

Walther Dreher

## **Winds of change - Inklusion wollen**

Prolog

*Szene eins:*

Der Festtag ist gekommen und mit ihm auch Gäste, die Erhard Fischer, den Jubilar, lange nicht mehr gesehen haben. Sie freuen sich, ihn wieder zu treffen und gehen vielleicht – so wird das Szenarium hier konstruiert - mit dem wohlmeinenden Kompliment auf ihn zu:

- „Sie haben sich ja gar nicht verändert!“

Wie wird das bei ihm ankommen? Schmeichelt die Beobachtung, weil es ihm gut geht und er erholt aussieht, ist es ein Kompliment, das unbewusst die Antwort provozieren möchte:

- „Sie aber auch nicht!“?

Zumindest verdeckt eine solch knappe Konversation, dass da jemand im Mittelpunkt steht, den das Studium der Sonderpädagogik geprägt und der dem Feld der Sonderpädagogik selbst vielfältige Perspektiven eröffnet hat. Der sich Wandlungsprozessen seiner wissenschaftlichen Disziplin gegenübergestellt sieht und den zugleich die Sorge um das ‚Niveau sonderpädagogischer Förderung‘, um das ‚uneingeschränkte Interesse der Kinder oder Erwachsenen mit Behinderungen‘ und die ‚Veränderungen von Forschung, Lehre, Kultuspolitik, Pädagogik und Didaktik in einem inklusiven Bildungssystem‘ bewegen. Er kennt die Spannungspole ‚Integration und Qualität sonderpädagogischer Förderung‘, sodass angesichts des ‚Sie haben sich ja gar nicht verändert‘ eher der Atem stocken mag und sich die Augenbrauen fragend hochziehen. Haben ihn doch zurückliegende Jahrzehnte vor immer neue Fragen gestellt, auf die er unermüdlich durch Forschungsprojekte und in Publikationen zu antworten suchte.

Welche Antworten werden nun ‚Sonderpädagogik und Inklusion‘ dem Jubilar vortragen können? Werden ‚Bilder‘ die Fragestellung anschaulicher machen können, die ‚Winds of change‘ berühren? Vielleicht lässt die Bewegung des Windes verfliegende Wolkengebilde assoziieren oder einen auffliegenden Schmetterling, der, in entsprechender Entfernung, einen Wirbelsturm zu entfachen vermag oder hört vielleicht jemand die Musik von Eric Burdon aus dessen Album mit gleichnamigem Titel?

### 1. Winds of change

#### *1.1 Wind-Stärke*

Mein Text entlehnt den Titel ‚Winds of change‘ einem Beitrag von Otto Scharmer, dessen Ansatz den roten Faden der nachfolgenden Ausführungen bildet. In der Einleitung zur ‚Theorie U‘ schreibt Scharmer (2009, 22): „Wir leben in einer Zeit brodelnder Konflikte und massiven institutionellen Versagens. Einer Zeit des schmerzhaften Verfalls und des

hoffnungsvollen Neubeginns. Es ist eine Zeit, die sich anfühlt, als würde sich etwas Grundsätzliches verlagern und sterben, während gleichzeitig etwas anderes geboren werden möchte... Die Krise unserer Zeit ist nicht einfach die Krise einer einzelnen Führungskraft, eines Landes oder einer Weltregion. Die Krise unserer Zeit offenbart das Sterben einer veralteten sozialen Struktur und einer bestimmten Art des Denkens, einer überkommenen Art der Institutionalisierung und des gemeinsamen Hervorbringens von sozialen Formen“.

In seinem Blog führt er 2011 aus: "... the 18-day revolution that just happened in Egypt puts it right into the category of other nonviolent revolutions the world has seen - in South Africa (against apartheid); in Central Europe (to end the cold war); in North America (against racial discrimination); and in South Asia (to end colonial discrimination). Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, and Vaclav Havel are close relatives on the family tree of nonviolent resistance and grassroots leadership. Their type of leadership takes its power not from formal sources of authority, but from being connected to an emerging future possibility that young people especially feel very connected to.

Seeing the awakening of that leadership spirit in today's young entrepreneurs and change makers is one of the most important sources of hope in our current age" (Scharmer 2011).

Es sind heftige Wind-Stärken, die Scharmer hier anspricht und die weltweit wirken, von den Turbulenzen an den Finanzmärkten, in der Europäischen Union und ihren Folgen ganz zu schweigen.

## *1.2 Wind-Richtung*

So ‚stürmisch‘ und revolutionär geht es in Erziehungsfeldern nicht zu, sodass es zunächst irritieren mag, einen Beitrag hierzu mit solchen Hinweisen zu beginnen. Was haben Sonderpädagogik und Inklusion mit einem „family tree of non violent resistance and grassroots leadership“, also einem Genogramm gewaltfreien Widerstands und basisorientierter Führungskonzepte zu tun? Solche Beziehungen, als Analogien verstanden, versuche ich im Folgenden mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sichtbar zu machen. Ich werde sie an das Verständnis von beeinträchtigten Menschen anbinden, das Experten vor eine zentrale Verantwortung stellt und nach Berührungspunkten sucht, was ‚Inklusion wollen‘ bedeutet und welche Wind-Richtung dorthin weist. Die Ratifizierung der Konvention durch die BRD hat intensive und kontroverse Diskussionen ausgelöst. Vielleicht sind es auch hier ‚veraltete soziale Strukturen‘ und eine bestimmte ‚Art des Denkens‘, die verhindern, aufrichtig nach einem gemeinsamen Hervorbringen von neuen Formen des Gemeinwesens im weitesten Sinne zu suchen.

Denk-Richtungen, welche die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) anzeigt und Denk-Spuren, die sie legt, sind unübersehbar. Die Behindertenpolitik kann an ihnen nicht mehr vorbeigehen. Jürgen Münch hebt den Aspekt der Betroffenen hervor, wenn er schreibt: „Die Konvention kann als Konsenspapier der Menschen mit Behinderungen bzw. ihrer Selbstvertretungen sowie als Kompendium des aktuellen weltweiten Wissens zu den Vorstellungen, Qualitätsmaßstäben und vor allem Rechten gelesen werden, welche Menschen mit Behinderungen bezogen auf ihre Lebensumstände und Bürgerrechte haben und einfordern“ (Münch 2011, 1).

