

Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektiven

Johannes Hennies

Seit die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2009 in nationales Recht überführt worden ist, gibt es hierzulande eine besonders intensive Diskussion um die Beschulung von SchülerInnen mit Förderschwerpunkten. Die BRK führt aus, wie die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden müssen, und betont insbesondere ihr Recht auf Partizipation, d.h. auf gesellschaftliche Teilhabe. Im Zusammenhang mit schulischen (sowie vor-, nach- und außerschulischen) Bildungseinrichtungen realisiert sich Partizipation insbesondere über das Recht auf einen inklusiven Unterricht, an dem alle Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen, u.a. mit und ohne Behinderungen, gemeinsam teilnehmen. Innerhalb dieses Konzepts haben reine Sondereinrichtungen für Kinder mit Beeinträchtigungen oder gar nur für SchülerInnen mit einem spezifischen Förderschwerpunkt keine Zukunft. Dies betrifft auch die Schulen für Hörgeschädigte, auch wenn es in keinem Bundesland konkrete Pläne für die vollständige Auflösung dieser Schulen gibt. Selbst in den Ländern Bremen und Schleswig-Holstein, denen in der Umsetzung der Inklusion eine Vorreiterstellung zukommt, bleiben die Hörgeschädigtenschulen nach dem derzeitigen Konzept zumindest als „Stammschulen“ bestehen. Der vorliegende Beitrag stellt die in der BRK festgehaltenen Rechte und den derzeitigen Stand des Inklusionsprozesses vor und diskutiert, welche Perspektive in diesem

Zusammenhang für die Hörgeschädigtenpädagogik entwickelt werden kann. Dabei wird insbesondere auf das von der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten herausgegebene Positionspapier eingegangen, das von allen 23 Mitgliedsverbänden, d.h. sowohl von den Selbsthilfeverbänden als auch von den Fachverbänden, im Konsensverfahren verabschiedet worden ist (DG 2010). Die darin vorgestellten Vorschläge werden als mögliche Perspektiven der Weiterentwicklung des Fachs verstanden, um sowohl den besonderen Bedürfnissen hörgeschädigter SchülerInnen als auch ihrem Anspruch auf allgemeine und uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe gerecht zu werden.

1) Die Behindertenrechtskonvention (BRK)

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen „über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (original: „Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities“) ist 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedet worden. 2009 ist die Behindertenrechtskonvention (BRK), wie sie hierzulande üblicherweise bezeichnet wird, in Kraft getreten, nach einem Beschluss durch den Deutschen Bundestag unter Zustimmung des Deutschen Bundesrates. Damit stellen die darin festgehaltenen Ansprüche auch in Deutschland geltendes Recht dar. Erst mit der Ratifizierung ist die Konvention vielfältig diskutiert worden und hat insbesondere in

Bezug auf die Beschulung von SchülerInnen mit Förderschwerpunkten weitreichende Entwicklungen angestoßen. Die öffentliche Diskussion vermittelt dabei gelegentlich den Eindruck, dass die BRK sich zentral mit dem Bildungswesen beschäftigt und dabei explizit festhält, dass es in Deutschland keine Sonderschulen mehr geben dürfe: Eine Schlagzeile wie *Schnelle Auflösung der Förderschulen: (...) UN-Konvention zwingt alle Bundesländer zum Handeln* (taz, 6.3.2009) illustriert diese Wahrnehmung. Auch öffentliche Streitgespräche, wie z.B. die in der Zeit dokumentierte Diskussion zwischen Thomas Stöppler (Vorsitzender des vds - Verband Sonderpädagogik e.V. in Baden-Württemberg) und Ulf Preuss-Lausitz (Berliner Professor für Erziehungswissenschaft), drehen sich häufig insbesondere um das Überlebensrecht von Sonderschulen (Preuss-Lausitz & Stöppler 2010): So liest Stöppler ein Recht auf Sonderbeschulung aus der BRK ab und folgert daraus den Bestandsschutz für Sonderschulen: „Wenn aber auf lange Sicht die Sonderschulen aufgelöst werden, können Eltern und Schüler nicht mehr wählen“. Preuss-Lausitz hält dem entgegen, dass es „kein Recht auf eine Sonderschule“ gebe, und führt weiter aus, dass die „Argumentation, auf dem Wahlrecht der Eltern zu bestehen, (...) doch nur dazu [dient], das System der Förderschulen zu erhalten“. Dieses jedoch sei „mit der UN-Konvention überhaupt nicht kompatibel“.

Entgegen dem Eindruck, der sich aus der öf-

fentlichen Diskussion gewinnen lässt, hat die BRK einen sehr viel umfassenderen und weniger schulspezifischen Auftrag. Da sie „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen“ gewährleisten soll (Vereinte Nationen 2006, Art. 1), führt sie aus, wie die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen abgesichert werden müssen. Diesem Auftrag entsprechend definiert die BRK also keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen und befasst sich in 30 Artikeln umfassend mit gesellschaftlichen Lebensbereichen (z.B. Art. 6 „Frauen mit Behinderungen“, Art. 10 „Recht auf Leben“ oder Art. 18 „Freizügigkeit und Staatsangehörigkeit“). Davon bezieht sich nur Art. 24 („Bildung“) unmittelbar auf Bildungsinstitutionen. Dem Deutschen Institut für Menschenrechte (2010, 1) zufolge „versteht [die BRK] Partizipation als Querschnittsanliegen“, während der Beauftragte für die Belange behinderter Menschen betont, dass die BRK „das Leitbild der sogenannten ‚Inklusion‘“ vertrete (Hüppe 2010, 3). Beide Begriffe sind für die BRK zentral, werden jedoch in Art. 2 mit den grundsätzlichen Definitionen nicht behandelt (anders als z.B. die Begriffe „Kommunikation“ und „Sprache“, die dort selbstverständlich auch Gebärdensprachen umfassen). Dies hat zur Folge, dass in der öffentlichen Diskussion die beiden Termini gelegentlich synonym und häufig nicht trennscharf verwendet werden. Um sie genauer zu

fassen, lassen sich andere Papiere der UN und ihrer Töchterorganisationen heranziehen. Die BRK stellt nämlich in ihrer Präambel fest, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern“ (Vereinte Nationen 2006, Präambel). Damit wird auf die ICF¹ Bezug genommen, in der die Situation von Menschen mit Behinderungen als ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Beschreibungsebenen (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation) verstanden und durch ein bio-psycho-soziales Modell beschrieben wird (DIMDI 2005). In dem Modell wird betont, dass Behinderung insbesondere durch die Einschränkung der Partizipation entsteht, die sich als soziale Teilhabe fassen lässt (Abb. 1). Die ICF fasst darunter sowohl das „Einbezogenensein in eine Lebenssituation“, also die gegenwärtige soziale Teilhabe, als auch den Zugang zu Entwicklungsmöglichkeiten, wie etwa elementaren und komplexen Lernaufgaben (DIMDI 2005, 95ff.). „Inklusion“

hingegen wird in den „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO (2005, 13) genauer beschrieben, wobei es sich bei dem Papier im Gegensatz zu ICF und BRK nicht um ein allgemein verabschiedetes Dokument mit rechtlichem Charakter handelt, sondern um ein Positionspapier: Hier wird Inklusion als „ein Prozess“ verstanden, bei dem „auf die vielfältigen Bedürfnisse aller SchülerInnen eingegangen wird, indem [ihre] Partizipation an Lernsituationen sowie ihre kulturelle und soziale Teilhabe erweitert wird und ihr Ausschluss von Bildung und innerhalb von Bildungseinrichtungen reduziert wird.“² Inklusion bedeutet dieser Definition zufolge nicht so sehr einen fest beschreibbaren Zustand, sondern den Prozess, durch den die partizipativen Möglichkeiten aller Menschen in einer Gesellschaft erweitert werden.

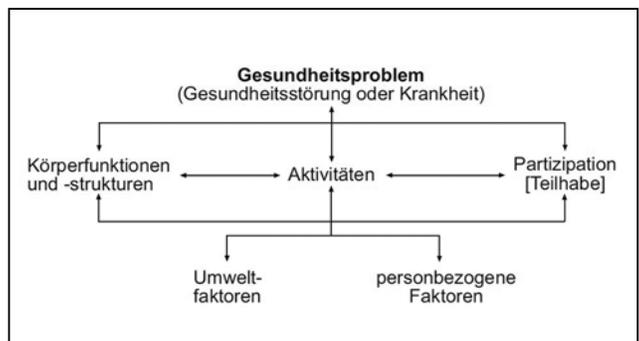


Abb. 1: Das bio-psycho-soziale Rahmenmodell der ICF (DIMDI 2005, 23).

1 International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO von 2001.

2 „a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education“, Übersetzung J.H.

2) Artikel 24 der BRK („Bildung“)

In Bezug auf die „Bildung“ wird in Art. 24 der

BRK ausgeführt, wie die Partizipation von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich sichergestellt werden kann. Zentral verpflichten sich „die Vertragsstaaten (...) ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [zu gewährleisten]“ und garantieren, „dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (1), (2a)). Die KMK³ (2011, 3) hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die „Förder- bzw. Sonderschulen“ zwar zu den „allgemeinbildende[n] Schulen“ des deutschen Schulsystems zählen, aber nicht zu den „allgemeine[n] Schulen“ im Sinne der BRK. Damit hat die KMK unterstrichen, dass in der BRK tatsächlich der Zugang zu Regelschulen für alle SchülerInnen festgeschrieben ist, und zwar unabhängig vom individuellen Unterstützungsbedarf.

