

## Auf der Suche nach Balance

Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff auf dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensentwürfe junger Menschen mit Hörschädigung

Helga Voit

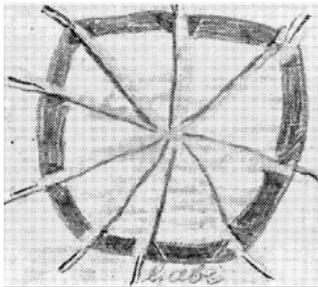


Abb. 1 (Gabis Stern)

### Einleitung

Es ist nun schon lange her, dass mir eine Kollegin, die in der Schulvorbereitenden Einrichtung der Gehörlosen-schule arbeitet, zum Weihnachtsfest eine kleine Mappe mit Kinderzeichnungen überreichte. Die mir z.T. gut bekannten Kinder ihrer Gruppe hatten mit Wachsmalkreiden Sterne gemalt, jedes seinen eigenen Stern.

Gabis Stern nehme ich mir – Jahre später – aus der Mappe und klebe ihn als Weihnachtsdekoration ans Fenster meiner Wochenendhütte, wo er die Zeiten überdauert.

Der Zufall will es, dass dieselbe Gabi – nun schon eine junge Frau – eines Tages meine Hütte betritt. Ich führe sie zu ihrem Stern. Sie bleibt eine Weile davor stehen, in Gedanken versunken. Dann überrascht sie mich mit einer Interpretation ihrer Kinder-

zeichnung – aus der Sicht der erwachsenen Frau, die sie jetzt ist:

„Hier in diesen roten Kreis will ich hinein,“ – so sagt sie sinngemäß. „Hier drinnen möchte ich sein. Immer wieder...“ – sie fährt mit dem Finger an den Strahlen entlang, von außen auf den roten Kreis zu – „...immer wieder nehme ich Anlauf, aber immer wieder...“ – sie deutet auf die schwarzen Striche – „wird mir der Weg versperrt. Ich versuche es bis heute und bis heute kämpfe ich gegen die Hindernisse. Aber ich gebe nicht auf.“

Gabis Stern soll als Leitmotiv für meinen Vortrag dienen. Seinen rot-umrandeten Innenraum nennen wir ‚Soziale Integration‘. Seine Strahlen, von außen nach innen gezeichnet, sollen ‚Wege der Integrationsannäherung‘ symbolisieren. Die schwarzen Striche stehen für Behinderung (in einem interaktionalen Sinn).

Im ersten Teil meines Referats möchte ich kurz zusammenfassen, wie Wissenschaftler (Pädagogen) den ‚Innenraum‘ zu beschreiben versuchen, also einen Überblick über unterschiedliche Integrationsdefinitionen geben (Überschrift: ‚Integration aus der Distanz‘).

Im zweiten Abschnitt will ich Sie – anhand eines Interviewprotokolls – miterleben lassen, wie eine gehörlose Frau (nicht Gabi, sondern Inge) diese Mitte für sich definiert und anstrebt (Überschrift: ‚Integration aus der Betroffenheit‘).

Dann soll auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Aspekten eingegangen werden. – Zum Schluss will ich noch andeuten, wie die beiden Perspektiven – die distanziert wissenschaftliche und die der individuellen Betroffenheit – integrationspädagogisch ausgewertet werden können.

### 1. ‚Integration‘ aus der Distanz

Ausschnitte aus der pädagogischen Integrationsdiskussion

Soziale Integration – was ist das? Ein Prozess, in dem – so die weitgehende Übereinkunft – relativ Außenstehende (Angehörige einer Minderheit, ‚Behinderte‘, u.a.) wieder zu vollgültigen Mitgliedern einer Gemeinschaft werden sollen. Man ist sich dabei einig, dass dieser Prozess nicht nur Bewegungen in eine Richtung enthalten darf, dass Integration kein Anpassungsvorgang sein soll, sondern dass es zu ‚wechselseitigen Annäherungsprozessen‘ kommen muss (vgl. Kobi 1990,59).

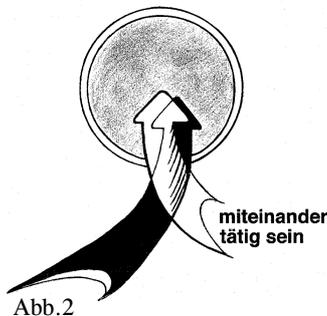
Solange sich die Diskussion in solch abstrakten Höhen bewegt, herrscht Einigkeit. Doch beim Versuch, die integrativen Prozesse näher zu bestimmen, gehen die Meinungen auseinander oder besser: werden verschiedene Perspektiven eingenommen.

FEUSER (1984,1990) und JETTER (1990) sprechen da etwa von einem ‚**Miteinander-tätigsein**‘, von einer Arbeitsgemeinschaft also, die durch

- einen gemeinsamen Gegenstand,
- gemeinsame Ziele und Werte sowie
- koordinierte Handlungen auf diese Ziele hin zusammengehalten wird,
- von einer Arbeitsgemeinschaft, in die sich jeder/jede (das wird betont) gemäß den individuellen Möglichkeiten einbringen kann.

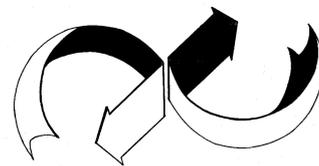
### **Integration**

**gemeinsame Ziele ,  
gemeinsamer Gegenstand**



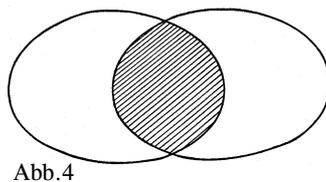
REISER und Mitarbeitern ist das eine zu einseitig auf Gemeinsamkeiten bedachte Sicht. Beobachtungen des gemeinsamen Lebens und Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindergartenkindern führen sie zu der Überzeugung, dass sich Integration in **Bewegungen der Annäherung und der Abgrenzung** (der Anziehung und der Abstoßung) vollziehe (KLEIN, KREIE, REISER u.a. 1987, 38f).

### **Balance Anziehung - Abstoßung**



Es gelte, **Gemeinsames** zu entdecken, aber auch je **Eigenes** zu behaupten und zu bewahren (ebd.).

