugang bei einer grundlegenden, an die Wurzeln gehenden Reflexion hilfreich sein kann und was sie zutage fördert.

Um solch eine reflexiv angelegte Tagung ausrichten zu können, brauchte es ein aufeinander abgestimmtes und Hand in Hand arbeitendes Team. Deshalb ist es den Herausgeber*innen wichtig, dass die Hallenser Gruppe aus deutlich mehr Personen als diesen vier bestand, und daher sollen sie hier alle genannt

werden: Ines BOBAN, Ute GEILING, Dagmar GÜNTHER, Andreas HINZ, David JAHR, Tanja KINNE, Robert KRUSCHEL, Toni SIMON, Rahel SZALAI und Stephanie WINTER. Während der Tagung haben folgende 12 Studentischen Mitarbeiter*innen sie tatkräftig unterstützt, von denen einige auch im Berichtsband vertreten sind: Lisa BEDDIES, Paula BURGHARDT, Virginia FALKENBERG, Elisabeth GIROD, Stefan HOFBAUER, Anja KASULKE, Katharina KOHL, Sebastian KOHL, Kristina KRAMER, Johanna LLIN, Anselm SIEGEL und Philipp STREIT. Ihnen allen gilt ein großer Dank.

2 Zum Konzept des Berichtsbands

Der vorliegende Band versucht, inhaltlich sowohl dem Konzept der Tagung zu folgen und deren Ansatz zu entsprechen, als auch Auszüge des aktuellen Diskurses zu präsentieren. Daher war es folgerichtig, dass das Redaktionsteam bei der Einladung zu Beiträgen den Wunsch äußerte, dass beide Aspekte, der inhaltliche wie auch der prozessbezogene, in ihnen enthalten sein sollten. In den meisten Beiträgen findet dieser Wunsch Berücksichtigung. Von seiner Struktur her folgt der Band jedoch weder dem Verlauf des U-Prozesses noch dem Tagungsverlauf. Vielmehr gliedert er sich in die folgenden vier Teile:

- Der erste Teil enthält zwei grundlegende Beiträge, die die Theorie U darstellen (Oliver KOENIG & Thomas SCHWEINSCHWALLER) und in ihrer Bedeutung für inklusive Theorie- und Praxisentwicklung ausloten (Ines BOBAN & Andreas HINZ).
- Im zweiten Teil finden sich drei reflexive Beiträge, die den aktuellen Entwicklungsstand beleuchten – auf der Basis bisheriger Entwicklung und ursprünglicher Motivationen (Helga DEPPE-WOLFINGER & Robert KRUSCHEL), in Verbindung mit zukünftigen Herausforderungen (Clemens DANNENBECK & Andrea PLATTE) sowie aus unterschiedlichen Perspektiven von Stakeholdern (Judy GUMMICH, Matthias LESSIG, Marie-Theres MÜLLER & Christine PLUHAR).
- Im dritten Teil sind Forschungs- und Diskussionsbeiträge enthalten, die aktuelle Ansätze, Entwicklungen und Tendenzen verdeutlichen und im Rahmen von Poster-Sessions, Case Clinics, im Open Space diskutiert oder als Prototypen entwickelt wurden. Ihr Themenspektrum reicht von allgemeinen theoretischen Zugängen zur Inklusion (Alexander LEUTHOLD; Mai-Anh BOGER; Katharina HAMISCH, Kornelia JOACHIMHOLZ & Franziska KOGLIN) über spezifische Fragestellungen im Kontext von Inklusion, etwa zur Akzeptierenden Jugendarbeit (Peter TIEDEKEN), zur Rolle der Schulsozialarbeit (Laura HOLTBRINK) sowie zu Strukturentwicklungen (Vera MOSER und das Graduiertenkolleg), über Aspekte

schulischer Inklusion, so beim universitären Forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion (Marcel VEBER & Timo DEXEL), bei der Schulentwicklung mit dem Index (Magdalena GERCKE & Birgit JÄPELT) sowie bei internen inklusiven Schulentwicklungsprozessen (Ulrike BARTH & Dietlind GLOYSTEIN) bis hin zu Fragen simulierender Formen im Politikunterricht (David JAHR & Christopher HEMPEL), der Reflexion einer demokratisch-inklusive Schulgründung (Katrin HANELT), Ideen zum bisherigen inklusionspädagogischen ‚blinden Fleck‘ geflüchteter Kinder (Ulla WIDMER-ROCKSTROH, Nina HÖMBERG & Karin PETZOLD) und der Bedeutung leichter Sprache bei beruflicher Teilhabe (Anne GOLDBACH & Saskia SCHUPPENER).

- Daran schließen sich im vierten Teil Beiträge an, die die Tagung als Ganzes und ihren Zugang (Irmgard BERNHARD & Claudia RAUCH; Christine PLUHAR; Frank J. MÜLLER) sowie einzelne Teile (Stephanie WINTER; Andreas HINZ) reflektieren, eine diskursbezogene Analyse vornehmen (David JAHR, Oliver KRÜGER & Rahel SZALAI) und die Rückmeldungen der Teilnehmenden aufarbeiten (Virginia FALKENBERG, Philipp STREIT & Rahel SZALAI). Abschließend steht ein ausführliches Resümee der aktuellen Situation (Walther DREHER), das den Band abrundet und weitere Perspektiven aufzeigt.

Bei einem Band zur Inklusion liegt es auf der Hand, dass eine geschlechtersensible Sprache angewandt wird, die über die tradierte Zuschreibung zweier Geschlechter hinausgeht. Daher wird durchgängig der Gender-Stern (*) verwendet, der das Spektrum unterschiedlicher Geschlechterkonstruktionen betont.

Zu guter Letzt gilt es, allen Autor*innen Dank zu sagen, die Beiträge eingereicht haben. Dagmar GÜNTHER hat alle Texte korrektur gelesen und Hinweise gegeben und Anja KASULKE hat für das Layout gesorgt – beiden dafür herzlichen Dank! Und ein Dank gilt natürlich dem Klinkhardt-Verlag für die Kooperation.

