

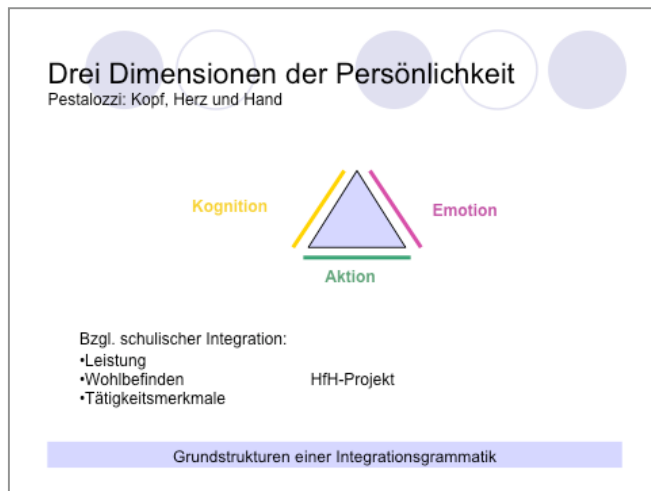
GRUNDSTRUKTUREN EINER INTEGRATIONSGRAMMATIK  
Helga Voit, München  
Vortrag zur Tagung „So erlebe ich meinen Alltag“ 13. März 2009 HfH



# Grundstrukturen einer Integrationsgrammatik

Helga Voit

# 1. Integration mit Kopf, Herz und Hand

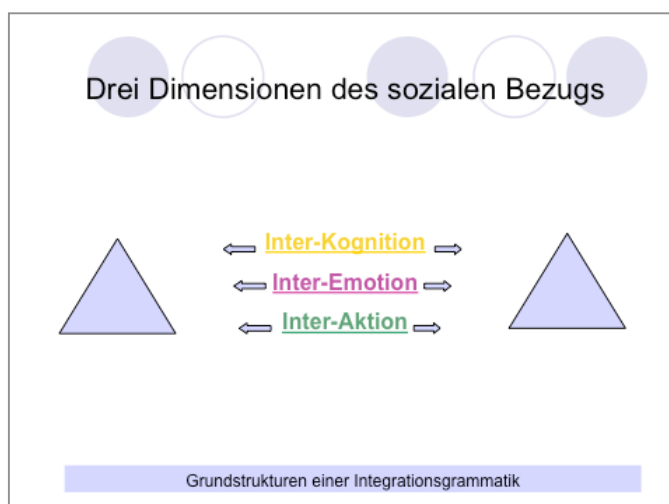


Anknüpfend an das Pestalozzi-Dreieck ‚Kopf, Herz und Hand‘, d.h. an die drei Dimensionen der Persönlichkeit ‚Kognition, Emotion und Aktion‘, möchte ich im Folgenden eine Folie entwickeln, die man auch auf integrative Prozesse, auf integrative Erziehung und auf Integrationsforschung anlegen kann.

Meiner Meinung nach ist die gängige Einteilung in ‚emotionale, soziale und leistungsmotivationale Aspekte‘ der schulischen Integration (vgl. HAEBERLIN 89) nicht so recht befriedigend, weil sie verschiedene Ebenen (personale und interpersonale) vermischt und wichtige Dimensionen des sozialen Geschehens vernachlässigt. Ich schlage stattdessen vor, den Pestalozzischen Dreiklang auch auf die Ebene der interpersonalen Beziehungen zu transponieren. Das könnte uns helfen, zu subtileren Einschätzungen integrativer Prozesse zu kommen und die integrationspädagogischen Maßnahmen ebenso wie die entsprechenden Forschungsfragen und –methoden auszudifferenzieren.