### **Balance gleich - anders**



Damit grenzen sie das Integrationsgeschehen einerseits gegen symbiotische Verschmelzung, andererseits gegen die Entfremdung der Personen ab: „In Zuständen der Verschmelzung wird Abgrenzung unmöglich, in Zuständen der Entfremdung wird keine Annäherung mehr gestattet“ (a.a.O.,39). Auch die Abhebung vom Anderen, die Besinnung auf das Eigene, soweit es sich vom Anderen unterscheidet, wird hier also als integrativer Akt gesehen – als möglicher integrativer Akt, muss ich sagen, denn: Ob eine Bewegung der Annäherung oder der Abgrenzung Teil eines integrativen Geschehens ist, könne – so die Autoren – nicht aus ihr allein abgeleitet werden, sondern nur aus dem „Kontext der Entwicklung der Beziehung“ (ebd.) ... ..und mit dieser Feststellung lassen sie uns zunächst etwas ratlos zurück.

**A**uch Annedore PRENGEL will (in ihrer ‚Pädagogik der Vielfalt‘) das Recht auf Anderssein als unverzichtbaren Bestandteil dessen verstanden wissen, was wir Integration nennen. Sie erklärt die egalitäre Differenz – **den gleichen Wert des Verschiedenen** – zum Integrationsfundament (1995, 181ff). Die integrative Leistung bestünde demnach v.a. darin,

dass im Blick auf verschiedene (biologische, kulturelle...) Ausprägungen des Menschseins die gleiche Wertebene hergestellt wird:

**Balance  
oben - unten**

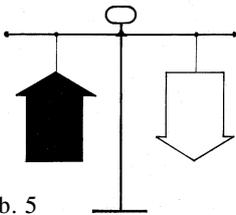


Abb. 5

- Die fraglose Gleichbewertung behinderten und nicht-behinderten Lebens,
- der Verzicht auf Anpassungsdruck bei aller Notwendigkeit von Fördermaßnahmen.

Das sind Forderungen, die sich sehr genau mit dem Leitbild der egalitären Differenz treffen.

**B**emerkenswert finde ich in diesem Zusammenhang die Behauptung PRENGELs, die Integrationspädagogik habe bisher die „Bedeutung der Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Lebenserfahrungen“ vernachlässigt (a.a.O.:170). Als Beispiel nennt sie hier u.a. die „Unfähigkeit der Integrationsbewegung, die Herausforderung der Gebärdensprachbewegung anzunehmen“ (ebd).  
Durch den Zusammenschluss

mit Gleichbetroffenen werden die Aspekte der Identität gestärkt, die – weil sie von der Norm abweichen – auch von Abwertung bedroht sind. ‚Gemeinsam sind wir stark‘, so lautet das Motto. ‚Gemeinsam können wir unseren abweichenden Bedingungen Gewicht und Bedeutung im größeren gesellschaftlichen Rahmen verleihen‘. Insbesondere hat wohl die Gebärdensprachbewegung mit der prinzipiellen Gleichbewertung von Gebärdensprache und Lautsprache, von Hörenden- und Gehörlosenkultur das Prinzip der egalitären Differenz in unserem Fachgebiet herausgefordert.

**W**ir kommen langsam zum Ende dieses kurzen Definitionskapitels. Es wird deutlich, dass in dem aufgezeigten Ausschnitt der Integrationsdiskussion ein **Ideal** verhandelt wird, eine besondere Qualität menschlichen Miteinanders, auf die hin sich Integrationspädagogik ausrichten soll. Die genannten Autoren setzen dabei je eigene Akzente, die hier vorläufig als verschiedene Facetten des Integrationsverständnisses nebeneinander stehen bleiben sollen:

- Miteinander tätig werden und zwar so, dass der Beitrag eines jeden angenommen und geschätzt wird;

- Gemeinsamkeiten entdecken und pflegen, aber auch Unterschiede akzeptieren und keinen Normendruck ausüben;
- sich in Sympathie einander annähern, aber auch mutig voneinander abgrenzen;
- das Prinzip der Gleichwertigkeit weder durch Abwertung noch durch Überbewertung verletzen: Immer geht es darum, dass ein Gleichgewicht aufrechterhalten werden muss. Integration erscheint als erstrebenswerte Balance in den Erfahrungsdimensionen: Aufwertung – Abwertung, Anziehung – Abstoßung, geben-nehmen, gleich-verschieden (darunter will ich auch die gleichgerichteten Tätigkeiten subsumieren).

**E**s wird auch deutlich, dass es bei diesem Ideal nicht nur um das Miteinanderleben und -lernen von Behinderten und Nichtbehinderten geht – sondern um Miteinanderlebenlernen schlechthin. Wir sollten also das Sternsymbol vom Anfang nicht so deuten, dass sich in der Mitte die Angehörigen der Mehrheit befinden und dass es gälte, ‚arme Außenseiter‘ in diese ‚heile Welt‘ hereinzunehmen, sondern vielmehr so, dass wir alle, Mehrheits- und Minderheitsangehörige, ‚Normale‘ und Stigmatisierte, ‚Behinderte‘ und ‚Nichtbehinderte‘ uns den ‚Weg in den roten Kreis‘, zu

einer neuen Qualität des Miteinander, erst und immer wieder von Neuem bahnen müssen. Das Integrationsideal ist nicht unsere Lebenswirklichkeit sondern vielmehr unsere permanente Aufgabe.

**E**inen Aspekt möchte ich der Bestimmung des Integrationsideals noch hinzufügen, auch wenn er einem anderen Diskussionszusammenhang entnommen ist, nämlich der Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff.

**W**enn wir Behinderung nicht als Eigenschaft verstehen sondern interaktional, wenn wir sie also – wie es die Weltgesundheitsorganisation empfiehlt – im Miteinander ansiedeln (vgl. SANDER 1990, 79), dann stellt sie sozusagen die ‚Schattenseite der Integration‘ dar (vgl. die schwarzen Striche auf Gabis Sternzeichnung). Insofern lassen sich die Themenkreise ‚Integration‘ und ‚Behinderung‘ durchaus verbinden.

