

Inklusion zwischen totalitärem Dogma und affirmativer Systemstabilisierung

Eine Re-Perspektivierung von ausgewählten Inklusionskritiken durch Einbeziehung von Verdeckungsdynamiken

Till Neuhaus & Michaela Vogt

1 Einleitung

Die Verabschiedung und Ratifizierung der UN-BRK (2006/2008) stellt für die wissenschaftliche, praktische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Inklusion ein äußerst relevantes Diskursereignis dar, schließlich erhielten durch »die Ratifizierungsurkunde der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) [...] die Vorschriften dieser Konvention in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes« (Klemm, 2015, S. 12). Durch diese juristische Normsetzung wurden verschiedene langwierige Debatten – z.B. ob Behinderung ein ontologisches Konstrukt sei oder durch Umweltbedingungen hervorgebracht werde (Sturm, 2015; Sturm, 2016; Neuhaus, 2023) – vergleichsweise eindeutig beantwortet. Der Appell an das Bildungssystem war eindeutig: »die Systeme [müssen] von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten« (Klemm, 2015, S. 12). In der Theorie mag dieser Vorstoß eindeutig und klar formuliert worden sein, für Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen ergaben sich durch die Setzung von »Inklusion als Norm« (Panagiotopoulou, 2019, o.S.) allerdings einige Probleme, denn im Gegensatz zu Vorläuferinnen der Inklusion (z.B. der Integration) ist dem Inklusionsbegriff eine Uneinheitlichkeit (Löser & Werning, 2013) und sowie ein »Mangel an Spezifität« (Dederich, 2020, S. 527) eingeschrieben. Anstatt Bemühungen auf einzelne, als unterstützungsbedürftig ausgemachte Gruppen zu lenken, fokussiert Inklusion »nicht [mehr] ausschließlich auf die Differenzlinie der Behinderung« (Amrhein, 2016, 19), sondern betrachtet »neben behinderten Kindern und Jugendlichen auch solche mit anderen Benachteiligungen [...]« (Werning, 2010, S. 284) – es wird also breit(er) nach »Gewinner[n] und Verlierer[n]« (Prengel, 2018, S. 42) des Bildungssystem gefragt bzw. auf »die alte Frage nach Teilhabe an der Gesellschaft generell und mit Blick auf die Res-

source Bildung im Besonderen« (Cramer & Harant, 2014, S. 641) fokussiert (Häcker & Walm, 2015, S. 83). Aufgrund der Weitung des Begriffs¹, gepaart mit dessen Aufstieg »zu einem öffentlichen und medienwirksamen Schlagwort« (Katzenbach, 2015, S. 19), attestieren Beobachter:innen nicht nur eine »unschärfere Verwendung« des Terminus, sondern sprechen teilweise von »einer regelrechten Verwahrlosung des Begriffs« (ebd.).

Dieses breite bzw. weite Inklusionsverständnis kann für Praktiker:innen wie auch Wissenschaftler:innen darin kulminieren, dass diese sich mit paradoxen Konstellationen konfrontiert sehen. So setzen sich Teile der Inklusionsbefürworter:innen bspw. für De-Kategorisierung ein – kein Kind soll auf wenige, meist defizit-orientierte Merkmale heruntergebrochen werden – gleichzeitig bedarf es diagnostischer Prozesse der Differenzschaffung, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (Emmerich, 2016, S. 54). Ähnlich paradox mutet die Situation im Feld der Leistungsbewertung an, »[d]enn genau genommen geht es bei der Idee von Inklusion in der Schule (im meritokratischen System) um die Herstellung von Leistungsdifferenzen unter der Bedingung, dass Differenzen zwischen den Schüler:innen keine Rolle spielen sollen« (Bräun, 2018, S. 213). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Inklusion nicht nur ein unterdefiniertes Konzept darstellt, sondern in sich lediglich einen geringen Grad an Kohärenz aufweist und, unter Umständen, mit »antagonistischen Partiallogiken des Ethischen, Pädagogischen, Politischen und Ökonomischen« (Cramer & Harant, 2014, S. 648) kollidieren kann. Nimmt man die bisher gemachten Beobachtungen ernst, so wird es »niemals eine ›Lösung‹ geschweige denn eine Lösung für alle:«, noch eine »Supertheorie« geben, »die allen Ansprüchen von Betroffenengruppen gerecht wird und dabei noch konsistent ist« (Boger, 2017, o.S.) – Inklusionsforschung und Inklusion geht es also darum, das »Udenkbare irgendwie trotzdem zu denken, das Inkommensurable doch wieder sinnhaft zu verketteten, weil ihr Gegenstand es einfordert« (ebd., Hervorhebung im Original).