Halle, November 2015

Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und Stephanie Winter

Literatur

- BROKAMP, Barbara, DREHER, Walther, IMHÄUSER, Karl-Heinz & LYRA, Olga (2007): LehrerIn – Bildung – Kultur: BeWEGung PRO INKLUSION. Exploration von Veränderungsprozessen bei LehrerInnen, im System Schule und in der Gesellschaft. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-179
- HINZ, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Zeitschrift für Inklusion. H. 1. Im Internet: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- HINZ, Andreas & LYRA, Olga (2012): Die Theorie U und der Index für Inklusion. In: SEITZ, Simone, FINNERN, Nina-Kathrin, KORFF, Natascha & SCHEIDT, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-173
- KRUSCHEL, Robert & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement der Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- LYRA, Olga (2011): Führungskräfte und Gestaltungsverantwortung in schulischen Bildungsfeldern. Theorie U als Impuls für tief greifenden Wandel in inklusiven Bildungslandschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- LYRA, Olga & PLATTE, Andrea (2009): Der Index für Inklusion und die Theorie U: Landkarten von Aufmerksamkeitsfeldern. In: JERG, Jo, MERZ-ATALIK, Kerstin, THÜMLER, Ramona & TIEMANN, Heike (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung – Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-234
- SCHARMER, C. Otto (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer
- VN (Vereinte Nationen) – Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Übersetzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf

1. Teil
Die Theorie U und ihr Potenzial
für inklusive Pädagogik

Oliver Koenig und Thomas Schweinschwaller

Wie kommt das Kamel durchs Nadelöhr?

Die Theorie U als Prozess für soziale Transformation

1 Einleitung und Intention des Beitrages

Warum kann es für die Inklusionsforschung von Bedeutung sein, sich mit einer Theorie und der korrespondierenden Methodologie über soziale Transformation zu befassen, die augenscheinlich in der Welt des Managements verortet ist, ohne dabei vorschnell in reflexartige Bewertungen zu verfallen? Eine mögliche Antwort gibt der aus neomarxistischen Theorietraditionen kommende HOLLOWAY in seinem Buch „Kapitalismus aufbrechen“, in dem er schreibt: „Die Notwendigkeit einer dauerhaften und radikalen Neugestaltung der Gesellschaft ist dringender denn je, aber dorthin gelangen wir nur, wenn wir hier und jetzt alle Arten von Brüchen in der Struktur der Herrschaft erkennen, schaffen, ausweiten und vervielfachen“ (2010, 42). „Always start by attending to the crack“ – so formulieren das gleiche Prinzip SCHARMER und KÄUFER (2013, 23) und meinen damit das Wahrnehmen und Aufmerksamkeit Richten auf all jene Herausforderungen, Unterbrechungen und Öffnungen, wo sich das Alte langsam beginnt zu verabschieden und das Neue zu zeigen. Wo beginnt sich Inklusion zu zeigen, wo sehen wir die Brüche und Öffnungen innerhalb des alten Systems? Wo schlägt es auch zurück, zeigt sich unter neuem Namen lediglich im alten Gewand, erleben wir Etikettenschwindel und sehen nur ein ‚Mehr vom Gleichen‘? Was kann die angestrebte soziale, organisationale und gesellschaftliche Transformation unterstützen, und welche Rolle spielen wir dabei eigentlich? Für all diese Fragen und Beobachtungen kann die Theorie U einen Rahmen bieten, wenn wir bereit sind, vorschnelle Urteile und Meinungen zu suspendieren und uns darauf einzulassen, den Blickwinkel unserer Aufmerksamkeit zu verändern. Dieser Beitrag möchte einführend die Theorie U in ihrer Genese, ihren Grundbegriffen, zentralen Thesen, Methoden, ausgewählten Anwendungsfeldern sowie Implikationen für das Feld der inklusiven Pädagogik und Inklusionsforschung im weitesten Sinne nachzeichnen sowie einige Aspekte der Theorie selbst kritisch beleuchten.

2 Genese und Grundaussagen der Theorie U

Die Theorie U ist eine vergleichsweise noch junge Theorie, die in ihren Grundzügen erstmals 2004 (vgl. SENGE u.a. 2004) umrissen und dann 2007 in SCHARMERS Grundlegungswerk „Theorie U“ (auf Deutsch 2009) detailliert ausgearbeitet worden ist. Schließlich wurden in dem 2013 erschienenen Buch „Leading from the emerging future“ (vgl. SCHARMER & KÄUFER) die drei gesellschaftlichen Bruchlinien (ökologische, soziale sowie spirituell-kulturelle) konkretisiert sowie daraus eine Matrix der ökonomischen Evolution, von einem Ego- hin zu einem öko-systemischen Bewusstsein, abgeleitet.

