

Venter, Anne/Bruhn, Lars/Homann, Jürgen:
Aspekte zum Inklusionsbegriff unter der Bedingung von Hörbehinderung

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“ am 1. April 2008, Universität Hamburg

Einleitung

Ein Leitziel der Disability Studies ist Inklusion - auch im schulischen Bereich. Dieser Inklusionsgedanke soll im heutigen Einführungsvortrag näher erläutert werden, um daraus einige Aspekte und kritische Anmerkungen zur Praxis der Erziehung und Bildung von Hörbehinderung betroffener Kinder abzuleiten. Vorweg: Das Thema Inklusion findet bislang im Bereich des ‚Hörgeschädigtenbildungswesens‘ keine nennenswerte Beachtung, wo von Inklusion die Rede ist, verbirgt sich hinter dem Terminus oftmals das synonyme Verständnis von Integration, obwohl sich mit dem Inklusionsgedanken im Vergleich zu Integration aus Sicht seiner VerfechterInnen ganz unterschiedliche Haltungen, Konzepte und Erklärungsansätze von Behinderung verbinden. Ich werde im Folgenden zunächst den Entwicklungsweg der unterschiedlichen Konzeptionen Segregation, Integration und Inklusion nachzeichnen, ehe ich im Anschluss auf die Situation von Hörbehinderung betroffener Kinder zu sprechen komme.

Segregation – Integration - Inklusion

Die schulische Förderung von Behinderung betroffenen SchülerInnen lässt sich in drei historischen Phasen gliedern:

Segregation

Seit Ende des 19. Jahrhunderts werden Kinder, die als behindert wahrgenommen werden, in die allgemeine Schulpflicht mit einbezogen und erhalten so einen Zugang zur Bildung. Während der Phase der Segregation werden SchülerInnen, die von Behinderung betroffen sind, in speziellen Schulen von SonderpädagogInnen nach einem gesonderten Lehrplan unterrichtet.

Integration

Im Zuge der Errichtung von Gesamtschulen und den damit zusammenhängenden bildungs- und reformpolitischen Debatten der sozialliberalen Regierungszeit wurde erstmals 1970 die Frage nach Möglichkeiten einer integrativen Beschulung von Behinderung betroffener Kinder gestellt (Eberwein 1999). Diese Diskussion verlagerte sich im Laufe der 1970’er Jahre von der Gesamtschule hin zu den Grundschulen und der Einrichtung integrativer Klassen. Die entscheidenden Impulse zur Forderung nach Integration gingen dabei zumeist von einzelnen Personen und insbesondere den Eltern von Behinderung betroffener Kinder aus. Im Laufe der Zeit wuchs auch die theoretische Auseinandersetzung um das Thema Integration an.

Dabei ist es der in den 1980’er Jahren entstandenen Integrationspädagogik zu verdanken, einen nachhaltigen Paradigmenwandel eingeleitet zu haben, der das herkömmliche Selektions- und Segregationsprinzip der Sonderschulen bislang zwar nicht abgeschafft, aber doch massiv in Frage gestellt hat. Es waren und sind bis heute integrationspädagogische Konzeptionen, die für den Einsturz der alten Ordnung gesorgt haben, wonach von Behinderung betroffene Kinder auf die Sonderschule gehören, ‚normale‘ auf die Regelschule.

Auf der anderen Seite leidet der Begriff Integration an einem geradezu inflationären Gebrauch: Alles schmückt sich gern mit dem Label ‚integrativ‘, ganz gleich, ob sich dabei überhaupt noch erkennbare Bezüge zu den ursprünglichen integrationspädagogischen Forderungen ableiten lassen: Die gemeinsame Durchführung von Schulfesten und planmäßige SchülerInnen-treffen ebenso wie etwa strukturelle Veränderungen im Sonderarbeitsbereich der Werkstätten für von Behinderung betroffene Menschen – in Hamburg bezeichnen sich die einzelnen Arbeitsbereiche der Alsterdorfer Werkstätten der Evangelischen Stiftung Alsterdorf neuerdings als ‚Integrative Betriebsstätten‘, was aber keineswegs bedeutet – wie man mutmaßen könnte –, dass diese betriebsstrukturelle Änderung den Insassen einen durchlässigeren Zugang zum 1. Arbeitsmarkt bietet. Der Begriff Integration gewinnt also zunehmend an Unschärfe.

