

Ein Dutzend Gründe, warum die Integrationspädagogik gescheitert ist

Eine Streitschrift

VON JÜRGEN HOMANN UND LARS BRUHN

250

DZ 82 09

Bei dem nachfolgenden Beitrag handelt es sich um eine Streitschrift. Wir, die Verfasser, haben diese literarische Textform gewählt, um zum einen eine radikale Kritik an der Integrationspädagogik im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um den Begriff der Inklusion zu formulieren. Kennzeichnend für diese Form der Auseinandersetzung sind zuweilen scharfe und direkte Äußerungen. Wir sind uns bewusst, dass unsere Äußerungen nur auf wenig Gegenliebe bei bekennenden und insbesondere bei aus unserer Sicht verdienten IntegrationspädagogInnen stoßen werden.

Zum anderen geht es uns ungeachtet der literarischen Textform darum, der Vereinnahmung des Inklusionsbegriffes durch VertreterInnen der Sonder- resp. Integrationspädagogik entschieden entgegenzutreten. Insbesondere gilt es, der Vorstellung vehement zu widersprechen, eine kontinuierliche, qualitative (Weiter-)Entwicklung der Integrationspädagogik führe letztendlich zu Inklusion. Dies ist aus unserer Sicht nicht zu erwarten. Stattdessen gilt es, in der Debatte um den Inklusionsbegriff einen radikalen Bruch mit allen vorherigen Traditionen der Integrationspädagogik einzufordern. Der Mythos der Integration, wie er von der Integrationspädagogik gepflegt und verkündet wird, muss gebrochen werden, weil er lediglich den Glauben erweckt, ‚dass etwas getan wird‘, während die Praxis der Integration allenfalls Akzeptanz für nur wenige von Behinderung betroffene Menschen verspricht, derweil sie das Gewissen der verantwortlichen berufspersonellen IntegrationspädagogInnen entlastet.

Wir sind davon überzeugt, dass sich eine inklusive Gesellschaft keineswegs auf der Basis von Freiwilligkeit oder Konsens, sondern lediglich auf der Grundlage der Einforderung und Erkämpfung bürgerlicher Rechte verwirklichen lässt. Diese Entwicklung wird jedoch nur dann erfolgreich in Gang zu setzen sein, wenn von Behinderung betroffene Menschen weiterhin selbst um ihre Rechte und deren Verwirklichung kämpfen – und ihre Vorstellungen, Ideen etc. darüber formulieren, wie sie selbst sich eine inklusive Gesellschaft vorstellen.

Einleitung

Es gibt zwei Gruppen von SonderpädagogInnen. Der Gruppe der DogmatikerInnen ist auch mit objektiven Fakten nicht beizukommen – sie sind ÜberzeugungstäterInnen in dem Sinne, dass sie genau zu wissen meinen, was für von Behinderung betroffene Menschen gut und richtig ist. Sie sind von der Funktion, die sie ausüben, und der Professionalität und Richtigkeit ihres Handelns unbeirrbar überzeugt. Sie pflegen den bequemen Mythos der Integration, der das eigene Selbst aufwertet und nicht zulässt, was nicht sein darf.

Der zweiten, wesentlich kritischer eingestellten Gruppe hingegen schwant, dass die Gesellschaft beständig ein normiertes soziales Bewusstsein mit bestimmten Vorstellungen von Normalität und Behinderung ausprägt und reproduziert, welches zu einer ausgrenzenden Praxis führt, die von Behinderung betroffene Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensvollzügen benachteiligt. Sie ahnen, dass derlei benachteiligende und ausgrenzende Mechanismen mit Integration nichts zu tun haben, sondern vielmehr auch jenem oben genannten Mythos der Integration innewohnen, verzweifeln jedoch an den bestehenden Verhältnissen. Indem sie allerdings die Verantwortung für diese Verhältnisse gesellschaftlichen Zwängen, dem politischen System, den ökonomischen Bedingungen etc. zuweisen, sind tragischerweise letztlich sie es, die das, was nicht sein darf, zu etwas erklären, was nicht sein kann. Von ihnen, den bekennenden IntegrationspädagogInnen, soll im Folgenden die Rede sein!

1. Legitimation durch Scheitern

Integrationspädagogik als „Herstellung verbindender Strukturen und [...] Entwicklung zusammenführender Theorien“ (Boensch 2000, 25) hat es bis heute versäumt, ihr eigentliches Hauptanliegen, die Integration, zu einem allgemein anerkannten Querschnittsthema allgemeiner Pädagogik zu machen. Ihr Legitimations- und Geltungsanspruch begründet sich ausschließlich aus dem Scheitern der von Behinderung betroffenen Menschen, das dazu führt, dass diese zunächst einmal etikettiert und ausgesondert werden. Es geht also weniger um Integration als solche, sondern ganz explizit um zu integrierende, von Behinderung betroffene Menschen.

2. Stigma als Anlass

Statt Entstigmatisierung als politisches Grundanliegen der Integrationspädagogik zu begreifen und voranzutreiben, zieht Integrationspädagogik ihre Rechtfertigung aus Stigmatisierung und Etikettierung und fühlt sich durch diese zum Handeln veranlasst.

3. Sonderpädagogische Integrationspädagogik

Der integrationspädagogische Diskurs gehört längst zum guten Ton der Sonderpädagogik. Somit stellt die Integrationspädagogik nichts weiter dar als einen Bereich neben anderen in der Sonderpädagogik, nachdem sie vor Jahrzehnten mit der Forderung nach Auflösung der Sonderpädagogik und ihrer Einrichtungen angetreten war (z. B. Eberwein 1994). Integ-

ration ist an dem Versuch gescheitert, „die Theorie der Unterdrückung mit der ihrer Abschaffung [zu] verketten“, wie mit Marcuse (1968, 237) gesagt werden kann.