Die bislang skizzierten bzw. angedeuteten Spannungen, Dilemmata und Paradoxa entbunden Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen allerdings nicht davon eine inklusive Programmatik in ihren Feldern und Zuständigkeiten umzusetzen bzw. zu erforschen. Im Transfer von abstrakter *policy*-Ebene hin zur Praxis mögen sicherlich Übersetzungsprobleme aufgetreten sein, gleichsam wurden aber *on the ground* ebenso Strategien im Umgang mit Heterogenität entwickelt, die dem

1 Ergänzend sei an dieser Stelle angemerkt, dass Inklusion nicht nur für den edukativen Sektor eine relevante Größe darstellt bzw. darstellen kann, sondern – als aus der Soziologie kommender Begriff (Demirovic, 2008; Bohn, 2008) – gleichsam mit größeren gesellschaftlichen Mustern interagiert. Dieser Lesart folgend würden ebenso die Differenzdimensionen Gender, Ethnie/Herkunft, sozialer Status sowie weitere mit in die Betrachtung einfließen und das Gefüge so zigfach komplexer machen (Budde & Hummrich, 2015, S. 36).

unmöglichen Anspruch der Inklusion – Boban und Hinz (2009, S. 14) sprechen in diesem Kontext vom »Weg zum inklusiven ›Nordstern‹« – anteilig gerecht werden sollten. In diesen vielfältigen Prozessen entwickelten sich seit der Ausgabe von Inklusion als relevantem Ziel vorläufige – d.h. räumlich, institutionell, geographisch oder kulturell gültige – Konsense, wie mit Heterogenität und Differenz umzugehen sei, um dem Label ›Inklusion‹ gerecht zu werden. Diese Verständigungs- und Einigungsprozesse resultierten u.a. in »zeitweilig geronnene[n] (Wissens-)Ordnungen [...], die ein temporär stabiles Machtgefüge konstituieren« (Vogt & Neuhaus, 2023, S. 188); jene Ordnungen sowie die assoziierten Machtgefüge können und werden ihrerseits wiederum von verschiedenen Gruppierungen kritisiert, wobei diese Kritik in einer (partiellen) Umwälzung der bestehenden Konzepte und Realisierungen kulminieren oder die Kritik abgewehrt werden kann.

Dieser Beitrag möchte nicht beurteilen, ob Inklusion in einem gegebenen Setting gelungen oder weniger gelungen umgesetzt worden ist. Stattdessen fokussiert er – im Sinne der Beobachtungen zweiter Ordnung² (Luhmann, 1991) – in der Folge auf ausgewählte, artikulierte Kritiklinien, die die Umstellung des Schulsystems hin zu einer (vermeintlich) inklusiveren Programmatik evoziert hat. Es wird also versucht werden, Beobachtungen und Kommentare der inklusiven Programmatik in ihren Kritikunterfangen zu systematisieren, zu benennen und so zentrale Kritiklinien zu rekonstruieren. Um diesem Ziel gerecht zu werden, verfolgt der nachstehende Beitrag folgende Struktur: Eingangs wird die Kritik des Autorenkreises um Bernd Ahrbeck dargestellt (Abschnitt 2.1), die in der inklusiven Programmatik vornehmlich eine politische Steuerung gepaart mit dogmatischen Tendenzen vermuten. Dieser Kritik werden die Ausführungen des Autorenkreises um Hans Wocken entgegengesetzt, die ihrerseits wiederum die inklusive Programmatik als nicht expansiv bzw. aufrichtig genug umgesetzt sehen und daher argumentieren, dass lediglich eine systemstützende (*Light*-)Version von Inklusion realisiert wurde (Abschnitt 2.2). Abschließend werden beide Kritiklinien parallel betrachtet und hinsichtlich der Reflexionsfolie des »Verdeckungsgeschehens« (Vogt & Neuhaus, 2021) re-perspektiviert (Abschnitt 3).