Die BRK definiert zudem auch, welche Eigenschaften den „inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ auszeichnen (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (2b)). So sollen die Vertragsstaaten

- „(...) das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen [erleichtern]“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (3b)),
- „[sicherstellen], dass (...) gehörlosen (...) Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am

besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (3c)) und

- „geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften [treffen], einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (4)).

Aus Artikel 24 lassen sich sehr explizite und nicht verhandelbare Rechte von SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“⁴ ableiten, die einen grundsätzlichen Perspektivwechsel in der pädagogischen Arbeit bedeuten:

- Gesellschaft und Institutionen müssen grundsätzlich inklusiv strukturiert sein und nicht – wie bisher – dem Einzelnen ggf. bestimmte Maßnahmen zukommen lassen. Damit liegt die Verantwortung für das Gelingen inklusiver Prozesse bei der Gesellschaft und nicht bei den jeweils von den Barrieren „Betroffenen“.
- Dem entspricht ebenfalls das Recht aller SchülerInnen auf Beschulung in einem gemeinsamen Unterricht. Ein „ExpertInnen“-

³ Kultusministerkonferenz der Bundesländer.

⁴ Die KMK-Empfehlungen verwenden den Begriff des Förderschwerpunkts „Hören“ (KMK 1996), aber in diesem Artikel wird von der umfassenderen Bezeichnung des Förderschwerpunkts „Hören und Kommunikation“ ausgegangen, wie er z.B. in NRW bereits schulrechtlich verankert ist (siehe <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/HoerenUndKommunikation.html>).

urteil über die Zuweisung auf Regel- oder Sonderschulen ist in keinem Falle mit der BRK vereinbar.

- Spezifisch für die Hörgeschädigtenpädagogik lässt sich daraus ableiten, dass es ein bilinguales Bildungsangebot für alle „gehörlosen“⁵ SchülerInnen geben muss. Die traditionelle Perspektive, die Gebärdensprache nur denjenigen SchülerInnen zuerkennt, die sie „brauchen“, genügt den oben aufgeführten Ansprüchen nicht. Eine ressourcenorientierte Perspektive sollte eher fragen, welche SchülerInnen sich in einem bilingualen Unterricht „besser entwickeln“ könnten. Ein Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“, das sich dieser Perspektive verpflichtet sähe, würde sich deutlich von der jetzigen Beratungs- und Förderpraxis unterscheiden. Zugleich ist aber auch deutlich, dass es sich tatsächlich um ein Bildungsangebot handeln muss; eine obligatorische Teilnahme aller Kinder an bilingualen Bildungskonzepten, etwa gegen den Willen der Eltern, lässt sich nicht aus der BRK herleiten.

Auch im Art. 24 der BRK finden sich die beiden Aspekte der gegenwärtigen Partizipation und der Partizipation als Zugang zu Ent-

wicklungszielen, die in der ICF angelegt sind. Eine Einbindung in einen gemeinsamen Unterricht alleine, d.h. ohne eine Absicherung der inhaltlichen Qualität, ist deswegen nicht hinreichend für eine inklusive Schule. Vielmehr muss explizit der Zugang zu Kommunikation sowie die Möglichkeit der Förderung in DGS und einer Identitätsfindung als „gehörloser“ und gebärdensprachlicher Mensch gewährleistet werden. Es ist eine Aufgabe der bildungspolitischen Umsetzung der BRK beide Aspekte der Partizipation gleichberechtigt im Blick zu behalten und Modelle zu finden, in denen nicht ein Aspekt zugunsten des anderen aufgegeben wird.

3) Umsetzung der BRK

Die Umsetzung der BRK wird durch Aktionspläne der Bundesregierung und der Länder begleitet sowie durch die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin überwacht. Der Aktionsplan der Bundesregierung (BMAS 2011, 47ff.) geht zwar auch auf den Bildungsbereich ein, kann aber angesichts der Kulturhoheit der Länder nur weitgehend allgemeine Aussagen treffen. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Förderquote in Deutschland in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist: So haben im Schuljahr 2009/10 insgesamt 6,2 % der SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, von denen 80% in einer Sonderschule unterrichtet werden. Auf konkrete Vorhaben bezüglich des Schulsystems kann

⁵ Der englische Begriff „deaf“, der in der BRK verwendet wird, umfasst weit mehr SchülerInnen als das an einer medizinischen Einteilung orientierte deutsche Wort „gehörlos“. Die oben aufgeführten Rechte gelten daher auch selbstverständlich für schwerhörige SchülerInnen. Es ist also nicht gerechtfertigt, „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität“ nur als einen Anspruch einer kleinen Gruppe „gehörloser“ Kinder ohne verwertbares Restgehör und/oder ohne CI zu verstehen.

die Bundesregierung nicht verweisen, weil sie ohne Einwilligung der Länder keine schulbezogenen Projekte oder Forschungsvorhaben fördern kann („Kooperationsverbot“, Grundgesetz Art 91b). Deswegen ist der einzige konkrete Hinweis auf Veränderungen im Bildungswesen, dass sich „die KMK-Amtschefkonferenz im November 2010 darauf geeinigt [hat], die Quote der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler zu erhöhen“ (BMAS 2011, 48, siehe auch KMK 2011). Da die Bundesregierung in diesem Bereich also kaum eigenen Gestaltungsspielraum hat, steuert sie Denkipulse in Form von „Vision[en] aus der Zivilgesellschaft“ bei, die am 23. Juni 2010 auf einem Kongress „Teilhabe braucht Visionen“ und parallel dazu über ein Internetportal gesammelt worden sind. Für das Feld schulischer Bildung hat sie u.a. folgende Vision ausgewählt: „Der inklusive und wohnortnahe Unterricht führt jedoch nicht dazu, dass beispielsweise gehörlose oder blinde Schülerinnen und Schüler keinen Kontakt (mehr) zu anderen Schülerinnen und Schülern mit der gleichen Behinderungsart haben, denn auch das zeitweise oder ergänzende Lernen in und mit der eigenen ‚peer group‘ bleibt ein mögliches Element der schulischen Bildung“ (BMAS 2011, 48). Damit wird einer der Konflikte benannt, der sich durch die Beschulung von Menschen mit „seltenen“ Beeinträchtigungen in der Inklusion ergibt, und zwar, dass diese dadurch kaum Kontakt zu „Gleichbetroffenen“ haben (vgl. Hennies 2012). Es

wird aber nicht ausgeführt, wie sich diese Vision verwirklichen lässt. In Bezug auf die Gesundheitsversorgung von „älteren gehörlosen Menschen“ werden aber z.B. „Kompetenzzentren“ geplant, die „eine Vermittlungsfunktion [zu den] Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe [übernehmen]“ (BMAS 2011, 55). Die Bundesregierung ist also offensichtlich der Meinung, dass es sich hierbei um eine Gruppe handelt, deren Unterstützungsbedarf im Alter besser durch ein spezifisches Beratungsangebot abgedeckt wird als alleine dadurch, dass einfach sämtliche „Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe“ eine erhöhte Kompetenz im Umgang mit heterogenen Gruppen erwerben. Daraus folgt zwangsläufig die Frage, ob jüngere „gehörlose Menschen“ in Bezug auf ihre Teilhabe an Bildungsprozessen nicht ähnliche Bedürfnisse haben.

Diesbezügliche spezifische Überlegungen werden jedoch weder in der Stellungnahme der KMK zur BRK noch in den beiden bisher verabschiedeten Aktionsplänen der Länder angestellt: Die KMK (2011, 10) beschreibt die Aufgabe, „z.B. schriftsprachliche und andere Kommunikationsformen in leichter Sprache zugänglich zu machen“, und betont, dass „[e]rsetzende und ergänzende Kommunikationsformen (...) berücksichtigt werden [müssen]“. Sie äußert sich darüber hinaus jedoch wenig konkret, wie „Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen [können]“ (KMK 2011, 3)

und dabei „die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert“ werden sollen (KMK 2011, 4). Auch die beiden bisher verabschiedeten Aktionspläne der Bundesländer Rheinland-Pfalz und Brandenburg bleiben diesbezüglich allgemein: Rheinland-Pfalz bekennt sich zur Vision, dass „Lernen lebenslang gemeinsam statt[findet]“, die sehr konkret gefasst wird: „Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen besuchen die gleichen Schulen wie nicht beeinträchtigte Kinder in der Gemeinde, nachdem sie zuvor gemeinsam in denselben Kindertagesstätten waren“. Das Land plant dieses aber zunächst „besonders durch den Ausbau der Schwerpunktschulen“ zu fördern (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz 2011, 10). In Brandenburg hingegen wird zwischen zwei Gruppen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden: SchülerInnen, „für die bisher ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen – emotionale und soziale Entwicklung – Sprache (LES) festgestellt wurde, sollen zukünftig an allen allgemeinen Schulen aufgenommen werden“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 13), während es nur eine „quantitative Ausweitung der Angebote des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiterführenden Schulen im Bereich KSHGA (körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwick-

lung, Autismus)“ geben soll (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 16). Es wird deutlich, dass die Bundesländer sich (noch) nicht dazu in der Lage sehen, die umfassenden Rechtsansprüche aufgrund der BRK tatsächlich flächendeckend umzusetzen und insbesondere bei spezifischerem Förderbedarf hierzu taugliche Konzepte anzubieten. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 8) kritisiert in der „Stellungnahme der Monitoring-Stelle (...) zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems“ sehr deutlich die KMK, bei der die Auffassung vermutet wird, „es sei konventionskonform, dass die schulische Segregation auch in Zukunft aufrechterhalten werden könne“, während eigentlich „[a]n dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten, (...) mit der Konvention nicht vereinbar“ sei. Allerdings wird begrüßt, „dass die KMK Perspektiven aufzeigt, wie Sondereinrichtungen (Sonderschulen, Förderzentren) in Kompetenz- und Förderzentren überführt werden können“, wobei darauf verwiesen wird, „dass nicht die Bezeichnung der Einrichtung, sondern ihre funktionale Ausrichtung entscheidet, ob ein Kompetenzbeziehungsweise Förderzentrum als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems gelten kann“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 7).