Insbesondere Selbstbetroffene haben oftmals ein verhaltenes, ambivalentes Verhältnis zum Begriff Integration. Ein Zitat von Udo Sierck mag dieses Unbehagen gut zum Ausdruck bringen: „Wenn ich mich von Nichtbehinderten distanzieren, gelte ich als misstrauisch oder böswillig; werde ich als Behinderter aktiv, gerate ich in den Ruf, geltungssüchtig und unberechenbar zu sein. Als integriert gilt, wer sich so verhält, wie es vorgezeichnet und erwartet wird. Für mich ist eine Integration aber nur dann wünschenswert, wenn ich das Recht habe, mich auszuschließen“ (Sierck, zit. n. Zimpel 1995, S. 311). Oder wie Köbsell es formuliert: „Um als ‚integriert‘ akzeptiert zu werden, müssten Behinderte sich an den Interessen der Nichtbehinderten orientieren. [...] Mit dem Begriff Integration mitgedacht wurde immer das gesellschaftliche Machtgefälle, das Wissen darum, dass nicht die behinderten Menschen selbst über ihre Integration entscheiden, sondern die nichtbehinderte gesellschaftliche Mehrheit, was nach sich zieht, dass manche als integrierbar gelten und andere nicht“ (Köbsell 2007, S. 2).

Zum einen wird der Begriff Integration vielerorts eben doch als einseitige Assimilation an die gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen verstanden, die Selbstbetroffene selber vehement kritisieren. Zum anderen, und diese Kritik wiegt schwerer, impliziert die so praktizierte, ‚real existierende Integration‘, dass eben nicht von Behinderung betroffene Menschen selber die Bedingungen für eine gelungene, und das bedeutet vor allem: auch eine subjektiv als befriedigend empfundene Integration festlegen, sondern die nicht betroffene ‚Mehrheitsgesellschaft‘. Dadurch wird unterschwellig das Gefühl vermittelt, man müsse als von Behinderung betroffener Mensch vor allem dankbar sein für jedes zugestandene Maß an ‚Integration‘ und möge ansonsten doch bitte die eigenen Grenzen respektieren und das Wohlwollen der nicht von Behinderung betroffenen Umwelt nicht allzu sehr strapazieren.

An den Kindern kann es jedenfalls nicht liegen! Das ist der erste Gedanke, der einem in den Sinn kommt, wenn man Statistiken zur Integrationsquote von Behinderung betroffener SchülerInnen betrachtet. Nicht nur dass die Integrationsrate innerhalb der verschiedenen Förderschwerpunkte erheblich variiert – auch im Ländervergleich spiegeln sich in den einzelnen Förderschwerpunkten unterschiedliche Integrationsquoten wider.

Betrachtet man nun die gegenwärtige real existierende schulische Integrationspraxis, so fallen einem viele Missstände auf:

- Während Integration im Kindergarten nahezu flächendeckend anzutreffen ist, findet integrative Beschulung nach wie vor größtenteils im Grundschul- bzw. Primarbereich statt. Danach kommt verstärkt das Selektionsprinzip des deutschen Bildungssystems zum Tragen – ein in den PISA-Veröffentlichungen und den sich daran anschließenden

Diskussionen immer wieder beklagter Missstand. Integration in der Sekundarstufe II – das ist nahezu exotisch!

