

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl

Um nicht blind einen wilden "Hunger nach neuen Ideologien zu stillen".

Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma?

Zimmermann, David [Hrsg.]; Rauh, Bernhard [Hrsg.]; Trunkenpolz, Kathrin [Hrsg.]; Wininger, Michael [Hrsg.]: Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 151-166



Quellenangabe/ Reference:

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl: Um nicht blind einen wilden "Hunger nach neuen Ideologien zu stillen". Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma? - In: Zimmermann, David [Hrsg.]; Rauh, Bernhard [Hrsg.]; Trunkenpolz, Kathrin [Hrsg.]; Wininger, Michael [Hrsg.]: Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 151-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191361 - DOI: 10.25656/01:19136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191361>

<https://doi.org/10.25656/01:19136>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

David Zimmermann
Bernhard Rauh
Kathrin Trunkenpolz
Michael Wininger (Hrsg.)

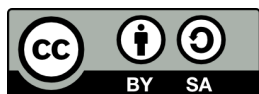
Sozialer Ort und Professionalisierung
Geschichte und Aktualität
psychoanalytisch-pädagogischer
Konzeptualisierungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2019

Der Aufsatz **Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma?** von *Robert Langnickel und Pierre-Carl Link* steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Der Aufsatz ist im Sammelband *David Zimmermann, Bernhard Rauh, Kathrin Trunkenpolz und Michael Wininger (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* im Verlag Barbara Budrich 2019 erschienen.



Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742370.01>).

DOI 10.3224/84742370.01

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2370-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1510-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma?

Robert Langnickel & Pierre-Carl Link

Zusammenfassung: Die Pädagogik der Inklusion ist, wie jede Pädagogik, auf Utopien angewiesen. In unserem Beitrag wird sich die Annahme einer Vollinklusion des Subjekts als ein sog. bernfeldsches großes Wort und somit auch als Utopie erweisen. Wir untersuchen mögliche zugrundeliegende Phantasmen der Utopie einer Vollinklusion und arbeiten dabei auch die Kehrseiten dieser Utopie heraus. Als Referenzdisziplin dient uns hierbei die strukturelle Psychoanalyse Jacques Lacans.

Schlüsselwörter: Pädagogik der Inklusion, Inklusion, Utopie, Phantasma, Spiegelstadium, Lacan, Bernfeld

Abstract: Inclusive pedagogy, like all pedagogy, depends on utopias. In our contribution, inclusion will prove to be a so-called Bernfeldsche big word and thus also a utopia. We will examine possible underlying phantasms of the utopia of full inclusion and also work out the downsides of the utopia of full inclusion. We will use the structural psychoanalysis of Jacques Lacan as our theoretical framework.

Keywords: Inclusive Pedagogy, utopia, phantasm, Mirror Stage, Lacan, Bernfeld

1 Problemaufriss: Inklusion als Bernfeldsches großes Wort und Utopie

Die Anti-Psychiater Obiols und Basaglia sprechen im Kontext der Anti-Psychiatriebewegungen von einem „Hunger nach neuen Ideologien“ (Obiols & Basaglia 1978, S. 8). Diesen Terminus aufgreifend, möchten wir davor warnen, den Inklusionsdiskurs politisch zu vereinnahmen, indem man ihn beispielsweise als dritte Welle der Anti-Psychiatriebewegung verstehen möchte (vgl. exemplarisch: Carri 2018, Moazed 2018), und dabei auf mögliche Gefahren eines solchen Verständnisses einer Vollinklusion, aber auch auf produktive Missverständnisse hinweisen, wie dies beispielsweise Kauffmann und Hallahan (1995) in ihrem Sammelband *The Illusion of Fullinclusion* geleistet haben. Auch die vierte Ausgabe der *Zeitschrift für Inklusion* (2018) legt ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf den „Zusammenhang zwischen der Tradition des institutionalisierungskritischen Diskurses der Antipsychiatrie auf der einen und Inklusion als gesamtgesellschaftliche

Herausforderung für ein menschenrechtskonformes Zusammenleben und soziale Kohäsion auf der anderen Seite” (Dorrance & Dannenbeck 2018).

In zahlreichen Publikationen wird das utopische und illusionäre Moment von Inklusionsbemühungen hervorgehoben (vgl. exemplarisch Dammer 2016, S. 74-76; Ahrbeck 2016; Winkler 2014; Willmann 2014, 2015 u.v.m.). Bittner hat, unter Bezugnahme auf Bernfelds *Sisyphos* (1925/2013), Inklusion als eines der Bernfeldschen großen Worte charakterisiert: „Würde Bernfelds Bürger Machiavell seine Rede heute noch einmal, vielleicht im gegenwärtigen Kontext halten, so würde er die Liste der großen Worte mit Inklusion beginnen, weil dies das Thema ist” (Bittner 2016, S. 79). Diese „großen Worte” sind, so Bittner, Worte, „die sich gut anfühlten und die der Kritik entzogen waren” (ebd.) und aus diesem Grund notwendigerweise das Interesse der Psychoanalyse wecken müssten. Eine These, die für diesen Beitrag insofern von Relevanz ist, da damit auch das phantasmatische Moment am Inklusionsbegriff angedeutet worden ist.