4. Instrumentelle Integration(spädagogik)

Stattdessen lässt sich die Integrationspädagogik ideologisch vor den Karren der Sonderpädagogik spannen, um das System exklusiver, besonderer Pädagogik weiterhin zu rechtfertigen. Denn auch Sonderschulen geben vor, Integration zum Ziel zu haben! Mit Horkheimers (1997, 31) Kritik der instrumentellen Vernunft gesprochen: „Bedeutung wird verdrängt durch Funktion.“

5. Dichotomisierung statt Vielfalt

Damit wird deutlich, dass die Zweigruppen-Theorie, der zufolge die Gruppe der nicht von Behinderung Betroffenen von Behinderung betroffene Menschen integrieren müsse, in der Integrationspädagogik allen Beteuerungen ihrer VertreterInnen zum Trotz genuin im Rahmen einer Sonderanthropologie verankert ist: Ihr Begriff von Integration zielt nicht ab auf Anerkennung und Gleichwertigkeit von Vielfalt oder versteht Integration als ein allgemeines Menschenrecht, sondern „der Begriff [...] macht nur Sinn im Zusammenhang mit der Integration von Behinderten“ (Wocken 2009, 7). Behinderung hat seinen ontogenetischen Kern demzufolge in eben von Behinderung betroffenen Menschen. Selbst ein Verfechter der Weiterentwicklung der Integrations- hin zu Inklusionspädagogik wie Sander (zit. n. Pohl 2005) de-

finiert in ökosystemischer Perspektive Behinderung im Sinne eines Integrationsdefizits „auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung“, wodurch wieder eben diese Schädigung oder Leistungsminderung als ursächliches Problem in den Fokus gerückt wird. Damit befördert die Integrationspädagogik individualtheoretische Sichtweisen in Bezug auf das Phänomen Behinderung und ist auf Normalisierung im Sinne von Anpassung gerichtet, um das Integrationsdefizit zu beheben. Nicht zuletzt sei in diesem Zusammenhang auch auf Diskriminierungsmechanismen wie „ableism“ (häufig im Deutschen verfälschend mit „Behindertenfeindlichkeit“ übersetzt), Audismus und Okulozentrismus zumindest hingewiesen, die in der Integrationspädagogik bisher so gut wie kaum thematisiert werden.

6. Demoralisierung statt Emanzipation

Infolge ihrer individualtheoretischen Sichtweise wirkt Integrationspädagogik entpolitisiert und demoralisierend; außerdem ‚verbesondern‘ ihre VertreterInnen das von ihnen gekennzeichnete Besondere noch zusätzlich dadurch, dass Reste vermeintlich nicht integrierbarer Personen übrig bleiben. Nicht selten erweisen sich bei dieser ‚Aussonderung im Kleinen‘ pragmatische Begründungszusammenhänge als naturalistische Fehlschlüsse, indem das derartige Anderssein schlicht als nicht integrierbar erklärt wird, das Biologische also zur Erklärung und Rechtfertigung des Sozialen herhält.

Unterschwellig wird von Behinderung betroffenen Menschen hierdurch das Gefühl vermittelt, man

müsse als von Behinderung betroffener Mensch dankbar sein für jedes zugestandene Maß an Integration und möge ansonsten doch bitte die eigenen individuellen Schädigungen und/oder Beeinträchtigungen, die Integration ‚verunmöglichen‘, respektieren und das Wohlwollen der nicht von Behinderung betroffenen Umwelt nicht allzu sehr strapazieren. Auf solcherlei Weise wird die Bildung und Entwicklung eines kritisch-emanzipatorischen Selbstbewusstseins bei von Behinderung betroffenen Menschen von vornherein systematisch unterminiert, indem manche von ihnen als integrierbar gelten, andere hingegen nicht.

7. Hausgemachter Erfolg?

Hierbei beschränkt sich Integrationspädagogik allerdings ohnehin nur auf den Schulbereich und bietet keine Perspektive darüber hinaus. Und selbst im Schulbereich feiert Integrationspädagogik hauptsächlich im Grundschulbereich Erfolge – Wocken (2009, 17) führt als „Protagonist und Pionier einer inklusiven Schule“ die integrativen Regelklassen an, die in Hamburg seit 1991 eingeführt wurden, sich allerdings weitgehend auf den Grundschulbereich beschränken –, ohne darüber hinaus dem deutschen vier- bzw. allmählich dreigliedrigen Schulsystem wesentlichen Widerstand zu leisten. Ein „Offener Brief (Resolution) der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006“ an den UN-Sonderberichterstatte Vernor Muñoz reicht jedoch nicht. In diesem Brief (omp 2006) werden zwar aussondernde Bildungsinstitutionen hauptverantwortlich für die angeklagte „strukturelle Menschenrechtsverletzung“ gemacht, ohne jedoch in-

tegrationspädagogische Verstrickungen zu problematisieren. „Durch Einführung der integrativen Förderung *bei gleichzeitigem Festhalten des ausdifferenzierten Sonderschulwesens* steigen die Gesamtzahlen der sonderpädagogisch geförderten Schüler [...] in beiden Teilsystemen (Sonderschulen und Regelschulen) bundesweit von 1990 bis 2005 von etwa 5,0 Prozent auf 5,6 Prozent des Altersjahrgangs“ (Preuss-Lausitz 2008, 1 f., Herv. i. Orig.).

Die Erfolge der Integrationspädagogik erscheinen nur als solche, weil der Hintergrund, vor dem sie sich abzeichnen, ein aussonderndes systemisches Desaster darstellt, das in Europa (und darüber hinaus) seinesgleichen sucht. So ist Deutschland im europäischen Vergleich das Land mit einer der höchsten Segregationsraten und weist ein nahezu einzigartig ausdifferenziertes Sonderschulwesen mit zehn verschiedenen Schularten auf (Maschke & Powell 2003). Obwohl seitens der Integrationspädagogik seit den 1980er Jahren der Nachweis erbracht werden konnte, dass integriert beschulte SchülerInnen zumindest nicht weniger lernen als sonderbeschulte, blieb ein merklicher Aufstand der Integrationspädagogik aus. So belässt es Wocken (2009, 19) bei der lapidaren Feststellung: „Für die ‚Integration‘ von ca. 15 Prozent behinderter Kinder hat Deutschland ca. 25 Jahre gebraucht“. Ein Armutzeugnis für die integrationspädagogische Durchschlagskraft.

8. Perspektivlosigkeit der Integration

Integrationspädagogik bietet somit keine gesamtgesellschaftliche Perspektive in allen Lebensbereichen.

Sie fügt sich vielmehr in ein aussonderndes Schulsystem ein und ist somit mitverantwortlich für die Steigerung der Beschäftigungszahlen in Sonderarbeitsbereichen wie Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). So weisen die 687 WfbM in Deutschland seit Jahren eine „stabile Wachstumsrate“ auf (Doose 2008). Waren 2003 in WfbM 235.756 von Behinderung betroffene Menschen beschäftigt, so stieg diese Zahl 2006 auf 268.046; bis 2010 wird ein weiteres Wachstum erwartet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007).