Die Wurzeln der Theorie U beziehen sich auf ein sehr breites Spektrum an theorie- und praxisgeleiteten Traditionen, wodurch ihr je nach Betrachtungsweise ein holistisch-integraler oder ein eklektischer Charakter zugeschrieben wird. So verbindet die Theorie U gezielt drei Strömungen. Als ersten Strom bezeichnet SCHARMER die Feldtheorie LEWINS (1951) sowie die sich daraus ableitende partizipative und systemische Aktionsforschung (REASON & BRADBURY 2001; SENGE 1990; SCHEIN 1989). Der zweite Strom greift dialogorientierte Veränderungsmethoden in Anlehnung an BOHM (2005) und ISAACS (2002) auf. Die dritte zugrunde liegende Quelle nutzt Traditionen der Achtsamkeit und Bewusstheit, sowohl im Sinne der großen östlichen Weisheitstraditionen, aber auch im Zusammenhang mit empirischer Kontemplationsforschung sowie westlichen Denktraditionen in der Tradition STEINERS (1894), welche Achtsamkeit mittels der Goetheanischen Phänomenologie zu einer Form von (Geistes-)Wissenschaft verbindet. Neben diesen und zahlreichen anderen u.a. im Vorwort von SCHARMERS Buch (2009, 21ff) genannten unmittelbaren Einflüssen und Bezugsquellen stößt die Theorie U durchaus immer wieder auf Kritik, da einige wesentliche Einflüsse auf das Entstehen des U nicht benannt werden. Hier sind insbesondere die Arbeiten von GLASL zu nennen, der bereits in den frühen 90er Jahren in Kollaboration und Weiterführung der Arbeiten LIEVEGOEDS (1974) die so genannte U-Prozedur entwickelt und beschrieben hat (vgl. GLASL 1994). Auch wenn hier durchaus Ähnlichkeiten und Überschneidungen bestehen, so verbleibt die U-Prozedur GLASLS auf der Ebene eines, in weiterer Folge näher ausgeführten, Lernkreislaufs zweiter Ordnung, während die Theorie U diese um eine weitere Lernebene ergänzt sowie mit der sozialen Technologie des Presencing erweitert. Der sich über fast ein Jahrzehnt erstreckende Zeitraum der Formulierung der Theorie U geht auf einen mehrjährigen Such- und Dialogprozess zurück. Ausgehend von der Beobachtung, dass Methoden in den Händen von bestimmten Menschen zu tollen Ergebnissen führen, während sie in den Händen von vielen nur ein Mehr vom Gleichen bringen, stellten sich SENGE u.a. (2004) die Frage, welche tieferen Kräfte und Quellen für den schöpferischen

Prozess existieren, die bislang weder hinlänglich erforscht noch beschrieben waren. Dies stellte den Ausgangspunkt für ein mehrjähriges Dialoginterviewprojekt dar, in dessen Prozess sich die Theorie U als eine im Entstehen begriffene Theorie und Methodologie (soziale Technologie) einer „evolutionären Grammatik“, die den „Prozess des In-die-Welt-Kommens von sozialer Wirklichkeit beschreibt“, zunehmend kristallisierte (SCHARMER 2009, 46). Dieses Hervorbringen der „sozialen Welt Moment für Moment“ (ebd.) wird anhand von vier sozialen Grundprozessen beschrieben. Dies sind: (1) denkendes (individuelles - Mikro) Handeln, (2) kommunikatives (relationales - Meso) Handeln, (3) organisationales (Makro) und (4) global-systemisches Handeln (Mundo). Mit Hilfe der Theorie U verbindet SCHARMER den Anspruch eine „weiterentwickelte Methodologie der Sozialwissenschaften zu etablieren“ (ebd., 43), welche Wissenschaft (Perspektive der 3. Person), soziale Transformation (Perspektive der 2. Person) und die Entwicklung des Selbst (Perspektive der 1. Person) in ein kohärentes Konzept von aufmerksamkeitsbezogener Aktionsforschung (Awareness based Action Research) integriert (ebd., 44). So wird auf der Webseite des ebenfalls 2006 am Massachusetts Institute of Technology gegründeten PRESENCING INSTITUTES auch einführend als zentrale These der Theorie U ausgeführt, dass die Qualität der Resultate, die von jedem beliebigen System erreicht werden, direkt von der Qualität der individuellen wie kollektiven Aufmerksamkeit der in den Systemen handelnden Akteur*innen abhängt.

3 Zwei Ausgangspunkte des Lernens

Der Kern von SCHARMERS Theorie U ist, zwischen zwei unterschiedlichen Ausgangspunkten für Lernprozesse zu unterscheiden: der Vergangenheit und der im Entstehen begriffenen Zukunft. Für erstere – also dem Lernen aus Reflexion und Wiederholung von Erfahrungen aus der Vergangenheit – verwendet SCHARMER den Begriff des „Herunterladens“ (Downloading), was er als die dominierende Art des Lernens unserer Zeit beschreibt. Was sich einmal als nützlich erwiesen hat, wird auch funktionieren, wenn sich die Zeit, Bedingungen und Anforderungen verändert haben. Somit folgt Lernen zu meist dem von KOLB (1984) beschriebenen erfahrungsbasierten Lernzyklus, der sich als Abfolge von konkreter Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, Bildung abstrakter Begriffe sowie der (experimentellen) Handlung manifestiert. Auch in der Theorie zu organisationalem Lernen und der Unterscheidung von Lernen erster (Single-Loop) und Lernen zweiter (Double-Loop) Ordnung, wie sie durch die Organisationsforscher AGYRIS & SCHÖN (1996) geleistet wurde, finden sich Anknüpfungspunkte für Scharmers Konzeption des Herunterladens: Ein Lernen erster Ordnung setzt an der unmittelbaren

Bewertung eines Ergebnisses an und stellt die Frage: ‚Machen wir es richtig?‘ Kritisch ist anzuführen, dass hierbei nur die Hinterfragung des Augenscheinlichen stattfindet und somit nicht mehr als kosmetische Verbesserungen realisiert wird (vgl. PESCHL 2007). Im Dooble-Loop Learning liegt der Fokus auf der Frage: ‚Machen wir die richtigen Dinge?‘ Es werden die Regeln und Methoden hinterfragt, die hinter dem Augenscheinlichen liegen: „Dies kann erreicht werden durch einen Prozess der Reflexion sowie das ‚Aussteigen‘ aus herkömmlichen Formen des Denkens“ (ebd., 137; Übers. d. Verf.). Beide beschriebenen Lernformen orientieren sich an einer Fortsetzung der bestehenden Praxis durch die Optimierung von Strukturen und Prozessen. Dies stößt jedoch überall dort an seine Grenzen, wo die Qualität der Herausforderung sowie die zu schaffende Zukunft nicht oder nur schwer durch Erfahrungen der Vergangenheit hergeleitet werden können – diese also eigentlich einen Bruch mit der bestehenden Praxis darstellen.

