

Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche

Manfred Hintermair

Das in der UN-Behindertenrechtskonvention dokumentierte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beinhaltet zahlreiche Implikationen auf den verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen, die die Nationen, die diese Konvention durch ihre Unterschrift zu bindendem nationalen Recht gemacht haben, in den nächsten Jahren und Jahrzehnten vor erhebliche Herausforderungen stellen werden (vgl. aktuell Hase, 2012).

Im Folgenden geht es um die Situation gehörloser und schwerhöriger Kinder als einer vergleichsweise kleinen Gruppe („low incidence disability“) im Konzert der verschiedenen Formen von Behinderungen und dabei wiederum fast ausschließlich um die Frage der Erziehung und Bildung dieser Gruppe, die im Paragraf 24 der UN-Konvention zentral thematisiert wird. Doch bereits bei dieser Beschränkung tut sich – wie zu zeigen sein wird – ein weites Feld auf, das es zu beackern gilt. Becker (2012) hat kürzlich in einem Beitrag Qualitätsstandards für die Bildung (insbesondere gebärdensprachbenutzender) hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Kontext der Inklusionsdiskussion zusammengetragen, die zu beachten sind, wenn man es wirklich ernst meint mit der Inklusion. Becker unterscheidet dabei pädagogische Prinzipien einerseits und erforderliche Fachkompetenzen andererseits. Zu den pädagogischen Prinzipien zählt sie die Entwicklung umfassender Kommunikationskompetenz (mit Zugang zu ver-

schiedenen Sprachen und Kommunikationssystemen), umfassende aktive Partizipation an Unterricht und Schulleben, Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen hörgeschädigter Kinder für die Gestaltung der Didaktik mit dieser Zielgruppe sowie die Berücksichtigung der sozial-emotionalen Situation, wobei hier insbesondere die Auseinandersetzung mit der Hörschädigung eine wesentliche Rolle spielt. Was die erforderlichen Kompetenzen der Fachleute angeht, so diskutiert Becker Fragen der kommunikativen, sprachdidaktischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenz sowie notwendige Kompetenzen in den Bereichen Pädagogische Audiologie, Beratung und Sozial-emotionale Entwicklung.

Im Folgenden wird auf die Kompetenzen nicht näher eingegangen (das wäre eine eigene umfassende Diskussion wert!), sondern es sollen auf dem Hintergrund der von Becker benannten pädagogischen Prinzipien einige grundsätzliche Herausforderungen und Problemzonen angesprochen werden, die bei der Umsetzung von Inklusion für gehörlose und schwerhörige Kinder zu beachten sind. Dies geschieht hier aus einer gezielt sozialisationspsychologischen Perspektive (vgl. ausführlich dazu Hintermair, 2012).

Inklusion – differenziert betrachtet und vernünftig umgesetzt – ist ein wichtiger Schritt für Menschen mit Behinderungen!

Zunächst gilt es festzuhalten, dass in der zuweilen recht hitzig geführten Diskussion um Inklusion (vgl. Speck, 2010) nicht übersehen werden darf, dass das, was sich dazu in der UN-Behindertenrechtskonvention an grundsätzlichen Positionen finden lässt, nichts enthält, worüber man extrem kontroverser Ansicht sein müsste. Die Heftigkeit der Diskussion entfacht sich (derzeit zumindest) zu meist an der Frage, ob Inklusion die Aufhebung sonderpädagogischer Kategorien und insbesondere der damit verknüpften spezialisierten Schulformen zwingend beinhaltet. Bezeichnenderweise (und vermutlich durchaus bewusst) macht die UN-Konvention hierzu keine Aussagen. Burger und Hintermair (2011) halten fest: „Auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention an vielen Stellen sehr konkret wird, präsentiert sie keine Vorschläge für das ‚ideale Inklusionssetting‘“ (S. 96). Wichtiger ist der zentrale Leitgedanke der Konvention, „dass sich nicht der behinderte Schüler an die Schule anpassen muss, sondern umgekehrt die Schule an die Bedürfnisse des jeweiligen Schülers! Unter dieser Perspektive wird es auch möglich zu denken, dass unterschiedliche Schultypen jeweils passgerechte Bildungsoptionen für hörgeschädigte Kinder anbieten können, die den individuellen Bedürfnisstrukturen der Kinder gerecht werden“ (a.a.O., S. 96).

Diese Grundhaltung lässt sich sehr klar am Artikel 24 der UN-Konvention sichtbar machen, der Fragen der Bildung thematisiert.