In einfacher Sprache finden wir den Hinweis so ausgedrückt: „Alle Menschen haben Menschen-Rechte. Menschen mit Behinderungen haben die gleichen Rechte wie alle anderen Menschen. Überall auf dieser Welt. Oft geht es behinderten Menschen schlechter als Menschen ohne Behinderungen. Die meisten behinderten Menschen leben in sehr armen Ländern. In vielen Ländern haben behinderte Menschen weniger Rechte. Sie werden oft schlechter behandelt. Das ist ungerecht. Das soll anders werden. Deshalb hat die UN einen Vertrag geschrieben. Den Vertrag sollen viele Länder auf der Welt unterschreiben. Diese Länder müssen dann den Vertrag einhalten. Die UN ist eine große Gruppe. Sie macht für die ganze Welt Politik. In der UN arbeiten fast alle Länder der Welt mit. Die UN hat genau nachgedacht. Sie hat behinderte Menschen gefragt. Viele behinderte Menschen aus der ganzen Welt haben an dem Gesetz mitgearbeitet. Sie wissen am besten: Welche Rechte brauchen wir? Wo werden wir schlecht behandelt? Was muss besser werden?“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen o.D., 2).

Die Intention, aufmerksam zu machen auf das ‚aktuelle weltweite Wissen‘ und die Bedeutung des Hinweises, die ‚UN hat genau nachgedacht‘ und ‚sie hat behinderte Menschen gefragt‘, kommen in ‚einfacher Sprache‘ mehr zur Geltung als im offiziellen Text. Sie werden zwar offenkundig in der Präambel der UN-BRK hervorgehoben und geraten vielleicht gerade deshalb in Gefahr, ‚überlesen‘ zu werden. Stellen wir heraus, was dort, vorab den Leser bewusst aktivierend, ausgedrückt wird:

„Präambel

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens (a) unter Hinweis auf... (b) in der Erkenntnis... (c) bekräftigend... (g) nachdrücklich darauf hinweisend... (k) besorgt...( o) in Erwägung... (t) unter besonderem Hinweis... (u) in dem Bewusstsein... (w) im Hinblick darauf... (y) in der Überzeugung... haben Folgendes vereinbart...“ (UNO 2006).

Was mag der Grund sein, dass die offenkundigen Gegebenheiten: Die UN „hat behinderte Menschen gefragt. Viele behinderte Menschen aus der ganzen Welt haben an dem Gesetz mitgearbeitet. Sie wissen am besten: Welche Rechte brauchen wir? Wo werden wir schlecht behandelt? Was muss besser werden?“ und dass die vorwegnehmenden ‚Hinweise auf Erkenntnisse, Überzeugungen und Sorgen‘ der *Experten in eigener Sache* so wenig ernst genommen werden? Liegt es daran, dass die UN-Konvention eine Wirklichkeit erhellt, die neue Augen braucht, um die ‚Hinweise, Erkenntnisse, Anerkennungen, Sorgen, Erwägungen, Überzeugungen‘ wahrnehmen zu können? Die BRK muss als ein Meilenstein erkannt werden, der zugleich Grenzstein ist zum Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt, das heißt, der Geist der BRK weht nicht in eine Richtung, die höchstens einen Weg des ‚Mehr vom Gleichen‘ markieren möchte. Wenn wir die Disziplin Behindertenpädagogik wissenschaftlich betrachten, dann ist deren schwierigste Aufgabe darin zu sehen, ihren ‚Gegenstand‘ – das heißt den ‚Menschen‘, den sie als ‚behindert‘ bezeichnet – mit neuen Augen zu sehen und das heißt, Abschiednehmen vom bestimmenden, festlegenden Wissen der Vergangenheit und Eintreten in offene Erfahrungsräume mit dem Maß der Zeitdimension ‚aus der Zukunft‘. Erste Markierungen, die herausführen wollen aus Pfaden des Vergangenen und die im Gefolge des Meilensteins neue Weglinien zeichnen, sollen im Folgenden beispielhaft angedeutet werden.

Unter den heilpädagogischen Experten hat Georg Feuser in seiner scharfsinnigen Art schon vor längerem den ‚Experten von außen‘ eine gewandelte Sichtweise abverlangt: „Es müsste ‚eigentlich‘ ein ureigenes pädagogisches Anliegen sein, sich auf das zu orientieren, was aus einem Menschen seiner Möglichkeit nach werden kann und nicht auf das, wie er uns gerade erscheint, dass er sei. Dennoch leiten wir unsere Prognosen und pädagogischen Programme, mithin auch Vorschläge für einen Bildungsgang nahezu unbeirrt aus der starren Fixierung auf die als statisch, defizitär und defekt wahrgenommene Gegenwärtigkeit eines Menschen ab, aus status-diagnostischen Gründen“ (Feuser 1996, 22).

Analog kritisch äußert sich Hans Wocken (2010), wenn er bei den Kritikern der Inklusion, die das ‚Kindeswohl‘ unterstreichen, anfragt: „Wer eigentlich (weiß) genau und sicher, was bei einem Kind mit Behinderung das Wohl des Kindes ist?...Wem (wird) die Kompetenz zugesprochen, letztlich zu entscheiden, was dem Wohle des Kindes dient?...Und schließlich gilt es ...zu bedenken, um wessen Kindeswohl (geht) es eigentlich, um das Wohl der behinderten Kinder oder um das Wohl der nichtbehinderten Kinder?“ (Wocken 2010).

2007 haben sich junge Menschen - Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Schulen des Sekundarschulbereichs, beruflichen Bildungsgängen und Hochschulen - in Portugal getroffen und in der Erklärung von Lissabon formuliert, wie sie ihre Rechte sehen, welche Verbesserungen sie erlebt und welche Herausforderungen sie wahrgenommen haben. Zur ‚Inklusiven Bildung‘ äußerten sie ihre Meinung unter anderem dahingehend, sich frei entscheiden zu können, welche Schule sie besuchen wollen. Hinsichtlich der richtigen Bedingungen bezogen auf die Lehrer sind sie der Meinung: „Die Lehrkräfte müssen motiviert und gut über unsere Bedürfnisse informiert sein und diese verstehen. Sie müssen gut ausgebildet sein, uns nach unseren Bedürfnissen fragen und sich in jedem Schuljahr untereinander abstimmen. - Wir sehen viele Vorteile in der inklusiven Bildung: Wir erwerben mehr soziale Kompetenzen, wir haben ein breiteres Erfahrungsspektrum, wir lernen, in der normalen Welt zurecht zu kommen; wir müssen Freunde und Freundinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf finden und mit ihnen interagieren. - Von der inklusiven Bildung profitieren nicht nur wir, sondern auch alle anderen“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2007).