Für das Forschungsfeld der Inklusion kann hier mit FASCHING (2011, 290) argumentiert werden, dass, „die Transformation von der Integration zur Inklusion (...) nicht einfach mit Optimierungsprozessen traditioneller integrativer oder gar segregativer pädagogischer Arbeitsweisen bewältigt werden“ kann. Auch DREHER (2013, 3) zeigt auf, dass „Inklusion (...) auf einer gedachten linearen Zeitschiene nicht einfach ein weiterer Zeit-Punkt oder Zeit-Abschnitt (ist). Inklusion geschieht, wenn Vergangenheit und Zukunft durch eine ‚Zeitschleife‘ eingefangen werden. Es ist eine Qualität von Zeit, die in der verdichteten Gegenwart des ‚Presencing‘ etwas Neues in die Welt kommen lassen will.“

Insofern ist der zweite mögliche Ausgangspunkt von Lernen auch die im Entstehen begriffene Zukunft. Ein derartiges Lernen lässt sich nach SCHARMER (2009, 82) jedoch nicht realisieren, wenn es einfach als zusätzlicher Schritt an konventionelle Lernprozesse angefügt wird. Es setzt vielmehr voraus, den spezifischen Kontext, die Geschichtlichkeit, das Gewordensein mit neuen Augen zu betrachten, ein Umlenken und Vertiefen von Aufmerksamkeit sowie das Loslassen gewohnheitsmäßiger Formen des Reagierens. Die radikale Erweiterung der Theorie U ist demzufolge die Hinwendung zu einer auf die Zukunft hin bezogenen Wissensgestaltung, welche das „Erwecken und Steigern der schöpferischen und kognitiven Fähigkeit des Menschen“ (SCHARMER & KÄUFER 2008, 117) unterstützen kann. Die soziale Technologie des Presencing bietet somit eine konkrete Möglichkeit, Lernformen dritter (Triple-Loop) bzw. vierter Ordnung zu unterstützen und zu ermöglichen. Dieses Lernen über das Lernen wird nach PESCHL (2007) nicht nur auf kognitive Reflexion beschränkt, sondern auf die ganze Person erweitert: „Es berührt die Person auf ihrer fundamentalen Ebene des Seins und betrifft in vielen Fällen den Bereich der Weisheit“ (ebd., 138; Übers. d.

Verf.). Auch wenn dieses Lernen die Möglichkeit für das Hervorbringen von radikal neuem Wissen (vgl. PESCHL 2007) ermöglicht, so ist es doch häufig auch mit großer Verunsicherung verbunden, da Lernen auf dieser Ebene auch immer Umlernen und Loslassen bewährter und Sicherheit gebender Strukturen und Annahmen bedingt und dadurch häufig Festhaltetendenzen auslöst (vgl. WEICK 1995).

4 Soziale Feldtheorie der Aufmerksamkeit

Warum braucht es eine evolutionäre Grammatik, die den Prozess des In die Welt Kommens von sozialer Wirklichkeit beschreibt? Zum einen – so SCHARMERS Annahme – da sich die soziale Realität stets entlang einer fragilen Verbindung und der Überlappung zweier Kreisläufe bewegt. Dies ist auf der einen Seite ein Möglichkeitsraum, in dem das Zukunftspotenzial eines sozialen Systems Wirklichkeit werden kann (Kreislauf der Emergenz bzw. des Anwesend-Werdens). Daneben existiert aber auch ein Gegenraum, in dem das gleiche Potenzial abgeschnitten und im Extremfall zerstört wird (Kreislauf der sozialen Pathologie oder des Abwesend-Werdens). Es benötigt eine evolutionäre Grammatik ferner, weil Menschen den Prozess des ‚In-die-Welt-Kommens‘ in der Regel als etwas erleben, was außerhalb von ihnen geschieht und sich weitestgehend ihrem Handlungs- und Einflusspielraum entzieht (vgl. SCHARMER 2009, 231ff).

In der theoretischen Grundlegung der Theorie U ist das Konzept von sozialen Feldern maßgeblich, dessen Basis in den Arbeiten von LEWIN verortet wird (vgl. ebd.). Darin wird ein Feld definiert als „die Totalität koexistierender Tatsachen“ (LEWIN 1997, 240 zit. in SCHARMER 2009, 232). SCHARMER (2015; Übers. d. Verf.) definiert soziale Felder als „die Struktur der Beziehungen unter Individuen, Gruppen, Organisationen und Systemen, durch die kollektive Verhaltensweisen und Wirkungen erzeugt werden.“ Für SCHARMER differenzieren sich soziale Systeme von sozialen Feldern überwiegend durch das Ausmaß ihrer Innerlichkeit („Interiority“). Soziale Systeme sind demnach soziale Felder, die von außen (der Perspektive der dritten Person) betrachtet werden. In dem Moment, in dem die Schwelle von außen nach innen überschritten, die Aufmerksamkeit auf das beobachtende Selbst umgewendet wird, und das soziale System beginnt, seine Innerlichkeit zu erkunden (es also zu einer Verlagerung der Perspektive von einer Beobachtung dritter zu einer Beobachtung erster Ordnung kommt), verändert sich die Perspektive von einem sozialen System zu einem sozialen Feld (ebd.). Ein soziales Feld hat immer einen sichtbaren (das, was die Menschen sagen, sehen oder tun) und einen unsichtbaren Teil. Dabei sind es eben jene unsichtbaren Kräfte, die SCHARMER mit dem Begriff des ‚Blinden Flecks‘ bezeichnet und

auf dem seine aus 21 Thesen bestehende soziale Feldtheorie aufbaut, von denen in weiterer Folge einige zentrale Aspekte wiedergegeben werden.