Spätestens an der Grenze des Übergangs von der Schule in den Beruf sieht Integrationspädagogik ihre Zuständigkeit beendet – berufliche Integration spielt nur eine marginale Rolle (Fasching & Bernhard 2006). Aus inklusiver Perspektive reicht es jedoch nicht mehr, wie Wocken (2009) es praktiziert, Empfehlungen nur auf drei Feldern zu geben – nämlich auf dem der Schulentwicklung, dem der Unterrichtsentwicklung und dem der Terminologie – ganz abgesehen davon, dass Schule schon als Schule an sich „über ihre zeitliche und räumliche Struktur hinauswirkt“ (Pohl 2005). Eine Studie von Doose (2007) zeigt, dass von 251 Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zu 60 % aus WfbM rekrutiert wurden, immerhin zwei Drittel durchschnittlich neun Jahre nach ihrer Vermittlung noch in Arbeitsverhältnissen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt waren und daher als langfristig beruflich integriert gelten. Auf die Frage jedoch, weshalb die oben genannten in WfbM Beschäftigten seinerzeit überhaupt als nicht integrierbar ausgesondert worden waren, geht die Studie nicht ein – ganz abgesehen davon, dass die ‚In-

tegrationsquote' der WfbM unverändert beschämend ist: Die Übergänge aus WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt bezogen auf Arbeitsverhältnisse, Ausbildung oder andere berufliche Bildungsmaßnahmen lag 2002 gerade einmal bei 0,15%, 2006 bei 0,17% – bezogen allein auf Arbeitsverhältnisse lag die Übergangsquote im selben Zeitraum durchgehend nur bei 0,11% (ISB 2008, 11).

9. Konsequenzlose Ideologie

Integrationspädagogik verordnet Integration, ohne selbst Integration zu praktizieren. Sie erhebt an sich selbst – das eigene Personal, eigene Lehrveranstaltungen, Tagungen, Feste und Feiern betreffend – weder den Anspruch der Integration noch den der Barrierefreiheit. Einen Literaturnachweis können wir hierfür nicht angeben, sondern nur auf unsere eigenen Erfahrungen verweisen. Jedoch beschreibt Pohl Integrationspädagogik als „kleinste[n] gemeinsame[n] Nenner, in dem sich die pädagogischen Disziplinen treffen, allerdings ohne die eigene Gestalt zu verändern oder Schnittmengen zu bilden. Die Institution Schule, die Familie, der kulturelle, soziale und ökonomische Kontext scheinen keinen Einfluss auf die Integrationspädagogik oder die Teildisziplinen zu haben“ (Pohl 2005, 21). Von einem pädagogischen oder politischen ‚Integrations-Programm‘, das die eigene Theorie allen gut gemeinten Absichten zum Trotz nicht in jeder Hinsicht zu alltäglicher Praxis werden lässt, sind daher keine wirklichen Veränderungen zu erwarten. Ein solches Programm stellt letztlich nichts weiter dar als kulturelle Indoktrination, die bestehende Verhältnisse nur reproduziert und eine kla-

re Rollenverteilung mit verfestigten Selbstbildern nach sich zieht – auf der einen Seite die berufspraktischen HelferInnen, auf der anderen Seite die hilfsbedürftigen ‚Behinderten‘; derweil bleiben IntegrationspädagogInnen zwangsläufig „Gefangene ihrer eigenen Sektiererei“ (Freire 1998, 106).

10. Paternalismus statt Partizipation

Solange die zumeist nicht selbst betroffenen ProtagonistInnen der Integrationspädagogik als elitäre BesitzrInnen von Wahrheit und Wissen Revolutionen planen, ohne von Behinderung betroffene Menschen dabei auf allen Ebenen federführend einzubeziehen, bleibt der Ruf nach Integration eine Farce! Echte Dialogbereitschaft setzt zuallererst den Willen zum Zuhören voraus und die Anerkennung, dass von Behinderung betroffene Menschen selber besser wissen, was zur Integration benötigt wird. Fehlende Dialogbereitschaft mündet hingegen in Paternalismus. Mit der bloßen Verkündung von Heilsbotschaften ist niemandem geholfen!

11. Integration als Phrase

Wörter, die in letzter Konsequenz nicht zu Praxis werden, bleiben hohle Phrasen. Ein bisschen Integration ist zu wenig. Wer als bekennender Integrationspädagoge in Bildungseinrichtungen arbeitet, die das System der Benachteiligung und Aussonderung von Behinderung betroffener Menschen am Leben erhalten,

muss sich der persönlichen Verantwortung stellen, sein Scheitern eingestehen und entsprechende Konsequenzen ziehen.

12. Perspektive der Integrationspädagogik?

Hauptschulen werden heute abgeschafft. Ein Sieg für die Integration? Nein! Die als lernbehindert stigmatisierten SchülerInnen, insbesondere solche aus ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen sowie solche mit Migrationshintergrund und anderen Syndromen werden durch die Auflösung der Hauptschulen zahlreicher – dank ausgefeilter Sonderpädagogik und Förderdiagnostik. Integrationspädagogik wird – ggf. als Inklusionspädagogik, deren ProtagonistInnen nach Wocken (2009, 8) „allesamt in behindertenpädagogischen Gefilden beheimatet“ sind – neu aufkeimen und bei zunehmender Aussonderung durch gleichfalls zunehmende Integrationserfolge in neuem Glanz erstrahlen, die Arbeitsplatzsicherheit ihrer VertreterInnen nimmt somit zu.

Eine politisch (nicht integrationspädagogisch) grundsätzliche Verunsicherung dieser Perspektive stellt allerdings die von Deutschland im Dezember 2008 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung (auch Behindertenrechtskonvention, BRK) dar – und hier insbesondere der Art. 24 „Bildung“, der in Abs. 1 von allen Vertragsstaaten verlangt, „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“¹ zu gewähr-

¹ Übersetzung gemäß Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 (<http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokument/schattenuebersetzung-ends.pdf> (14. 4. 2009), auf die auch im Folgenden referiert wird.

leisten. Nicht zuletzt ist damit auch die Integrationspädagogik aufgefordert, ihren Standort neu zu bestimmen. Hierzu im Folgenden einige Anmerkungen.

a) Integration, Inklusion – Neuer Wein in alten Schläuchen?

Der „Schilderwechsel“ (Wocken 2009, 6) folgt sonderpädagogischer Logik, ersetzt jedoch bestenfalls das zwischenzeitlich gebrandmarkte Konzept der Integration einzig namentlich durch das neuerliche Etikett der Inklusion und beschränkt sich darauf, die Systemzwänge weiterhin nur zu beklagen, um sich der eigenen Unschuld am Desaster rückversichern zu können. Als Beispiel sei hier das Modell der Außenklassen genannt, von dem auch Wocken (2009, 6) selbst sagt, dass hierfür „das Attribut Inklusion keinesfalls gerechtfertigt“ sei.

b) Die Kritik der Integrationspädagogik am Begriff der Inklusion grenzt bisweilen an Zynismus