4) Unterschiedliche Begriffe der Inklusion

Aus den verschiedenen Programmen zur Umsetzung der BRK und deren Kritik lässt sich ableiten, dass mit verschiedenen Begriffen der Inklusion in der bildungspolitischen Diskussion gearbeitet wird. Das eingangs erwähnte Streitgespräch zeigt zudem, dass DiskussionsteilnehmerInnen dabei die BRK gelegentlich selektiv im Sinne ihres jeweiligen fachlichen Standpunkts interpretieren, ohne immer erkennbar zu machen, wo sie von einer gesicherten Auslegung der BRK abweichen. Deswegen ist es notwendig, bei der Diskussion um die Umsetzung der BRK zu klären, welchem Begriff jeweils gefolgt wird und in welchem Maße dieser explizit durch die in der BRK vorgegebenen Richtlinien gedeckt ist.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 4) dringt ebenfalls darauf, den Begriff der Inklusion „nicht inflationär, sondern präzise und umsichtig als qualitative[n] Begriff zu gebrauchen“. Es kritisiert etwa: „Abschreckende Beispiele der versuchten ‚Integration‘ machen die Runde, die nichts mit Inklusion zu tun haben, aber mit dem Begriff der Inklusion in Verbindung gebracht werden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 5). Dieser sei darauf ausgerichtet, „gesellschaftliche Strukturen grundsätzlich so zu verändern, dass die gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit Behinderungen systemisch und präventiv bedacht und die volle und gleichberechtigte Wahrnehmung ihrer

fundamentalen Rechte gesichert ist“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 4f.). Der Begriff der Inklusion, der hier verwendet wird, reicht weit über die kurzfristig angeordneten Änderungen im Schulsystem hinaus und kann nur nach einem sehr umfassenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozess tatsächlich verwirklicht werden. Im Folgenden werden als Vorschlag zur „präzise[n] und umsichtige[n]“ Verwendung des Begriffs drei mögliche Herleitungen beschrieben:

- Inklusion als die in der BRK verankerten Rechte: Wie unter 2) dargestellt, beschreibt die BRK insbesondere Individualrechte, die Vertragsstaaten sicherstellen müssen und zu deren Sicherstellung diese ihre Bildungseinrichtungen umgestalten müssen. Die BRK macht den Vertragsstaaten keine davon unabhängigen strukturellen Vorgaben zum Bildungssystem.
- Inklusion in der Tradition der integrativen/inkluisiven Pädagogik: Gemäß dem von Bürlin (1997, 63f.) entwickelten Phasenmodell der historischen Entwicklung sonderpädagogischer Systeme stellt die „Inklusion“ die letzte Phase nach „Exklusion“, „Separation“ und „Integration“ dar. Dieses Modell hat in der Diskussion um inklusive Bildungsstrukturen erhebliche Resonanz gefunden und wird häufig als eine Art wissenschaftliches Allgemeingut gehandelt. Dazu beigetragen hat, dass auf Wikipedia eine anschauliche Abbildung dieser verschiedenen Phasen veröffentlicht worden ist (Abb. 2), die ihren

Weg sogar in wissenschaftliche Fachartikel gefunden hat (vgl. auch Heeg 2009, Hennies 2012). Das Modell hat zur Verbreitung der Idee beigetragen, dass die Phasen vor der Inklusion nicht nur wegen ihrer qualitativen Merkmale, sondern alleine wegen der mit ihnen verbundenen Organisationsformen (z.B. getrennten Lerngruppen oder -orte) als generell weniger entwickelt erscheinen als der gemeinsame Unterricht aller SchülerInnen. Dementsprechend wird in der Tradition der inklusiven Pädagogik ein Begriff der Inklusion verwendet, der über das Anrecht des Einzelnen auf eine wohnortnahe Beschulung und den unbeschränkten Zugang zu den Regeleinrichtungen des Bildungssystems hinausweist. Das Fach selbst versteht sich „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbaren heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz 2002, 357) und betont, dass „Inklusion die gedankliche Aufspaltung in Gruppen ausschließt“ (Hinz 2009, 173). Es wird also deutlich, dass der Begriff in der Tradition der inklusiven Pädagogik zentral über die „unausgelesene und ungeteilte Lerngruppe“ (Wocken 2011, 117) definiert wird. Damit kann von Inklusion in diesem Sinne nur gesprochen werden, wenn der gegenwärtige Aspekt der Partizipation, das unmittelbare „Einbezogensein“ in die wohnortnahe schulische „Lebenssituation“ für alle Schü-

lerInnen ermöglicht wird; die zukünftigen Aspekte der Partizipation (etwa Entwicklungschancen) werden durch die von Hinz (2002, 357) beschriebene „allgemeine Pädagogik“ abgesichert.

- Inklusion als Umsetzung der BRK: Aus einer bildungsempirischen Perspektive ist es legitim, als „Inklusion“ das zu diskutieren, was jeweils in den Bildungssystemen als „Inklusion“ umgesetzt wird. Wird nämlich Inklusion als bildungspolitischer *Zustand* eingefordert, kann sie nicht alleine über eine gesellschaftspolitische *Vision* beschrieben werden. In diesem Falle wäre der Begriff gegenüber jeglicher kritischer Diskussion immunisiert: Die „eigentliche“ Inklusion hätte mit etwaig auftretenden Schwierigkeiten oder Widersprüchen nichts zu tun, weil sie bereits per Definition erst dann erreicht sein kann, wenn es solche Schwierigkeiten nicht mehr gibt.

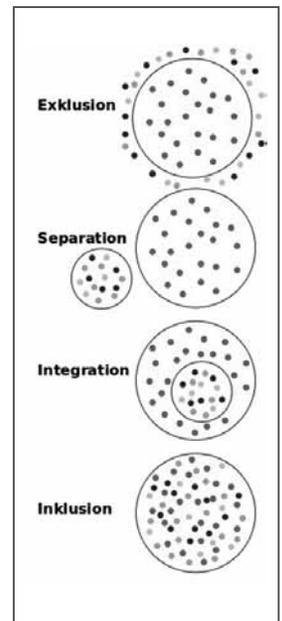


Abb. 2: Die Wikipedia-Abbildung des Modells von Bürli (1997)⁶

⁶ http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Stufen_Schulischer_Integration.svg [erstmalig eingestellt am 17.2.2006].

Diese drei Beschreibungsebenen werden häufig nicht klar auseinandergehalten. Dies führt zu Mehrdeutigkeiten und Missverständnissen in der bildungspolitischen Diskussion. Im Folgenden soll Inklusion als der Prozess zur Sicherung und Erweiterung der Partizipation aller SchülerInnen verstanden werden. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass über die gemeinsame Beschulung aller in einer „unausgelesene[n] und ungeteilte[n] Lerngruppe“ auch *notwendigerweise* die Teilhabe aller SchülerInnen an Bildungschancen sichergestellt wird. Diese Frage lässt sich nur über die bildungsempirische Begleitung des Inklusionsprozesses beantworten.

5) Wie wird Inklusion gemessen?

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 5) nennt in seinem Bericht auch Qualitätsmerkmale der Umsetzung der BRK, z.B. wird ausgeführt, dass „[d]er Lackmus-Test eines inklusiven Systems (...) darin [besteht], auch Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf mit einzubeziehen“. Dies wirft die Frage auf, wie die Qualität der Inklusion derzeit gemessen und erforscht wird und ob dabei z.B. ein solcher „Lackmus-Test“ Anwendung findet. In den genannten Aktionsplänen und Stellungnahmen werden in diesem Zusammenhang (tlw. explizit und tlw. implizit) immer wieder Kennzahlen aus Klemm (2010) herangezogen, um über den Stand der Umsetzung der BRK zu reflektieren. In dieser Studie, die im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung

(und im Wesentlichen auf der Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes und der KMK) entstanden ist, wird der Zustand des hiesigen Bildungssystems beschrieben. Dabei wird mit vier zentralen statistischen Werten gearbeitet: a) Die Förderquote (in % von der gesamten Zahl aller SchülerInnen), zusammengesetzt aus:

- der „Exklusionsquote“, d.h. dem Anteil von SchülerInnen in Förderschulen (in % von der gesamten Zahl von SchülerInnen) und
- der „Inklusionsquote“, d.h. dem Anteil von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen (in % von der gesamten Zahl aller SchülerInnen).

b) Der „Exklusionsanteil“, der sich aus dem Verhältnis von SchülerInnen in Förderschulen zu allen SchülerInnen mit Förderschwerpunkten (in Förder- und Regelschulen zusammen) ergibt.