2 Inklusion und ihre Kritiker:innen

In der Folge werden zwei ausgewählte Kritiklinien an inklusiven Bemühungen identifiziert, systematisiert und in ihren Grundzügen dargestellt. Jantzen (2017, S. 51)

2 Dieser Ansatz wurde gewählt, um aktiv dem Problem der ›blinden Flecken‹, die sich aus Beobachtungen erster Ordnung ergeben, zu begegnen (Luhmann, 1991) – ein Problem, das gerade bei einem so diversen, vielfältigen und teilweise paradoxen Gegenstand wie ›Inklusion‹ von enormer Relevanz ist.

betitelte die Aushandlungsprozesse zwischen den hier skizzierten Positionen (sowie einiger weiterer) als den »Glaubenskrieg um Inklusion«, in der Inklusion »quasi religiöse Qualität« erlange (ebd.; ebenso Speck, 2010). Wie zu zeigen sein wird, lassen sich einige der hervorgebrachten Kritiken – in ihren Ausrichtungen und Grunddynamiken – an Muster zurückbinden, auf Basis derer auch religiöse Interpretations- und Fossilisierungsdynamiken kritisiert worden sind. Aufgrund der vermuteten Nähe zu religiösen Doktrinen, haben wir uns dafür entschieden, die beiden hier vorzustellenden Kritiken mit religiös-orientierten Überschriften zu versehen. So steht die erste Kritiklinie in der Tradition *Inklusion als Dogma* (Abschnitt 2.1.) zu charakterisieren. Unter Rückbezug auf Fromm (1980, S. 42) ist damit die Verklärung einer Religion zu einer »totalitären Religion« gemeint. Die zweite Kritiklinie ist überschrieben mit dem Titel *Inklusion als Opium für das Volk*, also jener gesellschaftlichen Rolle, die Karl Marx (1843) der Religion in der deutschen Gesellschaft zugeschrieben hat.

2.1 Inklusion als Dogma

Kritiker:innen dieser Verortung beginnen mit der Beobachtung, dass Inklusion – trotz der oben skizzierten Widersprüchlichkeit sowie ihrer Unterdefiniertheit – »als allseits akzeptierter, innovativer Begriff, auf den sich dominante, hegemoniale gesellschaftliche Fraktionen in Politik und Gesellschaft gerne beziehen« (Freytag, 2017, S. 54) in den Mainstream eingezogen sei. In diesem Zusammenhang weist Dederich (2020, S. 527) darauf hin, dass es »vielleicht aber [...] genau dieser Mangel [ist], der den Begriff in politischen Zusammenhängen so attraktiv macht«, da es sich bei Inklusion – trotz der eingeschriebenen Ambiguität – »um ein zustimmungspflichtiges Prinzip« handle. Oder, prägnanter ausgedrückt: »Etwas Anderes als Inklusion zu wollen ist vor diesem Hintergrund politisch nicht zulässig. Zugleich aber gewährleistet die Vieldeutigkeit des Begriffs, sich nicht auf eine spezifische Lesart und Realisierungsform festlegen zu müssen.« (Dederich, 2020, S. 527) Diesen Lesarten folgend, stellt die Forderung nach (mehr) Inklusion einen Mechanismus dar, der sich jeglicher, unter Umständen legitimer, Kritik entzieht und daher von dominanten bzw. hegemonialen Gruppen genutzt werden kann, um Veränderungen herbeizuführen; gleichzeitig erlaubt der Begriff, aufgrund seiner Vagheit, genug konzeptionelle Bewegungsfreiheit, um sich nicht zu sehr an bestimmte Ziele binden zu müssen. Ahrbeck (2014, S. 7) kommentiert diese Konstellation wie folgt:

»Ihr Anliegen vertreten sie nicht selten mit einem starken Sendungsbewusstsein und hohen moralischen Ansprüchen, die mitunter den Anschein erwecken, als sei jede Art von Widerspruch illegitim. Diejenigen, die sich mehr als nur punktuell kritisch äußern, geraten leicht in den Verdacht, grundsätzlich gegen Inklusion zu sein; mitunter werden sie sogar als »Inklusionsfeinde« gebrandmarkt.«