- Nach wie vor scheint das Prinzip der selektiven Integration praktische Anwendung zu finden. Von Behinderung betroffene SchülerInnen, deren Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen in Bezug auf die Anforderungen der Regelschule als kompensierbar eingestuft werden, werden als integrierbar angesehen, andere SchülerInnen hingegen, deren Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen stärker sind, werden der Sonderbeschulung zugewiesen und gelten als nicht integrierbar. Ganz nach der Gleichung: je schwerer die Schädigung bzw. Beeinträchtigung, desto geringer die Chancen auf Integration.
- In der Integrationspraxis konnte die Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz u. a. 2002) nicht aufgehoben werden. So gibt es in den so genannten ‚integrativen Klassen‘ nach wie vor zwei Sorten von SchülerInnen: die nicht behinderten ‚normalen‘ Kinder und die I-Kinder, die als behindert diagnostiziert und als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert werden.
- Schließlich befinden sich solche von Behinderung betroffene SchülerInnen, die einer integrativen Beschulung teilhaftig werden, oftmals in einer ‚Insellage‘ (Biklen 1992, zit. n. Hinz 2002, S.5). Behinderung bleibt in dieser Situation das besondere individuumzentrierte Problem einzelner SchülerInnen, für deren besonderen Belange punktuell besondere PädagogInnen zuständig sind, ohne dass sich das Selbstverständnis der Schule selber verändert und eine größere Sensibilität dafür entsteht, inwieweit die schulischen Rahmen- und Lernbedingungen Barrieren aufrecht erhalten und Behinderung gar erst produzieren. Die ambulante ‚Betreuung‘ des ‚I-Kindes‘ erfolgt exklusiv, wodurch deutlich wird, „an wen sich der Unterricht eigentlich wendet und wer der ‚Andere‘, also der ‚Uneigentliche‘ ist“ (Hinz 2002, S.7). Diese Integrationspraxis entlastet somit die Regelschule und damit auch die allgemeine Pädagogik von der Auseinandersetzung mit dem Thema Normativität generell und insbesondere in Bezug auf das Phänomen Behinderung und führt somit zu einer Verfestigung sonderanthropologischer Vorstellungen.
- Dies gilt auch für den Umgang mit ethnisch-kultureller Differenz, denn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Sonderschulen, gemessen am Gesamtbevölkerungsanteil, in beängstigender Weise erheblich überrepräsentiert – zumeist wird die Sonderschulbedürftigkeit aufgrund von Migration als ‚Behinderung‘ mit mangelnden sprachlichen Kompetenzen begründet, wobei äußerst fragwürdig ist, warum gerade die Sonderschule im Vergleich zur Regelschule der geeignetere Ort sein soll, um derartige Defizite zu beheben (Wagner/Powell 2003).

Zu guter Letzt: Diese Kritik an der Integrationspraxis soll nicht bedeuten, dass die Integrationsbemühungen gänzlich falsch waren. Bemühungen zu Integration sind ein wichtiger Schritt - Missstände und Schwierigkeiten fordern uns aber zu konzeptioneller Kritik und Weiterentwicklung auf, gerade auch in Auseinandersetzung mit den VertreterInnen der Integrationspädagogik. Letztere soll also an hiesiger Stelle keinesfalls für ‚tot und erledigt‘ erklärt werden!

Inklusion

Der Begriff der Inklusion gewinnt auch im deutschsprachigen Raum stetig an Bekanntheit. Im „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ der Unesco, wie sie in der so genannten Salamanca-Erklärung im Jahre 1994 festgelegt wurde, heißt es für den schulischen Bereich: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zu Grunde liegt, besagt, dass Schulen alle

Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen“ (zit. n. Sander 2004, S.15f). Durch die Salamanca-Erklärung wurde der Begriff der Inklusion weltweit verbreitet. In der deutschsprachigen Übersetzung der Erklärung ist der Begriff „Inklusion“ nicht zu finden. „Inclusion“ wurde ausnahmslos mit „Integration“ übersetzt und so ist es nicht verwunderlich, dass beide Begriffe selbst in der heutigen Fachliteratur teilweise synonym verwendet werden.