Das Fazit der Jugendlichen lautet: „Unsere Zukunft müssen wir uns selbst aufbauen. Wir müssen Barrieren in uns selbst und in anderen Menschen ohne Behinderung abbauen. Wir müssen über unsere Behinderung hinauswachsen – dann wird die Welt uns besser akzeptieren“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2007).

Wie schwierig es für Wissenschaft beziehungsweise für Wissenschaftler ist, sich darauf verantwortlich – im Sinne von ‚verpflichtend antworten‘ - einzulassen, dass junge Menschen über ihre „Behinderung hinauswachsen“ können, zeigt jüngst die Diskussion um „Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung“ (Buchner/Koenig/Schuppener 2011).

Auch hier mag es wieder paradox klingen: Was 2007 junge behinderte Menschen – nicht zuletzt ermutigt durch die UN-Konvention - ausdrücken und deren Signale im Forschungskontext einige wenige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen verstanden

haben und unterstützen, scheint - wie durch die ganze Historie der Heilpädagogik hindurch erkennbar -, von der mentalen Offenheit respektive vom 'Wohlwollen' der Experten abhängig zu sein. Die scientific community bestimmt, was sie zulässt oder verhindert, zumindest behindert. Überspitzt kann gefragt werden: Um wessen ‚Recht‘ geht es hier, um das ‚Betroffener‘ oder das ‚Getroffener‘? Warum muss eine Mutter 2011 noch folgendes unterstreichen: „Wir Eltern müssen als Vorreiter leisten, unsere Kinder nicht weiter als defizitäre Bündel zu betrachten, wie es uns gerne vermittelt wird“ (Fröhlich-Primus 2011, 2). Noch immer scheint zu stimmen: „Wer für sein Kind Inklusion will, muss kämpfen“ (Dreher/Lyra 2008, 233), wenngleich die BRK darlegt, „...dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, an der Gesellschaft hindern...“ (UNO 2006, Präambel ‚e‘). Muss es nicht gerade umgekehrt sein, dass es Experten unterschiedlichster Provenienz sind, die sich, in engster Kooperation und im ehrlichen Dialog mit den Betroffenen, gegen diese ‚einstellungs- und umweltbedingten Barrieren‘ wenden?

Ich knüpfe hier noch einmal an das Fazit der Jugendlichen von Lissabon an: „Unsere Zukunft müssen wir uns selbst aufbauen. Wir müssen Barrieren in uns selbst und in anderen Menschen ohne Behinderung abbauen. Wir müssen über unsere Behinderung hinauswachsen – dann wird die Welt uns besser akzeptieren“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2007). Diese Zukunft, der Abbau der Barrieren und das über sich selbst hinauswachsen gelingt nur, wenn die Betroffenen und die, die ihnen als ‚Experten von außen‘ begegnen, die Vergangenheit hinter sich lassen und ‚von der Zukunft her‘ wahrzunehmen beginnen und damit eine Form von ‚Behinderung‘ eliminieren, die Scharmer mit ‚*attentional violence*‘ bezeichnet (Scharmer 2011). Dazu kommentiert Lyra (2010, 34 f): „Dieser Gewalttypus bezieht sich auf die Tatsache, dass es einigen Menschen – die oft als Randgruppen eingeordnet werden – nicht ermöglicht wird, von ihrem höchsten Zukunftspotential her betrachtet und wahrgenommen zu werden... Von der Bedeutung dieser Gewalt interpretiere ich sie wie folgt: Behinderung ist ‚*Gewalt als Nichtbeachtung notwendiger Aufmerksamkeitsgebung*‘ und man muss hinzufügen: Behinderung ist Gewalt im Sinne des Nicht-Freisetzens höchster Potenziale im zukünftigen Werdeprozess eines jeden Menschen. ‘(There) is yet another form of violence that tends to be even more invisible, unrecognized, and pervasive: *attentional violence*. Attentional violence is not to be seen and recognized in terms of who you really are – in terms of your highest future possibility. Instead you are only seen in terms of your journey of the past, that is, in terms of the circumstances of the past, in terms of whom you happen to be today. People are blind or ignorant of that aspect of yourself, that isn’t (fully) born or manifest as of yet. Who is the victim of such attentional violence? It’s our highest future possibility, our essential or authentic Self. When our authentic self and highest future possibility is not seen, then its future potential is cut off from the evolution of the present. It does not have a holding space where it could land, where it could presence itself. Not being seen is a form of violence because it violates fundamental human needs’“.

Wie nahe diese Sichtweise und dieses Denken dem Inklusionsverständnis der BRK sind, liegt auf der Hand. Die höchsten Potenziale „vorwegnehmend anzuerkennen“ lässt den genannten Gewalttypus überwinden. „... das höchste zukünftige Potenzial als ein zu entdeckendes und zu entwickelndes wird quasi a priori vorausgesetzt...“ (ebd. 34). Die Entscheidung zu dieser Sichtweise und die sich daraus ergebende Erkenntnis sind abhängig vom Experten und der Expertin, nicht vom behinderten Menschen!

### 1.3 Gegen-Wind

Wenn die BRK feststellt, dass dem hier in Frage Gestellten von uns konstruierte Konzeptionen und gewordene Strukturen der Aufmerksamkeit zugrunde liegen, dann liegt darin eine Provokation, die uns direkt trifft – und damit beginnt hier die Geschichte vom *blinden Fleck*. Dieser Geschichte können wir nicht unbeteiligt ‚zuhören‘, weil wir es sind, die sie schreiben und daher sind wir es, welche die Konsequenzen selbst ziehen und realiter umsetzen können und insbesondere *wollen* müssen.