Inklusion lastet aus der Sicht der Integrationspädagogik das Pathos der Utopie an, die mit der Wirklichkeit schlechterdings nichts zu tun habe, da sie gar nicht zu verwirklichen sei. Wocken (2009, 18) weist auf „Grenzen inklusiver Umweltgestaltung“ hin, „die grundsätzlich nicht überschreitbar sind“. Er bezeichnet das Kriterium der „Dekategorisierung“ als „conditio sine [qua] non“ (17) für Inklusion, um anhand der bestehenden, kategorialen Verhältnisse ihre Absurdität vor Augen zu führen. So sei es etwa in Bezug auf die Bereitstellung von nötiger Assistenz für von Hörbehinderung betroffene Menschen „nicht vorstellbar, dass immer und überall –

in allen Schulklassen, in allen Seminaren an den Universitäten, in allen Workshops auf Tagungen und Kongressen – von vornherein auch entsprechende Kompetenzen und Hilfen vorgehalten werden“ (19). Auch bestehende Nachteilsausgleiche seien mit Inklusion prinzipiell nicht zu vereinbaren, insofern es Nachteile in inklusiver Perspektive gar nicht geben könne (19). Hinz (2008) vertritt zudem mit Blick auf Disability Studies den Standpunkt, dass diese sich mit Inklusion nicht vereinbaren ließen, da sie explizit für die Interessen von Behinderung betroffener Menschen einträten. So meint er etwa, dass Peer Counseling, das sich als Beratungsmethode ‚von Behinderten für Behinderte‘ aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung entwickelt hat (Miles-Paul 1992), aus der Perspektive inklusiver Pädagogik „als Notwehrlösung in einer segregativ gebliebenen Schule angesehen werden muss“ (Hinz 2008, 4).

Es wird wiederum deutlich, dass Integration aus der Sicht führender IntegrationspädagogInnen vor allem als Einzelintegration verstanden und nur dann für ‚machbar‘ erklärt wird, wenn es von Behinderung betroffenen Menschen gelingt, sich an die bestehenden normativen Verhältnisse weitestmöglich anzupassen. Die Verantwortung für den Ausschluss jener hingegen, deren Integrationsfähigkeit für erschwert oder unmöglich erklärt wird, liegt bei den bestehenden Verhältnissen. Derlei naturalistische Fehlschlüsse führen nicht nur den Offenbarungseid der Integrationspädagogik gegenüber vermeintlich objektiven Konstellationen deutlich vor Augen. Vielmehr wird ersichtlich, dass das eigene Unvermögen der Integrationspädagogik er-

neut projiziert und zu Ungunsten von Behinderung betroffener Menschen subjektiviert wird: „Nach der Phrase, es käme allein auf den Menschen an, schieben sie alles den Menschen zu, was an den Verhältnissen liegt, wodurch dann wieder die Verhältnisse unbehelligt bleiben“ (Adorno 1997, 35 f.).

c) Inklusion hat mit Integration nichts zu tun

Einer solchen Argumentation liegt zudem ein Verständnis von Inklusion zugrunde, das uns sehr fragwürdig erscheint. Inklusion geht es im Gegensatz zu Integration eben gerade nicht um die Inklusion vermeintlich nicht inkludierbarer Personengruppen, was lediglich einer erneuten Stigmatisierung und Diskriminierung Vorschub leisten würde. Vielmehr fragt Inklusion danach, wie die bestehenden Verhältnisse verändert werden müssen, damit sich die Frage nach der Besonderheit bestimmter Menschen gar nicht erst stellt. Folglich sind nicht deduktive, sondern induktive Fragestellungen relevant, die entstigmatisierend wirken und nach Lösungen suchen, die von vornherein eine gleichwertige und gleichberechtigte Teilhabe aller gewährleisten, ohne Menschen zu ‚verbessern‘. Vorrangig geht es Inklusion also um die außerindividuellen Lebensbedingungen, mithin um Barrierefreiheit und uneingeschränkte, gleichberechtigte Teilhabe. Darüber ließe sich zwar streiten, aber es mag stimmen: Wären die menschlichen Lebensbereiche vollständig inklusiv und barrierefrei, dann wären auch Disability Studies – in diesem Sinne anders als Deaf Studies, für die der Bezug auf die (Gehörlosen-)Kultur

fundamental ist – nicht mehr vonnöten, wie es keine Antirassismusforschung mehr geben müsste, gäbe es keinen Rassismus. Abgesehen daher von kulturellen Implikationen hinsichtlich der Entwicklung einer positiv besetzten Disability Culture (Barnes & Mercer 2001): Solange von Behinderung betroffene Menschen unterdrückt, benachteiligt und ausgegrenzt werden, solange Inklusion resp. Barrierefreiheit und Teilhabe in allen menschlichen Lebensbereichen nicht verwirklicht und praktiziert wird, mindestens solange haben Disability Studies ihre Berechtigung, denn „Freiheit ist nur denkbar als die Realisierung dessen, was man heute noch Utopie nennt“ (Marcuse 1968). Die Behauptung, Disability Studies und Inklusion seien quasi unvereinbar (Biewer 2009), lenkt lediglich davon ab, dass Integration als ‚Ideologie‘ von Macht profitiert und diese ausübt, indem sie letztlich die bestehenden Machtstrukturen stützt – und damit die Ursprünge von diskriminierender und ausgrenzender Praxis tendenziell vertuscht.

d) Vom solidarischen Miteinander in historischer Kontinuität

Integration als pädagogisches Konzept resp. Theorie ist aus dem Denkschema zumeist nicht selbstbetroffener, berufsprofessioneller und/oder berufener PhilantropInnen entstanden und steht in einer Kontinuität qualitativer resp. werthierarchischer Verbesserung ehemals lebensunwerten Lebens und aussondernder Praxis. Inklusion – will sie vermeiden, in dieser Kontinuität bloßer Abklatsch von Integration zu werden – muss somit konsequent einen radikalen Bruch dieser Kontinuität einfordern, statt

sich – wie Wocken (2009, 22) proklamiert – mit einer „solidarische[n] Zukunft“ zufriedenzugeben.

So fordert Wocken (2009, 11 f.) dazu auf, statt von „Entwicklungsstufen der Sonderpädagogik“ (Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion) von „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ zu sprechen. Es geht ihm darum zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine „historische Abfolge“ handele, zumal alle Stufen sich gleichzeitig auch heute noch nachweisen ließen. Vielmehr handele es sich um eine „gestufte Werthierarchie“, in der aufbauend auf die Werte der jeweiligen Vorstufen weitere Werte realisiert würden. So gestehe Exklusion das Recht auf Leben zu, Segregation das Recht auf Bildung, Integration das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe, Inklusion schließlich das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit. Selbst die Stufe der Exklusion verdiene ihm zufolge „deshalb auch vorab eine angemessene Wertschätzung“ (15).