Schauen wir uns deshalb etwas genauer an, was es mit der Inklusion auf sich hat. Der Begriff der Inklusion lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- Jeder Mensch / jedes Kind ist ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, und zwar vollkommen unabhängig von seinen individuellen (Un-)Möglichkeiten. Die Frage nach der individuellen ‚(Un-)Fähigkeit zur ‚Integration‘, die als Gradmesser für eine den Eigenwert mindernde ‚Schichteneinteilung‘ unterhalb dessen gilt, was als ‚normal‘ (sprich: als sozial erwünscht) dienen könnte, erübrigt sich, da Inklusion letztlich auf einen radikalen, flexibel-normalistischen Pluralismus abzielt, dessen Grundlage die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Mitglieder einer Gesellschaft bildet.
- Es geht folglich nicht mehr darum, dass eine Mehrheit mehr oder minder ‚integrationsfähige‘ Minderheiten in sich integriert, ohne dass es Korrektive gibt, die die Werte und Normen der hegemonialen Mehrheit in Frage stellen, sondern um das allen Mitgliedern der Gesellschaft zustehende Recht auf Anerkennung ihres Soseins. Dieses Recht auf Differenz bezieht sich im Übrigen nicht nur auf die sozial konstruierte Dichotomie ‚Normalität – Behinderung‘, sondern auf die Anerkennung der Vielfalt aller Mitglieder einer Gesellschaft in Bezug auf die Geschlechterrolle, ethnische, sprachliche, kulturelle und religiöse Hintergründe, familiäre und soziale Herkunft. „Inklusion geht es darum, *alle* Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban, Hinz 2003, S.11, Herv. i.O.).
- Differenz muss demzufolge als Maßstab für die Schaffung heterogener Lernbedingungen gelten, die es allen Kindern ermöglichen, ihren individuellen (Un-)Möglichkeiten entsprechend innerhalb eines gemeinsamen Lernraumes gefördert zu werden. Daraus folgt, dass Lehrpläne letztlich soweit zu verändern sind, dass sie die Heterogenität, also die individuellen Bedürfnisse aller Kinder, umfasst. Nicht die SchülerInnen werden an das System `Schule` angepasst, sondern Schule wird `passend` für die Kinder gemacht. Die Einteilung nach ‚Behinderungsformen‘ entfällt ebenso wie die exklusive, etikettierende Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausschließlich für einzelne, von Behinderung betroffene SchülerInnen. Ergeben sich im schulischen Alltag für von Behinderung betroffene SchülerInnen Schwierigkeiten gleich welcher Art, sind dem sozialen Modell von Behinderung entsprechend die am gemeinsamen Lernort vorherrschenden außerindividuellen Gegebenheiten und Bedingungen zu verändern und so zu gestalten, dass ein gemeinsamer Unterricht unter Bedingungen stattfinden kann, von denen letztlich alle profitieren.

Aus Sicht des sozialen Modells ist die Art und Weise, wie wir Körper kategorisieren und klassifizieren (sprich: Behinderung produzieren) das Ergebnis historischer, kultureller, sozialer, ökonomischer und politischer Diskurse – Behinderung ist kein Kontinuum, das zu allen Zeiten die selben Merkmale beinhaltet, sondern das Ergebnis gesellschaftlicher Umstände und als solches sozial konstruiert. Stellt die Integrationspraxis den Versuch dar, die allgemeine Schule zu verbessern, um bestimmten Menschengruppen -von Behinderung betroffenen

SchülerInnen – eine adäquate Förderung angedeihen zu lassen, versteht sich Inklusion als „radikale Schulreform mit Bezug auf das Curriculum, Leistungsbeurteilung, Pädagogik und Gruppierung von SchülerInnen“, die die Gleichwertigkeit der Differenz postuliert, d.h. die „Unterschiedlichkeit willkommen heißt und zelebriert, unabhängig von Geschlechterrollen, Nationalität, Rasse, Herkunftssprache, sozialem Hintergrund, Leistungsmöglichkeiten oder Behinderung“ (Mittler, zit. n. Hinz 2002, S. 10). Inklusion ruft damit in Erinnerung, dass die Homogenität der RegelschülerInnenschaft ein Mythos ist – eine Erkenntnis, die sich freilich auch in den Konzeptionen der Integrationspädagogik wieder findet.

Um zu Aussagen darüber zu gelangen, was Inklusion an Neuigkeiten beinhaltet, wäre es erforderlich, umfassend zu untersuchen, was diese ‚neue‘ Pädagogik genauerhin von den Konzeptionen der Integrationspädagogik unterscheidet. Dieser Notwendigkeit können wir heute und hier nicht nachkommen, sondern können diesbezüglich lediglich konstatieren, dass viele Postulate, die mit dem Begriff Inklusion in Verbindung gebracht werden, bereits von VertreterInnen der Integrationspädagogik formuliert wurden, etwa die Idee einer Schule für alle oder die damit verbundene, immer wieder erhobene Forderung, die Sonderpädagogik möge sich ihrem selbst gestellten Ziel zuführen, nämlich sich selber endlich überflüssig zu machen und in einer allgemeinen Pädagogik aufgehen.