Dort steht zunächst:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen ...“ ((1), S. 18).

In der Schattenübersetzung zu dieser autorisierten Version wird auf diverse Unschärfen hingewiesen, u.a. darauf, dass hier immer noch der Begriff „integrativ“ anstelle von „inklusiv“ verwendet wird (2). Aus psychosozialer Perspektive scheint jedoch weniger eine endgültige „Klärung“ der Begrifflichkeiten entscheidend zu sein als die Tatsache, ob der „Geist der Konvention“ angemessen umgesetzt wird. Wocken (2010) meinte dazu, es käme sowieso weniger auf das Etikett an, sondern auf das, was in der jeweiligen Packung enthalten sei. Liest man hier im Artikel 24 der UN-Konvention weiter, dann sieht man, auf was es im Wesentlichen ankommt und was eben gleichzeitig die großen Herausforderungen charakterisiert, vor denen wir stehen. Danach gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives/inklusives Bildungssystem „... mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten

- und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ ((1), S. 18).

Worum es also zentral geht, ist, Menschen mit einer Behinderung dabei zu unterstützen, dass sie ihre Würde und ihren Selbstwert entfalten können sowie weiter zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ihrer Begabungen und ihrer Kreativität beizutragen und echte Partizipation Wirklichkeit werden zu lassen! Hier wird ganz deutlich, dass das Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen, die aus seiner Lebenssituation, aber auch aus seiner spezifischen Behinderung heraus erwachsen, in den Mittelpunkt zu stellen ist und alle pädagogischen Bemühungen alleine das Ziel haben (sollen), diese Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Burger & Hintermair, 2011, weiter oben). Nun, die Herausforderungen, dies möglich zu machen, könnten nicht größer sein!

Diesen Formulierungen liegt das bio-psycho-soziale Modell von Funktionsfähigkeit und Behinderung (ICF, (3)) zugrunde (vgl. im Folgenden Hollenweger, 2007, vgl. auch Hintermair, 2008, S. 106). Danach ist eine Behinderung keine Eigenschaft einer Person, sondern das Ergebnis eines Interaktionsprozesses

zwischen der Person und ihrer Umwelt. Es wird hiermit eine mehrdimensionale Sichtweise auf das Phänomen Behinderung ermöglicht (Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation). Das Recht auf Partizipation steht über den möglichen Einschränkungen durch eine Behinderung und fordert dazu auf, nicht Behinderung zu beseitigen, sondern Teilhabe zu ermöglichen. Hollenweger (2007, S. 150) hebt hervor, dass sich mit diesem Modell Behinderung auch immer nur im Lebenszusammenhang des jeweiligen Menschen sinnvoll verstehen und definieren lässt: Damit rückt das, was behindert, in den Fokus und nicht das, was behindert ist oder behindert wirkt. Diese fast schon kopernikanische Wende im Verständnis von Behinderung hat vielfach zu enthusiastisch anmutenden Aussagen verleitet. So hat z.B. das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Rahmen seines Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ein sog. Kampagnenplakat entworfen mit dem Titel „Behindern ist heilbar“ (4). Ohne hier auf die Euphoriebremse drücken zu wollen, ist es dem Anliegen der Inklusion jedoch insgesamt vermutlich eher dienlich, mit klarem, nüchternen Blick den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Stand der Dinge in Bezug auf die „Heilbarkeit des Behindernden“ zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen, inwieweit hierzu schon alles gut durchdacht und ausgeleuchtet ist. Wie viel ist, wenn über Inklusion gesprochen wird, derzeit (noch) (vorsichtige)

Haltung, noch nicht aber (sichtbare) Handlung in den alltäglichen Lebensvollzügen der davon betroffenen Menschen, und wie ist es um die gesamtgesellschaftliche Umsetzung des Inklusionsprojekts bestellt? Was können wir aus wissenschaftlicher Sicht in Bezug auf die Frage „Wie viel Inklusion verträgt das hörgeschädigte Kind?“ (in Anlehnung an Hintermair & Lukomski, 2011) antworten? „Inklusion darf als Konzept nicht empirischen Fakten ausweichen bzw. diese selektiv wahrnehmen und allein der Euphorie des gemeinsamen Miteinanders Aller huldigen. Die Gefahr ist nämlich dabei, wie Alfons Spiegel einmal im Zusammenhang mit der Berichterstattung von Sportjournalisten treffend gesagt hat: „Das wesentliche Merkmal der Begeisterung ist der Verlust der Urteilsfähigkeit“ (vgl. (5), (Hintermair, 2012, S. 96).