#### - Der blinde Fleck

Scharmers Anliegen mit seiner Theorie U, als einer ‚sozialen Technologie‘, ist es, die Geschichte eines ‚blinden Flecks‘ und diesen selbst zu erhellen. Wir gehen davon aus, dass ein solcher Fleck – vielleicht gar eine Vielzahl von Flecken - der Grund dafür ist, dass es so schwer fällt, in der BRK einen tiefgreifenden Impuls einer ‚sozialen (R)Evolution‘ zu erkennen und alles daran zu setzen, sie wirklich werden zu lassen. Verstärkt wird dieser ‚blind spot‘ dadurch, dass er ein solcher des kollektiven Bewusstseins ist.

Das Bild vom ‚blinden Fleck‘ enthält zwei Geschehnisse oder Fakten: Einmal gibt es einen ‚Fleck‘ der *da* ist, und zum anderen ist er durch eine gewordene *Blindheit* charakterisiert. Der Fleck ist also ein ‚Ort‘, der deshalb nicht sichtbar ist, weil, wie Cox interpretiert, ein Mangel an Bewusstsein dessen Blindheit erschafft. Diese Blindheit lässt die ‚inner source dimension‘ - den Quell-Ort für Entdeckungen, Erkenntnisse, neue Ideen, für neue Potenziale, neue Bedeutungen, neuen Sinn, neue Energie, neues Wollen -, lässt den Ort eines zukünftigen möglichen Ganzen, nicht wahrnehmen. Von hier gewinnt Artikel 8 der BRK, gern zitiert aber wenig beachtet und geachtet, eine ungeahnte Sprengkraft. Er macht auf eine ‚Bildung‘ aufmerksam, welche dadurch immens erschwert wird, dass ihr ‚Gegenstand‘, das ‚Bewusstsein‘, durch blinde Flecke beeinträchtigt wird und daher nur – vielleicht auch ‚gerne‘ – partiell funktionsfähig ist.

Um einen Zugang zu diesem ‚Ort‘ zu finden, sind in der ‚U-Bewegung‘ sieben ‚Ebenen‘ oder ‚Räume‘ zu durchschreiten: Ausgehend vom ‚Runterladen‘ wird eine Abwärtsbewegung vollzogen über das ‚Hinschauen‘, das ‚Hinspüren‘, bis zum tiefsten Punkt des ‚Anwesend werdens‘, welches Scharmer mit dem Terminus ‚Presencing‘ fasst, um dann in einer aufsteigenden Bewegung über das ‚Verdichten‘ und ‚Erproben‘ dahin zu kommen: Das Neue ‚praktisch anzuwenden‘ und ‚institutionell zu verkörpern‘ (Exemplarische Einblicke sind verfügbar unter: <http://www.ottoscharmer.com/publications> [13.10.2011]).

Mit dem Terminus ‚Presencing‘ – einer Wortschöpfung aus ‚Presence‘ und ‚Sensing‘ - wird eine Zeitdimension erfasst, welche „auf die Ankunft einer in der Zukunft liegenden

Möglichkeit Bezug nimmt. Ich bezeichne diese Form von Lernen, die über die Vergangenheitserfahrung hinausgeht, als ‚Presencing‘, d.h., als Anwesendwerden einer essenziellen Möglichkeit, als Ankünftigwerden eines zukünftigen Potenzials“ (Scharmer 2009, 53). Im Feld des Presencing wird der Ort ‚lokalisierbar‘, an dem das authentische Selbst, die Quelle meiner Energie und meines Selbst erfahrbar werden. Aus diesem ‚Raum des kreativen Werdens‘ handeln Menschen, denen es um Veränderungen und Wandlungen geht. Wird es der Wissenschaft, beziehungsweise den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der Heilpädagogik gelingen, die immer wieder wiederholten Vergangenheitserfahrungen dadurch zu überwinden, dass sie ihr kritisches, wissenschaftlich geschultes Denken sozialen Transformationen im Sinne der BRK zur Verfügung stellen und sich der geforderten Bewusstseinsbildung aussetzen?

- Presencing our Absencing / Vergegenwärtigen unseres Abwesendseins

Für den schon erwähnten klinischen Psychologen Louis D. Cox ist, trotz seiner Anerkennung der Arbeit von Scharmer als „als brillanter Strategieplan für eine organisatorische und soziale Evolution“ (ebd. 2008, 1), die geforderte Wahrnehmung des Raums des kreativen Werdens, aber nur die halbe Wahrheit. Für ihn stellt sich der ‚blind spot‘ in seiner Blindheit doppelbödig dar. Er unterscheidet eine ‚passive‘ von einer ‚aktiven‘ Blindheit. Der Grund für letztere liegt für ihn im ‚Ego‘ des Menschen.

Das Ego, im Unterschied zum authentischen Selbst, schafft Räume der Abwesenheit, des ‚Absencing‘, wie sie auch vielfältig im Verstehens- und Annäherungsprozess der BRK zu entdecken sind. Darum fragt Cox nicht nur nach dem ‚Fleck‘, sondern nach dessen ‚Blindheit‘: „Mein Ziel ist es, unsere Blindheit zu erhellen, uns unser Abwesend sein zu vergegenwärtigen (ebd. 2008, 5).“ Das Ego ist eng mit unserer Verletzbarkeit verknüpft. Da wir uns dies nicht eingestehen wollen, versuchen wir ihr zu entgehen durch Urteilen (voice of judgement), lassen uns von unserer Furchtsamkeit (voice of fear) leiten und wehren uns gegenüber anderen mittels Zynismus (voice of cynism). „Unsere Egos werden die wichtigsten Manager unserer Strategien, durch die wir Kämpfe und Erniedrigungen in zwischenmenschlichen Erfahrungsfeldern zu vermeiden suchen. Im Kern stellen Egos eine Sammlung interpersonaler Überlebensstrategien dar“ (Cox 2008). Das Ego ist eine Art konditionierte Entscheidungsinstanz darüber, was Sicherheit gewährt und was für diese zu ‚radioaktiv‘ im Sinne von zu ‚verletzbar‘ ist, um in die interpersonale Konversation eingebracht zu werden. Das Ego kann jedes Problem, jede Streitfrage mit einem ‚interpersonalen radioaktiven Inhalt‘ besetzen. Besonders geeignet aber sind Themen wie: „Bedrohungen, Sicherheit, Macht, Einfluss, Geld, Kritik, Anerkennung, Ansehen, Inklusion, Exklusion, Status, Kontrolle, Grenzen, Wandel, Rasse, Geschlecht, Konflikt, Fehler, Ignoranz, Urteil, Abhängigkeit, Autonomie, Unterschiede, Glaubensfrage, Zweck/Ziel, Haltungen, Vertrauen, Respekt, Zurückweisung und Akzeptanz (ebd., 7).“