In der ersten These greift SCHARMER (2009, 233) die Dialektik von Struktur und Handeln auf, wonach soziale Systeme von ihren Akteur*innen hervorgebracht werden und gleichzeitig aber auch den Kontext für deren Handeln steuern. Die zweite und dritte These (ebd., 233f) konkretisieren darauf aufbauend den bereits angesprochenen ‚Blinden Fleck‘ in den Sozialwissenschaften als die Quellen, aus denen soziale Systeme entstehen. Demnach kann jede soziale Handlung aus vier möglichen Quellorten hervorgehen, wobei sich die Lage der einzelnen Quellen in Bezug auf ihre individuelle, relationale oder organisationale Grenze des Handelns unterscheidet. Diese vier Quellorte bezeichnet SCHARMER als vier „Feldstrukturen der Aufmerksamkeit“ (ebd., 234). Diese sind:

- Ich-in-mir: Wahrnehmen und Handeln aus dem Zentrum,
- Ich-in-Es: Wahrnehmen und Handeln aus der Peripherie,
- Ich-in-Dir: Wahrnehmen und Handeln von jenseits der Grenze,
- Ich-in-Gegenwärtigung: Wahrnehmen und Handeln von dem entstehenden Umfeld des Ganzen – jenseits der offenen Grenze.

Die vier Feldstrukturen beeinflussen alle vier eingangs skizzierten Grundprozesse des Hervorbringens von sozialer Welt. So bringen abhängig von der individuellen und kollektiven Quelle ähnliche Handlungen unterschiedliche Interaktionsmuster hervor (vgl. ebd., 235f) und zeigen sich auf der Mikro- und Mesoebene in der Form unterschiedlicher Ebenen des Zuhörens und der Kommunikation. Diese Unterscheidung ist deswegen so bedeutsam, da eine der Kernthesen der Theorie U lautet, dass die größte Hebelwirkung, die wir besitzen, um Individuen und Systeme in eine zukunftsorientierte Bewegung zu bringen, darin besteht, individuell und kollektiv an einer Verbesserung der Qualität des Zuhörens und der Kommunikation zu arbeiten.

5 Dialog als Präsent Sein und Präsent Werden

Kommunikation ist weit mehr als ein Austausch von Informationen, wobei in der Theorie U der Dialog und das sich daraus ermöglichende schöpferische Gespräch eine zentrale Stellung einnehmen. Dialog kann etymologisch von ‚Worte fließen‘ abgeleitet werden. Das Sprichwort: Der Ton macht die Musik! verdeutlicht, dass die Art und Weise, wie wir etwas formulieren, eine bedeutsame Auswirkung auf die Reaktion des Gegenübers hat (vgl. WATZ-LAWICK 2011, SCHULZ VON THUN 1981). So kann der Satz: ‚Das Kopierpapier ist alle!‘ Quelle höchst unterschiedlicher Reaktionen sein. Sie können von Beleidigung bis Mitgefühl reichen. Die Art und Weise, wie wir als Ge-

sprächspartner*innen kommunizieren, legt die Grundlage für das, was in einem Gespräch möglich ist: vom Fließen bis zum Stocken.

Seitens der Humanistischen Psychologie werden durch SCHMID drei Denkart des Dialogbegriffs skizziert. Die erste Denkart des Dialogs ist durch SOKRATES geprägt. Sein Austausch mit Rede und Gegenrede sowie seine Fragetechniken dienten dazu, die Wahrheit hervorzubringen, die bereits im Einzelnen ist. Die Aufmerksamkeit dieses Dialogs liegt im „Um-Zu“ (SCHMID 2009, 159). Als zweite Denkart wird der Dialog nach BUBER als relationales Ereignis diskutiert. Dieser postulierte die Interpersonalität als eine Folge des wechselseitigen Dialogs: „Die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist das Einander-Gegenüber; seine Entfaltung ist, was wir Dialog nennen“ (BUBER 1973, zit. in SCHMID 2009, 161). Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Dazwischen (vgl. ROGERS & SCHMID 1991). Als drittes und radikales Bild zum Dialog wird eine Dialogphilosophie (vgl. SCHMID 2009) beschrieben, die den Dialog davon befreit, etwas hervorzubringen oder zu erzeugen, sondern eine Art des Miteinanders ausdrückt. Wir machen und führen keinen Dialog, sondern wir sind Dialog (vgl. BAUER 2006).

Im Prozess des Presencing verändert sich unsere Aufmerksamkeit und damit auch die Möglichkeiten der Hervorbringung sozialer Realität jenseits der Reproduktion eines Mehr vom Gleichen. In der folgenden Tabelle (Tab. 1) werden die Wirkungen der Arten der unterschiedlichen Ebenen von Kommunikation und die resultierten Möglichkeiten skizziert (vgl. auch Abb. 1).

Tab. 1: Arten, Wirkungen und Möglichkeiten des Dialogs (übersetzt und adaptiert von SCHARMER & KÄUFER 2013, 148)

Feld der Aufmerksamkeit	Art der Kommunikation	Dazwischen (Fluss)	Wirkung beim Zuhören	Möglichkeiten des Dialogs
Ich-in-Mir	sprechen, was der andere hören will (Downloading)	sich bedeckt halten, abtasten	Bestätigung der Bilder	Small Talk
Ich-in-Es	sprechen, was ich denke (Debatte) und was für mich die richtige Sicht ist	überzeugen durch Debattieren	Unterschiede werden deutlich	Austausch und Wettstreit der Ideen
Ich-in-Dir	empathisches Zuhören und sich mit-teilen	Begegnung im Sinne eines Encounters mit einem präsenten Gegenüber	Verständnis und angenommen sein	Bezogenheit und Begegnung

Während in der Feldstruktur der Aufmerksamkeit Ich-in-Mir besonders darauf Wert gelegt wird, das mitzuteilen, von dem geglaubt wird, dass die*der Andere es hören will und somit der Raum des Möglichen auf die Bestätigung bisheriger Annahmen beschränkt ist, tritt in der Struktur Ich-in-Es das Verteidigen der eigenen Überzeugung an dessen Stelle. Durch den Wettstreit der Ideen werden Unterschiede in einer Sache (Es) deutlich. Logiken des Richtig und Falsch kennzeichnen das Dazwischen als Debatte – abgeleitet vom lateinischen „battere“ (schlagen).