RÜGGEBERG, dessen Reflexionen deshalb besonders interessant sind, weil er sie aus der Betroffenheit eines Blinden heraus anstellt, sieht im Behinderungsbegriff ein von Nichtbehinderten – sozusagen ‚von oben herab‘ – entworfenes Para-

digma, das nur allzuleicht Abhängigkeiten erzeugt (z.B. durch Überbehütung, Bevormundung, Mangel an Zutrauen...). Er möchte das Behindertenparadigma ersetzt sehen durch ein ‚Autonom-Leben-Paradigma‘ in Anlehnung an die ‚independent-living‘-Bewegung in den USA (vgl. SPECK 1991, 108f). Dieses Anliegen trifft sich z.T. wieder mit den Ausführungen von FEUSER und JETTER: Integration – ein Miteinander-tätigsein, in das sich jeder **gemäß seinen Möglichkeiten** einbringt – wobei die Möglichkeiten von Menschen mit einer Schädigung oder Beeinträchtigung eben nicht unterschätzt werden dürfen.

**I**ch möchte den Aspekt des **Miteinander** (Miteinander-tätigseins) zum Schluss noch durch den des **Füreinander** ergänzen: Jeder sollte sich in einer Gemeinschaft als gebend **und** nehmend erfahren können, ...

**Balance**  
geben - nehmen

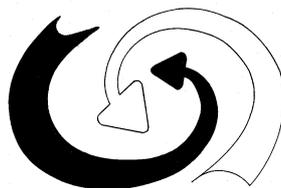


Abb.6

...sollte einerseits Unterstützung durch die anderen erhalten, sich aber auch selbst erleben dürfen als einer, der gefragt und gebraucht wird, als einer, der den anderen etwas zu geben hat. Im Fall einer Beeinträchtigung ist es – im Sinn von RÜGGEBERG – wichtig, dass der Betroffene nicht auf die Rolle des Nehmenden, des Empfängers von Hilfe und Zuwendung reduziert wird.

## 2. ‚Integration‘ aus der Betroffenheit

Integrationstheorie und Integrationsannäherung einer an Taubheit grenzend schwerhörigen Frau

**S**olange Integration aus der Distanz – d.h. aus der Sicht des neutralen Wissenschaftlers – verhandelt wird, kann der Blickwinkel begrenzt werden, kann/muss man sich auf einen bestimmten Aspekt konzentrieren. Man bewegt sich zudem in abstrakten Höhen – denn die Aussagen sollen ja auf viele konkrete Fälle übertragbar sein.

**A**nders ist die Perspektive der Betroffenheit. Sie ist nicht ohne weiteres übertragbar. Da kann nichts ausgeblendet werden, da geht es um das ganzheitliche Erleben,

um das Denken, das Fühlen, das Handeln, um die Alltagserfahrungen und die Sehnsüchte des Einzelnen. Da wird nur der eigene Fall verhandelt. Da ist jedes Individuum auf seine Weise auf der Suche nach dem Integrationserlebnis

Zum Beispiel INGE:

*In der Grundschulstufe der Gehörlosenschule erhält die an Taubheit grenzend schwerhörige Schülerin wegen ihrer hervorragenden lautsprachlichen Leistungen immer wieder besondere Anerkennung und Auszeichnung seitens der Pädagogen. Doch ihre Klassenkameraden reagieren äußerst aggressiv auf diese Sonderstellung. „Ich war eine bevorzugte Schülerin, immer gut... und die Lehrer haben immer gesagt: ‚Inge ist gescheit‘. Sie haben irgendwie mich heraus gehoben ... aber die großen Schwierigkeiten und Probleme sind gekommen. Alle (Mitschüler) haben mich abgeschoben, abgestoßen... irgendwie haben sie sich untereinander angestachelt: ‚Die Inge ist unmöglich!‘ – und dann haben alle sich gegen mich gestellt, oft, oft, fünf Jahre lang immer wieder dasselbe... alle haben mich geschlagen und das war hart für mich und ich hatte oft Angst vor der Schule.“*

*„...ich wollte Frieden mit meiner Klasse. Ich hab immer geträumt von einer Tür ... ich wollte nach dem Türgriff greifen ... aber ich kann den Griff nicht fassen... Ich hab den Türgriff nicht erreicht, niemals – und ich hab geschwitzt und bin wach geworden, hab oft geweint, aber der Traum war nicht zu deuten...*

*Und so ähnlich (ein anderer Traum): auf der Straße gehen und ich bin nach oben gehoben worden und ich wollte auf den Boden und bin aber immer weiter nach oben gezogen worden, das war typisch.“*

*Erst mit dem Wechsel in eine weiterführende Schule für Gehörlose endet dieses Drama. „Für mich war das ein ganz neues Leben ... Ich wurde dort endlich voll anerkannt ... Und die Träume sind dann auch verschwunden...*

*...und da hab ich langsam gebärden gelernt. In drei Monaten ungefähr war der Anschluss voll da. Und ich war so beliebt geworden ... und ich hab viel Kontakt ... gehabt.“*

*Dieses Glück bleibt jedoch nicht ungetrübt.*

*„Auf einmal hat mich die Öffentlichkeit nicht mehr verstanden. Meine Eltern haben mir gesagt: ‚Was ist los? Du sprichst so schlecht...‘. Und plötzlich war eine starke Angst*

*in mir: ... Ich will das Sprechen verbessern ... und ich hatte den Wunsch: weg von der Gehörlosenschule...!“*

*Inge betreibt nun in eigener Initiative ihren Übertritt in eine Schwerhörigeneinrichtung, – eine große Herausforderung, die sie aber gut verkraftet. In der neuen Klasse bilden sich Subgruppen je nach Hörvermögen:*

*„... es waren 3 Schüler, also mich eingeschlossen, die am schlechtesten gehört haben ... und wir ... haben zusammengehalten ... Aber trotzdem muss ich sagen: Irgendwie war unsere Klasse prima ... Wenn die leicht Schwerhörigen Probleme hatten, haben wir sie unterstützt und umgekehrt, wenn wir Probleme hatten, haben sie uns unterstützt – gegenseitig. Und es war einfach Wohlwollen da, und das war sehr positiv. Und es wurde viel diskutiert und ich habe sehr viel dazugelernt.“*  
*Nach dem Schulabschluss mit der Mittleren Reife besucht Inge eine Fachakademie für Hörende, die sie schließlich als Zweitbeste ihres Jahrgangs absolviert. Allerdings ist dieses Prüfungsergebnis teuer erkaufte:*