Auch wenn wir uns nur oberflächlich diese Themen vor Augen führen können, so lassen sich Verbindungslinien zu Problemfeldern der BRK erkennen. Daher scheint es ein fruchtbarer Ansatz zu sein, dem ‚Vergegenwärtigen des Abwesendseins unserer Egos‘ nachzugehen. Kollektiv lassen sich neue Erfahrungen gewinnen, wenn wir wahrnehmen können, wie unser Ego ein Bündel alter, erlernter und konditionierter Überlebensstrategien darstellt. Wir können

dieses ‚Ego‘ in seinen Aktionen beobachten und lernen, es loszulassen, um dann unser ‚authentisches Selbst‘, unser ‚bestes Selbst‘ erscheinen, auftauchen zu lassen.

Die spannungsvolle Polarität von ‚Presencing‘ und ‚Absencing‘ mit einem Fokus auf letzterem lässt sich exemplarisch am Modell der Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung in NRW ablesen. Zu Beginn der Etablierung dieser Zentren, im Sinne des Ausbaus von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW, sind wir 2007 in einem Beitrag zum Kongress ‚Eine Schule für alle‘ davon ausgegangen, „dass der Impuls ‚Eine Schule für Alle‘ den Impuls ‚Kompetenzzentren‘ verstärkt, und umgekehrt, der Impuls ‚Kompetenzzentren‘ dem Impuls ‚Eine Schule für Alle‘ pädagogisch-praktische Innovationsfelder anbietet, die sich – im Dialog miteinander und im Hören aufeinander – zu einer neuen Bildungslandschaft transformieren können. Beide Impulse und die damit verbundenen Impulsgeber sind für das aus der Zukunft auftauchende inklusive Bildungswesen in einem inklusiven Gemeinwesen gleichermaßen verantwortlich!“ (Dreher/Lyra 2008, 244). Diese unsere Erwartung ist in keiner Weise erfüllt worden, wenn wir jetzt das Gutachten von Rolf Werning (2011) zur Kenntnis nehmen, in dem neben einigen Stärken die Schwächen des Konzepts überwiegen. Im Nachhinein verwundert dies nicht, da hier von Anfang an keine Entwicklung angedacht beziehungsweise gewollt war, sondern ‚von oben‘ ein vermeintlicher Kontext mit einer geistigen Haltung konstruiert wurde, die nichts als ein ‚Mehr vom Gleichen‘ fortschreiben und sich nicht auf Prozesse der Veränderung einlassen wollte und noch immer nicht will! Daraus ergibt sich das Fazit wie von selbst: „Abschließend ist festzustellen, dass von dem Konzept der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (abgekürzt: KsF d. Verf.) im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen nur begrenzte Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ausgehen“ (Werning 2011, 17).

Eine weitere Parallele findet sich in NRW einige Jahre zuvor im Modell der Integrativen Lerngruppe (IL). Der Impuls der IL wurde von oben in die Debatte geworfen, ohne der gewollten Intention einer möglichen Aufnahme und Umsetzung inklusiver Bildungsimpulse im Praxisfeld der Sekundarstufen Nachdruck zu verleihen, indem das Modell, das heißt die angesprochenen Institutionen mit ihrem lehrenden und verwaltenden Personal, durch Fortbildung und evaluierende Begleitung realiter unterstützt worden wären. Konsequenterweise ist die IL auf den Durchführungsebenen – Schulamt, Schulleitung und Klassenführung – an die gegebenen Bedingungen adaptiert worden. Bettina Amrhein (2010) hat in einer detaillierten Forschungsarbeit diese Zusammenhänge klug analysiert und die ‚blinden Flecke‘ der Initiative aufgedeckt.

Ohne Umschweife gesagt: IL und KsF waren, beziehungsweise sind - auf die kostbaren human resources bezogen und finanziell gesehen – nicht mehr als Energieverschwendung!

Wo also nach einem ‚Gegenwärtigen des Abwesend seins‘ suchen, das uns über ‚Schwellen‘ hinweghilft und uns neue, kreative Räume betreten lässt?

#### *1.4 Auf-Wind*

‚Change‘, Wandel sind dennoch im Auf-Wind. Was sich in die Lüfte schwingt, soll beispielhaft sichtbar gemacht werden. Ich nehme hier Hinweise zweier Beiträge auf.



Karl-Heinz Imhäuser (2011) weist mit ‚Fragen ÜBER Fragen‘ unter Bezug auf den ‚Index für Inklusion‘ in eine interessante Richtung. Der Index mit seinen Indikatorfragen – vorweg eine non duale Perspektive einnehmend – will ‚Dia-loge‘ anstoßen, die etwas erhellen, aufdecken, zur Sprache bringen und bewirken: „Es sind Fragen, die, werden sie im Sinne einer dialogischen Verständigung und dem Ringen um gemeinsames Handeln gestellt und angenommen, sofort auf eigene Erfahrungen, auf die eigene Person und Situation, die eigene Organisation (Team, Leitung, Unternehmen...) zu beziehen sind. Sie können eigentlich nicht beantwortet werden in einem schon im Vorhinein gewussten, abgeklärten Sinne, in einem schon vor-definierten Rahmen. Vielmehr laden sie zur inneren Teilhabe ein, sich zu öffnen, Verantwortung zu übernehmen für die eigene Position, den eigenen Standpunkt, die eigene Sichtweise, für die ich bereit bin, handelnd mit anderen tätig zu werden“ (ebd., 39). Es geht darum zu antworten, nicht zu beantworten, das heißt, auf unterschiedliche Lösungsansätze hin zu navigieren und sich auf Prozesse des Abwägens einzulassen. Dabei schlägt Imhäuser eine spannende Erkenntnisbrücke zum Physiker Hans Peter Dürr und dessen Bezug zur Logik der Natur, welche keine „zweiwertige Ja-oder-Nein-Logik“ ist, sondern sich als eine „mehrwertige Logik, also nicht nur Ja oder Nein, sondern Sowohl-als-auch, ein Dazwischen, das Eben-nicht-Greifbare bzw. das Unentschiedene“ zeigt (ebd., 44). Diese Mehrwertigkeit oder Vielfalt öffnet Räume für eine andere, eine neue Welt kleinster „Einheiten der Weltbewirkung, aus denen sich ... alles zusammensetzt“ und die Dürr „Wirks‘ oder ‚Passierchen“ nennt. „Ein ‚Wirks‘ ist eine winzige Artikulation der Wirklichkeit, etwas das wirkt, das passiert, das Etwas auslöst. Ein ‚Passierchen‘ ist ein winzig kleiner Prozess... Das Zusammenwirken vieler ‚Wirks‘ und ‚Passierchen‘ können in ihrer Verbindung miteinander eine Institution, eine Organisation verändern“ (ebd., 44).