In unserem Beitrag möchten wir deshalb *erstens* die These, dass die Forderung einer Vollinklusion Elemente einer Utopie aufweisen kann, einer differenzierteren Analyse unterziehen. Hierdurch möchten wir *zweitens* auch einen Beitrag zur Ent-Emotionalisierung des Inklusionsdiskurses leisten, indem wir die Debatte „vom Herzen in den Verstand zu verlagern versuchen” (Rosenberg 2009, S. 17). Hierzu werden wir mögliche Phantasmen und deren Kehrseiten, welche der Utopie einer Vollinklusion zugrunde liegen könnten, analysieren, und aufweisen, warum Inklusion als großes Wort „sich gut anfühlt” (Bittner 2016, S. 79). Dies, um eben nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“ (Obiols & Basaglia 1978, S. 8). Zunächst werden wir hierfür die Utopie der Vollinklusion als eine unbewusste Mutterleibsphantasie in den Fokus unserer Analyse und danach die Utopie der Vollinklusion als ein unbewusstes Phantasma der Vollständigkeit untersuchen.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass wir weder prinzipiell Utopien als etwas Überflüssiges oder zu Überwindendes ansehen, noch Befürworter*innen oder Gegner*innen einer Vollinklusion pathologisieren möchten. Ebenfalls soll das Diktum von Wocken (2014) „Inklusionskritik begnügt sich schlichtweg mit Mauern, Mäkeln, Meckern und Mosern”, berücksichtigt werden. Wir möchten den vollen Wortsinn von Kritik ausschöpfen und unsere Kritik als kritische Würdigung verstanden wissen. Wir werden keine Überprüfung der Logizität der Argumentation von Proponent*innen einer Vollinklusion durchführen, sondern mögliche Phantasmen, die hinter solchen Forderungen stecken könnten, hypothetisch erschließen und dabei der Logik des Unbewussten folgen. Hiermit stellen wir uns in die Tradition Bernfelds, der die Wirkmacht von unbewussten Phantasien auf verschiedene Pädagogiken untersuchte (Bernfeld 1925/2013, S. 35). Dabei beschränken wir uns auf eine Pädagogik, nämlich die Pädagogik einer Vollinklusion.

2 Notwendigkeiten und Schwierigkeiten von Utopien im pädagogischen Inklusionsdiskurs

Die junge und jüngste Geschichte der Deutschen hat gemäß dem Züricher Erziehungswissenschaftler Oelkers einen innigen Bezug zur Utopie: „Hinter dem ‚realen Sozialismus‘ in Deutschland stand eine deutsche Utopie, obwohl weder der Begriff ‚Kommunismus‘ noch das historische Konzept der sozialen Utopie in Deutschland entwickelt wurden“ (Oelkers 2009, S. 1). Wir wollen den Zusammenhang von Inklusion und *sozialer* Utopie ins Zentrum unserer Analyse stellen. Erst einmal ist zu konstatieren, dass Pädagogiken und Utopien, wie Oelkers schon 1990 treffend bemerkte, eine innige Verknüpfung hätten:

„Das klassische Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik ist einfach: Die Verbesserung der Welt wird abhängig gemacht von der richtigen Erziehung. Es gibt nur zwei Möglichkeiten, die richtige Erziehung führt zum Guten, die falsche stabilisiert das Böse, konkret die gesellschaftliche Entfremdung und damit im Prinzip jedes Übel, das sich der Gesellschaft zurechnen läßt. Die Utopie entwirft ein Gegenbild, in das alle möglichen Zukunftshoffnungen hineinprojiziert werden können. Die Attribuierung ist nicht limitierbar, jede neue Idee des Guten kann zum Gegenstand pädagogischer Erwartungen gemacht und es muss nur vorausgesetzt werden, die richtige Erziehung sei möglich und sie sei das Transportband des Guten“ (Oelkers 1990, S. 2).

Bereits Bernfeld weist auf die großen Versprechen und utopischen Ideale der Pädagogiken hin: „Wenn du meine Methoden befolgst, dann erreichst du, daß aus deinen Zöglingen wahr und wahrhaftig jene Menschen werden, von denen als den Idealen oder Zielen ich eingangs sprach“ (Bernfeld 1925/2013, S. 37). Es fragt sich, ob die Inklusionspädagogik ein solches Gegenbild ist, in das wir, wie von Oelkers postuliert, nur allzu gern unsere Zukunftshoffnungen hineinprojizieren. Hinz (2006) bezeichnet beispielsweise Inklusion als einen „Nordstern“ der Pädagogik, dem man folgen müsse. Wobei er selbst seinen Anspruch dahingehend relativiert hat, dass er sich dessen gewahr ist, dass es eine völlig diskriminierungsfreie Gesellschaft nicht geben werde. Holen wir die Sterne vom Himmel. Es ist nämlich in der Tat kritisch zu hinterfragen, ob Inklusions- und Exklusionsprozesse nur oder insbesondere eine Frage von (Nicht-)Diskriminierung sind. Schließlich wird immer eine Diskrimination im Sinne einer Unterscheidung von verschiedenen Menschengruppen stattfinden. Tiedemann konstatiert in Hinblick auf Inklusion treffend: „Eine Gruppe lässt sich nur sinnvoll denken, wenn es etwas gibt, was Nicht-Gruppe ist“ (Tiedemann 2017, S. 43).

Auch der Bildungsforscher Dollase (2014, S. 20) charakterisiert den Utopiecharakter der Inklusion, wenn auch deutlich überspitzt, in folgender Form:

„Die Inklusion ist die schönste pädagogische Vision der letzten Jahrzehnte. Das Gemeinsame Lernen, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht versetzt Menschen in Entzücken. Die Assoziationen des gemeinsamen Lernens sind einfach wunderbar und sie aktivieren den Wunsch nach paradiesischen Zuständen auf Erden“.

Dieses vermeintliche Paradies auf Erden ist es auch, wie Kastl (2017, S. 247) festhielt, was Brodkorb auf den Plan rief. Dieser verstieg sich zu der Aussage, dass (vollständige) Inklusion ein „Kommunismus für die Schule“ sei (Brodkorb 2012, S. 20). Diese Ähnlichkeiten der Aussagen mancher Proponent*innen einer vollständigen Inklusion, mit den erträumten paradiesischen Zuständen des jungen romantischen Marx, sollen nicht als ein Votum unsererseits für oder gegen den Kommunismus resp. Sozialismus missverstanden werden, vielmehr möchten wir deskriptiv auf mögliche Parallelen hinweisen.