Von Behinderung betroffene Menschen kennen es, immer „Danke!“ sagen zu müssen:

- Stufe 1: Danke, dass wir leben dürfen!
- Stufe 2: Danke, dass ihr uns für bildungsfähig erklärt und wir etwas lernen dürfen!
- Stufe 3: Danke, dass wir zumindest manchmal, wenn es euch nicht allzu sehr stört, bei euch sein dürfen!
- In Stufe 4 jedoch erfolgt der radikale Bruch mit der besagten Kontinuität: Wir haben euch nichts zu danken und brauchen uns auch nicht länger für unser Da- und Sosein zu rechtfertigen, weil wir Menschen sind, nicht mehr oder weniger als ihr!

Dieses Recht gilt es uneingeschränkt – in allen Lebensphasen und -bereichen – zu ergreifen – und zwar ohne sich hierbei für irgendetwas bedanken zu müssen! Ziel muss also immer sein, dass alles Bisherige (Exklusion, Segregation, Integration) abdankt. Dies hat nichts mit Entwertung zu tun – aber auch nichts mit Wertschätzung. Denn es geht nicht länger um die Frage, ob und was Integrations- und/oder SonderpädagogInnen alles für von Behinderung betroffene Menschen tun können oder sollen, sondern allenfalls noch darum, ob Berufsprofessionelle bereit sind, sich ihrer Verantwortung zu stellen und sich mit dem zu identifizieren, was von Behinderung betroffene Menschen selber in ihrem Kampf um Gleichberechtigung und Emanzipation unternehmen, und ob sie von ihrem Standpunkt aus als Nichtbetroffene etwas zu diesem Kampf beitragen wollen!

e) Vom Umgang mit Differenz

Wenn das Hauptanliegen von Inklusion darin besteht, von vornherein Teilhabe zu gewährleisten, für Barrierefreiheit und Teilhabe zu sorgen und insbesondere stigmatisierenden und diskriminierenden Prozessen entgegenzuwirken, wird auch deutlich, dass es Inklusion keineswegs darum geht, Differenz auszulöschen, wie manche IntegrationspädagogInnen es uns glauben lassen möchten. Die Kritik aus dem Bereich der Deaf Studies, der zufolge Integration massiv zum Verlust der Identität kulturell gehörloser Menschen beitrage (Lane 1995; Rose & Kiger 1995; Bruhn & Homann 2008), zeigt, dass die Achtung und Förderung kulturell verankerter Identität unverzicht-

bar ist – andernfalls werden Prozesse der Normalisierung und Anpassung unvermindert reproduziert.

Inklusion darf also nicht die Aufhebung von Differenz und kultureller Identität zum Ziel haben, sondern es muss vielmehr um deren Wertschätzung und Förderung gehen – ohne allerdings kulturalistischen oder gar nationalistischen Ideologien den Boden zu bereiten. Dass es hierzu der kritisch-emanzipatorischen Reflexion und Analyse bestehender normativer Wertehierarchien bedarf, die das Resultat von gesellschaftlichen Machtverhältnissen bilden, liegt auf der Hand. Aber auch diesbezüglich gilt, um nicht wiederum naturalistischen Fehlschlüssen zu unterliegen: Machtverhältnisse bestehen nicht an und für sich. Sie äußern sich in konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen und prägen unsere soziale Wirklichkeit. Sie haben es konkret mit Menschen zu tun.

f) Inklusion als Leitziel der Disability Studies

Nach unserem Verständnis ist Inklusion ein maßgebliches gesellschaftspolitisches Prinzip und Leitziel der Disability Studies. Inklusion proklamiert, dass jeder Mensch grundsätzlich und überall ein vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft ist – und zwar vollkommen unabhängig von seinen individuellen (Un-)Möglichkeiten zur ‚Integration‘. Folglich geht es Inklusion nicht mehr darum, dass eine Mehrheit mehr oder minder ‚integrationswillige wie -fähige‘ Minderheiten in sich integriert (gemäß der Gleichung: je schwerer die Schädigung bzw. Beeinträchtigung, desto geringer die Chancen auf Integration). Vielmehr geht es um

das allen (!) Mitgliedern einer Gesellschaft zustehende und unveräußerliche Recht auf gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung ihres einmaligen individuellen Soseins. Inklusion setzt damit einen tief greifenden gesamtgesellschaftlichen Wandel voraus, der nicht nur das Bildungssystem, sondern letztlich alle menschlichen Lebensbereiche betrifft und mit einbeziehen muss.

g) Der naive Wert der Utopie und die Praxis der Integration

Nati Radtke schreibt in ihrer Besprechung des Buchs *Fortschritt im Grimmsland* von Ursula Eggli: „Wir brauchen neue Märchen, um zu träumen. Ein solch neues Märchen ist vielleicht etwas, in dem uns erzählt wird, dass die alten Märchen nicht stimmen“ (Radtke zit. n. Mürner & Sierck 2009, 126). Radtke zufolge wenden sich diese neuen Märchen gegen die alten, deren Ende immer ein gutes mitsamt Verschwinden von Behinderung sei. In den neuen Märchen dagegen müsse Behinderung vielmehr immer eine verbindliche Bedeutung haben, die von Behinderung betroffenen Menschen ein wertschätzendes Verständnis ihres eigenen Soseins zu vermitteln vermöge.

Wocken (2009, 18 f.) meint, dass sich über den Sinn von Visionen trefflich streiten ließe. Aus Sicht pragmatischer IntegrationspädagogInnen mag dies stimmen. Aus Sicht von Behinderung betroffener Menschen stellt sich dies jedoch völlig anders dar, denn für sie ist es ein Unterschied, ob sie sich in Märchen gleichwie Utopien als die Behinderten wiedererkennen, die eben immer als eine Last, als das Böse und Unerwünschte

dargestellt sind – was sich dann am Ende bestenfalls zum Guten kehrt –, oder ob ihr Sosein als unhinterfragbarer Wert an sich dargestellt wird. Wenn Utopie bedeutet, Realitäten zu transzendieren, um die bestehende Ordnung teilweise oder ganz zu erschüttern, dann sollte sich Inklusion den Vorwurf der Utopie und Träumerei gern gefallen lassen und sich gegen das alte Märchen von der Integration wenden!

h) Verkehrte Machtverhältnisse und ihre Konsequenzen

Da eben von der Wirkungsmächtigkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse die Rede war, gilt es einen Punkt anzusprechen, der aus Sicht der Disability Studies als maßgeblich zu betrachten ist: Nämlich das, was die bestehenden Machtverhältnisse mit allen ihren Konsequenzen mit uns anstellen, mithin die Frage nach der ‚inneren Wirklichkeit‘ und ihren Auswirkungen. Zu oft sehen wir uns den bestehenden Verhältnissen ohnmächtig ausgesetzt. Zu oft wird uns hierbei das Gefühl vermittelt, als beständen diese Verhältnisse zu Recht, als seien sie nicht das Ergebnis konkreter zwischenmenschlicher Beziehungen, sondern quasi natürlich und somit unabänderbar. Diese Unterwerfung gegenüber den bestehenden Verhältnissen setzt eine Entfremdung gegenüber sich selbst und anderen voraus. Sie äußert sich konkret in Abhängigkeitsverhältnissen, denen wir mehr oder minder hilflos und ohnmächtig ausgesetzt sind. Wenn diese Selbstentfremdung ersetzt wird durch Selbstfindung, Selbstannahme und Selbstbestimmung kann nicht länger unhinterfragt als selbstverständlich hingenommen werden,

dass die Ideen, Interessen und Bedürfnisse anderer mehr wert sein sollen als die eigenen oder dass der Unterschied zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, im Hinblick auf die eigene Existenz als etwas Natürliches, Unabänderliches hingenommen wird.