Eine solche Sichtweise ist von eminenter Bedeutung dadurch, dass sie unserem einengenden, verblendeten, ‚Ego‘ geleiteten Denken ein Tor öffnet für ein ‚offenes Denken‘ (open mind), das neues Sehen lernen lässt und Spuren sichtbar macht – wie in der Präambel hervorgehoben –, in welcher Weise die reale Zukunftsvision oder die zukunftsbezogene Realvision ‚Inklusion‘ Thema und Handlungsziel kollektiver Intelligenz werden will.

Alle Aktivitäten um den ‚Index für Inklusion‘ bündeln für Brokamp (2011) diese Spuren: „Wir verstehen unter Inklusion einen gesellschaftlichen Prozess, der auf allen – gesellschaftlichen und persönlichen - Ebenen danach strebt, die Vielfalt der Menschen zu würdigen. Jeder Mensch hat das Recht, in seiner Individualität und Potentialität gesehen zu werden und als GestalterIn in einem entsprechend gestalteten Umfeld teilzunehmen“ (ebd., 22). In Anlehnung an Tony Booth hebt sie hervor: „Jeder bildungspolitische Prozess ist immer Bestandteil einer gesellschaftlichen, sozialpolitischen Entwicklung“ (Brokamp 2011, 22).

Wie ernst die Diskussion um einen bildungs- und sozialpolitischer Prozess in einer Kommune geführt und wie aktiv dieser angestoßen werden, zeigt eindrucksvoll das Beispiel der Stadt Köln (<http://www.stadt-koeln.de/5/schule/inklusion/>). Durch dieses Internetportal tritt die Kommune aus internen Zirkeln heraus, macht offen kundig, dass Inklusion nicht ‚logischerweise‘ Exklusion bewirkt und lädt ein, am Gestaltungsprozess des ‚Inklusionsplans 2012‘ zu partizipieren.

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat 2011 ‚Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch‘ publiziert. Es ist ein nicht nur intellektuell inspirierender, sondern auch visuell und emotional berührender ‚Ariadnefaden‘ hinein in eine Landschaft, die anfänglich unbekannt zu sein scheint und Furcht vor dem ‚Ungeheuer Inklusion‘ zu erzeugen mag, die wir aber im Hineingehen verändern, und indem wir sie transformieren uns selbst verwandeln.

Nicht zuletzt soll hier explizit auf die Arbeit von Olga Lyra aufmerksam gemacht werden, die auf der Basis der Theorie U ein Aktionsforschungsprojekt durchgeführt, ausgewertet und mit dem Index für Inklusion verknüpft hat: „Theorie U *und* Index für Inklusion als ‚consciousness- and community based action research‘, also als bewusstseins- und gemeinwesenorientierte Aktionsforschung für eine vergegenwärtigte Zukunft und zukunftsinspirierte Gegenwart...“ (Lyra 2010, 325).

## 2. Inklusion wollen

Knüpfen wir noch einmal an die radikale, also ‚wurzelhafte‘ Epistemologie der Theorie U an. Scharmer (2009, 106 f.) weist auf die Entwicklung von ‚Sichtweisen auf soziale Felder‘ seit dem 19. bis ins 21. Jahrhundert hin. Die Sicht des 19. im Übergang zum 20. Jahrhundert ist für ihn bestimmt durch die Kategorie der ‚Objektivität‘, welche ein Weltbild quasi objektiver Fakten und Dinge bedingt. Trennlinien entstehen hier durch Dualismen von Subjekt und Objekt. Ihr folgt ein Blick auf die Lebenswelt, der durch das Merkmal der ‚Intersubjektivität‘ – die Lebenswelt ist eingebettet in ein Netzwerk kollektiver Beziehungen – charakterisiert ist. Separiert wird zwischen Subjekt und Subjekt sowohl in ökologischen als insbesondere in kulturellen Feldern. Im 21. Jahrhundert tritt mit der Kategorie ‚Transsubjektivität‘ eine Perspektive auf die ‚gelebte Gegenwart‘ hinzu. Hier liegt das Feld der Auseinandersetzungen im ‚Selbst‘. Bildhaft durch das Symbol des Baumes betrachtet sind Objektivität und Intersubjektivität jene Teile, die sich als Blätter, Zweige und Stamm sichtbar über der Erde erheben, Transsubjektivität ist das unsichtbare Wurzelwerk. Wenn es hier um Trennlinien, sozial gesehen zwischen ‚selbst und anderen‘, geht, dann liegen deren ‚(Ab)Gründe‘ im Selbst, ökologisch gesehen zwischen ‚Sinnen-Welt und Selbst‘ und geistig betrachtet zwischen ‚selbst und Selbst‘. Nach Scharmer ist es eine ‚Signatur der Gegenwart‘, sich in allem Handeln dem ‚unsichtbaren Wurzelsystem‘ zuzuwenden. In welcher Weise es sichtbar werden und wirkend erfahren werden kann, ist Aufgabe und Weg des Sich-Einlassens auf die ‚Bewegung U‘: „Die Fähigkeit, im Moment des Aufbrechens der alten Strukturen einen sich öffnenden Möglichkeitsraum zu sehen, sich darauf einzulassen, einzutauchen, loszulassen, kommen zu lassen und dann den neuen Impuls zu verdichten und in die Welt zu bringen, ist vielleicht die wichtigste Schlüsseldisziplin unserer Zeit“ (Scharmer 2009, 120).