Durch die Umwendung der Aufmerksamkeitsstruktur Ich-in-Dir zu dem Gegenüber hin beginnt ein Prozess des Sich-in-den-Anderen-Hineinversetzens, die weitestgehende Vermeidung des eigenen Urteils und ein Verstehen von Welt aus den Augen der Anderen. Wenn das gelingt, ist ein Erleben im Sinne des Angesprochen-Seins und des Wahrgenommen-Werdens möglich. Dazu braucht es Präsenz (Gegenwärtigkeit) im Sinne „eines staunenden Zusammentreffens mit der Wirklichkeit des anderen“ (Dir) (GUARDINI 1951, 226). Dieser Wechsel vom Ich zum Du ermöglicht auch ein vertieftes Kennenlernen des Eigenen (Ich): „Der Mensch geht über sich hinaus auf das Andere, das Wesenhafte, zu, und kommt eben darin erst wirklich zu sich selbst“ (ebd., 234). Dies ist die Voraussetzung, um in die Feldstruktur des Ich-in-Gegenwärtigung zu gelangen. Durch die volle Präsenz der Person (Ich) im Moment (Gegenwärtigung) kann etwas hindurchfließen, entstehen und Neues geschaffen werden (vgl. SCHARMER & KÄUFER 2013, 19). Diese Präsenz im Dialog gelingt manchmal besser und manchmal schlechter und es gibt keine Erfolgsgarantie: Dialog ist ein Wagnis. ISAACS (2002) nennt folgende zentrale Aspekte für die Kunst des Dialogs:

- Zuhören aus dem Schweigen heraus,
- Respektieren als der Verzicht auf Abwehr, Schuldzuweisung, Abwertung,
- Achtsames Wahrnehmen der eigenen Gedanken und Gefühle,
- Artikulieren in einer das Eigene, das Gegenüber und das Dazwischen verbindenden Formulierung.

6 Die drei Kernbewegungen und Schwellen entlang der linken Seite des U

Um die Veränderung von Aufmerksamkeitsstrukturen zu ermöglichen, schlägt die Theorie U eine soziale Technologie vor, die sich aus drei wesentlichen Kernbewegungen und korrespondierenden Praktiken zusammensetzt:

- Praktiken des Öffnens: Das Abgleiten entlang der linken Seite des U, um die gegenwärtige Realität des Systems in der Summe seiner individuel-

len wie kollektiven Bedingungen und handlungsleitenden Annahmen wahrzunehmen

- Praktiken der Stille: Anwesend-Werden am tiefsten Punkt des U und Freilegung eines tieferen (verkörperten bzw. selbst-transzendierenden) Wissens durch Technologien der Stille und der Kontemplation
- Praktiken des Handelns: Das Aufsteigen entlang der rechten Seite des U, um durch rasches Handeln aus der Kraft dieses tieferen Wissens das Neue kommen zu lassen und die Zukunft im Tun zu erkunden

Ein Großteil der theoretischen Aufmerksamkeit seiner sozialen Feldtheorie widmet SCHARMER (2009) den ersten beiden Kernbewegungen, dem Absteigen sowie dem Durchqueren der Schwelle. In diesen Bewegungen werden die vier Feldstrukturen überschritten und inkludiert, wobei zwischen diesen Ebenen universelle Schwellen oder Umschlagpunkte angenommen werden, die eine soziale Grammatik konstituieren.

SCHARMERS Verständnis dieser Schwellen sind stark in Dialogen mit VARELA über seine späten Arbeiten beeinflusst worden (vgl. VARELA & SHEAR 1999). Zur Erschließung der jeweils tieferen Quellorte dienen drei Wahrnehmungsinstrumente – die Öffnung des Denkens, des Fühlens und des Willens –, die aktiviert und aufeinander eingestimmt werden. Zusammen genommen konstituieren sie erst den vollen menschlichen Wahrnehmungskörper, welchen es in der absteigenden Bewegung zu kultivieren gilt (vgl. SCHARMER 2009, 244). Entlang dieser Bewegung gilt es, diese drei Barrieren wahrzunehmen und zu integrieren, es sind dies die Stimme des Urteils (SdU), des Zynismus (SdZ) und der Angst (SdA) (vgl. ebd., 246f).

Die erste Schwelle: Beim Innehalten und Öffnen (Öffnen des Denkens vs. Stimme des Urteils) geht es um das Wahrnehmen und Sammeln von Daten der ‚äußeren‘ (beobachtbaren) Welt. Innehalten und Öffnen impliziert den intellektuell anspruchsvollen Versuch, von tief verwurzelten und routinemäßigen Denk- und Deutungsmustern zurückzutreten – die eigenen Annahmen im Sinne der Dialogtradition BOHMS (2005) zu suspendieren. Die erste Schwelle setzt weiter die Kultivierung und Aufrechterhaltung der Fähigkeit voraus, neu hinzusehen und Fragen zu stellen, z.B.: Was hält die gegenwärtige Situation in diesem Gleichgewicht? Was sind die zugrundeliegenden Kräfte und tieferen systemischen, historischen und sozialen Dimensionen? Als Barriere zeigt sich hier die Stimme des Urteils, die sich sowohl durch das Abqualifizieren anderer Meinungen und Sichtweisen manifestiert, aber auch subtil im habituellen Einnehmen einer Position des*der Wissenden.