Die von Klemm (2010, 15) zusammengestellte Deutschlandkarte (siehe Abb. 3) zeigt deutlich, dass es in Deutschland kein einheitliches Bildungssystem für Kinder mit Förderbedarf gibt. Die Förderquote reicht von 4,6% in Rheinland-Pfalz bis 11,7% in Mecklenburg-Vorpommern und die Quote von SchülerInnen in Förderschulen liegt zwischen 3,1% in Schleswig-Holstein und 9,2% in Mecklenburg-Vorpommern. Im deutschlandweiten Durchschnitt haben 6% der SchülerInnen einen festgestellten Förderbedarf und 4,9% besuchen eine Förderschule. Zwar ist bereits die hiesige Förderquote im internationalen Vergleich

hoch, wodurch sich aber Deutschland (neben Belgien) in besonderer Weise etwa von anderen europäischen Staaten unterscheidet, ist der deutlich höhere Anteil von SchülerInnen in reinen Sonderschulen und das fast vollständige Fehlen von Modellen wie Sonderklassen

oder -gruppen in der Regelschule (European Agency 2010). Die deutlichen Schwankungen der Quoten in verschiedenen Regionen zeigen auf, dass sich hinter der Feststellung eines Förderschwerpunkts oder gar der Zuweisung auf eine Sonderschule keine einheitlichen

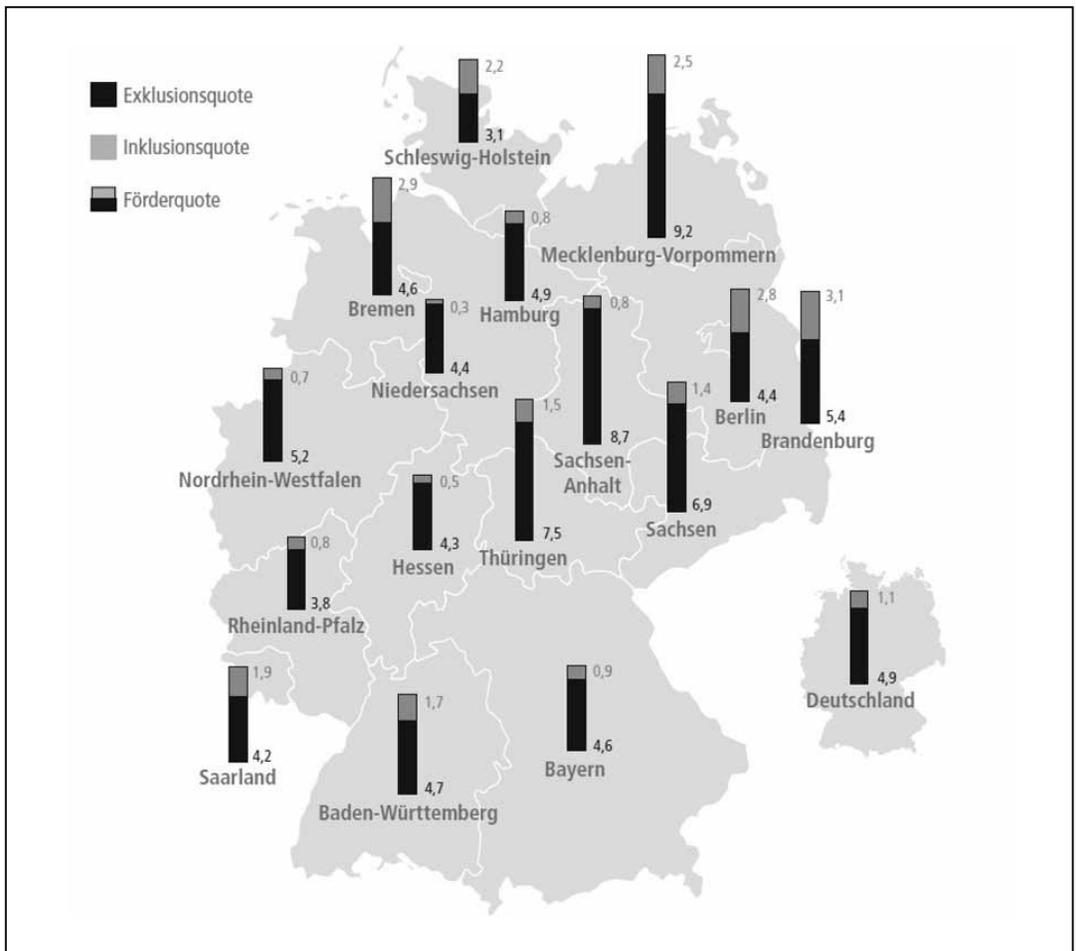


Abb. 3: „Die Förderquote in Primar- und Sekundarstufe im Bundesländervergleich – unterteilt in Exklusions- und Inklusionsquote“ (aus Klemm 2010, 15).

Diagnosekriterien oder Konzepte verbergen können. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass traditionelle und regionalgebundene soziale Vorstellungen einen hohen Einfluss auf die Feststellungsverfahren haben.

Förder-, bzw. Sonderbeschulungsquote geben also deutliche Hinweise darauf, dass das Förderschulsystem in Deutschland alleine wegen seiner Strukturdaten nicht gerecht sein kann. Dahingegen ist der von Klemm (2010, 13) berechnete Exklusionsanteil mit größerer Vorsicht anzuwenden. Zwar wirkt die Zahl von 80% der SchülerInnen mit einem Förderbedarf, die eine Sonderschule besuchen, auf den ersten Blick beeindruckend hoch. Deshalb findet sich diese Zahl sowohl im Aktionsplan der Bundesregierung (BMAS 2010, 48) als auch in den Stellungnahmen des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2010, 3) an zentraler Stelle. Der Exklusionsanteil wäre aber nur dann wirklich aussagekräftig, wenn die SchülerInnen mit Förderbedarf in Sonder- und Regelinrichtungen weitgehend ähnliche Gruppen darstellen und ihre Förderbedarfe auf einem einheitlichen Wege festgestellt würden. Wenn jedoch in einem Falle die Feststellung zu einer Ressourcenerweiterung in der Regelschule führt und im anderen Falle zu einer Zuweisung der SchülerInnen in eine andere Schulform, ist es eher unwahrscheinlich, dass beide Gruppen wirklich vergleichbar sind, auch wenn sie den „gleichen“ Förderbedarf haben. So zeigt auch der Aktionsplan des Landes

Brandenburg, wie wenig sinnvoll der Exklusionsanteil als Kennzahl eines Bildungssystems ist. Dort wird darauf verwiesen, dass der Exklusionsanteil in Brandenburg vergleichsweise geringer ist als in anderen Bundesländern, woraus geschlossen wird: „Im bundesweiten Vergleich ist inklusive Bildung in Brandenburg schon überdurchschnittlich gut vorangekommen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 14). Diese Schlussfolgerung ist jedoch nicht haltbar. Der „gute“ Exklusionsanteil kommt dadurch zustande, dass im Land Brandenburg nicht nur überdurchschnittlich viele SchülerInnen eine Sonderschule besuchen (5,4%), sondern auch noch einmal ein überproportionaler Anteil von SchülerInnen in der Regelschule einen Förderbedarf zugewiesen bekommt (3,1%). Anders ausgedrückt wird die Exklusionsquote geringer, wenn bei mehr SchülerInnen in der Regelschule ein Förderbedarf festgestellt wird. In Rheinland-Pfalz etwa werden deutschlandweit am zweitwenigsten SchülerInnen in Sonderschulen unterrichtet (3,8%) und es gibt einen noch geringeren Anteil von SchülerInnen in der Regelschule, bei denen ein Förderschwerpunkt festgestellt worden ist (0,8%). Dadurch hat dieses Bundesland einen höheren Exklusionsanteil als bspw. Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern und wäre nach dieser Definition weniger inklusiv, was offensichtlich nicht zutrifft (Zahlen nach Klemm 2010, 15). Während also deutlich wird, dass in der bil-

dingpolitischen Umsetzung der BRK sehr deutlich mit – mehr und weniger sinnvollen – statistischen Kennzahlen gearbeitet wird, steht eine qualitative Überprüfung des Prozesses weitgehend aus. Zwar gibt es eine auf Indikatoren des Bildungssystems und vergleichbare Untersuchungen ausgelegte Bildungsberichterstattung (Avenarius et al. 2003), in die aber SchülerInnen mit Förderschwerpunkten üblicherweise nicht einbezogen werden. Die geplante Umstrukturierung

des Bildungssektors, die jede/n 20. SchülerIn betreffen soll, wird weitgehend ohne ein Qualitätsmonitoring durchgeführt. Dabei bestehen durchaus Ansätze zu Entwicklung von Indikatoren für ein inklusives Bildungssystem (Kyriazopoulou & Weber 2009) und Instrumente zur Entwicklung von inklusiven Schulstrukturen (Booth et al. 2003), die als Vorlage zur Entwicklung von empirischen Instrumenten zur Überprüfung der Qualität der Inklusion herangezogen werden können.