In Bezug auf die Diskussion von Inklusion bei hörgeschädigten Kindern tun sich vor allem zwei Problemzonen auf, von denen die eine auch für Kinder mit anderen Behinderungen von Relevanz ist und die andere speziell mit der Wahrnehmungs- und Erfahrungssituation von Kindern mit einer Hörschädigung verknüpft ist.

Problemzone „Gesellschaftliche Voraussetzungen für Inklusion“:

Die für alle Menschen mit Behinderungen relevante Problemzone steht in Zusammenhang mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Inklusion realisiert werden soll.

Seit Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts erleben wir einen gesellschaftlichen Wandel mit hoher Dynamik und großen Auswirkungen auf das Leben der Menschen und ihr Zusammenleben mit anderen Menschen. Dieser Wandel ist geprägt vom Rückgang sozialstaatlicher Verantwortung und Solidarität und einem Vormarsch von Individualisierung jeglicher Lebensformen. Dieser Wandel birgt einerseits Chancen – Leben eben individuell und jenseits einschränkender normativer Wertsysteme zu gestalten –, andererseits ergibt sich aus ihm aber auch die Aufgabe, ohne gesicherten Boden den Drahtseilakt des Lebens bewältigen zu müssen. Keupp (2011) hat diese gesellschaftlichen Veränderungen treffend mit dem Inklusionsthema verknüpft und die zu bewältigenden Konflikte aufgezeigt:

„Inklusion klingt wie das Versprechen einer großen Freiheit, und bedeutet letztlich aber, aus Schon-, Schutz- und Ausgrenzungsräumen in dem Getriebe des globalisierten Netzwerkkapitalismus anzukommen, mit all seinen Chancen und Risiken. Verstehen wir unter Inklusion das Recht an den allgemeinen Zugangschancen zu Bildung, Freizeit, Gemeinschaft oder Konsum uneingeschränkt beteiligt zu sein, dann bedeutet es in letzter Konsequenz Teilhabe an einer kapitalistischen Gesellschaft, in der eine gnadenlose Konkurrenz um Geld, Macht und Status herrscht. Es ist eine Gesellschaft, in der vom Subjekt ein Höchstmaß an Flexibilität, Mobilität und Eigenregie verlangt wird. Ja, in

letzter Konsequenz wird von den Subjekten die Realisierung der Norm vom ‚unternehmerischen Selbst‘ verlangt. Für Menschen mit Behinderung kann Inklusion den Eintritt in eine normierte Leistungsgesellschaft bedeuten, die mit diversity nur etwas anfangen kann, wenn sie Gewinne verspricht“ (S. 2).

Wie also lässt sich Inklusion von Menschen mit Behinderungen umsetzen, wenn der „Gewinn“ sich nicht in Euros oder Dollars aufrechnen lässt, sondern in einer Währung verhandelt wird, die mit Werten wie Solidarität, Gleichberechtigung oder Mitgefühl auskommen muss? Wie groß ist die Solidarität einer globalisierten, individualisierenden Gesellschaft mit ihren behinderten Mitbürgerinnen und Mitbürgern? Mag es im Kindergarten und in der Grundschule noch chic sein, gemeinsam mit behinderten Kindern zu lernen, wie sieht es aus an Übergängen (in weiterführende Schularten oder in den Beruf), wie, wenn man selbst seinen Teil dazu (ab)geben muss? Strauß (2012) hat für den beruflichen Bereich z.B. in einer Aufstellung zur Beschäftigung von behinderten und nichtbehinderten Menschen aufzeigen können, dass nach wie vor Menschen mit Behinderungen in deutlich höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Es entbehrt nicht gewisser Ironie, dass die Unterschrift vieler Nationen unter die UN-Konvention in etwa zur gleichen Zeit erfolgte wie der Zusammenbruch der internationalen Finanzmärkte, der die Gier und gleichzeitig die Fragilität und Un-

berechenbarkeit kapitalistischer Wirtschaftssysteme sichtbar machte. Die zentrale Frage, die durch die verschiedenen Nationen, die sich hinter die UN-Konvention gestellt haben, zu beantworten sein wird, ist, wie viel Raum (und Geld) zur Verfügung stehen wird, wenn es darum geht „Inklusion als Anerkennung von Vielfalt“ Wirklichkeit werden zu lassen, und eben Kinder mit Behinderungen sich nicht den Bedingungen der Schule anpassen müssen, sondern die Schulen sich an den Bedürfnissen und Besonderheiten ihrer (behinderten und nicht behinderten) Schülerinnen und Schüler ausrichten. Wer wird die besonderen Bedürfnisse von behinderten Kindern bestimmen, auf welcher (wissenschaftlichen oder ökonomischen) Basis wird das vonstattegehen? Wie viel Vielfalt will und kann sich eine Gesellschaft leisten? Wie viel Unterstützung ist die Gesellschaft bereit, zur Verfügung zu stellen, damit jedes Kind mit seiner individuellen Behinderung sein individuelles Inklusions- und Identitätsmuster konstruieren kann? Diese Fragen zu beantworten wird zu einer besonderen Herausforderung für die Inklusionspädagogik werden!