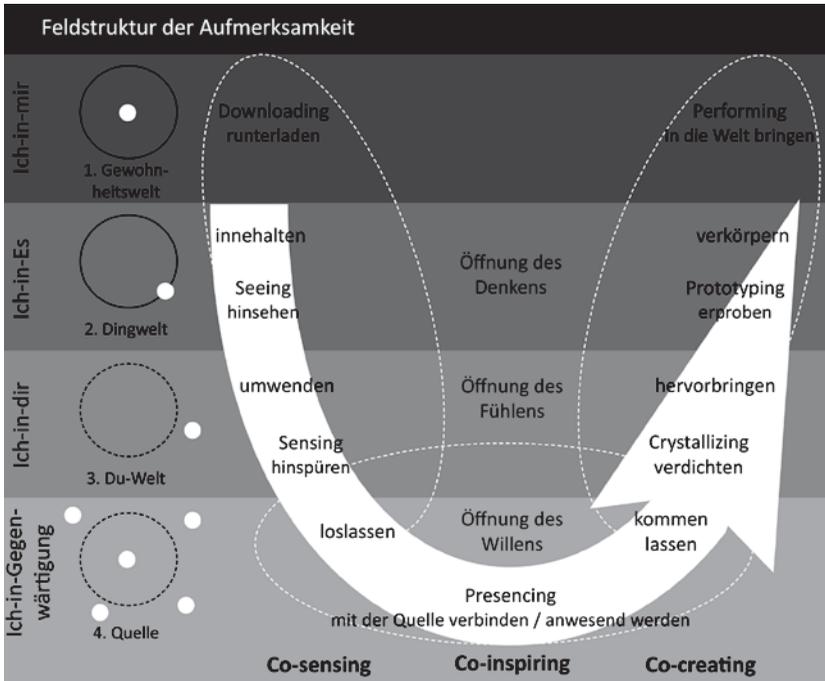


Abb. 1: Der Prozess der Theorie U (Grafik aus HINZ & KRUSCHEL 2013, 19 nach LYRA 2012, 86)

Die zweite Schwelle: Umwenden (der Aufmerksamkeit) und Eintauchen in andere Erfahrungswelten (Öffnen des Fühlens) ist bedeutsam, um zu einer ganzheitlicheren Wahrnehmung vom Feld aus zu gelangen. Hier geht es um die Kultivierung der Fähigkeit zum empathischen Zuhören, getragen von der Intention des Verstehen-Wollens und einer diesbezüglichen Kommunikationsstruktur in der Form des Dialogs. Als Barriere zeigt sich die Stimme des Zynismus oder ähnliche emotionale Reaktionen, die versuchen uns gegenüber einer potenziell als Bedrohung (z.B. der eigenen Position, individueller Privilegien und von Statusvorteilen) wahrgenommenen Situation zu distanzieren. Als Konsequenz gelingt es nicht, sich tiefer auf eine Situation und die Sichtweisen anderer Menschen einzulassen.

Die dritte Schwelle: Loslassen und Kommenlassen (Öffnung des Willens). Die Doppelbewegung steht an den beiden Ein- und Ausgangspunkten, die die Bewegung des Durchschreitens der Sohle des U markieren. Um die erste gekrümmte Bewegung vor dem Scheitel zu überschreiten, geht es um das Loslassen von alten Identitäten und Intentionen, um das im Entstehen begriffene Zukunftsfeld wahrzunehmen und es entlang der zweiten in die aufstei-

gende Richtung führenden Krümmung kommen lassen zu können. Als Barriere steht hier die Konfrontation und Überwindung der Stimme der Angst, verstanden als die Angst davor, das alte oder zumindest Teile des vertrauten Selbst oder der geschaffenen Strukturen loszulassen, zu verlieren und den Schritt in das vermeintliche Nichts – die Leere – zu wagen.

7 Das Spannungsfeld des In-die-Welt-Bringens sozialer Realität: die soziale Feldstruktur des Presencing und der Kreislauf des Absencing

Genau hier an der Sohle des U und der Feldstruktur des Presencing – dem Erspüren und Wahrnehmen (Sensing) im gegenwärtigen Moment und in einem Zustand der unmittelbaren Achtsamkeit (Präsenz) – bedient sich SCHARMER eines ungewöhnlichen Hilfsmittels, das bislang eher von spirituellen und kontemplativen Entwicklungswegen und Traditionen bekannt war: der Konfrontation mit dem Moment der Leere, durch die der Weg zum Neuen hindurchführt. In der Bibel heißt es, „dass eher ein Kamel durch ein Nadelöhr gehe, als dass ein Reicher ins Reich Gottes komme.“ Dabei bezieht sich das Nadelöhr auf das alte Stadttor in Jerusalem. Dieses war so niedrig, dass ein ‚reicher‘, auf einem Kamel reitender Mensch, um nach Jerusalem zu gelangen, erst den gesamten Ballast seines beladenen Kamels ablegen musste. In der Analogie der Theorie U ist mit dem Durchschreiten des Nadelöhrs und dem Verbinden mit der Quelle die bewusste Begegnung mit den zwei Kernfragen von Kreativität ‚Wer bin Ich?‘ und ‚Was ist meine Aufgabe, was will ich wirklich tun?‘ gemeint. Das zentrale Postulat lautet dabei: ‚Werde, der du sein kannst.‘ Hierbei schöpft die Theorie U aus dem Axiom der Aktualisierungstendenz, die in der Humanistischen Psychologie und vor allem durch ROGERS expliziert wurde: „Das Substrat aller menschlichen Motivation ist die organismische Tendenz, nach Erfüllung zu streben“ (1977, 270). Unter Erfüllung wird die Tendenz zur Verwirklichung und Wachstum verstanden. Dazu braucht es einen angstfreien Raum (in der Theorie U auch Gefäß genannt) und Menschen (Prozess- oder Dialogbegleiter*innen), die wertschätzend, empathisch und kongruent die Aktualisierungstendenz bei Einzelnen unterstützen (vgl. ROGERS 1957). Presencing setzt Präsenz voraus (vgl. SCHMID 2009): ein Hineinhören in die innere und äußere Stille, durch die sich das ‚zukünftig werdende Selbst‘ bzw. die entstehende Zukunftsmöglichkeit zeigen kann. Für SCHARMER bedeutet Leere hier ein Befreien von Vorurteilen, das Abstreifen von Ballast (z.B. in der Form dysfunktionaler Glaubenssätze oder Annahmen) und das Hindurchschreiten durch den Punkt des Nicht-Wissens am Boden des U, wo eine Berührung mit der eigenen tieferen Quelle stattfinden kann. In diesem Moment der Veränderung der Innerlichkeit eines sozialen Felds verändert sich häufig die Erfahrung von Zeit, Raum,

Selbst, Intersubjektivität und Körperlichkeit, wie in der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab. 2) verdeutlicht wird.