Ebenso stellt Dammer (2016, S. 74ff.) die Frage, ob Inklusion als Utopie verstanden werden könne. Die von Tenorth (2011, S. 19) gestellte Frage, „woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können“, beantwortet Dammer mit der Hypothese, dass es sich um einen „verzweifelden Mut“ handeln könnte, „mit dem der utopische Anspruch aufrecht erhalten werden soll, der bisweilen mit dem Inklusionsbegriff verbunden wird“ (Dammer 2016, S. 74). Mit Dammer (2016) und Ahrbeck (2016) möchten wir die Relevanz von (realistischen) Utopien und moderaten Idealisierungen für die Umsetzung pädagogischer Reformen, zu denen Inklusionsbemühungen ja zählen, nicht leugnen, gleichzeitig aber auf die Kehrseiten von idealistischen Utopien sowie deren zugrundeliegenden Phantasmen hinweisen. Dammer beschreibt unter Bezug auf Bloch „[d]ie säkular-religiöse Dynamik der Utopie als historische Kraft des Strebens nach einer besseren Welt.“ Problematisch wird es jedoch dann, wenn man versucht, „diesen Ort mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln in der unvollkommenen Welt zu schaffen [...], um sie zu erlösen“ (Dammer 2016, S. 74). Oftmals geht, so Dammer der „Erlösungswille [...] mit einer dogmatischen Rhetorik und Argumentation einher, die sich auch im Inklusionsdiskurs beobachten lässt, wenn beispielsweise die ‘unverdünnte Hölle’ des deutschen Sonderschulwesens angeprangert oder Förderdiagnostik als ‘menschenrechtswidrige Entwürdigung’ bezeichnet und mit rassistischer Sprache verglichen wird“ (Dammer 2016, S. 74f.).

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass wahrscheinlich jedwede Pädagogik unserer Zeit utopische Züge besitzt, seien es beispielsweise die behavioristische wie *Walden Two* (Skinner 1948), die konstruktivistische oder evidenzbasierte Pädagogik und eben auch die „Pädagogik der Inklusion“ (Willmann 2017). Dies gilt selbstverständlich genauso für philosophisch-pädagogische Klassiker wie Platon, Rousseau und Fichte, pädagogische Utopien, auf die Bernfeld rekurriert. Uns geht es nicht

darum, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, notwendige utopische und idealistische Elemente aus der Pädagogik zu verbannen oder pejorativ einer Pädagogik der Inklusion utopische Züge zu unterstellen, sondern darum, die jeweiligen Kehrseiten der einzelnen Pädagogiken mitzudenken, in diesem Fall die der sogenannten inklusiven Pädagogik.

Festzuhalten ist, dass es auch in der zweiten Moderne scheinbar immer noch, trotz des von Feyerabend ursprünglich nur ironisch für die Wissenschaft postulierten „anything goes“ (Feyerabend 1993, S. 19) eine enge Verbindung zwischen pädagogischer Theorie und Moral gibt. Auch für Bernfeld war es unverzichtbar, die pädagogische Theorie und das gesellschaftliche Engagement zusammen zu denken. So schrieb er im *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* (1925/2013, S. 103):

„Die feudalmilitaristische Gesellschaftsstruktur hat ihre Erziehungsorganisation, ob sie nun bei Mexikanern, Ägyptern, Japanern, Persern oder Germanen wirksam sei, der moderne Kapitalismus hat die seine, in welchem Land immer er wirke, für jede seiner Entwicklungsstadien, für unsere heutige, unsere hiesige. Sie gefällt dir nicht? Mir auch nicht, Freund. Du willst sie ändern; etwas, ein geringes Detail an ihr ändern? Ändere die Gesellschaftsstruktur ... oder beliebt Dir ein Stück von Platons pädagogischer Utopie, verwirkliche ein Stück ... Jeder andere Versuch ist unzulängliche Schwärmerei“.

3 Die Utopie der Vollinklusion

Welchen Zusammenhang haben Utopien mit dem Unbewussten und wie könnte man Bernfeld hierfür fruchtbar machen? Wir möchten zuerst Anna Freud zu Wort kommen lassen, welche 1924 Zeugin war, als Bernfeld in Wien einige Passagen aus seinem künftigen Werk *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* vortrug. Anna Freud schilderte ihrer Freundin Lou Andreas-Salomé in einem Brief ihre Eindrücke:

„Bernfeld hat aus dem Entwurf zu einem neuen Buch vorgelesen ... Die gestrigen Stücke waren eigentlich eine Analyse der Motive, der angeblichen und der wirklichen die hinter der Erziehung stehen; besonders ein Stück Analyse der großen historische Pädagogen, die angeblich ein Stück wissenschaftlicher Arbeit geleistet haben, in Wirklichkeit aus persönlichen Motiven, die der eigenen Kindheit entstammen, ein Kunstwerk oder eine Dichtung ohne Beziehung zur Realität hingestellt“ (Rothe & Weber 2001, S. 379).

Diese persönlichen und unbewussten Motive aus der Kindheit, von denen Anna Freud spricht und das Phantasma bei Lacan, welches ebenfalls aus der Kindheit stammt, haben einen engen Zusammenhang, da auch Lacan davon ausgeht, dass das Subjekt aufzufassen ist „als determiniert durch das Phantasma“ (Lacan 1973, S. 193). Bernfeld selbst weist explizit auf die Bedeutung der infantilen Phantasien für die Pädagog*innen selbst hin: „Und

Triebe, infantile Wünsche sind unsterblich. Tausendmal verdrängt, sie bleiben lebendig, und unkenntlich entstellt in Form und Ziel, drängen sie unermüdlich nach Befriedigung. Auch im Pädagogiker“ (Bernfeld 1925/2013, S. 35). Als Beispiele für die Wirkkraft solcher unbewussten, infantilen Phantasien im pädagogischen Feld erwähnt Bernfeld das Werk *Émile oder Über die Erziehung* von Rousseau, in welchem der Autor und Pädagoge „seine leidenschaftliche, triebwilde Kindheit verdrängend, zur Verherrlichung des idealen Kindes, der Kindheit als idealen Zustands gelangt“ (ebd.).

Nun stellt sich die Frage, ob sich bei der Forderung nach einer vollständigen Inklusion, die in moralisch bester Absicht vorgenommen wird, auch zugrundeliegende Phantasmen identifizieren lassen. Wir möchten zwei solcher möglichen Motive, welche mitunter manchen Forderungen einer vollständigen Inklusion zugrunde liegen könnten, als – wohlgermerkt – spekulative Thesen vorstellen und hierdurch zum Fragen und Denken anregen: Erstens *Vollinklusion und die Forderung nach ihr als eine unbewusste Mutterleibsphantasie* (Langnickel & Link 2019) und zweitens *Inklusion als ein unbewusstes Phantasma der Vollständigkeit*.