Problemzone „Wissenschaftlicher Stand bzgl. der Entwicklung hörgeschädigter Kinder“:

Die zweite Problemzone geht an den Kern von Inklusion in Bezug auf hörgeschädigte Kinder heran. Sie hat zu tun mit der Frage: Wie lernen hörgeschädigte Kinder? Lernen sie gleich wie hörende Kinder? Viele denken vielleicht (vor

allem auch im Zusammenhang mit den Entwicklungen und Möglichkeiten des Cochlea-Implantats), dass mit früher und guter technischer Versorgung sowie einer ebenso früh einsetzenden Frühförderung hörgeschädigte Kinder mit den gleichen Voraussetzungen antreten wie hörende Kinder. Dem ist aber nicht so, wie zahlreiche Studien trotz erheblicher Chancenverbesserungen durch ein CI zeigen (vgl. Marschark, Rhoten & Fabich, 2007). Es gibt demnach nach wie vor Unterschiede und die gilt es sichtbar zu machen, wenn Inklusion verantwortungsvoll umgesetzt werden soll. Marschark, Rhoten und Fabich (2006) halten hierzu fest, „dass es mit Bezug auf Unterschiede zwischen hörgeschädigten und hörenden Kindern weniger ethisch, weniger respektvoll und vor allem auf die schulische Situation bezogen weit weniger hilfreich ist, solche Unterschiede zu ignorieren, anstatt sie zu erkennen und sichtbar zu machen“ (S. 506). Ohne die komplexen Zusammenhänge des Lernens hörgeschädigter Kinder in Erfahrung zu bringen und zur Kenntnis zu nehmen, wird es schwer möglich sein, den Kindern in inklusiven Settings das anzubieten, was sie für ihre Entwicklung brauchen: „Without understanding the full complexity of cognitive abilities, special educational methods can never be special“ (Detterman & Thompson, 1997, S. 1087). Marschark und Knoors (2012) haben dazu kürzlich in einem ausführlichen Beitrag differenziert Stellung bezogen und den aktuellen Stand des (Nicht)Wissens in Bezug auf

die Entwicklung hörgeschädigter Kinder dokumentiert.

Inklusion von schwerhörigen und gehörlosen Kindern bedarf der Berücksichtigung verschiedener behinderungsspezifischer Besonderheiten!

Es geht bei den nachfolgenden Ausführungen darum, was man berücksichtigen sollte, wenn man über Inklusion im Kontext von Hörschädigung spricht. Das soll in vier knappe Thesen gefasst werden.

1. Die Gruppe der Menschen mit einer Hörbehinderung ist äußerst *heterogen* und muss in dieser Heterogenität wahrgenommen werden! Um nur einige der Faktoren zu benennen, die diese Heterogenität ausmachen, seien genannt: Zeitpunkt des Eintritts der Hörschädigung und damit verbunden Erfassung der Hörschädigung, der technischen Versorgung (mit Hörgeräten und/oder CI) und des Beginns der Förderung; kindlicher Hörstatus sowie Hörstatus der Eltern; Art der Hörstörung; Progredienz der Hörschädigung; zusätzliche Behinderung; Art der Förderung (hörgerichtet, LBG, bilingual) etc. Eine beliebige Kombination einiger dieser Faktoren macht schnell deutlich, mit welchen Herausforderungen man im konkreten Einzelfall konfrontiert werden kann – für die pädagogische Praxis an den Schulen für Hörgeschädigte und die ambulanten Begleitdienste in der Inklusion ist

dies der ganz normale (und hoch komplexe) Alltag, der zu bewältigen ist. Pädagogische Konzepte gerade für inklusive Settings müssen mit dieser Heterogenität differenziert umgehen können, um den daraus erwachsenden spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden!