*„...mit der Zeit wurde es immer schwerer und schwerer und immer mehr und mehr. Woher sollte ich die Zeit nehmen zum Lernen und Nachschlagen? Fast immer am Abend nach der Voll-*

zeitschule gelernt und am Wochenende dazu ... Und ich hab die Lehrer gebeten: ‚Können Sie mir bitte ein Schulaufgabemuster geben von der anderen Klasse, dann kann ich üben ... und die Mitschüler haben das gesehen.‘ ‚Was, sie bekommt sowas? Das wollen wir auch haben!‘ ‚Nuja, dann hab ich’s ihnen also gegeben ... aber mit der Zeit – ho – da habe ich mir gedacht: Die verstehen alles und bekommen dazu noch diese Hilfe, und ich bekomme diese Hilfe und verstehe sonst nichts. Wo ist da die Gleichheit? Und dann hab ich ihnen nichts mehr gegeben und hab alles für mich behalten.“

Trotz ihres guten Abschlusszeugnisses muss sich Inge sehr oft bewerben, bis sie endlich eine Arbeitsstelle bekommt – in einem Forschungslabor an der Universität.

„Wir waren in der Arbeitsgruppe sieben Leute und wegen der Doktoranden haben wir ein Seminar gemacht ... da hab ich den Anschluss nicht gehabt. Ich hab gesagt: ‚Bitte, bitte, sprecht doch langsam...! Ihr wollt doch auch, dass ich eure Stütze bin und ich möchte deswegen auch die gleichen Informationen haben.‘ Gut, gut. Dann haben die Doktoranden auch wieder versucht, aber es war manchmal ein Kampf ...

Bei der Diskussion musste ich immer wieder sagen: Bitte, die Zigarette aus dem Mund und die Hand weghalten und den Kopf hoch und und und ... Ah, das war lästig! ... Und sie wollten nicht wahrhaben, dass es Leute gibt, die mir keine Chance geben wollen, auch wenn es nicht böse gemeint ist.

Und, ja, ich war sogar mal zu weit gegangen, ich hab sogar mal selbst versucht, Literatur zu lesen und selbst zu erzählen (referieren) – und da hab ich das frei gehalten und alle waren immer erstaunt, denn die haben immer vom Blatt abgelesen. Mhm, da waren sie schon irritiert. Und da hat der (Chef) mich gebremst: ‚Komm, sei mal bescheiden! Das ist nicht gut, wenn du mit den Doktoranden in Konkurrenz trittst.‘ ... Und dann bin ich auch ruhiger geworden.“

Während sich die Situation im beruflichen Bereich einpegelt, kommt im Privatleben eine ganz andere Herausforderung auf Inge zu: Sie verliebt sich in einen Gebärdensprachler. Und das erfordert Umorientierung im sprachlich-kommunikativen Sinn.

„...irgendwie hat er gesagt, er versteht mich schlecht. ‚Du gebärdest nicht so wie die anderen Gehörlosen‘ ... Uli hat mindestens fünf Monate ab-

sichtlich gemacht ... Er konnte sehr gut spielen: ... ‚Ich bin müde. Ich habe dich nicht verstanden. Du sprichst langweilig! ... Ich hab versucht, noch mal, besser zu gebärden, mehr DGS ... und er hat mich oft erst nach dem zweiten oder dritten Mal verstanden ... und das fast jeden Tag ... ‚Das war hart. Fünf Monate lang. Ich bin nicht draufgekommen und das war eine Falle!‘

Als Inge das Spiel durchschaut, reagiert sie mit einem Wutausbruch. Doch die Empörung wandelt sich in Dankbarkeit, als sie den Effekt dieser Umschulung erlebt, nämlich dass sie in der Gehörlosengemeinschaft plötzlich viel mehr Resonanz und Sympathie findet.

„...und durch das Beherrschen der Gebärdensprache hab ich viele Freunde gewonnen und da hab ich gemerkt: Aha, das ist der Weg ... Dort gehöre ich hin. Dort fühle ich mich wohl, dort werde ich verstanden und versteh auch alles. Und so hat sich das entwickelt und ich hab was aufbauen können.“

„...Und bei der Hochzeit haben sie es miterlebt und mitbekommen: Gebärdensprache, Dolmetscher, ... Lautsprache, ... Pantomime, Nonverbale Kommunikation, ... dann ein Gedicht, kurze Sketche und dann noch Übersetzungen.

*Und sie haben es gesehen und gehört und es hat bei vielen auch Verwirrung gestiftet und sie sind ins Nachdenken gekommen ... Und für uns war es ein großes Geschenk, dass wir endlich integriert war'n an diesem Tag – und für die Hörenden war das ein neuer Einblick. Das war's.“*  
(Zitate aus einem lautsprachlich geführten Interview, unkorrigiert).

### 3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

zwischen der Perspektive der Distanz und der Betroffenheit

Was hat dieser Einzelfall mit den wissenschaftlichen Bemühungen um den Integrationsbegriff zu tun?

#### 3.1. Gemeinsamkeiten: Grundstrukturen einer Integrationsgrammatik

Zunächst einmal stellen wir erstaunliche Übereinstimmungen zwischen der Alltagstheorie einer an Taubheit grenzend schwerhörigen Frau und dem Integrationsverständnis der Pädagogen fest – mit dem Unterschied, dass in Inges Erleben, ihrem Denken, Tun und Träumen die Aspekte zusammengeführt werden, die sich die Wissenschaftler je gesondert

vornehmen: Da ist z.B. ihr Traum von der ‚**gleichen Ebene**‘. (vgl. Abb. 5). Inges Geschichte macht uns aufmerksam darauf, dass die integrative Basis nicht nur demjenigen verwehrt ist, der abgewertet wird, sondern auch einem Menschen, der besondere Aufwertung erfährt, (weil sich dadurch die anderen abgewertet erleben müssen und entsprechend reagieren).