Dabei geht es uns nicht darum, die Forderung einer Vollinklusion als bloße Utopie zu entlarven und sie dadurch zu diskreditieren – sind es doch Utopien und Idealisierungen, welche zu gesellschaftlichen Veränderungen führen können. Gerade das *Full Inclusion Movement* Mitte der 1980er Jahre, war eine, wenn nicht sogar die wesentliche politische Bewegung, die sich für eine Vollinklusion eingesetzt hat, und der wir heute die Frage einer Pädagogik der Inklusion und einer inklusiveren Gesellschaft zu verdanken haben (Kauffmann & Hallahan 1995). Vielmehr stellen wir nun zwei mögliche zugrundeliegende Phantasmen der Utopie einer Vollinklusion in den Fokus unserer Analyse.

Ein möglicher Einwand gegen unsere Methode, Utopien wie die Vollinklusion als kollektive Phantasmen zu identifizieren, ist, dass Phantasmen gewöhnlich als etwas Singuläres aufgefasst werden (Žižek 1999; Wallich 2004, S. 432f.) und Utopien etwas Kollektives (vgl. zum Beispiel Utopie und Kollektiv als Parameter der Avantgarde bei Geldmacher 2015). Was ist also das Bindeglied zwischen den jeweiligen subjektiven Phantasmen und der geteilten Utopie? Es ist jedoch fraglich, ob die scharfe Zäsur zwischen Phantasma als etwas Singulärem und Utopie als etwas Kollektiven aufrechterhalten werden kann. So postuliert Lipowatz, Lacanianer und ehemaliger Lehrstuhlinhaber für Politische Psychologie und Psychoanalyse, dass sich eine Menschengruppe durch ein kollektives Phantasma auszeichnen kann (Lipowatz 1998, S. 17). Auch Schmidt (2010, S. 54) hebt hervor, dass das „Phantasma ... bei Lacan nicht nur individuell gedacht“ wird, sondern die Gesellschaft sich hierin einschreibt. Lipowatz weist „auf die notwendige, phantasmatische Vermitteltheit jeder Realität für die Menschen“ hin (Lipowatz 1998, S. 130) und zeigt damit auf, dass Phantasmen unsere Sicht auf die Welt

bestimmen – das gilt für alle Subjekte und eben nicht nur für das Feld der Pathologie.

Im weiteren Verlauf werden wir das Phantasma des harmonischen, vollkommenen Ganzen, die Abschaffung der Differenz und des Mangels sowie „die Utopie der vollkommenen, homogenen Gesellschaft“ (ebd.) für unsere Analyse berücksichtigen, wie auch das Phantasma der Fusion mit der Mutter, „die Rückkehr in den Bauch der Mutter“ (ebd.), welches wir zuerst behandeln.

3.1 Die Utopie der Vollinklusion als eine unbewusste Mutterleibphantasie?¹

Bereits das vorgeburtliche Leben des Menschen kann man als eine Zeitspanne verstehen, in der sich der Mensch aufgrund totaler biologischer Versorgung und Abhängigkeit, psychoanalytisch betrachtet, allmächtig, grenzen- und zeitlos erfährt (Grunberger 1976; Oberhoff 2011, S. 21f.). Das Stadium des intrauterinen Pränatallebens bezeichnet Grunberger als „reinen Narzissmus“ und dieser Urnarzissmus lasse im Menschen zeitlebens den Wunsch aufkommen, in dieses verlorene Paradies zurückzukehren (Oberhoff 2011, S. 22).

Dabei reproduziert Grunberger aber ein empirisch unhaltbares Paradieslogik des vorgeburtlichen Zustandes, während bereits die pränatale Lebensphase von Ambivalenzen und Krisen verschiedenster Art geprägt ist (vgl. zum Beispiel das „fötale Drama“ bei DeMause 1989). Auf der einen Seite finden wir Psychoanalytiker wie Rank, Grunberger und Oberhoff, die imaginär den vorgeburtlichen Zustand als paradiesisch beschreiben. Auf der anderen Seite sind es Freud und Lacan, die diesen vermeintlich paradiesischen Zustand als Ausdruck eines unbewussten Phantasmas qualifizieren.

Voraussetzung für die Entwicklung des Menschen ist, folgt man Portwioh (2014, S. 5), dass der Mensch diesen scheinbar paradiesischen Zustand im Mutterleib, der die „vollständige harmonische Verschmelzung des Kindes mit seiner Umgebung“ darstellt, zu verlassen habe. Eine Rückkehr in dieses vermeintliche Paradies kann es, folgt man der strukturalen Psychoanalyse Lacans, aber gar nicht geben, weil es dieses konfliktfreie Paradies auch im Mutterleib nicht gibt und das Subjekt niemals vollständig, sondern an sich schon entfremdet ist (Lacan 1958/2015, S. 200), ein Umstand, der Freud dazu bewog, schon 1897 in einem Brief an Fließ von „endopsychischen Mythen“ und von „Psycho-Mythologie“ zu sprechen (Freud 1887-1904, S. 311).

¹ Dieses Unterkapitel greift Gedanken auf, welche wir bereits publiziert haben (Langnickel & Link 2019), und führt diese weiter.

Eine Rückkehr in ein imaginiertes Paradies ist also realiter nicht möglich, wohl aber können solche Ganzheitsvorstellungen in Form von Phantasmen wiederkehren – vielleicht auch in Phantasmen einer vollständigen Inklusion. Möglicherweise ist dies auch in einer Utopie einer vollinklusiven Gesellschaft und den damit verbundenen pädagogischen „Heilsversprechen“ zu finden. Die Frage drängt sich auf, inwieweit die Inklusionsforderungen der UN-BRK beispielsweise mit Dreher (2012, S. 30) wirklich „als ein Meilenstein erkannt werden [muss], der zugleich Grenzstein ist zum Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt“. Bedeutet Inklusion wirklich mit Lüpke (2010, S. 45): „miteinander ... in Barmherzigkeit ... und in herzlicher und tätiger Liebe zusammen zu leben“?