Die Setzung von Inklusion als politische Agenda – per Definition ein *top-down* Prozess –, gepaart mit der inhärenten Vagheit des Terminus, beinhalte die Gefahr, dass die Inklusions- bzw. Sonderpädagogik den eigentlichen Kern bzw. die eigentliche Zielgruppe ihrer Arbeit aus den Augen verliere (Ahrbeck, 2016, S. 48–50). Dieses Anliegen resoniert auch in der Frage Bleidicks (2014, S. 48), wenn er fragt, ob »Inklusion auf Kosten der Exklusion eines abstehenden Kreises von behinderten Menschen erkaufte werden [darf]? Auch dies könnte eine Gretchenfrage sein, die Inklusion zu einer relativen Größe macht.« Durch eine übermäßige Überfrachtung des Inklusionsbegriffes (Ahrbeck, 2017) – alles kann, insofern es politisch opportun ist, unter dem Label Inklusion subsumiert werden – droht gleichzeitig die Ent- bzw. Deprofessionalisierung der (Sonder-)Pädagogik (Ahrbeck, 2014, S. 140–142), denn wie definiert sich eine Disziplin hinsichtlich ihrer Verfahren, Wissensbestände und Ausbildung, wenn ihr Gegenstand bzw. ihre Zielgruppe grundsätzlich alles und jeder sein kann?

Das Ent- bzw. Deprofessionalisierungsargument wird darüber hinaus noch unterstützt durch die Beobachtung, dass die »Verwahrlosung« (Katzenbach, 2015, S. 19) des – politisch gesetzten und an hegemoniale Strukturen zurückgebundenen – Inklusionsbegriffes mit der Auflösung von Orientierungsmustern einhergehe, da nun abstraktere, (sozial-)konstruktivistische Lesarten den Diskurs dominierten und so jede Art von Benachteiligung »als soziale oder gar historische Konstruktion« (Sierck, 2013, S. 77) betrachtet werden könne. Die Auflösung von Orientierungsmustern wurde ebenso anteilig von Lindmeier und Lütje-Klose (2015, S. 8–9) dokumentiert, die drei Adressatenkreise der globalen Inklusionsagenda identifizierten: (1) körperlich und/oder geistig behinderte Menschen, (2) alle, (3) alle, aber unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Kritiker:innen dieser Verortung vornehmlich die Abstraktheit des Konzeptes gepaart mit der *von oben* geforderten Umsetzung als problematisch für die praktische Arbeit sowie die assoziierte Disziplin der Sonderpädagogik einschätzen. Der letzte Teil der Kritik aus diesem Lager geht noch darüber hinaus und argumentiert, dass Inklusion zu so etwas wie einer politischen »Theologie«, einer Ideologie bzw. einem totalitären Dogma mutiert sei, das keine Kritik an sich zulasse und tendenziell alle Lebensbereiche durchdringen wolle. Für eine solche Lesart sprächen die Beobachtung Maiers (1995, S. 397) bezüglich totalitärer Ideologien: Er stellt fest, dass »politisches Handeln [...] nun nicht mehr vom rechtsstaatlichen Gesetz bestimmt [wird], es wird gerechtfertigt durch Berufung auf »absolute Werte« – im Fall von Inklusion wäre dies die Berufung auf die universellen Menschenrechte und/oder die regelmäßige Berufung auf die UN-BRK, die – folgt man dieser Interpretation – den Status einer heiligen Schrift angenommen hat. Diese totalitären Tendenzen der Inklusionsagenda manifestieren sich, laut Kritiker:innen, selbst auf dem Mikrolevel, wenn Unaufrichtigkeit – z.B. in der Verleugnung basaler Wahrnehmungen – im Namen der abstrakten und unkontestierbaren Agenda eingefordert werde. So schreibt bspw. Winkel-

heide (2014, S. 40) über die Geschwister von behinderten Kindern, dass diese »quasi zu ›Wahrnehmungsstörungen‹ verpflichtet werden, weil sie nicht sehen dürfen, was sie sehen, weil Eltern von Kindern mit Behinderungen nicht wollen, dass benannt wird, was doch alle ›wissen‹«. Es ist erneut die normative und politische Vormachtstellung der Inklusionsagenda, die im Zentrum der Kritik steht und durch dieses Zusammenspiel eine »Sprache der political correctness [hervorbringt, die] mit ihren spezifischen Denktabus [dafür] sorgt, dass Inklusion ein Hohlwort bleibt, das nicht aufklärt, sondern verschleiert, das nicht erhellt, sondern vernebelt« (Bernhard, 2015, S. 110). Eine weniger drastische, aber ähnlich Beobachtung macht Ludwig (2022, S. 832) für den schulischen Kontext – in diesem Fall für das Gymnasium –, wenn sie attestiert, dass »die normative Setzung des De-Thematisierens von Differenz seitens der Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen Sagbarem und Nicht-Sagbarem [entstehen lässt], das in der schulischen Praxis beobachtet werden kann«. Dieser Kritiklinie folgend, ist die Ausrufung von Inklusion als höchstem Wert daran gekoppelt, dass anders gelagerte Positionen und inhaltliche Einwürfe verstummen und so eine hegemoniale Position gefestigt werden solle.