**D**a ist – wiederum in der Traumsymbolik – die Suche nach dem Türgriff, d.h. **der Wunsch nach Annäherung...** (vgl. Abb.3). ... nach dem Erleben von Gemeinsamkeit, von Geborgenheit in einer Gruppe. Zum erstenmal geht dieser Wunsch für Inge wohl an der weiterführenden Schule in Erfüllung. Später beheimatet sie sich dann in der Gehörlosengemeinschaft, der sie sich allerdings – nach den Zeiten der Entfremdung – in sprachlich-kultureller Hinsicht erst wieder angleichen muss (eine ‚Bewegung der Annäherung‘, die ihr gehörloser Freund trickreich in Gang hält).

**I**ntegration vollzieht sich – nach REISER (s.o.) – jedoch nicht nur in Bewegungen der Annäherung sondern auch in Bewegungen der Abgrenzung. Auch Inge erlebt **Abgrenzungsprozesse als integrative Prozesse**

se. Das wird v.a. dort deutlich, wo sie von den heftigen Diskussionen und Auseinandersetzungen zwischen Schülern, auch zwischen Schülern und Lehrern, an der Realschule für Schwerhörige schwärmt (im oben wiedergegebenen Interview-ausschnitt nur angedeutet).

**I**n ihrer Erinnerung erscheint diese Klassen- und Schulgemeinschaft ihrem Integrationsideal sehr nahe gekommen zu sein.

Sie berichtet, dass sich in der Klasse Subgruppen in Abhängigkeit vom Hörvermögen bilden. Diese Gruppierungen sind ein Versuch, **die Erfahrungen von Gleichheit und Verschiedenheit** (hier: der Wahrnehmungsbedingungen und kommunikativ-sprachlichen Bedürfnisse) **ins Gleichgewicht zu bringen**. (vgl. Abb.4).

**D**ie Subgruppenbildung wurde von Inge nicht als Verstoß gegen die Regeln der Integration erlebt – u.a. wohl deshalb nicht, weil sich auch die schlechter Hörenden in dieser Gemeinschaft als gebend (gefragt, gebraucht) erleben konnten. Die Austauschprozesse waren – so scheint es – befriedigend ausbalanciert („*Wenn die leicht Schwerhörigen Probleme hatten, haben wir sie unterstützt*“).

und umgekehrt, wenn wir Probleme hatten, haben sie uns unterstützt – gegenseitig.“). (vgl. Abb. 6)

**D**iese **Geben-Nehmen-Balance** konnte in der Fachakademie unter den Hörenden nicht mehr gewahrt bleiben. Hier verstärkt sich für Inge zunehmend der Eindruck, dass sie zu viel investieren muss, – eine Last, die durch den ‚Gewinn‘ (die erworbene Qualifikation, das hervorragende Abschlusszeugnis) nicht aufgewogen werden kann. Dass sie den hörenden Mitschülern, die unter so viel günstigeren Bedingungen antreten als sie, eines Tages ihre Hilfe verweigert, ist ein Versuch, auf dieses Ungleichgewicht aufmerksam zu machen, es nicht noch zu vergrößern.

**S**o viel zu den Übereinstimmungen zwischen der Alltagstheorie und -praxis einer Betroffenen und den Aussagen der Wissenschaftler. Ich habe das an einem, mir besonders markant erscheinenden Fall aufgezeigt. Es ließen sich noch beliebig weitere Beispiele für eine solche Übereinstimmung anfügen.

### 3.2 Unterschiede

Vielleicht regt sich jetzt der Gedanke: Wenn sich die Sichtweisen der Betroffenen in Ein-

klang bringen lassen mit der der Wissenschaftler, dann können wir ja vielleicht anhand der gefundenen Kategorien so etwas wie ein Integrationsmessinstrument entwickeln, das uns zeigt, ob die integrative Balance für ein Individuum in einer Gemeinschaft erreicht ist, also z.B. für einen hörgeschädigten Menschen in der Regelschule, oder am Arbeitsplatz unter Hörenden, oder in der Klasse einer Schwerhörigenschule oder im Gehörlosenverein (wir hatten ja festgestellt, dass das Integrationsideal eigentlich die Qualität des Miteinander schlechthin zum Thema macht, also für jede soziale Gruppe Gültigkeit beanspruchen kann). Diese Hoffnung auf Übertragbarkeit und Meßbarkeit müssen wir aufgeben, aus mehreren Gründen:

#### 3.2.1. Persontypische Verzerrungen des Integrationsideals

Erstens hat das Integrationsideal **persontypische Verzerrungen**, mit denen sich die Wissenschaftler nicht befassen, die aber für die Praxis der Integration von Bedeutung sind. Wir alle wissen, das Individuen im Blick auf die Dimensionen und Pole der integrativen Balance verschiedene Akzente setzen: Wir kennen Menschen, die offensichtlich ein besonde-

res Maß an Übereinstimmung brauchen und wir kennen ‚Kämpfertypen‘ die sich ständig auseinander setzen und abgrenzen müssen. Da gibt es Menschen, die bereitwillig ein hohes Maß an Mitbestimmung und Verantwortung übernehmen, die viel einbringen in eine Gemeinschaft und solche, die sich mehr bedienen lassen, da gibt es diejenigen, die viel zu sagen haben und diejenigen, die vorrangig Zuhörende (Zusehende) sind ... Bis zu einem gewissen Grad sind solche Verzerrungen willkommen: **Sie gehören zur individuellen Struktur und Vielfalt menschlichen Lebens, bewirken jedoch, dass der soziale Kontext, in dem sich ein Individuum integrativ ausbalanciert fühlt, nicht einheitlich definiert werden kann.**

#### 3.2.2. Individuelle ‚inhaltliche Füllung‘ integrativer Strukturen

Zweitens besteht die Übereinstimmung zwischen wissenschaftlichen Theorien und dem Alltagsverständnis der Betroffenen nur in einem strukturellen Sinn. **Man ist sich sozusagen einzig hinsichtlich der Grundstrukturen einer Integrationsgrammatik. Von Fall zu Fall wird sich jedoch beträchtlich unterscheiden, womit die Betroffenen diese Strukturen inhaltlich füllen, oder anders**

**ausgedrückt, woran sie Integration für sich ‚fest machen‘.** Ich will das nur noch kurz an zwei integrativen Dimensionen aufzeigen. Die Beispiele entnehme ich (wie schon die Aussagen Inges) qualitativen Interviews, die ich im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit durchführe (vgl. VOIT 1998):

**I**ntegration lebt – so eine Grundregel ihrer Grammatik – von der Balance zwischen Erfahrungen der Gleichheit und der Verschiedenheit (vgl. Abb. 4).