Inklusion und Hörbehinderung

Die folgenden Aussagen beziehen sich vornehmlich auf die Situation solcher von Hörbehinderung betroffener Kinder, die von den ‚Fachleuten‘ resp. den MedizinerInnen und SonderpädagogInnen als ‚in-die-hörende-Welt-integrierbar‘ eingestuft werden. Das liegt darin begründet, dass wir selber als hörbehinderte Autoren dieses Vortrags ausnahmslos lautsprachlich sozialisiert wurden und hier nicht in Versuchung geraten möchten, einen ‚Paternalismus von unten‘ zu betreiben, etwa indem wir uns dazu hinreißen ließen, die Einstellungs- und Verhaltensweisen kulturell gehörloser Menschen zum schulischen Inklusionsgedanken zu bewerten oder gar zu kritisieren. Kenntnisse von der Sprache und Kultur gehörloser Menschen besitzen wir als ‚Wanderer zwischen den Welten‘ - weder der hörenden, noch der gehörlosen Kultur vollwertig angehörig – mehr oder weniger gut oder schlecht, aber niemals in dem Maße, wie dies bei gebärdensprachlich sozialisierten gehörlosen Menschen der Fall ist. Wobei außerdem noch hinzugefügt werden muss, dass wir uns untereinander hauptsächlich mittels lautsprachbegleitender Gebärden (LBG) verständigen - was wiederum sozialisationsbedingt ist.

Zunächst zur allgemeinen Situation von Hörbehinderung betroffener Kinder: Im Schuljahr 2005/2006 wurden deutschlandweit weniger als 20% aller hörbehinderten Kinder integrativ beschult. Schleswig-Holstein erreicht 51% - Bayern bildet das Schlusslicht mit 10% (Statistisches Bundesamt 2006/2007a und b). Die Integration hörbehinderter Kinder gilt gemeinhin dann als verwirklicht, wenn es gelingt, diesen Kindern einen Zugang zur Lautsprache zu ebnen, so dass bestenfalls eine Beschulung im Regelschulbereich stattfinden kann. Wir wissen, dass bei einem Großteil der als schwerhörig geltenden SchülerInnen die Kommunikation nicht einmal im direkten familiären Umfeld befriedigend verläuft (vgl. Leven 1997, S. 42f.) und gerade regelbeschulte ‚I-Kinder‘ oftmals vollkommen isoliert sind. Wir wissen zudem, dass ein Großteil dieser Kinder einen progredienten Schädigungsverlauf aufweist – Löwe spricht von rund einem Drittel (Löwe 1995, S. 174) -, so dass zu befürchten steht, dass nicht nur die Fähigkeit zu einer Lautsprachrezeption, sondern vor allem diejenige eines Verstehenskönnens von Lautsprache (!) mit zunehmenden Alter schwinden wird. Eine insbesondere für berufliche Aussichten an sich nicht zu ignorierende Perspektive – denn ein Erlernen der Gebärdensprache erweist sich im späteren Erwachsenenalter oftmals als schier unüberwindbare Hürde.

Dennoch halten SchwerhörigenpädagogInnen gegen alle Widerstände insbesondere vonseiten Selbstbetroffener daran fest, dass die Erziehung und Bildung schwerhöriger Kinder – übrigens auch solcher, die mit einem Cochlea-Implantat ausgestattet sind -, ausschließlich lautsprachlich erfolgen dürfe, da eine visuell gestützte Kommunikation oder der Gebrauch der Gebärdensprache die Integration in die hörende Umwelt gefährde, so dass auch ein Kontakt zu Mitgliedern der Gebärdensprachgemeinschaft unbedingt zu vermeiden sei (Bruhn/Homann 2000a / b).