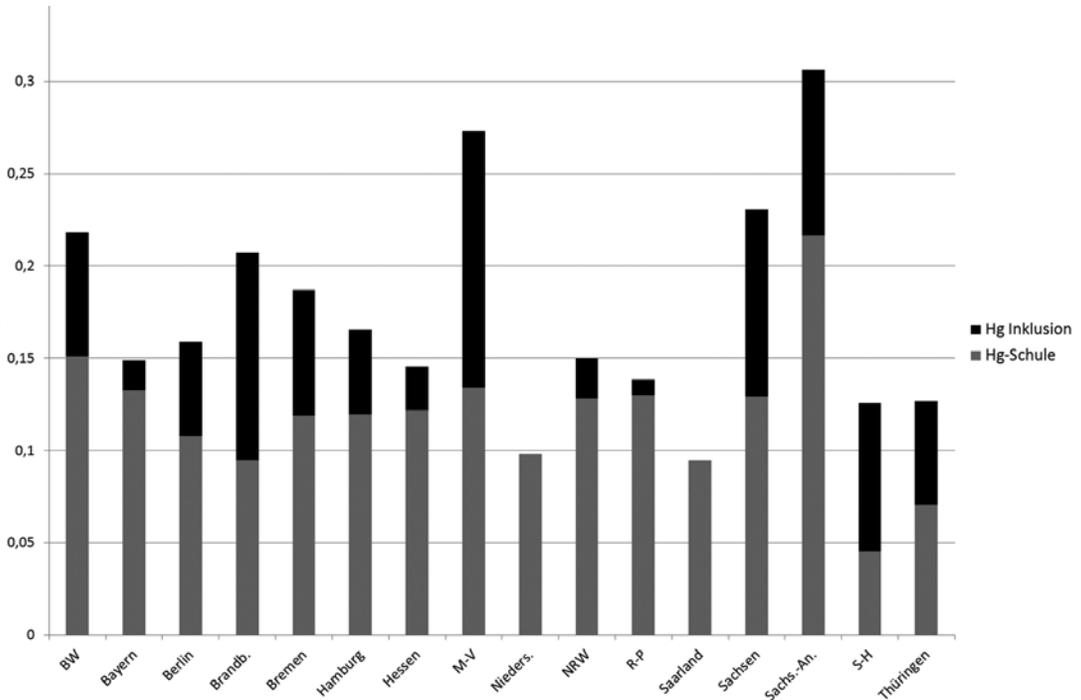


Abb. 4: Förderquote (in Sonderschulen und Inklusion) im Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ (nach Statistisches Bundesamt 2010).

6) Derzeitiger Stand in der Hörgeschädigtenpädagogik

Wenn man die Zahlen des Statistischen Bundesamts (2010, Tab. 3.9, Tab. 3.10) nach Vorbild der Darstellung von Klemm (2010, 15) für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ aufbereitet, findet sich eine ähnliche Schwankung wie bei den SchülerInnen mit Förderbedarf allgemein – nur eben entsprechend im Promille-Bereich (Abb. 4, für Niedersachsen und das Saarland sind die Anteile von inklusiv beschulten SchülerInnen mit diesem Förderschwerpunkt nicht bekannt). Damit weist die Hörgeschädigtenpädagogik keine verlässlichere Feststellungsdiagnostik auf als die Sonderpädagogik allgemein, obwohl ja der korrelierende medizinische Tatbestand einer peripheren oder zentralen Hörschädigung (Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit oder AVWS) eindeutiger zu diagnostizieren ist als bspw. eine Lernschwierigkeit. Diese Zahlen sind jedoch ein Hinweis darauf, dass auch in der Hörgeschädigtenpädagogik soziale Perspektiven und regionale Gepflogenheiten einen erheblichen Einfluss auf die Feststellung eines Förderbedarfs und auf Zugangsmöglichkeiten zum Regelschulsystem haben. So ist der Prozentsatz von SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen in Sachsen-Anhalt fast doppelt so hoch wie der Prozentsatz von SchülerInnen mit diesem Förderschwerpunkt in Schleswig-Holsteiner Sonder- und Regelschulen zusammen.

Es gibt zwar in der Hörgeschädigtenpädago-

gik eine lange Tradition der integrativen Beschulung, aber dennoch nur vergleichsweise wenig Forschung darüber, welche Modelle hierzulande gut funktionieren und wo sich Schwierigkeiten ergeben (z.B. Wessel 2005, Leonhardt 2009). Traditionell dominiert in diesem Bereich eine primär lautsprachliche Einzelintegration, auf die sich auch die genannten Forschungsberichte beziehen und zu der es darüberhinaus Einzelfalldarstellungen gelingender Schullaufbahnen gibt (z.B. Jaeger & Roebke 2004). Bisher nur vereinzelt erprobt, aber im Zuge der Umsetzung der BRK sicherlich häufiger zu erwarten, sind Beispiele der Einzelintegration mit GebärdensprachdolmetscherInnen (Appelbaum 2008). Gruppenintegrationen spielen gegenüber der Einzelintegration eine untergeordnete Rolle. Die dokumentierten Beispiele beziehen sich zumeist auf die lautsprachliche Gruppenintegration (z.B. Pfalzinstitut 2008, Jacobs 2008). Erst in den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum Dokumentationen bilingualer Gruppenintegration veröffentlicht worden, die z.T. mit DolmetscherInnen verlaufen (Latuske 2004; Krausneker 2005; Kramreiter 2008; 2010). Aus dieser Vielschichtigkeit der Darstellungen ergibt sich kein klares Bild, welche integrative/inklusive Beschulungsform für hörgeschädigte Kinder die besten Chancen eröffnet. Es erscheint vielmehr so, als ob es für diese Kinder nicht nur einen, sondern viele mögliche Wege in die Inklusion geben kann. Allerdings zeigen Daten aus fachin-

ternen Erhebungen, dass die hörgeschädigten SchülerInnen in der lautsprachlichen Integration überwiegend schwerhörig und seltener gehörlos oder resthörig sind (Große 2003, 35; Hartmann-Börner 2001). Nur in den genannten Beispielen von bilingualer Integration und den dazugehörigen Studien finden sich überwiegend gehörlose/taube SchülerInnen.

Die Situation von SchülerInnen mit einer Beeinträchtigung des Hörens spielt in der allgemeinen Diskussion um die Inklusion eine untergeordnete Rolle, da diese nur ca. 0,16% aller SchülerInnen und knapp 3% der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmachen (Statistisches Bundesamt 2010, Tab. 3.9, 3.10). Wenn SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Diskussionen erwähnt werden, dann zumeist nur am Rande. In dem eingangs erwähnten Streitgespräch zwischen Preuss-Lausitz und Stöppler (2010) wendet sich das Gespräch auch kurz den Bedürfnissen gehörloser SchülerInnen zu. Auf die Forderung von Preuss-Lausitz, dass „alle Pädagogen das Lehren in heterogenen Klassen und den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten Schülern lernen müssen“, wirft Stöppler empört ein: „Am besten auch noch die Gebärdensprache! Nicht jeder Pädagoge ist doch motiviert oder in der Lage, sich mit diesen besonderen Kindern zu befassen“. Worauf Preuss-Lausitz knapp entgegnet: „Das ist aber sein Job. Wenn er den nicht ausfüllt, sollte man ihn entlassen“.

Dass Stöppler die ultimative Rechtfertigung

der Sonderschulen in dem Unterricht in Gebärdensprache finden will, ist ein Treppwitz der Fachgeschichte: Deutsche Hörgeschädigtenschulen haben erst in den letzten 20 Jahren angefangen haben, die Deutsche Gebärdensprache (DGS) in den Unterricht zu integrieren – nun wird die Notwendigkeit ihres Fortbestehens durch ihre Kompetenz in diesem Bereich begründet. Gerade der Vorsitzende des vds e.V. in Baden-Württemberg sollte sich bewusst sein, dass sich die meisten Hörgeschädigtenschulen in seinem Bundesland noch lange einer primär lautsprachlichen Philosophie verschrieben haben und tlw. noch verschreiben. Die Antwort von Preuss-Lausitz zeigt aber auch, dass die führenden VertreterInnen der Inklusionspädagogik eine so spezifische Frage wie diejenige nach der gebärdensprachlichen Förderung nicht im Blick haben. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Frage des guten Willens der beteiligten LehrerInnen, sondern auch um die Frage einer qualitativen Aus- und Weiterbildung. Wenn alle LehrerInnen, die nicht den Anspruch der SchülerInnen auf eine hochqualitative gebärdensprachliche Förderung erfüllen können, entlassen würden, sähe es nicht nur in Regelschulen, sondern auch in den Förderschulen für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ ziemlich leer aus. So zeigt eine fachinterne Untersuchung von Burger und Rothweiler (2010, 85f.), dass in 52 von 72 befragten Hörgeschädigtenschulen LBG oder DGS eingesetzt wird, was im Untersuchungs-

jahr 2007 zwar eine Mehrheit der Schulen ist, aber selbst für lautsprachbegleitende Gebärdensysteme noch keine flächendeckende Verbreitung darstellt. An 50 von den Schulen mit LBG- oder DGS-Angebot konnte eine Fragebogenerhebung durchgeführt werden: 42% der teilnehmenden 136 Lehrkräften bewerteten ihre DGS-Kompetenz als „sehr gut“ oder „gut“, weitere 34% als „ausreichend“. In dieser selektiven Stichprobe von LehrerInnen an Schulen, die sich auf dem Weg zunehmender gebärdensprachlicher Förderung begeben haben, räumen immerhin 24% ein, dass ihre eigene DGS-Kompetenz „nicht ausreichend“ sei. Damit bestätigt die Untersuchung eine etwas ältere Studie von Haug und Hintermair (2003, 223f.), in der knapp 190 hörende Lehrkräfte an Hörgeschädigtenschulen selbst ihre „Gebärdensprachkompetenz“ einschätzen und im statistischen Mittel eine nicht sehr hohe gebärdensprachliche Kompetenz beschreiben. Diese Zahlen vermitteln einen realistischen Eindruck eines Faches in einer schwierigen Übergangssituation von einem DGS-ablehnenden zu einem DGS-befürwortenden Fach. Die Diskussion darüber, wie sich dieses Fach in die Umsetzung der Inklusion einfügen kann, ist jedoch zu wichtig, um nur als pointierte Randbemerkung in einer allgemeinen fachlichen Diskussion aufzutauchen.