2. Ohne Berücksichtigung der spezifischen Wahrnehmungs- und Erfahrungssituation von Menschen mit einer Hörbehinderung und deren *Konsequenzen für Lernen und geistige Entwicklung* ist Inklusion nicht befriedigend herstellbar! Hörgeschädigte Kinder sind nicht einfach nur Kinder, die nicht hören (und bei denen dann eine optimale hörtechnische Versorgung diese „einzige“ Differenz ausgleicht). Marschark und Hauser (2012) halten in Bezug auf die Möglichkeiten von Hörhilfen fest: „None of them provide access equal to that of normal hearing, however, and that is one reason why we say that deaf children are not hearing children who cannot hear“ (S. 37). Das Gehirn hörgeschädigter Kinder entwickelt sich aufgrund der reduzierten bzw. auf jeden Fall veränderten Hörerfahrungen, der stärkeren Fokussierung auf visuelle Reize des alltäglichen Umfelds und damit verknüpfter unterschiedlicher Erfahrungsqualitäten anders als das von gut hörenden Kinder, ohne dass damit einer Defizitsicht das Wort geredet werden soll! Es geht vielmehr darum, zu prüfen, welche Auswirkungen solche Differenzen in der Wahrnehmung(sverarbeitung) für die Lernprozesse des hörgeschädigten

Kindes bedeuten. Die vorliegende Forschung hierzu zeigt, dass z.B. die Speicherprozesse im Kurzzeit- wie im Langzeitgedächtnis sowie zahlreiche metakognitive Prozesse bei hörgeschädigten Kindern anders ablaufen als bei hörenden Kindern (vgl. Marschark & Knoors, 2012). Eine aktuelle deutsche Studie zu exekutiven Funktionen bei hörgeschädigten Kindern zeigt in diesem Zusammenhang, dass Regulations- und Kontrollmechanismen, die wichtig sind, damit Menschen ziel- und situationsorientiert (z.B. im Unterricht) handeln können, bei hörgeschädigten Kindern an Sonderschulen geringer ausgebildet sind als bei hörgeschädigten Kindern an allgemeinen Schulen, wobei beide Gruppen sich signifikant von der hörenden Normierungsgruppe unterscheiden (Hintermair, 2013). Solche Befunde in ihren Konsequenzen für schulisches Lernen zur Kenntnis zu nehmen ist wichtig, wenn man Inklusion differenziert umsetzen will!

3. Ohne Berücksichtigung *möglicher sozial-emotionaler Konsequenzen, die aus einer Hörbehinderung erwachsen können*, sind Prozesse der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe nicht zufriedenstellend realisierbar! Damit ist gemeint, dass eine Hörschädigung nie nur Auswirkungen auf Wahrnehmung, Denken und Lernen hat, sondern immer auch emotionale Spuren beim einzelnen Individuum hinterlässt (vgl. die Theorie der Affektlogik nach Ciompi, 1998). Burger und Hintermair (2011) haben in diesem Zusammenhang

etwas illustrativ beschrieben, welche emotionale Folgen Erfahrungen in der Inklusion hinterlassen können: So gibt es neben den „Inklusions-Erfolgs-Biographien“, über die in den Medien besonders gerne und ausschließlich berichtet wird, eben auch „Inklusions-Erschöpfungs-Biographien“, die dann, wenn rechtzeitig darauf reagiert wird, zu „Segregations-Rettungs-Biographien“ werden können. Gonter, Hintermair, Hüther und Melbert (2011) konnten in einer kleinen qualitativen Studie mit vier hörgeschädigten Jugendlichen, die nach vielen Jahren der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt hatten, aufzeigen, welche zum Teil massiv verletzenden psychischen Erfahrungen diese Schülerinnen und Schüler an der allgemeinen Schule gemacht haben und welche Erleichterungen (in vieler Hinsicht) der Wechsel an ein Förderzentrum für Hören und Kommunikation gebracht hat (vgl. auch Kling, 2012). Dies darf nicht als Beispiel dafür gesehen werden, dass Inklusion nicht gelingt – nein, sondern als Hinweis darauf, was inklusive Settings bereit zu stellen haben, damit hörgeschädigte Kinder sich sozial, emotional und auch schulisch ihren Möglichkeiten entsprechend entfalten können. Und dabei kann die Option der Schule für Hörgeschädigte nicht ganz außen vor gelassen werden, wenn man Vielfalt gestalten will. Eine andere aktuelle Studie zum Selbstwertgefühl von CI-Kindern zeigt, dass bei vergleichbaren Werten der CI-Kinder mit denen von hörenden Kindern vor allem bei den Bereichen der Inklusion in

die Familie und die Freizeit ein doch nicht unbeträchtlicher Prozentsatz an CI-Kindern ein negatives Selbstwertgefühl aufweist, vor allem bei den Kindern, die einen Bedarf an gebärdensprachlicher Kommunikation haben (Hintermair & Sandweg, 2013).