Die „Sehnsucht nach dem Ganzen“, die Imago der Rückkehr in den Mutterschoß ist für Lacan die „vollkommene Assimilation der Totalität des Seins. In dieser etwas philosophisch klingenden Formel wird man die Sehnsucht der Menschheit wiedererkennen: metaphysische Fata Morgana der universalen Harmonie, mystischer Abgrund der affektiven Verschmelzung, soziale Utopie einer totalitären Bevormundung, alle Formen des Heimwehs nach einem vor der Geburt verlorenen Paradies und der dunkelsten Strebungen zum Tod“ (Lacan 1938/1994, S. 53ff.). Auch Ragland-Sullivan bezeichnet die imaginäre vollkommene Einheit von Mutter und Kind als einen metaphorischen Garten Eden (1986, S. 75), wie auch Baas konstatiert: „Im ‚verlorenen Paradies‘ (sei dies nun die Mutter oder was sonst immer) rührt das ‚Paradies‘ vom Mythos her und nur das ‚verloren‘ vom Realen“ (Baas 1995, S. 47).

Inklusion kann also auch als soziale Utopie gelesen werden. Die Kopplung einer utopischen Rückkehr in das verlorene Paradies mit unbewussten Phantasmen der Rückkehr in den Mutterschoß ist ein mögliches Indiz für die von uns formulierte These, dass Inklusion regressive Tendenzen haben kann und unter pädagogischen Inklusionsvorhaben mitunter eine „Regression in die heile Welt des Mutterleibes“ (Link 2018, S. 236) zu verstehen ist. Der Psychoanalytiker Ahrbeck (2016, S. 53) spricht in diesem Kontext davon, dass der frühe familiäre Beziehungsmodus der unbedingten Liebe von manchen Pädagog*innen in die späteren Lebensphasen „gerettet“ resp. übertragen werden wolle. Könnte das Phantasma eines harmonischen und vollkommenen Ganzen und Einen, welches die Differenz, die Heterogenität überwindet, sich in der Utopie einer vollinklusiven Gesellschaft zeigen? Stefan Doose (2011, S. 11) charakterisiert bspw. Inklusion ganz in dieser phantasmatischen Linie als die gleichberechtigte Teilhabe aller in ihrer Verschiedenheit in allen Lebensbereichen. Niemand soll ausgesondert werden, weil er anders ist.

Uns geht es darum, diese wirkmächtigen regressiven Phantasmen einer Verschmelzung und Rückkehr im Inklusionsdiskurs und damit eine psychoanalytische Dimension von Inklusion zu bedenken. Das bedeutet, dass es bei der Etablierung von inklusionsförderlichen pädagogischen Konzepten

nicht nur darum gehen kann, dem Menschen all seine physiologischen oder psychosozialen Bedürfnisse oder gar Wünsche bedingungslos zu erfüllen oder ihm gleichsam ein paradiesisches pädagogisches Habitat zur Verfügung zu stellen. Wir pflichten Ahrbeck (2016, S. 53) dahingehend bei, dass mitunter manche Proponent*innen einer sogenannten Inklusionspädagogik versuchen, anstelle einer bedingten Liebe, welche beispielsweise an Leistung festgemacht wird, den familialen Beziehungsmodus der unbedingten Liebe ins Jugendlichen- und Erwachsenenalter hinüber zu retten. Sollte eine Pädagogik der Inklusion den Bedürfnissen und der Heterogenität aller Menschen annähernd gerecht werden, muss sie bereit sein, solche regressiven Tendenzen zu problematisieren.

3.2 Die Utopie der Vollinklusion als ein unbewusstes Phantasma der Vollständigkeit?

Kommen wir nun zum zweiten möglichen Motiv der Forderung einer vollständigen Inklusion: *Inklusion als eine unbewusste Utopie der Vollständigkeit*. Für die Analyse dieses Motivs werden wir auf den Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse rekurren.

Das Ich im psychoanalytischen Strukturmodell ist nicht bereits pränatal gegeben, sondern entwickelt sich erst schrittweise postnatal (Lacan 1949/2016; Freud 1930/1999, S. 424). Differenzierter als Freud, aber aufbauend auf ihm, beschreibt Lacan die Entwicklung des Ichs oder des Ich-Gefühls im Spiegelstadium. Der Mensch zeichnet sich durch die „Vorzeitigkeit der Geburt“ aus (Lacan 1949/2016, S. 113). Infolge dieses anthropologischen Umstandes empfindet bereits das Kleinkind seinen Körper als abhängig von einem Anderen, als bedroht, fragmentiert und nicht als körperliche Ganzheit, die autonom und unabhängig ist. Der Mensch erlebt sich als „zerstückelt“ (ebd., S. 114).

Dass es hilflos und abhängig ist, wird dem Kind erst nach und nach gewahr. Die Suche nach einer nicht-zerstückelten, sondern imaginären Einheit, versteht Lacan als ein kindliches Phantasma: „Das Streben des Subjekts nach Wiederherstellung seiner verlorenen Einheit seiner selbst nimmt von Anbeginn an die zentrale Stellung im Bewusstsein ein“ (Lacan 1938/1994, S. 59). Das Verhältnis des Menschen zu seinem Spiegelbild wird auch dann noch andauern, wenn er längst erkannt hat, dass das Bild im Spiegel trügerisch ist. Es ist ein erst nachträglich konstruiertes Phantasma einer nie dagewesenen Einheit. Das Spiegelbild verwandelt den fragmentierten Körper in einen ganzen und vollständigen Körper. Das Ich wird über einen anderen eingeführt, in der Regel die Mutter, welche dem Kind beim Anblick seines Spiegelbildes versichert: „Das bist Du!“. Das Kind wendet sich mit seinem Blick an den

Anderen, um durch den Blick des Anderen Anerkennung zu erhalten. Auf diese Weise ist das Ich zeitlebens von der Anerkennung des Anderen abhängig – ein Zustand, den Lacan auch als „Drama“ bezeichnet (Lacan 1949/2016, S. 113) und der nicht nur Liebe, sondern auch Hass und Aggressivität evozieren kann. Sowohl die Genese des Ichs als auch die Autonomie und die Einheit des Ichs beruhen auf einer Verkenning seiner Spaltung, einer Verkenning, die notwendig des Anderen bedarf.