7) Die Bedeutung der BRK für die Diskussion in der Hörgeschädigtenpädagogik

Schöler et al. (2010, 12) erläutern, wie das Anrecht auf Förderung in Gebärdensprache (und in anderen nicht-lautsprachlichen Kommunikationsmitteln) Eingang in die BRK gefunden hat: „Diese Forderungen für die ‚sehr seltenen Formen der Behinderung‘ (maximal 4 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), die spezielle Kommunikationsformen benötigen, sind von den Verbänden der Menschen mit Behinderung bei den Verhandlungen der UN in New York durchgesetzt worden“. Im Hinblick auf eine Konvention, die sich mit der Partizipation von Menschen mit Behinderungen beschäftigt, kann es als besonderes Qualitätsmerkmal gelten, wenn diese auch ihre Vorstellungen in die Beschlussfassung einbringen können. Auch die Umsetzung der BRK in den einzelnen Staaten soll überwacht werden, wobei „[die] Zivilgesellschaft, insbesondere Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, (...) in den Überwachungsprozess einbezogen [werden] und (...) in vollem Umfang daran teil[haben]“ sollen (Vereinte Nationen 2005, Art 33(3)). Es ist also ausdrücklich erwünscht, dass Verbände der Zivilgesellschaft den Umsetzungsprozess kritisch begleiten; in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ sind dies in erster Linie die Selbstvertretungen schwer-

höriger und gehörloser/tauber Menschen und ihrer Familien, in zweiter Linie aber auch (pädagogische) Fachverbände und Berufsverbände. Nach Ratifizierung der BRK haben etliche dieser Verbände Stellungnahmen herausgegeben, die sich häufig an bekannten fachinternen Diskussionslinien entlang bewegen: Der Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen etwa betont in seinem Positionspapier die „Zielrichtung der Integration der Kinder mit Hörschädigung in die guthörende Gemeinschaft“ und erwähnt den Anspruch auf gebärdensprachliche Förderung nicht (BDH 2009). Auch die Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige (auch: Bundesdirektorenkonferenz) geht in ihrer Stellungnahme auf eine Förderung in Gebärdensprache nicht ein, sondern verweist allgemein auf die Notwendigkeit „eines differenzierten und individualisierenden Bildungs- und Ausbildungssystems für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung und speziellen Kommunikationsbedürfnissen“ (Arbeitsgemeinschaft 2010, 1). Im Gegensatz dazu betont etwa der Deutsche Gehörlosenbund (DGB 2011a, 3): „Inklusion für gehörlose und hochgradig hörbehinderte

Schülerinnen und Schüler ist nur durch Gebärdensprache möglich“. Zwar sieht der DGB (2011a, 1), dass „[a]uch gehörlose und andere hochgradig hörbehinderte Schülerinnen und Schüler (...) vermehrt Zugang zu einem inklusiven Unterricht bekommen [möchten]“, sieht aber Probleme in der Umsetzung, wenn GebärdensprachdolmetscherInnen nicht von den jeweiligen Schulträgern finanziert werden. Das Gelingen des inklusiven Unterrichts ist aus der Sicht des DGB (2011b, 3) grundsätzlich abhängig von „einer flächendeckenden bilingualen (Deutsche Laut- und Schriftsprache + Deutsche Gebärdensprache) und bikulturellen (Hörende und Gehörlosenkultur) Bildung in allen Bildungsbereichen für Menschen mit Hörbehinderung“. Nun ist zwar grundsätzlich richtig und gewollt, dass zivilgesellschaftliche Akteure ihre unterschiedlichen Ansichten in den Umsetzungsprozess der BRK einbringen, zugleich ist es aber für ein sehr kleines Fach innerhalb des Inklusionsprozesses notwendig, gemeinsame Positionen zu finden, um überhaupt wahrgenommen zu werden. Aus diesem Grund hat die Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (DG) ein gemeinsames Positionspapier der 23 Mitgliedsverbände zur BRK verabschiedet (DG 2010). Zwei der oben genannten Verbände, d.h. der BDH und die Bundesdirektorenkonferenz, sind an der Erarbeitung des Papiers nicht beteiligt gewesen, weil sie in den 90er Jahren aufgrund der Auseinandersetzungen um den Hamburger Bilin-

7 Nach Redaktionsschluss für dieses Heft hat die Bundesdirektorenkonferenz eine aktuelle Stellungnahme zur Inklusionsdebatte veröffentlicht, in der zwar das Anrecht auf Förderung in DGS nicht explizit genannt, aber die „Entwicklung kommunikativer Kompetenzen entsprechend der gewählten Sprachorientierung“ betont wird. Die dabei vertretene Idee des Bildungs- und Kompetenzzentrums, das „als offenes System [in einer inklusiven Bildungslandschaft]“ wirkt, zeigt mit dem in diesem Artikel dargestellten Modell deutliche Überschneidungen (http://www.taubenschlag.de/cms_pics/Resolution%20Inklusion%20Druck%20Heidelberg%202012.pdf). Außerdem ist angekündigt worden, dass die Bundesdirektorenkonferenz im November 2012 wieder in die DG eintreten wird.

gualen Schulversuch aus der DG ausgetreten und bisher (noch) nicht wieder eingetreten sind.⁷ Es gibt aber auch unter den Mitgliedsverbänden der DG Verbände, denen etwa der Einsatz von DGS im Unterricht mehr und weniger wichtig ist, so dass hier ebenfalls eine breite Palette von Erwartungen an die BRK abgedeckt ist. Als einziger Verband in diesem Prozess, der (selbst und nicht-betroffene) Lehrkräfte an Hörgeschädigtenschulen vertritt, hat sich der DFGS e.V. sehr aktiv in die Ausarbeitung des Papiers eingebracht.⁸

Nach einem intensiven Austausch haben die in der DG vertretenen Verbände eine Stellungnahme erarbeitet, die als gemeinsamer Konsens auch von allen Verbänden unterzeichnet worden ist und damit als beispielhaft für die zivilgesellschaftliche Beteiligung an der Umsetzung der BRK gelten kann (DG 2010). Das Papier geht nach einer Begriffsklärung auf die verschiedenen (biographisch geordneten) Lernorte und –stationen ein, und zwar „Frühförderung und Beratung“, „Schulische Bildung“ und „[n]achschulische Bildung“. Besondere Sorge äußern die in der DG vertretenen Verbände darüber, dass eine gemeinsame Beschulung von hörenden und hörgeschädigten SchülerInnen zwar „nach außen“ inklusiv wirken, aber ggf. nur eine „scheinbare(..) Integration“ oder „Segregation in der Integration“ darstellen könnte (DG 2010, 2). Dies wird in einem Zusammenhang damit diskutiert, dass „[h]örgeschädigte Menschen (...) unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse

[haben]“ und „Bildungseinrichtungen (...) ihre SchülerInnen mit diesen verschiedenen Kommunikationsformen fördern und sie darin bestärken [sollen], schrittweise selbst die Kommunikationsform bzw. -formen herauszufinden, von der sie am meisten profitieren und die sie am effektivsten nutzen können“ (DG 2010, 2). Hinter diesen Ausführungen steht die Sorge, dass sich die angestrebte „allgemeine Pädagogik“ (Hinz 2002, 357) für wohnortnah beschulte „unausgelesene und ungeteilte Lerngruppe“ (Wocken 2011, 117) gar nicht auf diese unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnisse einstellen kann. In der derzeitigen Situation wachsen hörgeschädigte Kinder in der Integration weitgehend ohne Kontakt zu anderen hörgeschädigten Kindern und ohne Kontakt zu Menschen, die DGS oder LBG verwenden, auf. Dadurch können die in der BRK verankerten Rechte auf gebärdensprachliche Förderung und Identitätsentwicklungsprozesse nicht abgesichert werden (Hennies 2012). Deshalb betont die DG (2010, 1), dass es für hörgeschädigte Kinder eine „freie Wahl der Lernorte und der Unterrichtssprache“ geben müsse, also dass sowohl in der „Stammsschule“ (ehemals: „Förderschule“) als auch in der „Regelschule“ die in der BRK verankerten Rechte sicherzustellen sind. Als realistische Möglichkeit, dies zu erreichen, wird der Ausbau von „Kompetenzzentren“ vorgeschlagen, die sich aus

⁸ Vertreten durch Klaus-B. Günther, Paul Heeg und Johannes Hennies.