In diesem Sinne kommt dem ‚U‘ die Qualität eines *Wasserzeichens* zu, eingeprägt in das Denken, Fühlen und Wollen unserer Zeit, auf individueller und kollektiver Ebene, und zugleich diese prägend durch die Fähigkeit, „den inneren Ort, aus dem heraus wir handeln, zu verändern“ (Scharmer 2009, 121). Das „*U als Wasserzeichen*“ müsste durch jede Pioniertat hindurch, durch jede Expedition in eine Landschaft ‚Inklusion‘, für die noch keine Landkarte

die Wege weist, Orte und Ziele noch nicht festlegend geschaffen sind, *transparent* werden. Das „*U als Wasserzeichen*“ müsste jedem Bemühen der Erschließung dieser Landschaft zugrunde liegen.

Wenn alle beteiligten Pioniere kollektiv und ökologisch verträglich Reiserouten aushandeln, werden sie dann auf diese Reise das Hinweisschild ‚Sonderpädagogik und Inklusion‘ mitnehmen wollen, um es irgendwo ‚wieder‘ aufstellen zu können?

### 2.1 *Wind-Schatten*

Vielleicht erhoffen sich die Akteure, die den Wegweiser ‚Sonderpädagogik und Inklusion‘ mitzunehmen gedenken - zumindest durch die Annahme einer polaren Phänomenstruktur -, im Wind-Schatten einen bergenden Wind-Schutz gewährt zu bekommen. Oder aber überlassen sie sich vielleicht auch wagemutig einem Sog bewirkenden Strömungsschatten. Denn möglich wäre es schon, dass auf der einen Seite - wieder bildhaft ausgedrückt -, sich ‚Sonderpädagogik‘ im Wind-Schatten einrichtet, analog dem Vorbild ‚der Anlage von Baumreihen oder Wallhecken in der Feldflur, wo der Windschatten – in sechs- bis siebenfacher Länge der Baumhöhe – die Erosion verhindert‘ (Wikipedia 2011a).. So ließe sich dann möglichen Erosionen, verstanden als die anfänglich erwähnte Sorge um das ‚sonderpädagogische Niveau‘, das ‚Interesse der Kinder‘ und die ‚grundsätzlichen Veränderungen in Wissenschaft und Gesellschaft‘, widerstehen. Die Stimme des Beurteilens (voice of judgement) scheinbar ‚kundiger Experten‘ gibt hier das Motto aus: ‚Inklusion ja – aber nicht auf dem Rücken der Behinderten‘. Wobei der blinde Fleck verhindert zu erkennen, dass sich hinter dem Motto ein zweites, vielleicht das eigentliche *verbirgt*: ‚Inklusion ja – aber nicht auf Kosten *unseres* Schonraums Heilpädagogik/Sonderpädagogik oder Rehabilitation!‘

Die Transformation des ‚inneren Ortes des Selbst‘ eröffnet auf der anderen Seite die Möglichkeit, sich dem Wind-Schatten in seiner Sogwirkung auszusetzen und sich so hineinziehen zu lassen in das, was Inklusion und Diversität umfassen wollen, zugunsten der allgemeinen Pädagogik, der Anliegen der Betroffenen und der Adaptation des sozialen- und kulturellen Umfeldes. Ein eindrucksvolles Beispiel im Sinne des Angebotes der Vielfalt stellt der Ansatz des ‚universal design‘ dar (Wikipedia 2011b).

### 2.2 *Wind-Stille*

Es wird deutlich, Inklusion und in diesem Kontext die Theorie U sind Impulse, die uns vieles abverlangen: Eine andere Zeitdimension, Raum aus der Zukunft, Aufmerksamkeitsfelder, die keinen Raum mehr lassen für attentional violence, die Wahrnehmung eines ‚unsichtbaren Wurzelsystems‘, ein erweitertes Verständnis von Wissenschaft (Käufer/Scharmer 2000).

So steht die Wind-Stille polar zur Wind-Stärke und bedingt ein Sich-Überlassen einem Stille-Raum (Scharmer 2009, 402 ff.), ein Sich-Öffnen den Räumen des Geistes, des Herzens und des Wollens und ein Entdecken des Quellortes meines höchsten Selbst. Momente des Innehaltens führen vom Runterladen zum Umwenden, sie ermöglichen Ballast abzuwerfen vor dem Nadelöhr und loszulassen, sie machen die Basis gemeinsamer Willensbildung

erfahrbar, öffnen den Zugang zum Entwicklungslabor für Veränderer und ermöglichen konkrete Infrastrukturinnovationen.

Wind-Stärke, Wind-Richtung, Gegen-Wind, Auf-Wind und schließlich Wind-Schatten und Wind-Stille bedingen sich in kreativer Dynamik, nicht ausschließend, sondern durch ‚Wirks‘ und ‚Passierchens‘ Neues inkludierend – und Neues ins Leben rufend: ‚Wings of change‘.

## Epilog

### Wings of change – Flügel der Wandlung

‚Winds of change‘ könnten uns dazu verführen, analog den Bildern auf den täglich in den Medien dargestellten Wetterkarten, deren Wirken ‚außerhalb‘ unseres Einflussbereiches zu installieren und damit unserem Verantwortungsbereich zu entziehen. Daher ist es mehr als nur ein Wortspiel, wenn wir von den ‚Winds of change‘ eine Metamorphose hin zu ‚Wings of change‘ vollziehen. Wandlungsimpulse ‚von außen‘ bewirken eine Antwort ‚von innen‘. ‚Wings of change‘ als eine ‚Organbildung‘ *bewirkt* durch Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Bewusstheit. Wenn das Wasser den Fisch zum Fisch bildet, die Luft den Vogel zum Vogel, dann bildet die Kultur den Menschen zum Menschen, der Mensch ist Geschöpf seiner Kultur. Aber er ist nicht nur dies, ein Gewordener, sondern auch ein Werdender, der sich neue Erkenntnisräume zu erschließen vermag, indem er seinen lieb gewordenen Kokon verlässt, sich ‚be-flügelt auf-schwingt‘ zu schöpferisch eigenverantwortlichem Tun, getragen von ‚entfalteten Wings of change‘.