**I**m konkreten Fall geht es dabei um die Frage, **in welcher Hinsicht Übereinstimmung gesucht und Verschiedenheit konstatiert wird:**

**D**er resthörige ALEXANDER etwa wünscht sich unbedingt die Übereinstimmung in der Lebensbedingung Gehörlosigkeit, wenn er auf der Suche nach einer Partnerin oder nach einem Freundeskreis geht, in dem er sich ‚ausbalanciert‘ fühlen kann. SASKIA hingegen, deren Hörverlust ebenso gravierend ist wie der von Alexander, sucht vorrangig die Übereinstimmung der Interessen. Um dieser Übereinstimmung willen nimmt sie die Strapazen des Lautsprachkontakts mit Hörenden

immer wieder auf sich, denn – so sagt sie: „Bis heute habe ich keine Gehörlosen gefunden die so sind wie ich. – Wo sind die?“

**D**er erstgenannte empfindet die Hörenden – mit denen er übrigens am Arbeitsplatz weitgehend reibungslos und auch auf hohem Niveau kommuniziert – als anders, irgendwie fremd. „Ich kann durch die (Laut-)sprache nicht in die Tiefe dringen“ sagt er und meint damit, dass ihm Einstellungen, Gefühle und Anschauungen des Gegenübers in diesem Medium nicht recht zugänglich werden.

**D**ie letztgenannte hingegen, die ebenfalls gebärdensprachkompetent ist, behauptet, sie brauche das Sprechen wie die Luft zum Atmen. Sie empfindet die Gehörlosen in Mentalität und Lebensstil als anders, als fremd, hebt sich explizit von ihnen ab und fühlt sich als quasi-Hörende.

**I**ntegration lebt – so eine weitere Grundregel ihrer Grammatik – von der Balance zwischen Geben und Nehmen.

Im konkreten Fall geht es dabei um die Frage: **Was erwarte ich von den anderen?** Genieße ich eher die non-

verbalen Ebenen des Zusammenseins und bin mit den Informationsbruchstücken, die bei mir landen, zufrieden (wie z.B. der gehörlose NORBERT, wenn er sich mit seinen hörenden Kameraden nach dem Bergwandern oder beim Treffen des Schützenvereins in der Kneipe zusammensetzt) ...  
...oder fühle ich mich in einer vergleichbaren Situation abgespeist, übergangen (wie die bereits vielzitierte schwerhörige NICOLE (sinngemäß): „Da stehe ich mit dem Sektglas in der Hand und um mich herum wird gequasselt und gelacht und ich bekomme nichts mit. Dann fragen sie mich: ‚Gut?‘ Dann sage ich: ‚Prima‘, dreh mich um und denke ‚Scheiße!‘ und dann komme ich halt nicht mehr.“)

Oder es geht um die Frage: **Was möchte ich geben, d.h. einbringen in die Gemeinschaft?**

Bin ich z.B. mit der mir am Arbeitsplatz zugewiesenen Rolle zufrieden (wie der eben erwähnte NORBERT, der sich bei wichtigen Teambesprechungen mit Kurzzusammenfassungen und dem nachträglichen Protokoll begnügt), ...  
... oder leide ich darunter, dass bestimmte Fähigkeiten meinerseits von den anderen weder beansprucht noch erkannt wer-

den (wie INGE, die eines Tages ihre aktive Mitwirkung im Doktorandenseminar ihres Chefs erzwingt).

**I**n welchem sozialen Kontext (unter Hörenden, Gehörlosen, Schwerhörigen) und unter welchen genaueren Bedingungen sich ein hochgradig schwerhöriger oder gehörloser Mensch integrativ ausbalanciert fühlen wird, das ist nicht vorhersagbar. Das ist nicht abzuleiten von den Bedingungen seiner primären Sozialisation und ist keinesfalls in einen monokausalen Zusammenhang zu bringen mit den erworbenen Hör-Sprech-Sprachfähigkeiten.

### 3.2.3. Labilität integrativer Balance

**U**nd schließlich: Hat ein Mensch (ein hörgeschädigter Mensch z.B. ) – in welcher Konstellation auch immer – ein subjektives Gleichgewicht gefunden, dann ist das – wie wir Inges Selbstaussagen entnehmen konnten – ein äußerst labiler Zustand. Was heute noch ausgeglichen ist oder scheint, kann morgen schon ‚kippen‘.

**W**ir haben es an Inges Lebenslauf gesehen: An der Realschule für Gehörlose fühlt sie sich

endlich in die peer-group integriert. Bald aber rührt sich die Sorge um Erhalt und Ausbau ihrer Sprech- und Sprachfähigkeiten, d.h. um die Anschlussmöglichkeiten zu den Hörenden hin. – Später an der Fachakademie erträgt sie das Ungleichgewicht zwischen Aufwand und Entschädigung über Jahre hinweg, kommt – von außen gesehen, vor allem was die schulischen Leistungen betrifft – gut zurecht. Auch im beruflichen Bereich erfüllt sie ihre Aufgaben zur Zufriedenheit des Vorgesetzten. Obwohl ihre Ansprüche bzgl. Teilhabe und Mitsprache nicht befriedigt werden, kann sie sich mit der Situation am Arbeitsplatz schließlich arrangieren. Doch als sich im Privatbereich die Möglichkeit zum Ausgleich ergibt, stellt sie neue Weichen: Sie heiratet ihren Gebärden-sprachler und beheimatet sich in der Gehörlosengemeinschaft. Es klingt endgültig, wenn sie mit Überzeugung sagt: „Ja, ich gehöre zu den Gehörlosen“. Doch inzwischen wachsen ihre hörenden Kinder heran und es wäre nicht verwunderlich, wenn sich dadurch die Gewichtungen wieder etwas verschieben würden.