Demnach wäre auch im interpersonalen Zusammenhang zu unterscheiden zwischen

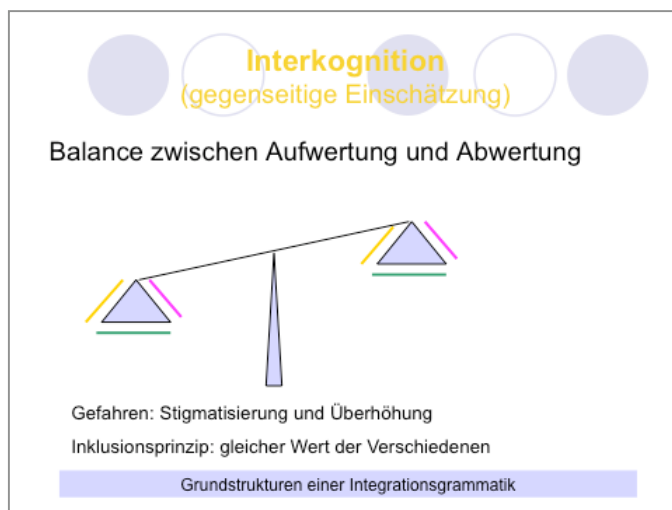
- einer (inter-) kognitiven
- einer (inter-) emotionalen und
- einer (inter-) aktionalen Dimension des Umgangs miteinander.



In jeder dieser drei Dimensionen ließen sich ‚desintegrative Entgleisungen‘ nach zwei Richtungen hin verorten sowie ein ‚Idealzustand integrativer Balance‘ annehmen.

Lassen Sie mich dies etwas näher erläutern und durch Aussagen hörgeschädigter Kinder, Jugendlicher oder Erwachsener illustrieren<sup>1</sup>.

### 1.1. Inter-Kognition



Im Blick auf die interkognitive Dimension stellt sich die Frage: Was denken die Betroffenen voneinander? Wie schätzen sie sich gegenseitig ein? Desintegrative Entgleisungen wären hier einerseits die pauschale Abwertung des Gegenübers, andererseits aber auch eine ungebührliche Aufwertung, eine Überhöhung des Anderen.

Mit der Fremdeinschätzung unlösbar verbunden ist die Selbsteinschätzung: Geht die eine Waagschale nach oben, senkt sich die andere und umgekehrt.

Für die pauschale Abwertung einer Person aufgrund eines Norm abweichenden unerwünschten Merkmals steht – nach GOFFMAN – der Begriff der **Stigmatisierung** (1975 9ff).

Mit Stigmatisierung waren die schwerhörigen Schülerinnen und Schüler der Grundschulstufe in einem von N. SCHMIDT durchgeführten und dokumentierten Unterrichtsprojekt offensichtlich schon öfter konfrontiert worden. Auf einen Bildimpuls hin, der ein Hörgeräte tragendes Mädchen (Lisa) im Abseits zeigte, kam die Reaktion: Die anderen Kinder werden „*Lisa für Doof halten, weil sie schwerhörig ist*“. „*Sie werden*“, das legen sie Lisa in den Mund, „*über mich lustig und lächerlich und mit mir nicht spielen*.“ Die Schülerinnen und Schüler berichten aber auch von eigenen Erfahrungen: „... *weil sie mich auslachen weil ich nicht gut hören kann und immer ‚was?’ sage*...“ (Zitate aus Arbeitsblättern, SCHMIDT 2008,58f).

<sup>1</sup> Falls keine andere Quelle angegeben ist, sind diese Aussagen selbst durchgeführten – noch unveröffentlichten -Interviews mit hörgeschädigten Erwachsenen entnommen. Diese Interviews wurden teils in Lautsprache (u. U. mit Begleitgebärden: LBG), teils in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) geführt.

Stigmatisierung gibt es natürlich auch **innerhalb** einer von Stigmatisierung bedrohten Gruppe. So äußert sich der gehörlose, ausschließlich auf Lautsprache und Hörende hin ausgerichtete Peter über gebärdensprachlich orientierte Schicksalsgenossen: *„Sie haben keine Möglichkeit, selbständig zu arbeiten und sich geistig zu entfalten.“* Und von einem hörenden Verwandten weiß er *„dass die Gehörlosen nicht imstande sind, sich unter Kontrolle zu halten“* (Interview mit PETER).

Integrative Prozesse in Selbst- und Fremdeinschätzung streben nach Ausgewogenheit, folgen dem **inkluisiven Prinzip<sup>2</sup> des gleichen Wertes der Verschiedenen** (vgl. den Begriff der ‚egalitären Differenz‘ bei PRENGEL 1995,181ff).