„Während links und rechts die alten Strukturen um uns und in uns zusammenbrechen, freue ich mich, auf dem Plan zu sein und einen Unterschied machen zu können. Dies ist der Anbruch einer neuen Zeit. Unserer Zeit... Wie... Martin Kalungu-Banda es so treffend auf den Punkt gebracht hat: auf den Flügeln der anderen fliegen. In unserer Zeit und in unserem Land... ist diese Fähigkeit, sich auf den Flügeln der anderen zu erheben, vielleicht überhaupt die wichtigste Grundfähigkeit dafür, wieder zu den wirklichen inneren Quellen zurückzugehen und einen echten Beitrag für die... Gemeinschaft in unserem Jahrhundert leisten zu können“ (Scharmer 2009, 461).

‚Winds of change‘ bewirken ‚wings of change‘, die mich zu Flügeln für andere werden lassen und die zugleich als Flügel der anderen mich heben und mittragen. Diese Komplementarität einer ‚connectedness‘, einer Verbundenheit, trägt uns auf neue Ebenen, auf denen so etwas realiter wird, was wir mit ‚Inklusion‘ erst näherungsweise umschreiben können.

Zu erkennen, dass wir uns ‚auf den Flügeln der anderen erheben‘ und dass wir uns so dem Sog ‚in die Zukunft‘ (Scharmer 2009, 460) durch einen Sog ‚aus der Zukunft‘ überlassen können, führt zu gewandelten Begegnungen:

### *Szene zwei:*

- „Ich freue mich Sie wieder zu sehen. Sie sehen so lebendig, tatkräftig, ich möchte fast sagen ‚wagemutig übermütig‘ aus. Was machen Sie denn? Gibt es ein Geheimnis zu verraten?“

- „Es ist ganz einfach: *Sich* wandeln und Inklusion *wollen*...!“

## Literatur

Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn. Klinkhardt Verlag.

Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (o.D.): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Menschen-Rechte für behinderte Frauen, Männer und Kinder auf der ganzen Welt. Verfügbar unter: [http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/in\\_leichter\\_sprache/downloads/Kurzfassung\\_UN\\_Konvention\\_in\\_Leichter\\_Sprache.pdf](http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/in_leichter_sprache/downloads/Kurzfassung_UN_Konvention_in_Leichter_Sprache.pdf). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011

Brokamp, Barbara (2011): Inklusive Veränderungsprozesse erfordern eine qualifizierte Unterstützung. In: Ziemen, Kerstin/Langner, Anke/Erbring, Saskia (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg. Verlag Dr. Kovac, 21-32.

Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, H. 1, 50. Jg., 4-10.

Cox, Louis D. (2008): Presencing Our Absencing. A Collective Practice Using Scharmer's 'U' Model. Verfügbar unter: <http://consciousconversation.webs.com/>. Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.

Dreher, Walther/Lyra, Olga (2008): „Der blinde Fleck muss weg!“ – Was inklusives Denken und Handeln verhindert und was ein jeder dagegen tun kann. In: Mittendrin e.V. Köln (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Norderstedt. Books on Demand. 233-245.

European Agency for Development in Special Needs Education (2007): Erklärung von Lissabon. Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen. Verfügbar unter: [http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_de.pdf](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_de.pdf). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.

Feuser, Georg (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, H. 1, 35. Jg., 18-25.

Fröhlich-Primus, Natalie (2011): Eltern sollen Vorreiter der Inklusion sein. In: Lebenshilfe-Zeitung, H. 3, 32. Jg., 2.

Imhäuser, Karl-Heinz (2011): Fragen ÜBER Fragen – und FRAGEN über FRAGEN. In: Ziemen, Kerstin/Langner, Anke/Erbring, Saskia (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg. Verlag Dr. Kovac, 33-46.

- Käufer, Katrin/Scharmer, C. Otto (2000): Universität als Schauplatz für den unternehmehnden Menschen. Hochschulen als ‚Landestationen‘ für das In-die-Welt-Kommen des Neuen. In: Laske, Stephan/Scheytt, Tobias/Meister-Scheytt, Claudia/Scharmer, C. Otto (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. Rainer Hampp Verlag. 109-134.
- Landmann, Michael (1961): Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie, München/Basel. E. Reinhardt Verlag.
- Lyra, Olga (2010): Führungskräfte und Gestaltungsverantwortung in schulischen Bildungsfeldern. Theorie U als Impuls für tiefgreifenden Wandel in inklusiven Bildungslandschaften. Dissertation. Köln.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch.
- Münch, Jürgen (2011): Chancengleichheit in der Differenz. Zur überfälligen Neuorientierung der Lehrerbildung auf ein inklusives Bildungssystem. Verfügbar unter: [http://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Muench/muench\\_lehrerbildung.pdf](http://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Muench/muench_lehrerbildung.pdf). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- Scharmer, C. Otto (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg. Carl-Auer Verlag.
- Scharmer, C. Otto (2011): Winds of change. Verfügbar unter: <http://www.blog.ottoscharmer.com/?m=201102>. Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- UNO (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. Deutsche Übersetzung. Verfügbar unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- Werning, Rolf (2011): Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Hannover. Verfügbar unter: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/Gutachten\\_Kompetenzzentren\\_Lern-\\_und\\_Entwicklungsst\\_\\_rungen\\_/Expertise\\_Endfassung\\_3.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst__rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- Wikipedia (2011a): Windschatten. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Windschatten>. Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- Wikipedia (2011b): Universal Design. Verfügbar unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Universal\\_Design](http://de.wikipedia.org/wiki/Universal_Design). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.
- Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden – Essay. Verfügbar unter: [http://www.bpb.de/popup/popup\\_druckversion.html?guid=W3O4CB&page=4%29](http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=W3O4CB&page=4%29). Zuletzt abgerufen am 23.11.2011.