4. Inklusion von Menschen mit einer Hörbehinderung lässt sich umfassend herstellen nur über die *Einbeziehung der Betroffenen* und ihre konkreten individuellen Erfahrungen, Bewertungen und Wünsche! Hierzu ist an dieser Stelle nur festzuhalten, dass die Lebensentwürfe hörgeschädigter Menschen sehr unterschiedlich sein können bei Gleichwertigkeit der sich dahinter verbergenden Identitäts- und Inklusionsmuster (Voit, 2012). Die vielfältigen Lebensgeschichten hörgeschädigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener sind somit der Fundus, aus dem man schöpfen kann und schöpfen muss, um lebensdienliche Förder- und Entwicklungskonzepte auf den Weg zu bringen.

Inklusion bedeutet somit, eine Differenzstrategie zu verfolgen, die von Bottom-up-Prozessen bestimmt ist (= Einbeziehung möglichst vieler Personen mit Expertise zum Thema von Anfang an) und nicht eine Normalisierungsstrategie, die mit Top-down-Prozessen operiert (= Entscheidungen werden von einem eher kleinen Personenkreis mit oft selektiver Expertise getroffen). Es geht um die Ermöglichung von Teilhabe und nicht lediglich von Teilnahme! Um das alles auf den Weg zu brin-

gen, muss man sich klar machen, dass das viel Geld kostet und man einen langen Atem dazu braucht! Eine Studie der Bertelsmannstiftung, die von dem Bildungsökonom Prof. Klaus Klemm durchgeführt wurde, hat dazu berechnet, dass auf Deutschland ein jährlicher Betrag von ca. 660 Millionen € zukommt, sofern das anvisierte Ziel die Umstellung der Schulsysteme aller Bundesländer innerhalb des kommenden Jahrzehnts sein soll, da die Schulen dafür in etwa 10.000 Lehrer mehr als heute benötigen (6). Dass die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel zur Nagelprobe für die Umsetzung von Inklusion werden könnte, dafür hat das Beispiel zweier gehörloser Schülerinnen in Bayern reichlich Anschauungsmaterial gegeben. Deren gehörlose Eltern wollten ihre Kinder nicht in das Förderzentrum für Hören und Kommunikation geben, sondern sie an der örtlichen Grundschule zur Schule gehen lassen und die unterrichtliche Partizipation über den Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen sichern. Daraus hat sich ein juristisches Gerangel ergeben, wer für die Bezahlung der Dolmetscherinnen zuständig ist, das bis heute nicht endgültig rechtswirksam geklärt ist (7).

Inklusion von schwerhörigen und gehörlosen Kindern auf dem Weg – und was dabei hilfreich sein kann!

Hintermair und Lukomski (2010) haben ein heuristisches Modell entwickelt, das ein Ori-

entierungsraster anbietet, in das wesentliche Theoriebausteine aus psychosozialer Perspektive integriert sind, die hilfreich sind bei der Realisierung von (inkluisiven) Bildungsangeboten für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche. Es nimmt Bezug auf kindliche Entwicklungsbedürfnisse (Grawe, 2004), zu bewältigende Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1982) sowie auf die ökologischen Settings (Bronfenbrenner, 1981), in denen Bildung realisiert wird. Es ist eine differenzierte und komplexe diagnostische Aufgabe mit fortlaufendem Evaluierungsauftrag in Bezug auf die getroffenen Entscheidungen und Maßnahmen, die hier zu bewältigen ist, um auf das einzelne hörgeschädigte Kind bezogen zu überprüfen, was für welches Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt in seiner Entwicklung die bestmöglichen Förder- und Bildungsangebote sein könnten und wo dies am besten realisiert werden kann. Da dieses Orientierungsraster bereits an mehreren Stellen ausführlich vorgestellt worden ist (Hintermair, 2012, Hintermair & Lukomski, 2010), wird auf weitergehende Ausführungen an dieser Stelle verzichtet.