Horst Frehe (1987) spricht in seinem Beitrag „Die Helferrolle als Herrschaftsinteresse nichtbehinderter ‚Behinderten-(Be)-Arbeiter‘“, der bereits 1981 erschien, von den hilflosen HelferInnen. Er entlarvt Letztere als diejenigen, die von Behinderung betroffenen Menschen die Fußtritte der Gesellschaft nicht nur als etwas Notwendiges, Unabänderliches verkaufen würden, sondern von Behinderung betroffenen Menschen auch noch beibrächten, wie sie auf diese Fußtritte zu reagieren hätten – nämlich mit dem Bewusstsein der Minderwertigkeit und mit Unterwürfigkeit, Dankbarkeit mithin. Diese Dialektik gilt es nicht nur aufgrund ihrer Aktualität beizubehalten, sondern sie scheint in der Debatte um Inklusion geradezu auf die Spitze getrieben: Sie schildert überaus anschaulich die Tatsache, dass von Behinderung betroffene Menschen langsam, aber unaufhaltsam dabei sind, sich ihrer eigenen Würde zu vergewissern und ihre Rechte einzufordern, indem sie aus dem Zustand der Unterdrückung und Widersprüchlichkeit heraus die Unterdrücker als wahrhaft Unterdrückte enttarnen. Letztere sind es jetzt, die den Blick auf den jeweils Anderen nicht nur zu wagen, sondern sich auch zunehmend seinem/ihrem Blick auszusetzen haben. Sie sind es, die einen Weg finden müssen, wie sie mit den Widersprüchlichkeiten, die die Diskussion um Inklusion entfacht, umgehen können. Diese Wi-

dersprüchlichkeiten aber kennzeichnen lediglich ihre eigene Machtlosigkeit. Auch IntegrationspädagogInnen müssen erkennen, dass sie selbst unterdrückt werden und dass sie für ihre eigene Emanzipation kämpfen müssen und nicht für die, mit denen sie sich kaum identisch erklären können und von denen oftmals nur vage als von ‚den Behinderten‘ die Rede ist. Befreiungspädagogisch gesprochen: Sie bedürfen letztlich unserer Befreiung, um selber befreit zu werden. Befreien können wir uns aber nur selber.

i) Terminologische Gefährdung

Gegenwärtig lässt sich beobachten, wie Sonder- gleichwie IntegrationspädagogInnen vermehrt dabei sind, Inklusion zu entwerten, zu egalisieren und/oder zu vereinnahmen. Wocken (2009, 22) plädiert hinsichtlich der künftigen Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion „für eine bedingungslose Freigabe und unterschiedslose Wortwahl“. Er begründet dies damit, dass es keine konsensfähigen Kriterien für Inklusion gebe, zudem „keine anerkannte Zertifizierungsstelle“ (ebd.) für diesen Begriff vorhanden sei, er nach der Salamanca-Erklärung von 1994 sowie der BRK internationaler Standard, der Begriff Integration hingegen international damit nicht mehr anschlussfähig sei. Dem gilt es, aus Sicht der Disability Studies nach dem Motto: „Nichts über uns ohne uns!“ entschieden entgegenzutreten!

Inklusion synonym mit Integration zu verwenden leistet der Ansicht Vorschub, dass die Forderung nach „inclusion“ in der englischen Originalfassung der BRK, die in der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung zur

Forderung nach „Integration“ geronnen ist, vor dem Hintergrund der bestehenden Verhältnisse in Deutschland weitgehend umgesetzt sei. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, kann einzig mit dem Begriff Inklusion klar zum Ausdruck gebracht werden. Dass der Schritt von politischer Brisanz und Handlungsbedarf zu politischer Anspruchs- und Tatenlosigkeit kein großer ist, hat bereits die Übersetzung von „inclusion“ in der englischen Originalfassung der Salamanca-Erklärung von 1994 mit „Integration“ im deutschen Schulbereich gezeigt. Bei allem bis hierher Gesagten sollte deutlich geworden sein, dass es ein gravierender Unterschied ist, ob von einem „integrativen Bildungssystem auf allen Ebenen“ wie in der offiziellen deutschen Übersetzung der BRK die Rede ist – das erfreut auffordert: „Weiter so!“ – oder von einem „inkluisiven Bildungssystem auf allen Ebenen“, wie es in der Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 heißt und damit nach einschneidenden, radikalen Veränderungen verlangt, denn: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 2001, 59).

Fazit

Der Art. 24 „Bildung“ der BRK steht im Zentrum der Überlegungen und Forderungen zur Bildungspolitik. Dieser Fokus verleitet jedoch allzu leicht dazu, dass die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem, insbesondere im Schulbereich, letztlich wieder dazu übergeht, vor allem das Individuum, das von Behinderung betroffen ist, in den Blick zu nehmen – und zwar auf dessen Defizite konzentriert. Die BRK leistet dem insofern selbst Vorschub, indem sie einen defektologischen Behinderungsbegriff in sich

trägt. Offenbar wird dieses Dilemma, wo es sich mit dem Integrationsgedanken paart, da er es reibungslos in sich aufnimmt: In Deutschland und mehr noch der deutschen Integrationspädagogik ist längst alles schon gedacht und getan. Ihre individualtheoretische Verhaftung in der Sonderpädagogik reproduziert jedoch letztlich jene Mechanismen, gegen die sie einst auf den Plan getreten war, d. h. sie hat sich längst in einen Widerspruch zu sich selbst begeben oder es vielmehr nie vermocht, diesen aufzulösen.