Doch wie kommt nun das Phantasma beim Spiegelstadium ins Spiel? Sowohl das Spiegelbild als auch das Phantasma sind im Feld des Imaginären anzusiedeln, beide legen Rechenschaft darüber ab, dass wir entfremdet sind, wir sind gespalten in Ich und Spiegel-Ich sowie in ein Bewusstes und Unbewusstes. Phantasmen haben ebenfalls bei Lacan die Konnotation eines Trugbildes, wie uns auch im Spiegelstadium ein trügerisches, weil vollständiges Bild, vorgegaukelt wird. Das Verhältnis des Menschen zu seinem Spiegelbild wird auch dann noch andauern, wenn er längst erkannt hat, dass das Bild im Spiegel trügerisch ist. Es ist ein erst nachträglich konstruiertes Phantasma einer nie dagewesenen Einheit, welches unser unbewusstes Begehren reguliert (Lacan 1966/2015, S. 354).

Die Entfremdung ist nicht etwas zu Überwindendes, sondern konstitutiv für das Subjekt. Aus diesem Grund sind das marxssche Konzept der Entfremdung und das Konzept der Inklusion eben gerade keine Antagonisten, wie beispielsweise von der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte in dem Slogan „Inklusion statt Entfremdung“ (2016) postuliert. Vielmehr ist der Mensch je schon durch seine Subjektspaltung entfremdet und eine Überwindung der Entfremdung ist, sobald sich der Mensch der symbolischen Ordnung der Sprache unterwirft und im wahrsten Sinne des Wortes zu einem *sub-iectum* wird, nicht mehr möglich. Das Konzept einer Vollständigkeit ist gerade aus Sicht der Psychoanalyse problematisch, da das Subjekt immer schon durch ein Unbewusstes gespalten ist und sich dadurch einer vollständigen Inklusion widersetzt. Das Konzept einer vollständigen Inklusion leugnet diese unsere anthropologischen Unzulänglichkeiten als bedürftiges Mängelwesens. Phantasmen dienen auch der Angstabwehr. Die Angst im Spiegelstadium ist die Angst vor dem zerstückelten Körper. Könnte, metaphorisch gesprochen, die Angst vor einem zerstückelten, d.h. zerfallenden sozialen Körper (Lipowatz 1998, S. 133) sich phantasmatisch auf die Utopie einer Vollinklusion auswirken?

Pädagogische Utopien können durch ihren imaginären Gehalt ein Bild der Vollkommenheit und Einheit evozieren und eben dadurch auch zu einer erheblichen vermeintlichen Widerspruchsfreiheit und problematischen Komplexitätsreduktion führen. Bei Utopien, welche Aggressionen verdrängen bzw. abspalten, können wiederum Aggressionen durchbrechen, „die sich unter dem Handeln des Philanthropen, des Idealisten, des Pädagogen und sogar des Reformers durchzieht“ (Lacan 1949/2016, 114). Da Utopien selbst im Feld des

Imaginären angesiedelt sind, können sie eben gerade nicht den „Knoten imaginärer Knechtschaft“ (ebd.) lösen. Erst durch ein Verlagern der Utopien in das Feld des Symbolischen, können wir das Genießen unserer kindlichen Mythen durchbrechen und unser Begehren in Einklang mit dem Realitätsprinzip umsetzen.

Jedoch sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Wirkmächtigkeit des Spiegelstadiums sich nicht nur auf den Wunsch, behinderte Menschen vollständig in die Gesellschaft zu inkludieren, auswirken kann, sondern das genau konträr die Behindertenfeindlichkeit auf das Spiegelstadium zurückgeführt werden kann. Dieses mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, jedoch sei in Erinnerung gerufen, dass erstens im Unbewussten die Gegensätze zusammenfallen (Freud 1910, S. 72). Sowohl die Abwehr des beschädigten Körpers und der Versuch einer Exklusion von behinderten Menschen wie auch der Wunsch einer Vollinklusion könnten Bewältigungsversuche des Traumas der Subjektspaltung aus der Zeit der Spiegelstadiums sein. Ist eine Forderung nach Vollinklusion der Versuch, ein ganzheitliches Bild des Subjekts herzustellen und den Mangel, nicht nur von behinderten Menschen, sondern von uns allen, zu exkludieren?

4 Ausblick – „Es ist kein Ausweg aus den Ambivalenzen und Zweifeln“

Pädagogische Utopien vereinfachen die Realität. So bedienen sich Proponent*innen der Vollinklusion einer suggestiven Bildsprache wie beispielsweise bei der graphischen Darstellung der Phänomene Exklusion, Separation, Integration und Inklusion (Tiedemann 2017, S. 41). Dem westlichen Lesefluss entsprechend, beginnt ganz links die Darstellung mit einem Ausgangszustand und endet ganz rechts mit einem erwünschten Zielzustand (ebd., S. 42). Utopien sind häufig dichotomisch angelegt. Indem sie eine Einteilung der (möglichen) Welt in Gut und Böse vornehmen, kodieren sie unsere moralischen Urteile, was sich mitunter auch in starken Affekten bei der Inklusionsdebatte zeigt. Unsere symbolische Aufarbeitung der zugrundeliegenden Phantasmen soll auf die Ambivalenzen und Zweideutigkeiten hinweisen und helfen, den phantasmatischen Rahmen von Utopien zu erkennen.