Versucht man jenseits dieses Orientierungsrasters, das für die individualdiagnostische und -pädagogische Begleitung für hörgeschädigte Kinder in inklusiven Settings geeignet ist, einige grundsätzliche Positionen zu formulieren, die bei der Umsetzung von Inklusion in Bezug auf gehörlose und schwerhörige Kinder geeignet erscheinen, dann lassen sich

folgende Aspekte benennen, die nicht unbedingt neu und aufregend sind, dennoch aber so bedeutsam, dass sie auch wiederholt werden dürfen:

- Hörgeschädigte Kinder brauchen einen *frühen, barrierefreien Zugang zu Sprache*, da Sprache das wichtigste Medium für Kinder ist, um sich die Welt interaktiv erschließen zu können. Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt jeglicher Entwicklung, unabhängig von der Modalität, in der diese Sprache realisiert wird! Frühe Bildungsangebote, die durch das Neugeborenen-Hör-Screening seit 2009 nun wirklich „früh“ sein können, haben dies zu berücksichtigen und dabei zu überprüfen, über welche sprachliche Modalität welches Kind am besten Zugang zu Sprache findet.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen eine *differenzierte Angebotsstruktur* für ihre Bildungsprozesse, da sie eine insgesamt äußerst heterogene Gruppe darstellen, was ihre Voraussetzungen und damit verknüpft ihre Bedürfnisse angeht. Sie brauchen Angebote, die auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnitten sind.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen die Möglichkeit, über ihr Sosein als gehörloses oder schwerhöriges Kind eine *differenzierte Innensicht* entwickeln zu können. Sie brauchen diese Möglichkeit, sich ihrer selbst bewusst zu werden, um ihre Identitätsarbeit erfolgreich zu gestalten.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen für diese

Bewusstmachung ihrer eigenen Situation – wie weiter oben bereits erwähnt – möglichst früh schon den *Kontakt mit Gleichbetroffenen*. Das heißt, sie brauchen sowohl andere hörgeschädigte Kinder als auch erwachsene gehörlose und/oder schwerhörige Menschen als Orientierung für die Gestaltung ihrer Identitätsarbeit. Dieser Punkt hat besondere Brisanz bei inklusiven Settings, in denen nur ein hörgeschädigtes Kind zusammen mit anderen hörenden Kindern zusammen lernt – und das ist derzeit bereits mehrheitlich der Fall und wird in Zukunft noch mehr anzutreffen sein. Welcher Stellenwert den Kontakten mit anderen einzelintegrierten Kindern zukommt, haben Gugel, Blochius und Hintermair (2012) in einer Evaluation des Jugendtreffs Hörnix (8), einem Angebot für einzelintegrierte hörgeschädigte Kinder, ausführlich dokumentiert. Dort kann auch an zahlreichen Äußerungen der Kinder, die diesen Jugendtreff regelmäßig besuchen, nachvollzogen werden, welche psychische Kraft ihnen zuwächst, wenn sie sich mit ihrer Hörschädigung angenommen und vor allem verstanden fühlen.

Abschließend sei erwähnt, dass auf der Basis des verfügbaren Wissens um die im Vergleich zu hörenden Kindern differente Entwicklung hörgeschädigter Kinder (Marschark & Knoors, 2012) eine umfassende und differenzierte Diagnostik des spezifischen individuellen Förderbedarfs (sowie die ausgewiesene

Expertise dazu!) nach wie vor notwendig und wichtig ist. Andernfalls besteht die Gefahr, dass den spezifischen Bedürfnissen hörgeschädigter Kinder in der Inklusion nicht angemessen begegnet wird. Hier ist Ahrbeck (2011) zuzustimmen: „Wenn Behinderung durch Begriffsentsorgung unsichtbar gemacht wird, bleiben behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke. Daran kann auch die Zauberformel eines hoch individualisierten Unterrichts nichts ändern“ (S. 745). Hierzu ist dann auch der heutzutage so heftig umstrittene Förderort für Kinder mit einer Behinderung bzw. in unserem Fall von hörgeschädigten Kindern bewusst offen zu halten. Es geht, wie auch hier Ahrbeck sagt, um das Wohl des einzelnen Kindes, das nicht bildungspolitischen Visionen untergeordnet werden darf.

Was die Hörgeschädigtenpädagogik in Zeiten der Inklusion braucht, sind Perspektiven, die sich nicht so sehr an der *Frage des richtigen Schulsystems* orientieren und sich daran abarbeiten, sondern sich *am einzelnen Individuum* orientieren. Wer dies tut, wird bei aller Offenheit und Sympathie für gemeinsames Lernen von hörgeschädigten und hörenden Kindern an der allgemeinen Schule ohne Gram zur Kenntnis nehmen können, dass verschiedene schulische Optionen verfügbar zu haben, für eine differenzierte Umsetzung von Inklusion hilfreich sein kann und für manches Kind sogar die Rettung sein kann (vgl. Gonter et al., 2011).