2.2 Inklusion als Opium für das Volk

Die Gegenfront zu den *Inklusion als Dogma*-Kritiker:innen grenzt sich scharf von solch gelagerten Argumentationen ab und wirft diesen vor, lediglich eine »Antiinklusionskampagne« zu perpetuieren, die, wenn sie gelinge, lediglich »ein bisschen mehr« Inklusion (Wocken, 2012) zulassen würde ohne die großen, systemischen Probleme anzugehen. Die Kritiker:innen, die in diesem Abschnitt aufgeführt werden, beginnen mit einer basalen Beobachtung: Obwohl die UN-BRK 2008 ratifiziert worden ist und seitdem pädagogische Praxis informieren sollte, kann – so Wocken (2016, S. 5) –

»im bundesweiten Durchschnitt keineswegs ein Rückgang der Förderschulbesuchsquote konstatiert werden. Im Gegenteil! Seit dem Referenzjahr 2008/09 gibt es in ganz Deutschland sogar 0,4 Prozent mehr behinderte Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, und das ausgerechnet unter dem Vorzeichen eines völkerrechtlich proklamierten Willens zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems!«

Kurzum: Trotz rechtlich veränderten Rahmenbedingungen und Ansprüchen hat sich in der Praxis eigentlich kaum etwas Substantielles verändert. In eine ähnliche Richtung argumentiert Sierck (2013, S. 29–30), wenn er von der »Inklusions-Mafia« spricht und den großen Grad an interner Kontinuität betont, mit der »[d]ie Idee der Inklusion [...] ohne zu Zögern in das bestehende Aussonderungssystem integriert« wurde: »Aus Anstalten werden Stiftungen, die Sonderschule nennt sich Förderschule

le, die Werkstatt für Behinderte heißt heute Werkstatt für behinderte Menschen« (Sierck, 2014, S. 40–41). Dieser Kritiklinie folgend, müsste die von Wocken (2014, S. 9) aufgeworfene Frage, »ob all die schönen Versprechungen, Hoffnungen und Träume, die von inklusionspolitischen Programmen wie auch von theoretischen Konzepten als erwartbare in Aussicht gestellt werden, auch bei der Umsetzung in alltägliche inklusionspädagogische Praxis Gestalt annehmen und Wirklichkeit werden«, negativ beantwortet werden. Wenn nun aber seit 2008 keine aufrichtige Reform, Veränderung oder Nivellierung des Schulsystems stattgefunden hat, stellt sich die Frage, wie die Geschehnisse, Prozesse und Dynamiken rund um die UN-BRK aus dieser Perspektive heraus zu deuten sind.

Folgt man den Gedanken dieses Autor:innenkreises, so sind die gemachten sowie gegenwärtigen Inklusionsbemühungen lediglich Scheinbemühungen, die »wie Substitute ›eigentlicher‹ Relevanzmarkierungen [wirken sollen], [so] dass also immer ein Verdacht des ALS-OB mitläuft« (Fuchs, 2016, S. 399). Inklusion werde als »Paradiesmetapher« (Doose, 2011, S. 11; ebenso Jantzen, 2017) stilisiert, die es gesellschaftlich zu erreichen gelte, wobei es gar nicht um das aufrichtige Erreichen des Ziels gehe, sondern darum, der Gesellschaft – im Sinne einer *feel good story* – die Bearbeitung des Themas zu suggerieren (Wocken, 2010). Das Narrativ des vermeintlichen Fortschritts wird, folgt man den Ausführungen dieses Autorenkreises, aufgerufen, um von den eigentlichen Problematiken abzulenken. Wocken (2014, S. 2) spricht in diesem Kontext von der »Vernebelung der Systemfrage«. In loser Anlehnung an Marx (1843) kann so argumentiert werden, dass die Scheinbearbeitung des Themenbereiches *Inklusion* als Narrativ konstruiert wird, um so von eigentlichen persistenten Missständen abzulenken und, damit einhergehend, das gegenwärtige System zu stützen – das Fortschrittsnarrativ bzw. die Scheinbearbeitung im Feld der Inklusion ist sozusagen Opium für das Volk, damit dieses die dringlicheren Missstände nicht ins Auge fassen kann. Als einen besonders zentralen Missstand identifiziert Wocken (2014, S. 3) das mehrgliedrige Schulsystem, das segregierend wirke, gleichzeitig aber fester Bestandteil des Systems zu sein scheint:

»Das ›System‹ steht in der bayerischen Bildungspolitik über allem und ist unantastbar. Die Inklusionsreform kann sich allein in den Grenzen bewegen, die das Dogma des gegliederten Schulsystems vorgibt. Inklusion wird nicht als Motor eines Systemwandels angesehen, sondern lediglich als Systemapplikation geduldet und additiv hinzugefügt«.

Diese Fehlpassung, bestehend aus systemischer Beharrungskraft und artikulierten Ansprüchen, haben auch empirisch ausgerichtete Arbeiten bereits identifizieren können. So konstatieren bspw. Bender und Rennebach (2021, S. 246) hinsichtlich unterrichtlicher Praktiken, dass »[i]nsgesamt [...] einer Verschleierung des Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion zugearbeitet« werde. Ähnliche Be-

obachtungen machte Ludwig (2022, S. 841) in ihrer ethnographischen Studie, in der sie zu dem Schluss kommt, dass ein besagter Schüler an einem Gymnasium »zwar physisch anwesend und semantisch sogar inkludiert, aber dennoch von der pädagogischen Kommunikation exkludiert« wurde. Dieses, seitens der Lehrkraft aufgesetzte, Schauspiel scheint in der Praxis wenig überzeugend gewesen zu sein, da »[d]ie Maskierung der Exklusion (durch die semantische Inklusion) der Lehrkraft [...] durch die De-Maskierung der Schüler:innen [im Rahmen der öffentlichen Benennung] als solche explizit« gemacht wurde. Praktiken, wie sie exemplarisch von Ludwig oder Bender und Rennebach benannt worden sind, stehen in direktem Widerspruch zu dem artikulierten Ideal der Inklusion, dass »keinesfalls ein bloßes Dabei-sein bedeutet und als ein Verzicht auf qualifizierte und bedarfsgerechte Unterstützung missverstanden werden darf« (Wocken, 2012, S. 57). Nimmt man die aufgerufenen theoretischen Positionen und empirischen Beobachtungen ernst, so kann durchaus dafür argumentiert werden, dass die gemachten Inklusionsbemühungen bestenfalls halbherziger Natur waren und die großen schulsystemischen Dynamiken – die ihrerseits Exklusion produzieren – intakt gelassen wurden.

3 Dogma, Opium und Verdeckungsgeschehen – Versuch einer abschließenden Betrachtung

Es ist illusorisch anzunehmen, dass dieser Aufsatz durch einen geschickten Kunstgriff zwischen den vorangegangenen Positionen vermitteln könne. Dies ist auch nicht das ausgegebene Ziel dieses Textes, stattdessen sollen in einem letzten Schritt die – aufgrund der Kürze des Textes lediglich in schemenhafter Form – dargestellten Kritiken unter Berücksichtigung von »Verdeckungsgeschehen« (Vogt & Neuhaus, 2021; Neuhaus & Vogt, 2022; Neuhaus & Vogt, 2023) re-perspektiviert werden. Dabei handelt es sich um die basale Beobachtung, dass im Falle der Fehlpassung bzw. Kollision von artikulierten Werten und realisierten Handlungen irgendetwas invisibilisiert und/oder verdeckt werden muss; dies kann bewusst, intentional und aktiv geschehen (z.B. Lehrkräfte, die misslungene Inklusion durch Scheinpartizipation im Unterricht unsichtbar machen wollen, Ludwig, 2022) oder aber auch unbewusst (z.B. in Form des Vergessens bzw. Überdeckens von belastenden/konfligierenden Erinnerungen, Freud, 1899). In jedem Fall festigt der Akt der

Verdeckung ein bestehendes hegemoniales System, zumindest vorübergehend.³ Da Inklusion als Feld, aber auch praktischer Gegenstand, durchaus von expansiven normativen Forderungen geprägt ist, ist davon auszugehen, dass Verdeckung eine lohnenswerte Perspektive auf den Gegenstand eröffnen kann.