Lässt sich diese Praxis als inklusiv bezeichnen? Basiert sie aus ethischer Sicht auf den Prinzipien der Gemeinsamkeit und der uneingeschränkten Teilhabemöglichkeit aller Menschen? Gestattet sie ihren Zöglingen zu, sich frei und offen zu entwickeln – und nicht bloß innerhalb von sonderpädagogisch reglementierten (Inter-)Aktionsräumen? Eröffnet sie diesen von Hörbehinderung betroffenen Kindern Wege zur möglichst eigenverantwortlichen Aneignung und beständigen Erweiterung vielfältiger kommunikativer Fähigkeiten? Bereitet sie ihre SchülerInnen darauf vor, ihren Platz nach dem Verlassen der ‚heilen Welt‘ Sonderschule innerhalb einer nahezu ausschließlich hörenden Umwelt einzunehmen, die weitgehend nicht ihren eigenen Bedürfnissen angepasst ist und in der das Gelingen von Kommunikation permanent gefährdet ist? Und schließlich: Bringt sie nicht nur kommunikativ vielseitig kompetente, sondern auch starke und selbstbewusste Subjekte hervor, die ihre Hörbehinderung positiv angenommen haben? Denen es also nicht darum geht, innerhalb der hörenden Umwelt möglichst nicht aufzufallen und das Stigma der ‚Behinderung‘ zu verbergen, sondern mutig für eine Normalisierung ihrer eigenen Interessen und Rechte eintreten, statt nur danach zu streben, sich der hörenden Umwelt mehr schlecht als recht anzupassen?

Apodiktische sonderpädagogische Ansätze, die teleologisch nur einen Ausgang zulassen und für erstrebenswert halten, ermöglichen keine Wahlfreiheit und Offenheit. Sie konstruieren exklusive, temporär begrenzte Lebensräume, die mit der Lebenswirklichkeit ihrer AdressatInnen nichts zu tun haben und in denen die Rollenverteilung der ProtagonistInnen klar verteilt ist: Auf der einen Seite die sonderpädagogische Professionalität, auf der anderen Seite die von Hörbehinderung betroffene Klientel. Ihre Sonder-Didaktik und -Methodik ist weder vielfältig noch pluralistisch, sondern reduktionistisch und einzig darauf ausgerichtet, den ‚Fehler‘ der Kinder mittels Technik und Methodik auszumerzen, um sie der hörenden Hegemonialität bestmöglich anzupassen. Unter solchen Bedingungen können auch selbstbetroffene LehrerInnen allenfalls in der Außerdarstellung als Aushängeschilder für ‚praktizierte Integration‘ dienen, da sie selber das herausragende therapeutische Anforderungsprofil, die Befähigung zum Aufspüren und Beheben lautsprachlicher Unregelmäßigkeiten und Defizite, aufgrund ihrer eigenen Hörbehinderung nicht erfüllen. Sie sind im Grunde allenfalls als emotionale Stütze brauchbar, wenn im Zuge des therapeutischen Eifers zuweilen die Tränen fließen, was wiederum im Übermaße die Kinder auch daran hindern kann, sich die nötige Robustheit (sprich: die genügende Frustrationstoleranz) anzueignen. Was aber spräche bloß dagegen, dass auch gehörlose oder ertaubte LehrerInnen, die gebärdensprachlich kommunizieren, schwerhörige Kinder unterrichten?

Eine Herausforderung für die Inklusionsdebatte innerhalb der internationalen Behindertenbewegung stellt die Haltung der kulturell Gehörlosen dar: „Viele gehörlose Menschen verstehen sich als sprachliche und kulturelle Minderheit und stellen eine Analogie zu ethnischen Minderheiten, die auf ähnliche Weise ausgeschlossen werden, weil sie die dominierende Sprache nicht fließend beherrschen“ (Barnes, Mercer 2001, S.527, zit. n. Dederich 2006 S.33). Dieses Selbstverständnis hat einerseits zur Abgrenzung von der hörenden Mehrheitsgesellschaft geführt, aber auch zur Abgrenzung von anderen Gruppen von Behinderung Betroffener. „In ih-

ren Bestrebungen, nicht an eine Kultur der ‚Hörenden‘ angepasst zu werden und ihre eigene kulturelle Identität zu bewahren, haben sich gehörlose Menschen gegen größere Kampagnen von Behinderungsorganisationen für inklusive Schulen gestellt“ (Barnes, Mercer 2001, S.527, zit. n. Dederich 2006, S.33). Eigene Schulen für gehörlose Kinder und Jugendliche gelten vielmehr als Instrument zur Wahrung der Gehörlosenidentität und –kultur. Kurzum: Inklusion wird als Bedrohung wahrgenommen.