Aber kann eine Pädagogik der Inklusion auf Utopien verzichten? Sind Utopien nicht der Motor für die pädagogische Arbeit? Ahrbeck wertet Utopien für die pädagogische Arbeit der Inklusion als eher negativ und schlägt vor, anstelle von unklaren und unerreichbaren inklusiven Utopien eine Realdefinition von Inklusion zu geben: „Den Entwurf einer inklusiven

Gesellschaft sucht man jedoch vergeblich. Offensichtlich fällt der Verweis auf eine ungewisse Utopie leichter als eine konkrete Definition dessen, was eine inklusive Gesellschaft ausmacht“ (Ahrbeck 2016, S. 52). Ahrbeck steht nolens volens in der Tradition des nüchternen Hanseaten Helmut Schmidt, der auf die Frage „Wo ist Ihre große Vision?“ antwortete „Wer eine Vision hat, der soll zum Arzt gehen.“ Wenn dieser Arzt eine Psychoanalytikerin oder Psychoanalytiker ist, bzw. wenn die Proponent*innen einer Vollinklusion (wie übrigens auch so manche Inklusionsgegner*innen) die Psychoanalyse befragten und das Subjekt als je schon entfremdetes und fragmentiertes mitdenken, wäre schon einmal ein Anfang gemacht, um gemeinsam über die Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion nachzudenken.

In unserem Selbstverständnis sind wir zwar nicht diejenigen, die „die Ärmel für Inklusion hochkrempeln und mitanpacken“ (Wocken 2014), also keine politischen Aktivisten, welche notwendigerweise von einer zweifelsfreien Position ausgehen (müssen). Sondern gemäß unserem Selbstverständnis sind wir Wissenschaftler, welche eben auch die Kehrseiten einer Utopie einer Vollinklusion mitberücksichtigen. Aber diese unsere Kritik, gemäß dem vollen Wortsinn von Kritik, impliziert nicht, Proponent*innen einer Vollinklusion abzuwerten und von diesen als „Inklusionsfanatiker“ (Angerstein 2014) oder „Opfer einer fanatischen Pädagogik“ (Winkel 2011) zu sprechen.

Vielmehr ist unsere Position die der Wissenschaft, welche notwendigerweise jedweden Phänomen, genauer, Aussagen über Phänomene mit Skepsis und Zweifel begegnet. Durch eben diesen Zweifel hat sich die Wissenschaft immer schon weiterentwickelt, der Zweifel ist ihr Motor und Agens (Langnickel 2014), auch wenn diese Ungewissheit vielleicht manchen politischen Aktivisten so lähmt, wie Sokrates in Platons Menon als Zitterrochen den Gesprächspartner erstarren lässt. Jedoch, so ergänzt Sokrates im Menon, sei dieser Vergleich seiner Person mit dem Zitterrochen nur dann angemessen, wenn der Zitterrochen nicht nur andere erstarren lässt, sondern auch selbst erstarrt ist. Vielleicht ist diese Aporie, in welche uns der Zitterrochen in so manchen Inklusionsdebatten versetzt, eben nicht, dem eigentlichen Sinne des Wortes nach eine Ausweglosigkeit, sondern ein Heilmittel gegen so manchen Dogmatismus auf Seiten von radikalen Proponent*innen und auch radikalen Antagonist*innen von Inklusion und könnte in einem gemeinsamen Denken über eine Pädagogik der Inklusion münden. Inklusion ist ein Bernfeldsches großes Wort. Auch wenn unser Beitrag vielleicht Zweifel gesät hat, geschah dies nicht, um Inklusionsbemühungen zu diskreditieren. Vielmehr stellen wir unseren Beitrag in die Tradition Bernfelds, der eben diese Zweifel als notwendig erachtete: „Es ist kein Ausweg aus den Ambivalenzen und Zweifeln. Der Wissenschaftler schämt sich ihrer nicht; er übertreibt sie, um sie in Zukunft, so hofft er, zu überwinden“ (Bernfeld 1925/2013, S. 130).