Um einen wirklichen Wandel zu befördern, der Behinderung unmissverständlich im Sinne einer sozialen Konstruktion versteht und damit der gesamten Gesellschaft zur Aufgabe macht, muss dieser Artikel immer im Kontext der übrigen Artikel der BRK interpretiert werden – und hiervon insbesondere im Kontext mit Art. 8 „Bewusstseinsbildung“. Hieraus leitet sich ein Bildungsauftrag ab, der nicht auf von Behinderung betroffene SchülerInnen, sondern auf alle SchülerInnen (und LehrerInnen) gerichtet ist. Erst durch diesen Zusammenhang wird es möglich, die BRK im Sinne inklusiver Veränderung des gesamten Systems Schule mitsamt Curricula, Schulmaterialien, dem Personal etc. zu interpretieren und entsprechende Maßnahmen zur Umgestaltung zu entwickeln und umzusetzen. Erst so betrifft dies dann tatsächlich alle Beteiligten. Will Integrationspädagogik im Rahmen von Inklusion diesen Wandel mitgestalten, muss sie sich zuerst vor allem in ihren eigenen Grundfesten erschüttern lassen, statt sich als wertvolle Vorstufe von Inklusion zu verstehen – oder gar schon als deren Vollendung.

Ausblick

Abschließend sollen einige Anforderungen an Inklusion aus unserer Sicht schlaglichtartig formuliert werden. Hierzu möchten wir zunächst Thesen wiedergeben, die im Rahmen der Tagung „Visionen 2020“ im November 2006 von der Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V. formuliert wurden (Köbsell 2008):

- „1. Das viergliedrige Schulsystem gibt es nicht mehr. An seine Stelle ist eine Schule für alle getreten, in der Kinder/Jugendliche in zentralen Fächern gemeinsam (Klassenverband) bis zum Erreichen der Ausbildungsreife unterrichtet werden. Auf unterschiedliche Begabungen und Förderbedarfe wird grundsätzlich durch entsprechende Angebote im gemeinsamen Unterricht reagiert (Binnen-/Lernziel differenzierung).
2. Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf wohnortnahe Beschulung ohne Außendifferenzierung.
3. Alle Schulen sind personell, sachlich und baulich so ausgestattet, dass sie den neuen Erwartungen auch entsprechen können.
4. In der Lehrerbildung wird eine Pädagogik für alle gelehrt. Dazu gehört auch, dass alle LehramtsstudentInnen sich mit dem Thema Behinderung auseinandersetzen müssen.
5. Behinderte Kinder und Jugendliche werden ermuntert und gefördert, ihre Beeinträchtigung als wichtigen Teil ihrer Persönlichkeit zu sehen und zu akzeptieren, anstatt sie zu verdrängen oder zu kompensieren.
6. Inklusion in der Schule ist deshalb erfolgtreich, weil auch in anderen

zentralen Lebensbereichen Inklusion gelingt. Dies gilt besonders für die Bereiche Arbeit und Wohnen.“

Diesen Thesen stimmen wir uneingeschränkt zu, möchten sie an dieser Stelle aber noch kommentieren resp. erweitern, da sie sich hauptsächlich dem schulischen Bereich zuwenden:

1. Nicht nur allgemeinbildende Schulen, sondern alle Bildungseinrichtungen, nicht zuletzt auch Universitäten und Hochschulen, müssen inklusiv gestaltet und barrierefrei werden. Hierfür ist das „Denken vom Letzten her“ (Dörner 2008, 21) der Maßstab, an dem sich Inklusion messen lassen muss!
2. Abschaffung resp. Umwandlung aller behinderten- und/oder sonderpädagogischen (Aus-)Bildungseinrichtungen zugunsten von Einrichtungen, die nicht therapieorientiert arbeiten, sondern sich schwerpunktmäßig mit der Erforschung von Barrieren und ihrer Beseitigung im Sinne des sozialen Modells von Behinderung befassen.
3. Kostenfreie Bildung für alle! Der fortschreitenden Ökonomisierung und Privatisierung des Bildungswesens muss Einhalt geboten werden, denn Armut darf kein Ausgrenzungsgrund sein. Bildungswegen müssen eröffnet werden, statt sie durch Kosten wie etwa Schulgelder und/oder Studiengebühren zu verschließen. Lebenslanges Lernen darf nicht gleichbedeutend mit lebenslangem Be- und Abzahlen sein.
4. Schule als Stadtteilkulturzentrum! Schule darf ihr Hauptaugenmerk nicht mehr länger nur auf den schulischen Unterricht legen. Sie muss den veränderten Lebens-

formen und der veränderten Lebenspraxis Rechnung zollen und freie, d. h. allgemein zugängliche Bildungsangebote für einen reflektierten und gegenseitig respektvollen Umgang mit Differenz und Vielfalt schaffen – unter Einbezug des sozialen Umfelds, also von Angehörigen, FreundInnen, NachbarInnen etc.

5. Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betroffenenverbänden verstärken! In Bezug auf Behinderung bedeutete dies bspw. die Entwicklung von konkreten ‚Bil提高kooperationen‘ mit Selbstbetroffenen resp. ihren Interessenverbänden. Von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche benötigen zwecks gelingender Identitätsbildung und Ausbildung einer positiv besetzten Disability Culture den regelmäßigen Kontakt zu gleichaltrigen und erwachsenen gleich und/oder ähnlich Betroffenen. Es genügt nicht, von Inklusion zu sprechen und etwa von Hörbehinderung betroffene SchülerInnen im Unterricht lediglich mit technischen Hilfsmitteln und/oder kommunikativer Assistenz durch die Bereitstellung von DGS-DolmetscherInnen, SchriftmittlerInnen etc. zu versorgen!
6. Notwendige curriculare Veränderungen: Deutsche Gebärdensprache (DGS) für alle als verpflichtendes Unterrichtsfach in sämtlichen Bildungseinrichtungen! Die Gebärdensprache ist in Deutschland als vollwertige Sprache anerkannt, die rechtliche Anerkennung der DGS erfolgte 2002 im Rahmen der Gleichstellungsgesetzgebung (§ 6 BGG). In den Vereinigten Staaten ist American Sign Language (ASL) inzwischen eine der am häufigsten
7. Von Behinderung betroffenen Personal einstellen! Inklusion muss auch aufseiten des Lehrpersonals praktiziert und die Ausbildung und Einstellung selbstbetroffener LehrerInnen massiv gefördert werden. Dies betrifft nicht minder alles übrige Personal in diesen Einrichtungen.
8. Veränderung des Systems der Bildungsabschlüsse! Dem Gefälle beim Zugang insbesondere zu höheren Bildungsabschlüssen jenseits der Trennlinie sozialer Status, Geschlechterzugehörigkeit, Migrationshintergrund, Alter und Behinderung muss entgegen gewirkt werden. Insbesondere Universitäten und Hochschulen müssen das Konzept der Barrierefreiheit praktizieren und Zugangsbeschränkungen abbauen, wenn nicht bloß Superkrüppel ein akademisches Zeugnis erlangen können sollen – lediglich 3 % aller von Behinderung betroffener Menschen erlangen derzeit einen akademischen Abschluss (http://www.focus.de/gesundheit/ticker/wiesbaden-niedrigere-bildungsabschluesse-bei-behinderten-menschen-aid_344726.html, Stand: 7. 4. 2009). Der Zugang zu akademischer (Wei-

ter-)Bildung muss nicht zuletzt aus demografischen Gründen allen Altersstufen offen stehen und durch den Staat aktiv gefördert werden. Bildungsbiografien dürfen nicht länger bereits im Alter von spätestens 20 Lebensjahren unveränderbar abgeschlossen sein, sofern die Selektion nicht vorher schon erfolgte! Bildungsabschlüsse müssen niedrigschwellig zugänglich und variabel – von jedem Punkt aus – erreichbar sein!