Diese Haltung, die auch von den offiziellen VertreterInnen der World Federation of the Deaf im Zuge der Verabschiedung der neuen UN-Menschenrechtskonvention vertreten wurde, zog vielerorts Unverständnis nach sich, insbesondere auch unter Angehörigen anderen Gruppierungen von Behinderung betroffener Menschen. Wenn aber andererseits die zuvor beschriebenen Mängel der ‚Integrationspraxis‘ schwerhöriger Kindern kaum Widerspruch erregen, sondern scheinbar auch nahtlosen Eingang in die Debatte um den Inklusionsbegriff finden, indem die ausschließlich lautsprachliche Beschulung, bestenfalls in der Regelschule, nach wie vor als Maß aller Dinge zählt: Wer mag es ihnen verübeln?

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

Barnes, C.; Mercer, G. (2001); Disability Culture. Assimilation or Inclusion? In: Albrecht, G.L.; Seelman, K.D.; Bury, M. (Hrsg.); Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks (Sage), S. 515-534.

Bruhn, L. / Homann, J. (2000a); Die Möglichkeit des Anders-Seins, Ein Plädoyer für eine kooperative Beschulung schwerhöriger und gehörloser Kinder, in: Das Zeichen 53, S. 424-431.

Dies. (2000b); Die Elite der (Besser-)Hörenden – Rassismus in der Hörgeschädigtenpädagogik?, in: Das Zeichen 54, S. 610-620..

Cloerkes, G. (2003); Zahlen zum Staunen. In: Ders. (Hrsg.); Wie man behindert wird, Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg, S. 11-24.

Dederich, M. (2006); Disability Studies und Integration. In: Platte, A; Seitz, S.; Terfloth, K. (Hrsg.); Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn, S.23-34.

Eberwein, H. (1999); Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Ders. (Hrsg.); Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Ein Handbuch, 5. ergänzte und neu ausgestattete Aufl., Weinheim, Basel, S. 55-68.

Hinz, A. (2002); Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-36. Nachdruck im Internet in der SEN-IST-NET-library:
<http://www.senist.net/v1/printerfriendlyxml.asp?myfilename=03-05-22-gr-hinzinklusion.xml&myfoldername=xml-gr> (Stand: 17.03.2008).

Köbsell, S. (2007); „Peers“ und Integration – Behindertenbewegung und Bildungsdiskussion. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte? Perspektiven der Disability Studies“. 07.06.2007, Universität Hamburg. Als Download erhältlich unter http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/06/koebshell_peers_und_integration_070607.pdf (Stand: 01.04.2008).

Leven, R. (1997); Psychische Störungen gehörloser und schwerhöriger Psychotherapie-Patienten unter besonderer Berücksichtigung kommunikativer Aspekte, Hamburg.

Löwe, A. (1995); Die wichtigsten Gründe für eine möglichst bald nach der Geburt eines hörgeschädigten Kindes einzuleitende Hör-Spracherziehung. In: Schulte, K. (Hrsg.); Standortbestimmungen für Forschung, Lehre und Praxis der Gehörlosenpädagogik und der Schwerhörigenpädagogik, Villingen-Schwenningen, S. 174-179.

Sander, A. (2004); Inklusive Pädagogik verwirklichen, Zur Begründung des Themas. In: Ders.; Schnell, I. (Hrsg.); Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn, S.11-22.

Statistisches Bundesamt (2006/2007a). Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischer Förderung. 3.10 Klassen, Schüler/innen und Ausländer/innen nach Klassentypen, sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und Ländern. Fachserie 11, Reihe 1, S.172f.

Statistisches Bundesamt (2006/2007b). Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischer Förderung.3.9 Integrationsschüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung nach Schularten, Bildungsbereichen, Förderschwerpunkten und Ländern. Fachserie 11, Reihe 1, S. 1168-172.

Wagner, S.; Powell, J.J.W. (2003); Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen auf Sonderschulen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.); Wie man behindert wird, Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg, S. 183-208.

Zimpel, A. (1995); Geistige Behinderung in Ost- und Westdeutschland. In: fib e.V. (Hrsg.); Leben auf eigene Gefahr?! Geistig Behinderte auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben, München, S. 287-320.