Ein Leitgedanke dabei könnte sein, was Carol Erting einmal im Zusammenhang mit dem Methodenstreit in der Hörgeschädigtenpädagogik gesagt hat: Man solle nicht seine Energien darauf verwenden, was denn wohl die beste Methode sei, gehörlose Kinder zu erziehen, es wäre besser und nützlicher, „die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen“, um mit dieser Erkenntnis angemessene Entscheidungen zum Wohle des einzelnen Kindes zu treffen (Erting, 2003).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011). „Behinderung gibt es nicht“. *Forschung & Lehre*, 18, 745.
- Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 66, 102-110.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burger, T. & Hintermair, M. (2011). (Fast) alle sind für Inklusion – ist Inklusion auch etwas für alle? *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 94-102.
- Ciampi, L. (19985). *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Detterman, D.K. & Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist* 52, 1082-1090.
- Erting, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: Implications of a sociocultural perspective. In: B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education* (pp. 373-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 226-233.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2012). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder mit Begegnungen zu anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 381-388.
- Hase, U. (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. *Das Zeichen*, 92, 508-523.
- Havighurst, R.J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hintermair, M. (2008). Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör) Behinderung. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 106-114.
- Hintermair, M. (2012). Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung – sozialwissenschaftliche und sozialisationspsychologische Betrachtungen. In: M. Hintermair (Hg.), *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen-sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 83-107). Heidelberg: Median.
- Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (zur Veröffentlichung angenommen).
- Hintermair, M. & Lukomski, J. (2010). Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialisationspsychologische Skizze. *Das Zeichen*, 84, 88-97.
- Hintermair, M. & Sandweg, J. (2013). Selbstwertgefühl von cochlea-implantierten Kindern. Eine Fragebogenstudie zum Zusammenhang von Selbstwertgefühl, kommunikativer Kompetenz und Verhaltensauffälligkeiten bei 10- bis 15-jährigen cochlea-implantierten Kindern. *Zeitschrift für Audiologie*, 52, 52-56.
- Hollenweger, J. (2007). *Frühförderung und ICF. Überlegun-*gen zur Anwendung der ICF in der frühen Kindheit. *Frühförderung interdisziplinär*, 26, 149-157.
- Keupp, H. (2011). Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Herausforderungen und Chancen bei einer Alleinzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Vortrag beim Fachforum des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen in Rheinland-Pfalz und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. beim DJHT am 9. Juni 2011 in Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/DJHT-Keupp-Textversion.pdf [11.12.11].
- Kling, C. (2012). Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Ein qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. *Das Zeichen*, 90, 124-134.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2006). Ethik und Hörschädigung im 21. Jahrhundert. *Forschung, Pädagogik und Politik*. In: Hintermair, M. (Hrsg.), *Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter erschwerten Bedingungen in unsicheren Zeiten* (S. 489-524). Heidelberg: Median.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 269-282.
- Marschark, M. & Hauser, P. (2012). *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M. & Knoors, H. (2012). Sprache, Kognition und Lernen – Herausforderungen an die Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder. In: M. Hintermair (Hg.), *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 129-176). Heidelberg: Median.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.
- Strauß, H.-C. (2012). In: M. Hintermair (Hg.), *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 177-196). Heidelberg: Median.

Voit, H. (2012). Inklusion von innen – Selbstreflexionen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener und ihre Relevanz für die Pädagogik. In: Hintermair, M. (Hrsg.), Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen (S. 29-64). Heidelberg: Median.

Wocken, H. (2010): „Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“. In: Stein, A.D., Niediek, I. & Krach, S. (Hrsg.), Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven (S. 202-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Internetseiten:

(1) <http://bestes-lernen.de/assets/files/MAT%202009-03-16%20FL%20UN-Konvention-Inklusion-D.pdf> [09.02.13]

(2) <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen> [09.02.13]

(3) <http://www.mt-dok.de/mt-dok/content1.cfm?contentid=923> [09.02.13]

(4) http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/nap-plakatmotiv-ec-automat-a2.pdf?__blob=publicationFile [09.02.13]

(5) <http://www.newsportsjournalism.de> [09.02.13]

(6) <http://www.news4teachers.de/2012/03/studie-in-inklusion-kostet-deutschland-660-millionen-euro-im-jahr> [09.02.13]

(7) <http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/presse-2012.htm#26> [09.02.13]

(8) <http://www.hoernix-darmstadt.de> [09.02.13]



Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87, D-69120 Heidelberg
E-Mail: hintermair@ph-heidelberg.de