9. Veränderung der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben! Keine Eingliederungszuschüsse mehr, solange von Behinderung betroffene Menschen am Arbeitsmarkt massiv benachteiligt werden. Stattdessen ein Persönliches Budget nicht nur für Assistenz, sondern auch für Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung – Letzteres in Höhe des tariflichen Mindestlohns entsprechend der jeweiligen beruflichen Qualifikation!

DZ 82 09

259

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit?“. In: Ders.: „*Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*“. Ein philosophisches Lesebuch. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M., 31–47.
- Adorno, Theodor W. (2001); *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.
- Barnes, Colin & Geoff Mercer (2001): „Disability Culture: Assimilation or Inclusion?“. In: Gary L. Albrecht et al. (Hg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London, Neu Delhi, 515–534.
- Biewer, Gottfried (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn.

- Boensch, Jens (2000): *Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung – Analysen und Perspektiven für die zweite Ausbildungsphase*. Bad Heilbronn.
- Bruhn, Lars & Jürgen Homann (2008): „Zentren der Ausgrenzung – Anmerkungen zur Bedeutung von Disability in Deaf Studies“. In: *Das Zeichen* 79, 232–239.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2007): *Bericht der Bundesregierung über die Wirkungen der Instrumente zur Sicherung von Beschäftigung und zur betrieblichen Prävention*. Berlin.
- Doose, Stefan (2005): „Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-verbleibsstudie.html> (31. 3. 2009).
- Doose, Stefan (2007): „Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht – Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie“. In: *Zeitschrift für Inklusion – online.net* 01. <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=25&reporeid=32> (31. 3. 2009).
- Doose, Stefan (2008): „Stand der Entwicklung und Zukunft von Unterstützter Beschäftigung in Deutschland“. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-41-07-doose-stand.html#id3670372> (19. 4. 2009).
- Dörner, Klaus (2008): „De-Institutionalisierung im Lichte von Selbstbestimmung und Selbstüberlassung – Absichten, Einsichten und Ausichten entlang der Sozialen Frage“. http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2008/01/dorner_deinstitutionalisierung.pdf (31. 3. 2009).
- Eberwein, Hans (1994): „Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik“. In: Ders. (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3. aktualisierte und erweiterte Aufl. Weinheim und Basel, 423–428.
- Fasching, Helga & Dörte Bernhard (2006): „„Bewegt‘ berufliche Integration die Integrationspädagogik?“. <http://bidok.uibk.ac.at/library/bernhard-beruf.html> (30. 2. 2009).
- Frehe, Horst (1987): „Die Helferrolle als Herrschaftsinteresse nichtbehinderter ‚Behinderten-(Be)-Arbeiter““. In: Michael Wunder & Udo Sierck (Hg.): *Sie nennen es Fürsorge – Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand, mit Beiträgen vom Gesundheitstag Hamburg 1981*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. Wiederveröffentlichung im Internet unter http://www.bidok.uibk.ac.at/library/mabuse_frehe-helfer.html (31. 5. 2007).
- Freire, Paulo (1998): *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Hamburg.
- Hinz, Andreas (2008): „Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen“. http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2008/05/hinz_thesen_inkled_disabstud.pdf (7. 4. 2009).
- Horkheimer, Max (1997): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a. M.
- ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH (2008): „Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen“. http://www.bmas.de/coremedia/generator/29698/property=pdf/f383_forschungsbericht.pdf (5. 5. 2009).
- Köbsell, Swantje (2008): „Bundesrepublik Deutschland – Bildungschancen für alle? Rede anlässlich des Parlamentarischen Abends des DBR am 3. Dezember 2008“. <http://www.deutscher-behindertenrat.de/ID69889> (2. 4. 2009).
- Lane, Harlan (1995): „Constructions of Deafness“. In: *Disability & Society* 10/2, 171–189.
- Marcuse, Herbert (1968): *Triebstruktur und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Maschke, Michael & Justin Powell (2003): „Behinderungsbegriffe und ihre Folgen in Schule und Beruf“. In: *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003*. Kassel, 80–86.
- Miles-Paul, Ottmar (1992); „Wir sind nicht mehr aufzuhalten“. *Beratung von Behinderten durch Behinderte. Vergleich zwischen den USA und der Bundesrepublik*. München.
- Mürner, Christian & Udo Sierck (2009): *Krüppelzeitung. Brisanz der Behindertenbewegung*. Neu-Ulm.
- omp (2006): „Menschenrechtsverletzung an deutschen Schulen“. http://www.kobinet-nachrichten.org/cipp/kobinet/custom/pub/content_lang_1/oid_10869/ticket_g_a_s_t (31. 3. 2009).
- Pohl, Ursula (2005): „Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten, Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien“. <http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss.html> (11. 5. 2009).
- Preuss-Lausitz, Ulf (2008): „Probleme der Definition und Sicherung von Ressourcen sonderpädagogischer

Förderung“. <http://www.ewi.tu-berlin.de/uploads/media/Ressourcen-2008.doc> (11. 5. 2009).

Rose, Petra & Gary Kiger (1995): „Intergroup Relations: political action and group identity in the deaf community“. In: *Disability & Society* 10/4, 521–528.

Rosen, Russel S. (2006): „An Unintended Consequence of IDEA: American Sign Language, the Deaf Community, and Deaf Culture into Mainstream Education“. http://emedien.sub.uni-hamburg.de/han/16026/www.dsqsds.org/articles_html/2006/spring/rosen.asp (26. 3. 2008).

Wocken, Hans (2009): „Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“. <http://www.hans-wocken.de/> (12. 5. 2009).



Jürgen Homann und **Lars Bruhn** sind wissenschaftliche Mitarbeiter am Zentrum für Disability Studies (Universität Hamburg).

E-Mail: homann@erz.wiss.uni-hamburg.de;
bruhn@erzwiss.uni-hamburg.de

Website: <http://www.zedis.uni-hamburg.de>