**I**ntegration – wenn sie denn annähernd erfahren wird – ist ein labiler Gleichgewichtszustand.

Die Balance ist störrisch: Immer wieder von Neuem stellt sich die Aufgabe, sie zu finden – auf alten und neuen Wegen, in alten und neuen sozialen Beziehungen.

## 4. Konsequenzen für die Hörgeschädigtenpädagogik

### 4.1. Einübung in die Grundregeln der Integrationsgrammatik

**W**ir haben jetzt also auf der einen Seite die abstrakten Kategorien einer Integrationsdefinition, bezüglich derer sich Wissenschaftler und Betroffene einig werden könnten. Auf der anderen Seite haben wir die Einsicht, dass diese Kategorien von Individuum zu Individuum, aber auch von Lebensphase zu Lebensphase und von Lebensbereich zu Lebensbereich immer wieder anders gewichtet und immer wieder neu ‚gefüllt‘ werden. Lässt uns diese Einsicht irritiert und ratlos zurück? Das muss nicht sein.

**I**ch möchte zum Schluss noch andeuten, worin für mich die pädagogische Konsequenz aus den hier erörterten Zusammenhängen besteht:

**Integrative Pädagogik realisieren heißt, Kindern und Jugendlichen die Grundregeln der Integrationsgrammatik erfahrbar machen.**

Damit sind folgende Grund-  
erfahrungen bzw. -einsichten  
gemeint: (vgl. Abb.2-6)

- Du, mein Gegenüber, bist mir gleich bzw. verwandt. Oder besser: Ein Teil von dir ist mir verwandt. Aber ein Teil von dir ist mir auch fremd. Es gibt Menschen und Menschengruppen, die mir besonders fremd sind, aus unterschiedlichen Gründen.
- Ich lerne Fremdheit zu akzeptieren, lerne in der Begegnung die Unterschiede zwischen den Menschen, die Vielfalt der Menschengruppen, als Reichtum zu sehen. Ich werte niemanden ab und verzichte auf Anpassungsdruck.
- Ich werde immer wieder dazu hingeführt, auch mein Sosein anzunehmen und zu schätzen.
- In unserer Arbeits-, Lern- oder Interessengemeinschaft sind wir miteinander tätig. Jeder hat etwas zu geben. Es kommt nicht darauf an, wie viel einer gibt, nur darauf, dass er sich seinen Möglichkeiten entsprechend beteiligt

und auch beteiligen kann. Wir überprüfen immer wieder die interaktiven und kommunikativen Bedingungen hierfür.

- Wir werden ermutigt, Kontakt zu pflegen, Sympathie zu zeigen. Aber wir lernen auch, dem anderen seinen Freiraum zu lassen.
- Wir machen uns klar, dass Auseinandersetzung zu einem guten Miteinander gehört. Wir lernen zu streiten und zu diskutieren, uns zu behaupten, ohne die Achtung vor dem anderen zu vergessen.
- Wir machen uns klar, dass wir in unserer schulischen Gemeinschaft ebenso wie im außerschulischen und nachschulischen Leben immer wieder Behinderung erfahren werden. Wir fragen, wie wir damit umgehen können und kommen ins Gespräch darüber (z.B. mit hörgeschädigten Erwachsenen).
- Wir lernen uns aber auch selbst als Verursacher von Behinderung sehen (z.B. innerhalb unserer Klassengemeinschaft und anderen Minderheiten gegenüber) ...

Wo diese Regeln bewusst gemacht, reflektiert und eingeübt werden, geschieht Integrations-

pädagogik, unabhängig davon, ob sich dies in einer Sonderschule oder einer Regelschule, in einer relativ homogenen oder einer gemischten Gruppe ereignet. Wo gegen diese Regeln verstoßen wird, geschieht Behinderung, unabhängig davon, ob sich dies unter Hörenden, unter Hörgeschädigten oder zwischen Hörenden und Hörgeschädigten ereignet.

**4.2. Aufzeigen von möglichen Wegen der Integrationsannäherung**

**Jedes Individuum ist auf der Suche nach integrativen Erfahrungen. Doch jedes Individuum legt die Integrationsstrukturen in einer eigenen, persontypischen Weise aus. Es muss dem/der einzelnen überlassen bleiben, sich dort, wo Wahlmöglichkeiten bestehen, gemäß seinen Bedingungen und Bedürfnissen zu orientieren.**

Die Hör-Sprech-Sprachkompetenzen sind nur eine Komponente in diesem Geflecht. Im Einzelfall lassen sich daraus keine Zuordnungstendenzen (zu Hörenden und/oder Hörgeschädigten, zu Lautsprache und/oder Gebärdensprache) ableiten.

### **Die pädagogische Kompetenz kann nur lauten: Optionen offen halten!**

Hörgeschädigtenpädagogik ist eine Pädagogik der ‚schwarzen Striche‘ (siehe Gabis Stern), d.h. eine behindernde Pädagogik, wenn sie mögliche Wege ‚in den roten Kreis‘ blockiert. Dies ist durchaus an der Tagesordnung. Es geschieht z.B. dann, wenn bestimmte Lebensmuster abgewertet werden und eine bestimmte Sprache (und Kultur) aus den Förderprogrammen ausgeblendet bleibt. Vielmehr sollte folgender Grundsatz gelten:

Wir geben euch, den hörgeschädigten Schülern,

- durch die Sprachen und Kulturen, in die wir euch einführen,
- durch die unterschiedlichen Begegnungen, die wir euch vermitteln,
- durch die Gespräche und Reflexionen, die wir anregen...  
... eine Ahnung mit von der Vielfalt der möglichen Wege ‚in den roten Kreis‘.

Und wir versuchen, das Bewusstsein von der eigenen Mitverantwortung für das Integrationsgeschehen zu wecken. Die Wahl werdet ihr später selbst treffen und es wird nicht unbedingt eine endgültige Wahl sein. Denn Integrationsannäherung ist – auch für uns Hörende, sog. ‚Nicht-

behinderte‘ – eine lebenslange Aufgabe<sup>1</sup>.