Literatur

- Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2016). *Inklusion statt Entfremdung: Rechte zu wahren und Perspektiven zu bieten sind der Schlüssel zur Integration junger Menschen*. <http://fra.europa.eu/de/news/2016/inklusion-statt-entfremdung-rechte-zu-wahren-und-perspektiven-zu-bieten-sind-der-schlüssel>. Abgerufen: 15. Januar 2019.
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion – Eine Kritik* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – Ein unerfüllbares Ideal? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Angerstein, K. (2014). Bestimmt kein einfacher Weg. Kommentar. *Fränkischer Tag*, 28.03.2014. <http://www.hans-wocken.de/Texte/Kritik-Ahrbeck.pdf>. Abgerufen: 15. Januar 2019.
- Baas, B. (1995). *Das reine Begehren*. Wien: Turia + Kant.
- Bernfeld, S. (1925/2013). Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. In U. Hermann, W. Datler & R. Göppel (Hrsg.), Siegfried Bernfeld *Theorie und Praxis der Erziehung, Pädagogik und Psychoanalyse. Werke Siegfried Bernfelds Bd. 5* (S. 11-130). Gießen: Psychosozial.
- Bittner, G. (2016). „Inklusion und andere große Worte – oder das stumpf gewordene Seziermesser der psychoanalytischen Kritik. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 79-90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation* (S. 13-34). Schwerin. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/410/362>. Abgerufen: 15. Januar 2019.
- Carri, C. (2018). Inklusionsdiskurse der reformierten Psychiatrie. *Zeitschrift für Inklusion* 3/2018. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/410/362>. Abgerufen: 05. Februar 2019.
- Dammer, K.-H. (2016). Henri und das Menschenrecht auf Bildung – Inklusion im Spannungsfeld von Diversität und allgemeiner Bildung In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 61-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- DeMause, L. (1989). *Grundlagen der Psychohistorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dollase, R. (2014). Wie wird die schönste pädagogische Vision Wirklichkeit? Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion. *Profil* Juli-August, 20-24.
- Doose, S. (2011). »I want my dream!« *Persönliche Zukunftsplanung*. Kassel: Netzwerk People First Deutschland e.V. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html>. Abgerufen: 15. Januar 2019.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (2018). Einleitung. *Zeitschrift für Inklusion* 3/2018. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/410/362>. Abgerufen: 05. Februar 2019.
- Feyerabend, P. (1993). *Against method*. London: Verso.
- Freud, S. (1887-1904/1999). *Briefe an Wilhelm Fliess 1887-1904*. Hrsg. v. J. Moussaieff Masson. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Freud, S. (1910). Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens. Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne. *GW XIV* (S. 66-91). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. *GW XIV* (S. 419-505). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geldmacher, P. (2015). *Re-Writing Avantgarde: Fortschritt, Utopie, Kollektiv und Partizipation in der Performance-Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Grunberger, B. (1976/2001). *Vom Narzissmus zum Objekt*. Gießen: Psychosozial.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz, K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauffmann, J.M. & Hallahan, D.P. (ed.) (1995). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Texas, Austin: Pro-Ed.
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden Springer VS.
- Lacan, J. (1938/1994). Die Familie. *Schriften III* (S. 39-100). (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Lacan, J. (1949/2016). Das Spiegelstadium als Gestalter des Ichs, so wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung offenbart wird. *Schriften I* (S. 109-117). Wien: Turia + Kant.
- Lacan, J. (1958/2015). Die Bedeutung des Phallus. *Schriften II* (S. 192-204). Wien: Turia + Kant.
- Lacan, J. (1966/2015). Subversion des Subjekts und die Dialektik des Begehrens im Freud'schen Unbewussten. *Schriften II* (S. 325-368). Wien: Turia + Kant.
- Lacan, J. (1973/2015). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI*. Wien: Turia + Kant.
- Langnickel, R. (2014). Zweifel. In N. Pieper & B. Wirz (Hrsg.), *Philosophische Kehrseiten. Eine andere Einleitung in die Philosophie* (S. 214-234). Freiburg: Alber.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019). Inklusion als Mutterleibsphantasie? Prolegomena zur prä-, peri- und postnatalen Inklusion im Kontext von Anthropologie und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie. In R. Stein, P.-C. Link, P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 161-205). Berlin: Frank & Timme.
- Link, P.-C. (2018). Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 225-247). (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipowatz, T. (1998). *Politik der Psyche. Eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen*. Wien: Turia + Kant.
- Marx, K. (1846/1953). Die deutsche Ideologie. In S. Landshut (Hrsg.), *Die Frühschriften* (S. 339-485). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Moazedi, M.L. (2018). Antipsychiatrie, der erweiterte Inklusionsbegriff und die Entpathologisierung des Fremden: Die Dekonstruktion ethnozentrisch bedingter "Normabweichungen" als implizite Forderung der antipsychiatrischen Bewegung. *Zeitschrift für Inklusion* 3/2018. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/499/365>. Abgerufen: 05. Januar 2019.

- Oberhoff, B. (2011). *Richard Wagner: Das Rheingold. Ein psychoanalytischer Opemführer*. Gießen: Psychosozial.
- Obiols, J. & Basaglia, F. (1978). *Antipsychiatrie: Das neue Verständnis psychischer Krankheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Oelkers, J. (1990). Utopie und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), 1-13.
- Oelkers, J. (2009). *Über Pädagogik und Utopie*. Vortrag anlässlich der Tagung „Zwei deutsche Bildungssonderwege“ in der Volkshochschule München am 29. Oktober 2009. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-ffff-ffffdce0fcae/MuenchenUtopiedef.pdf>. Abgerufen: 05. Januar 2019.
- Portwioh, P. O. W. (2014). Die Arzt-Patient-Beziehung im Fokus: Was Michael Balint uns heute noch zu sagen hat. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry* 1, 4-9.
- Ragland-Sullivan, E. (1986). *Jacques Lacan and the Philosophy of Psychoanalysis*. Urbana: University of Illinois.
- Rosenberg, J. (2009). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Würzburg: Klostermann.
- Rothe, D. A. & Weber, I. (2001). *Lou Andreas-Salomé, Anna Freud: „... als käm ich heim zu Vater und Schwester“: Briefwechsel 1919-1937 (2 Bde.)*. Göttingen: Wallstein.
- Schmidt, T. (2010). *»Ich kratz ihr die Augen aus« – Phantasmen einer Welt ohne den Anderen. Bildungsprozessstheoretische Lektüren nach Jacques Lacan*. Hamburg: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5809/pdf/Dissertation.pdf>. Abgerufen: 05. Februar 2019.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Stone, L. J. & Church, J. (1978). *Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Bd. I*. Stuttgart: DTV.
- Tenorth, H.-E. (2011). *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf>. Abgerufen: 20. Januar 2019.
- Tiedemann, M. (2017). Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4, 41-48.
- Wallich, M. (2004). *@-Theologie. Medientheologie und Theologie des Rests*. St. Ingbert: Röhrig.
- Willmann, M. (2014). „Verhaltensoriginalität“ als pädagogischer Leitbegriff? *Sonderpädagogische Förderung heute* 59 (3), 260-271.
- Willmann, M. (2015). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 44-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2017). Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 91-104). Berlin: Frank & Timme.
- Winkel, R. (2011). Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 286, 8.12.2011, S. 8.
- Winkler, M. (2014). Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalität und politischer Utopie. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 44 (2), 108-123.

Wocken, H. (2014). *Ahrbeck: Ein bisschen Inklusion. Eine verärgerte Antikritik des Buches „Inklusion – eine Kritik“ von Bernd Ahrbeck*. <http://www.hanswocken.de/Texte/Kritik-Ahrbeck.pdf>. Abgerufen: 15. Januar 2019.

Žižek, S. (1999). *Die Pest der Phantasmen*. Wien: Passagen.

Autoren: Langnickel, Robert, Dipl.-Psych., Mag. phil., Psychoanalytiker in eigener Praxis, Dozent und Vorstandsmitglied am Lacan Seminar Zürich, Lehrbeauftragter am BZWW in Weinfelden und an der Universität Würzburg. E-Mail: forschung@robert-langnickel.info

Link, Pierre-Carl, Bruder Damian OSA, M.A. Theologie, M.A. Philosophie, M.A. Pädagogik, M.A. Religionswissenschaft, wiss. Mitarbeiter am Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion, Erfurt School of Education, Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Gestalttherapeut, Psycho- und Gruppenanalytiker in privater Praxis. E-Mail: damian@augustiner.de