Beide skizzierten Kritiklinien lassen sich im Kern auf die Kollision von artikulierten und/oder festgeschriebenen Werten sowie realweltlicher Realisierung zurückführen; zentraler Unterschied ist allerdings die Verortung der Kollision bzw. die Identifikation des Primates, das aus ebendieser Kollision hervortritt. Anders ausgedrückt: Beide Kritiklinien stimmen zu, dass im Feld der Inklusion irgendetwas invisibilisiert bzw. verdeckt wird, sie differieren allerdings hinsichtlich der Identifikation des unsichtbar gemachten Gegenstandes.

So vermuten Kritiker:innen der *Inklusion als Dogma*-Linie, dass der zentrale Konflikt darin bestehe, dass ein ausgewaschener, politisch gesetzter und wenig spezifischer Inklusionsbegriff – der tendenziell alle Dimensionen des menschlichen Lebens umfassen könne – auf die Realität von behinderten Kindern treffe. In diesem Aufeinandertreffen argumentieren Kritiker:innen dieser Verortung, dass die Bedürfnisse ebendieser Zielgruppe, die nur durch spezialisierte Fachkräfte angemessen unterstützt werden könne, ausgeblendet werden würde und stattdessen Inklusion als Containerbegriff für weniger ernste Heterogenitätsdimensionen erhalten müsse. Diese, von hegemonialen Kräften perpetuierten, Dynamiken resultierten schlussendlich in der Ent- bzw. Deprofessionalisierung der Disziplin der Sonderpädagogik, die nun für alle Kinder zuständig sei, in diesem Zuge allerdings jene vernachlässige, die spezialisierte Unterstützung am dringendsten benötigten.

Kritiker:innen der *Inklusion als Opium für das Volk*-Gegenseite verorten die Kollision zwischen den hart erkämpften und nun rechtlich bindenden Vorgaben, die Inklusion als Standard setzen, und den persistenten Aspekten des Schulsystems, das – quasi per Design – Segregation und Exklusion produziere. In diesem Aufeinandertreffen sehen Kritiker:innen dieser Perspektive Verdeckung vornehmlich in der Invisibilisierung der Nicht-Umsetzung der UN-BRK. Stattdessen vermuten sie eine plumpe Re-Labeling-Strategie, die nun von außen den Anschein der Veränderung und mit ihr der erfolgreichen Bearbeitung der Herausforderung Inklusion suggerieren soll, gleichzeitig aber die systemischen Gegebenheiten intakt lässt und so den Fortbestand des Systems sichern soll.

3 Diese Ergänzung ist notwendig, da Verdeckungen in kumulativer Form durchaus Instabilität für ein existierendes System produzieren können. So argumentiert bspw. Neuhaus (2022, S. 23) unter Rückbezug auf psychoanalytische sowie (außen-)politische Perspektiven »that enough untruths must come together [...] before a single spark can cause a (curative, meaning truth generating) fire« – gemeint sind fundamentale Wandlungsprozesse von individuellen Glaubensgrundsätzen sowie politischen Systemen.

Final wird nicht entschieden werden können, ob oder welche Seite der Kritiker:innen in ihren Annahmen *richtig* liegt, höchstwahrscheinlich sind allerdings beide Perspektiven als Reflexionsanlass nützlich, wenn auch für unterschiedlich gelagerte Gegenstände, Aspekte und Praktiken. Neben der Darstellung dieser unterschiedlich verorteten Kritiken konnten ebenso beide unter Berufung auf Verdeckungsdynamiken re-perspektiviert werden. Hierdurch konnte ebenso eine wertvolle Perspektive für zukünftige Beobachtungen und Forschung im Feld der Inklusion generiert werden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – ein unerfüllbares Ideal. In R. Göppel & B. Rauh (Hg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (S. 46–60). Kohlhammer: Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31(1), S. 5–11.
- Amrhein B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Re-kontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17–39). Kempten: Klinkhardt.
- Bender, S. & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), S. 231–250.
- Bernhard, A. (2015). Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 109–119). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bleidick, U. (2014). Sisyphos und die Behindertenpädagogik. Ein Essay. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65(2), S. 44–49.
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. *Sozial extra*, 33, S. 12–16.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1.
- Bohn, C. (2008). Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde – Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. *Soziale Systeme* 14(2), S. 171–190.
- Brau, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen/Toronto: UTB/Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 33–41.

- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), S. 639–659.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Wiesbaden: Springer.
- Demirovic, A. (2008). Reibungen an der Normalität – Exklusion und die Konstitution der Gesellschaft. *Soziale Systeme*, 14(2), S. 397–417.
- Doose, S. (2011). »I want my dream!« Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Kassel: Netzwerk People First Deutschland e.V.
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hg.), *Schulische Inklusion* (S. 42–57). Weinheim/Basel: Beltz.
- Freud, S. (1899). Ueber Deckerinnerungen. *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, 6(3), S. 215–230.
- Freytag, T. (2017). *Zur Konjunktur von Inklusion*. In O. Bilgi, M. Frühauf & K. Schulze (Hg.), *Widersprüche gesellschaftlicher Integration – Zur Transformation Sozialer Arbeit* (S. 53–63). Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Fromm, E. (1980). *Psychoanalyse und Religion*. München: Goldmann Sachbuch.
- Fuchs, P. (2016). Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 397–401). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in »inkluisiven« Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 81–89.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen?* (S. 51–76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7–16.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), S. 21–33.

- Ludwig, L. (2022). »Genau, er ist Deko« – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), S. 827–845.
- Luhmann, N. (1991). Am Ende der kritischen Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 20(2), S. 147–152.
- Maier, H. (1995). Totalitarismus und politische Religionen – Konzepte des Diktaturvergleichs. *Vierteljahrsheft für Zeitgeschichte*, 43(3), S. 378–405.
- Marx, K. (1843/1976). Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In K. Marx. & F. Engels (Hg.), *Marx-Engels-Werke* (S. 378–391). Berlin/DDR: Dietz Verlag.
- Neuhaus, T. (2022). Systematic Irrationality and the Emergence of Behavioral Economics – On the Hybridization of Economics and Psychology. *Journal of Interdisciplinary History of Ideas*, 11(22), S. 1–35.
- Neuhaus, T. (2023). Im Angesicht des Chaos – Die Geschichte zweier US-amerikanischer Anwaltskanzleien, ihrer Gründer sowie ihres Erfolges. In F. Hutmacher & R. Mayrhofer (Hg.), *Errungenschaften: Historische und psychologische Perspektiven auf eminente Leistungen* (S. 47–59). Lengerich: Pabst Publishing.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022). Between Competence-Based Learning and Inclusive Pedagogy: A (Historical) Reflection of the German Developments within the Teaching Methodologies from 2001 onwards. In K. Andersen, V.S. Novais & B.T. Ferreira da Silva (Hg.), *Education, Culture and Public Policies: International and Local Perspectives* (S. 79–100). Brasil: Appris Edition.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023). Reduktions- und Transferprozesse von Wissen als Dynamiken der Verdeckung – Eine historische Fallstudie zu (Sonderschul-)Überprüfungsverfahren. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hg.), *Verdeckungen – Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz* (S. 217–238). Bielefeld: transcript.
- Panagiotopoulou, J. A. (2019). Inklusion und Norm – Inklusion als Norm? *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2).
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Dialektik der Be-Hinderung* 2 (S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sierck, U. (2013). *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 25–32.
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB.

- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichem Lernen und inklusiver Pädagogik. Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), S. 113–126.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023). Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren – Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959–1975). *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), S. 186–199.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, S. 284–291.
- Winkelheide, M. (2014). *Ich finde nicht die Worte*. Vechta: Geest-Verlag.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenrede. *APuZ*, 23, S. 1–8.
- Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(1).
- Wocken, H. (2014). Inklusion im Nebel. Kritik des Konzepts »Vielfalt schulischer Angebote« in einer »inkluisiven Bildungslandschaft«, *AUSWEGE–Perspektiven für den Erziehungsalltag*, S. 1–32.
- Wocken, H. (2016). Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. *AUSWEGE–Perspektiven für den Erziehungsalltag*, S. 1–21.