Ein solches Leitziel kann in einer Sonderschule ebenso wie in einer Integrationschule verfolgt werden. Es ist vereinbar mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (mit primär hörgerichteter oder primär gebärdensprachlicher Förderung).

### **5. Schluss**

Auf der Suche nach integrativer Balance zeichnet jeder Mensch seinen eigenen Stern, und er kreierte ihn immer wieder neu. Ich zeige Ihnen zum Schluss noch einige ‚Sterne‘

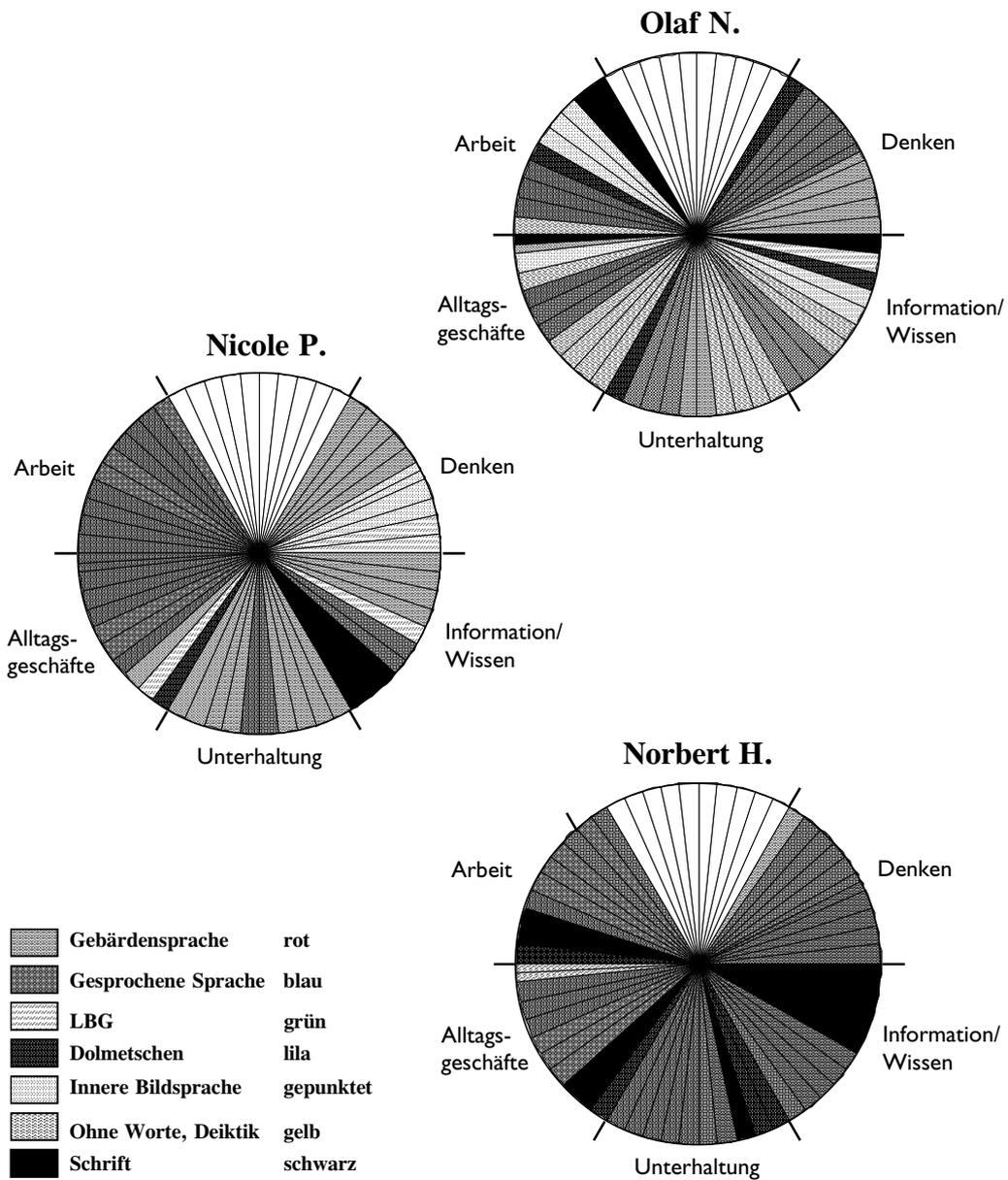
Es handelt sich um Skizzen meiner Interviewpartner/innen, in denen sie die Bedeutung von bestimmten Sprachen, Codes und sprachlichen Vermittlungsdiensten in unterschiedlichen Lebensbereichen durch Farbgebung markieren: Blau steht für Gesprochene Sprache, rot für Gebärdensprache, grün für LBG, schwarz für Schrift, gelb und gepunktet für nonverbale Prozesse, lila für Sprachvermittlungsdienste.

Wir können diese ‚individuellen Wege der Integrationsannäherung‘ jetzt nicht mehr analysieren. Aber Sie sollen den Eindruck von Vielfalt und Buntheit mit nach Hause nehmen.

---

<sup>1</sup>) Die gesamtgesellschaftliche Verantwortung hierfür ist nicht Thema dieses Vortrags, soll aber selbstverständlich nicht ausgeblendet werden.

## Funktionen von Sprachen, Codes und sprachlicher Vermittlung



Literatur:

Eberwein, H. (Hrsg.) (1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 2. überarb. Aufl.

Feuser, G. (1990): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. IN: Eberwein, S.170-179

Jetter, K. (1990): Prämissen eines erziehungswissenschaftlichen Konzepts und einer pädagogischen Praxis integrativer Erziehung und Bildung. IN: Eberwein, S.135-141

Klein, G./ Kreie, G./ Kron, M./ Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergarten-gruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim und München

Kobi, E. (1990): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. IN: Eberwein, S.54-62

Prenzel, A.(1995): Pädagogik der Vielfalt.Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen

Sander, A. (1990): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenz für die Integration. IN: Eberwein, S.75-82

Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München

Voit, H. (1998): Multiple Sprachwelten - Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosen-pädagogik. IN: Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S.253-271

Verfasserin:

Helga Voit,  
Pollinger Straße 11  
81377 München