„Schwerpunktschulen“ oder den derzeitigen Hörgeschädigtenschulen entwickeln können. In einer Schwerpunktschule werden hörende und hörgeschädigte SchülerInnen zusammen unterrichtet, wobei die SchülerInnenschaft darüberhinaus auch in anderer Hinsicht heterogen zusammengesetzt sein kann. Die Schule hat jedoch eine besondere Kompetenz, auf die sprachlichen und kommunikativen Bedürfnisse aller SchülerInnen einzugehen, etwa weil alle MitarbeiterInnen entsprechend ausgebildet sind und DGS und LBG (sowie Formen der Unterstützten Kommunikation) beherrschen. In einem solchen Modell (siehe auch Pepping in diesem Heft) wären die Ansprüche an gegenwärtige Partizipation und die Teilhabe an Bildungschancen gleichermaßen gesichert. Sie ließen sich deutlich „wohnortnäher“ als die klassischen Förderschulen in diesem Bereich organisieren und könnten auch regional den Anlaufpunkt für hörgeschädigte SchülerInnen in einer wohnortnahen Regelschule bilden, für die ein gelegentlicher Kontakt zu anderen hörgeschädigten SchülerInnen ausreicht. Zwar gibt es mit dem gemeinsamen Unterricht in Schwerpunktklassen bereits Erfahrungen, etwa in Form der „umgekehrten (oder präventiven) Integration“, bei der hörende und hörgeschädigte SchülerInnen in der Hörgeschädigtenschule zusammen unterrichtet werden (z.B. Pfalzinstitut 2008), oder in Form der Gruppenintegration in kooperierenden Regelschulen (Jacobs 2008). Da jedoch in diesen Klassen

überwiegend SchülerInnen mit weniger stark ausgeprägter Hörbeeinträchtigung und besseren lautsprachlichen Möglichkeiten zu finden sind (Hennies 2010, 167), werden wiederum selektierte Gruppen einbezogen, womit es sich nicht um inklusive Modelle handelt. Sie zeigen aber auf, dass es möglich ist, die gemeinsame Beschulung im organisatorischen Rahmen der (ehemals) separierenden Hörgeschädigtenschulen zu organisieren. Die Monitoringstelle für die Umsetzung der BRK sieht durchaus die Möglichkeit, dass „ein Kompetenz- beziehungsweise Förderzentrum als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems gelten kann“, vorausgesetzt dass „ihre funktionale Ausrichtung“ dementsprechend gestaltet ist (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 7). Eine „umgekehrte Integration“, die nicht nur lautsprachlich kommunizierende (schwerhörige) SchülerInnen einbeziehen würde, könnte somit einen Weg aufweisen, wie sich die ehemaligen Förderzentren für Hörgeschädigte zu inklusiv arbeitenden Kompetenzzentren entwickeln können.

8) Aufbau von inklusiven Kompetenzzentren

Das in der BRK festgehaltene Anrecht auf Partizipation gilt auch in den noch bestehenden Sonderschulen, weil Menschenrechte nicht an schulorganisatorische Einheiten gebunden sind. Alleine daraus folgt, dass das Modell einer separierten Beschulung von Kindern mit spezifischen Beeinträchtigungen kei-

ne Zukunft hat. Auch das Positionspapier der Deutschen Gesellschaft stellt keinesfalls einen „Freibrief“ für das Fortbestehen der Hörgeschädigtenschulen in der bisherigen Form dar, auch wenn durchaus Bedenken bezüglich der vereinzelt Beschulung von hörgeschädigten SchülerInnen in Regelschulen geäußert werden. Kompetenzzentren könnten einen Weg aus diesem Problem weisen, weil sie eine Möglichkeit darstellen, alle Aspekte des Rechts auf Partizipation von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen sicherzustellen. Abb. 5 zeigt den organisatorischen Aufbau eines solchen Zentrums, das aus folgenden Bestandteilen besteht:

- Die Stammschule ist selbstverständlich eine bilinguale Schule, in der in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache unterrichtet wird. Die bilingualen Schulversuche, in denen dokumentiert worden ist, dass dieser Ansatz zu guten Ergebnissen in allen geförderten Sprachen führen kann, können hierfür als Vorbild dienen (Günther & Schäfke 2004; Günther & Hennies 2011). Die Stammschule ist damit auch ein Ort, an dem die in der BRK eingeforderten „Lehrkräfte(..) mit Behinderungen“ (Vereinte Nationen 2005, Art. 24 (4)), also schwerhörige und gehörlose/taube LehrerInnen für möglichst viele Kinder ein erwachsenes Rollenvorbild bieten können.
- Die Stammschule nimmt hörende SchülerInnen (mit unterschiedlichen Voraussetzungen) auf. Erfahrungen mit der „umgekehrten Integration“ (z.B. Pfalzinstitut 2008) belegen, dass es genug Eltern gibt, die sich für ihre hörenden Kinder einen solchen schulischen Rahmen vorstellen können. Beispiele der bilingualen Gruppenintegration zeigen, dass dies auch für einen gemeinsamen Unterricht gilt, in dem die Gebärdensprache einen gleichberechtigten Anteil an der Unterrichtskommunikation hat und von einer LehrerIn im Teamunterricht angeboten wird (Krausneker 2004; Kramreiter 2008; 2010). Dieses Modell würde zahlreiche Probleme lösen, die sich durch die sehr kleinen Jahrgangstufen in Hörgeschädigtenschulen immer wieder ergeben, da nun organisatorisch vielfältige Möglichkeiten bestünden, zu einzelnen Zwecken immer wieder Lern- und Arbeitsgruppen zu mischen.
- Das Kompetenzzentrum ist auch für die Unterstützung von nicht an der Stammschule unterrichteten SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ zuständig, die – abhängig davon, wie es sich organisieren lässt – unmittelbar wohnortnah in „Einzel- oder Gruppeninklusion“ beschult werden. Diese werden durch mobile BeratungslehrerInnen begleitet, die fachliche Fragen der jeweiligen Schulen klären und Unterstützung in der Optimierung von Inklusionsprozessen anbieten. Zugleich können die SchülerInnen in das Kompetenzzentrum eingeladen werden, um zumindest außerschulischen Kon-

takt zu „gleichbetroffenen Peers“ aufbauen zu können, etwa nach dem Vorbild der von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. ausgerichteten „Regelschüler-Seminare“ (Morgenstern 2009), oder der vom Förderzentrum Hören in Schleswig angebotenen Workshops (Mangold 2008, 121). Zudem könnten über das bilinguale Kompetenzzentrum DolmetscherInnen in die Regelschule vermittelt werden, wenn dies den besten Weg für die Inklusion der jeweiligen SchülerInnen darstellt. Es gibt bereits Beispiele der Inklusion mit GebärdensprachdolmetscherInnen (Latuske 2004; Appelbaum 2008), die jedoch zumeist keine

Anbindung an eine Hörgeschädigtenschule haben, aber sicherlich von der Einbindung in ein bilinguales, pädagogisch arbeitendes Kompetenzzentrum profitieren könnten.

- Und schließlich könnte das Kompetenzzentrum Aufgaben in der Beratung, Frühförderung, Elternarbeit und (pädaudiologischen) Diagnostik übernehmen. Da im Sinne der BRK eine Partizipation der Menschen mit Behinderungen an allen genannten Prozessen angestrebt ist, könnten in die Arbeit auch die lokalen Verbände der Gehörlosen/Tauben, Schwerhörigen und CI-TrägerInnen eingebunden werden.

Viele der oben genannten Aufgaben überneh-

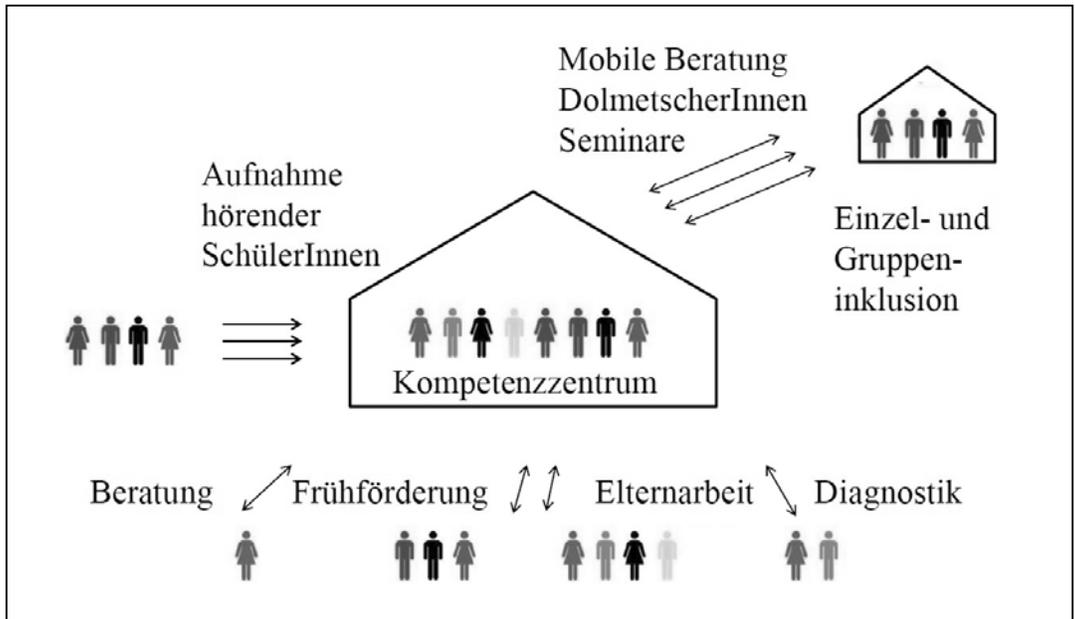


Abb. 5: Das Modell der Kompetenzzentren (nach DG 2010, 15).

men die Schulen und Landesbildungszentren für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ bereits heute. Deshalb ist das beschriebene Modell ein mögliches Entwicklungsziel für diese Institutionen. Sie müssten sich dabei grundsätzlich bilingual ausrichten, ihre Türen für hörende SchülerInnen öffnen und die vielschichtigen Beschulungsmöglichkeiten „ihrer“ SchülerInnen als positive Gestaltungsmöglichkeiten auch für ihre eigene pädagogische Arbeit sehen. Dies ist sicherlich mancherorts mit organisatorischen, sächlichen und personellen Schwierigkeiten verbunden, aber keinesfalls eine an sich utopische Vision. Die Orientierung, sich zu einem inklusiven und bilingualen Kompetenzzentrum zu entwickeln, könnte aber die z.T. seit über 200 Jahren bestehenden Hörgeschädigtenschulen in das inklusive Bildungssystem überführen.