Tab. 2: Veränderung der Innerlichkeit sozialer Felder (vgl. SCHARMER 2009, 253, SCHARMER 2015)

Feldstruktur	Sozialer Raum	Soziale Zeit	Selbst	Intersubjektivität	Körperlichkeit
Ich-in-mir	eindimensional	entkörperert	habituelles Selbst	angepasst	Abwesenheit
Ich-in-Es	zweidimensional	Kronos	rationales Selbst	konfrontativ	Ressource
Ich-in-Dir	dreidimensional	Verlangsamung	relationales Selbst	reflektiv	Lebendigkeit, lebendes System
Ich-in-Gegenwärtigung	vierdimensional	Stille / Kairos / Presencing	authentisches Selbst	kollektive Kreativität	Anwesenheit

Ein Verständnis der evolutionären Grammatik des In-die-Welt-Kommens sozialer Realität bleibt in der bisherigen Form nur zur Hälfte gezeichnet. Wann auch immer sich Individuen oder Gruppen mit Momenten der Unterbrechung konfrontiert sehen, existieren zwei grundlegende Strategien, diesen zu begegnen. Auf der einen Seite steht der gerade gezeichnete Weg der gezielten Öffnung und Verbindung mit der in Entstehung begriffenen Zukunft, während auf der anderen Seite dessen Inversion als das Sich-Verschließen und das Festhalten an einer bestehenden Ordnung steht. Momente der Unterbrechung können in Anlehnung an HOLLOWAY als Brüche verstanden werden, die als Erkundungen einer noch nicht existierenden Welt Wirklichkeit verleihen: „Wir überschreiten die Schwelle in eine Gegenwelt, in der Erkundung und Schaffung ununterscheidbar sind: nur die Wege, die wir mit unseren eigenen Schritten bahnen sind wirklich“ (2010, 44).

Nach SCHARMER ist die Gefahr umso stärker, sich auf den Kreislauf des Abwesend-Werdens zu begeben, je größer die Diskrepanz zwischen einer äußeren, systemischen Komplexität und der inneren Fähigkeit und Bereitschaft seitens eines Individuums oder eines sozialen Systems ist, die tieferen Felder des Werdens (Emergenz) zu erschließen (vgl. 2009, 248ff). Im Zyklus des Abwesend-Werdens bleiben wir im Modus des Herunterladens und einer Wiederholung der Muster der Vergangenheit stecken. Als erste Schwelle zeigt sich hier das ‚Nicht-Sehen‘, in der Form des Verhaftet-Bleibens in ideologisch aufgeladenen Positionen, individuellen Eitelkeiten und Ego-Interessen. Es kommt zum Abschneiden oder bewussten Ausgrenzen von jenen Anteilen der Realität und ihrer Vertreter*innen, die der herrschenden

Ideologie widersprechen. Anstatt das Denken zu öffnen, kommt es zum Erstarren in einer – und natürlich der ‚richtigen‘ – Wahrheit (vgl. ebd., 248f). Als zweite Schwelle beschreibt SCHARMER den systematischen (und medial mitverursachten) Prozess der Desensibilisierung bzw. des „Entfühlers“ (ebd., 249). Es entsteht eine Weigerung, eine Situation aus der Sichtweise von Anderen zu begreifen; die Fähigkeit, sich mit den ‚Anderen‘ – z.B. den ‚Fremden‘ – zu identifizieren, bleibt verschlossen. Stellenweise kann es sogar zu gezielten Beschuldigungen kommen gegenüber jenen, die alleinig die Verantwortung an ihrer Situation tragen, was die Spaltung und Legitimation jeglicher Formen von Zwei-Gruppen-Systemen begünstigt und aufrechterhält (ebd., 286). Als Inversion des Presencing kommt es am Scheitel der aufsteigenden Bewegung im Prozess des Absencing zu einem Verlust der Verbindung zum authentischen Selbst, dem Festhalten an der bestehenden Realität und dem Erstarren in einem Ego. Der Zyklus auf der rechten Seite folgt den weiteren Stufen der ‚Intrige und Manipulation‘ mit der Absicht, die Überzeugungen und das Verhalten anderer Menschen zu manipulieren, z.B. durch das bewusste Zurückhalten bestimmter Informationen oder das Verbreiten von falschen Informationen (= Logik rechter Demagogie). Es folgen ‚Einschüchterung und Missbrauch‘ als kontinuierliche (zum Teil auch politisch instrumentalisierte) Attacke gegen Einzelne und Minderheiten, die in letzter Konsequenz zu einem kollektiven Zusammenbruch oder der Zerstörung von (relationalen) Strukturen führen kann.

Für O'BRIEN & MOUNT (2015, 131ff) ist die Kenntnis um den Kreislauf des Abwesend-Werdens und dessen Funktionieren entscheidend, um die öffentliche und professionelle Behandlung gegenüber Menschen mit Behinderung – als Geschichte der Ausgrenzung und Institutionalisierung – im zwanzigsten Jahrhundert zu verstehen. Dabei warnen sie jedoch explizit davor, derartige Entwicklungen als Ausgeburt einer längst vergessenen Zeit zu betrachten, als etwas, das wir mit unserem heutigen Wissen, den geschaffenen Strukturen und Verfahrensweisen nicht in der gleichen Form wiederholen würden. Das Nicht-Sehen von historisch verfestigten und aktuell – in anderer Gestalt – reproduzierten Mustern, Machtverhältnissen und Strukturen sowie das damit häufig verbundene „Entfühlers“ mit Menschen stellen bereits das Eintauchen in den Kreislauf des Abwesend-Werdens dar. Dies lässt den Fokus der Aufmerksamkeit lediglich auf eine inkrementelle Optimierung und Verbesserung der Praxis richten, wodurch die Gefahr besteht, sich von anderen entstehenden Zukunftsmöglichkeiten abzuschneiden. Gerade deshalb sehen Praktiker*innen der Theorie U in einer Praxis der Achtsamkeit eine grundlegende Voraussetzung für die Konstituierung von sozialen Feldern, welche in der Form eines Exkurses an dieser Stelle etwas genauer betrachtet werden soll.