9) Ausblick

Das Ziel der inklusiven Pädagogik, eine Schule für alle SchülerInnen zu schaffen, bietet auch für die Hörgeschädigtenpädagogik große Entwicklungschancen. Es eröffnet ihr auch die Möglichkeit, jenseits überkommener fachinterner Auseinandersetzung bilinguale Unterrichtsmodelle in einem inklusiven Rahmen zu entwickeln (siehe auch Becker in diesem Heft & Pepping in diesem Heft): Eine Förderung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache muss keinen Widerspruch zu einem gemeinsamen Unterricht darstellen. Allerdings ist das in der BRK festgeschriebene Recht auf Partizi-

pation und auf die Eröffnung der individuell besten Entwicklungschancen ein zentraler, wenn nicht der eigentliche Gradmesser für die „Inklusivität“ der Beschulung von hörgeschädigten Kindern. Durch die Beschulung in der Regelschule alleine ist dies nicht zu erreichen. Wenn also Inklusion qualitativ gedacht werden soll, kann ihre Umsetzung nicht nur anhand von „Exklusionsquoten“ und „Exklusionsanteilen“ (Klemm 2010) gemessen werden. Vielmehr bedarf es einer qualitativen Überprüfung des Inklusionsprozesses, in der Aspekte wie die kommunikative und sprachliche Teilhabe aller SchülerInnen berücksichtigt werden. In einem solchen System können die Hörgeschädigtenschulen ihren Platz finden, wenn sie sich etwa zu inklusiven, bilingualen Kompetenzzentren entwickeln, und damit ein Ort werden, an dem das Anrecht hörgeschädigter SchülerInnen auf die sprachliche Förderung, von der sie individuell am meisten profitieren, und auf gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen gleichermaßen erfüllt wird.

Literatur:

Appelbaum, Birgit (2008): Integration mit Dolmetscher: Ein Beispiel aus der Sekundarstufe I (Klasse 5 – 10). In: hörgeschädigte Kinder – erwachsene hörgeschädigte 45:3, 135f..

Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrich-

tungen für Gehörlose und Schwerhörige (2010): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige zum Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Unter: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/Inklusive_Beschulung/Stellungnahmen_zur_inklusi-ven_Beschulung/1271075863_0/2.1.7___Leiter_der_Bil-dungseinrichtungen_HK.pdf [ges. am 1.6.2012].

Avenarius, Hermann; Hartmut Ditton; Hans Döbert; Klaus Klemm; Eckhard Klieme; Matthias Rürup; Heinz-Elmar Tenorth; Horst Weishaupt & Manfred Weiß (2003): Bildungs-berichterstattung für Deutschland: Konzeption. Frankfurt a.M.; Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädago-gische Forschung. Unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/Konzeption.pdf> [ges. am 1.10.07]. BDH - Be-rufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (2009): Positionspapier zur Menschenrechtskonvention. Unter: http://www.b-d-h.de/bdhcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=68 [ges. am 2.11.2010].

BDH - Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpäda-gogen (2009): Positionspapier zur Menschenrechtskon-vention. Unter: http://www.b-d-h.de/bdhcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=68 [ges. am 2.11.2010].

BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Bundesminis-terium für Arbeit und Soziales. Unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 1.6.2012].

Booth, Tony; Mel Ainscow; Ines Boban & Andreas Hinz (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Unter: [http://www.eenet.org.uk/resour-ces/docs/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf) [ges. am 3.1.2010].

Burger, Simone & Monika Rothweiler (2010): „Der Einsatz gebärdensprachlicher Systeme an deutschen Hörgeschä-digtenschulen“. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 47:2, 82-92.

Bürli, Alois (1997): Sonderpädagogik international: Verglei-che, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg./2010): Parti-zipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behinderten-rechtskonvention. Bonn: Deutsches Institut für Menschen-rechte. Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_dezember_2010_bf.pdf [ges. am 16.8.2011].

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnah-me der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Ver-wirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellung-nahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirkli-chung_eines_inklusi-ven_bildungssystems_31_03_2011.pdf [ges. am 1.6.2012].

DG - Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010): Inklusion in der Bildung - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädig-ten - Selbsthilfe und Fachverbände e. V. Unter: <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspa-pier.pdf> [ges. am 12.1.2012].

DGB - Deutscher Gehörlosenbund e.V. (2011a): Stellung-nahme des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V. im Rahmen der 44. Bundesdirektorenkonferenz „Inklusive Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung“. Berlin: DGB. Unter: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_budiko_110511.pdf [ges. am 20.6.2012].

DGB - Deutscher Gehörlosenbund e.V. (2011b): Inklusion für gehörlose und andere hochgradig hörbehinderte Kinder umsetzen – Gesetze im Sinne der Behindertenrechtskon-vention anwenden! Berlin: DGB. Unter: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_budi-ko_110511.pdf [ges. am 20.6.2012].

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentati-on und Information (Hg./ 2005): Internationale Klassifika-tion der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/download-center/icf/endaussage/> [ges. am 11.6.2007].

European Agency for Development in Special Needs Edu-cation (2010): Special Needs Education Country Data 2010. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf> [ges. am 19.6.2012].

Große, Klaus-Dietrich (2003): Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Heidelberg: Winter (Edition S).

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg./2011): Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Hartmann-Börner, Christiane (2001): Zur schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag auf dem Kongress der FEAPDA (The European Federation of Associations of Teachers of the Deaf) in Straßburg 2001 [unveröff. Vortragsmanuskript].

Haug, Tobias & Manfred Hintermair (2003): „Ermittlung des Bedarfs von Gebärdensprachtests für gehörlose Kinder“. In: Das Zeichen 17:64, 220-229.

Heeg, Paul (2009): „Inklusion, Integration oder Sonderpädagogik?“. In: dfgs forum 17.1, 78-85.

Hennies, Johannes (2010): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].

Hennies, Johannes (2012): „Hörgeschädigte SchülerInnen in der Inklusion“. In: Seitz, Simone; Nina-Kathrin Finnern; Natascha Korff & Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht?: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 185-190.

Hinz, Andreas (2002): „Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53:9, 354-361.

Hinz, Andreas (2009): „Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60:5,171-179.

Hüppe, Hubert (2010): „Vorwort“. In: Beauftragter der

Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.): alle inklusive! - die neue UN-Konvention. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 3. Unter: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 15.8.2011].

Jacobs, Hartmut (2008): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion: Aussenklassen - Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median.

Jaeger, Ariane & Christa Roebke (2004): „Von der gehörlosen Schülerin im Gemeinsamen Unterricht zur Sonderpädagogin für den Gemeinsamen Unterricht“. In: Boban, Ines & Andreas Hinz (Hg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog - Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Waldheim [u.a.]: Beltz. Unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-dialog.html#id1658892> [ges. am 28.6.2012].

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben: Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf [ges. am 11.3.2012].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.5.1996). Unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/hoeren.pdf> [ges. am 1.01.2006].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [ges. am 1.6.2012].

Kramreiter, Silvia (2008): „Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule: Wiener Modell ‚Waldschule‘“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 131-134.

Kramreiter, Silvia (2010): „Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium: Probleme und Perspektiven“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 47., 171-174.

Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum.

Kyriazopoulou, Mary & Harald Weber (2009): Entwicklung eines Satzes von Indikatoren für die inklusive Bildung in Europa. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Latuske, Marlies (2004): Modellprojekt: Gehörlose Kinder an der Regelschule mit Gebärdensprachdolmetscherinnen. Unter: http://gehoerlosekinder.de/Ebene02/infos_zub_02/projekt_regelschule/Projekt_Lat_komplett.pdf?nach_id=480 [ges. am 15.6.2006].

Leonhardt, Annette (Hg./2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer.

Mangold, Klaus (2008): „Separation – Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter: Thesen aus der Praxis in Schleswig-Holstein“. In: hörgeschädigte Kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 119-122.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Potsdam: Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg. Unter: http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf [ges. am 1.6.2012].

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2011): Aktionsplan der Landesregierung Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz. Unter: http://www.un-konvention.rlp.de/no_cache/un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/?cid=102255&did=57057&sechash=56d298d9 [ges. am 1.6.2012].

Morgenstern, Nina (2009): „Das Projekt „In-Ohr“ der Bundesjugend im DSB e.V.“. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg): Inklusion – Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Heidelberg: Median, 11-14.

Pfzalinstitut für Hörsprachbehinderte Frankenthal (2008): 30 Jahre präventive Integration: Theorie und Praxis am Pfzalinstitut für Hörsprachbehinderte in Frankenthal. Heidelberg: Median.

Preuss-Lausitz, Ulf & Thomas Stöppler (2010): „Das Recht auf Miteinander“ [Streitgespräch]. In: Die Zeit 6 vom 4.2.2010, 29-30. Unter: <http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration> [ges. am 30.4.2012].

Schöler, Jutta, Kerstin Merz-Atalik & Carmen Dorrance (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München: BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf> [ges. am 20.6.2012].

Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010. 2., korrigierte Aufl., Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [ges. am 15.8.2011].

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-ends.pdf [ges. am 15.8.2011].

Wessel, Jürgen (2005): Kooperation im Gemeinsamen Unterricht: Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.



Verfasser:

Dr. Johannes Hennies
Lehrinheit „Inklusive Pädagogik“,
Universität Bremen.
Email: johannes@hennies.org