Das kognitive Inklusionsprinzip formuliert eine gehörlose Frau im Interview ganz lapidar:

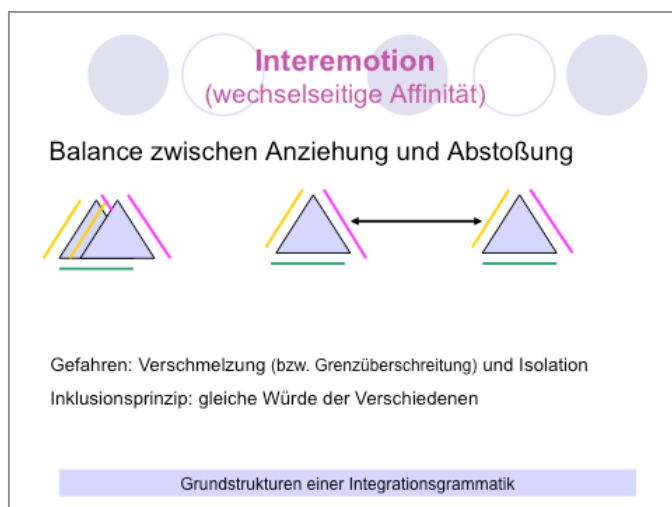
*„Ich will, dass wir, ich und die hörenden Kollegen, gleich sind. Mensch ist Mensch. Ich höre bloß nichts. Das ist alles“* (Interview mit INA. Übersetzung aus der DGS).

Ganz ähnlich die Vision einer schwerhörigen Grundschülerin. Sie adressiert die Identifikationsfigur, die schwerhörige Lisa, mit den Worten: *„... die anderen werden dich verstehen, schlieslich bist du auch ein Mensch und kein Alien!“* (SCHMIDT 08, 60).

Wenn eine solche Einstellung durch entsprechende Erfahrungen bestätigt wird, kann das eine enorme Entlastung bedeuten. Das gilt auch dann, wenn man sich dem Ideal von der anderen Seite her nähert und die selbst vollzogene Überbewertung anderer in sich zusammenfällt:

So stellt eine gehörlose Schülerin einige Zeit nach ihrem Übertritt von der Sonderschule in ein reguläres Gymnasium irritiert, erstaunt und sehr erleichtert fest, dass die Hörenden ja gar nicht die Übermenschen sind, die sie aus dem Abstand in ihnen gesehen hatte. Im Rückblick erzählt sie: *„Den Hörenden ging’s ja auch nicht besser. Sie hatten ständig Identitätsprobleme. Und ich war oft der Seelendoktor für sie!“* (Interview mit KATRIN).

## 1.2. Inter-Emotion



<sup>2</sup> Ich verbinde mit dem Begriff ‚Inklusion‘ das Leitbild einer besseren Gesellschaft, das uns in unseren theoretischen und praktischen Bemühungen um soziale Integration die Orientierung gibt. Deshalb verwende ich bei der Benennung der leitenden Prinzipien den Terminus ‚Inklusion‘ – und dort, wo es um Annäherungsprozesse und entsprechende pädagogische Bemühungen geht, nach wie vor den Terminus ‚Integration‘.

Die zweite Dimension im interpersonalen Bezug ist unserem Modell zufolge die emotionale. Hier geht es um das Zueinander und das Auseinander, um den idealen emotionalen Abstand voneinander.

Dieses inklusive Prinzip wird verletzt durch Ausgrenzung, also wenn keine Anziehungskraft wirksam ist, wenn der emotionale Abstand zu groß wird.

*„Teilweise haben die Hörenden so einen richtig verschreckten Gesichtsausdruck, wenn ich sie anspreche. Oder sie laufen einfach davon ... Denk ich, vielleicht stimmt was mit meiner Stimme nicht ... Ich fühle mich dann sehr schnell unsicher ... Das erlebe ich oft.“* (Interview mit PALOMA, gehörlos. Übersetzung aus DGS-LBG-Pidgin).

Was als emotionale Ablehnung empfunden wird, äußert sich hier im konkret-räumlichen Abstand-Nehmen. Das Phänomen zeigt sich auch im nächsten Beispiel. Der gehörlose Betroffene versucht dabei auf seine Weise, die emotionale Balance wieder herzustellen.

*„An meiner Arbeitsstelle“ - so erzählt er – „treffe ich ja immer Hörende ... (Einer) macht immer einen Bogen um mich so nach dem Motto: ‚Sie sind taubstumm, stecken Sie mich ja nicht an!‘ ... Eines Tages kam dann dieser Hörende zu mir. Er wollte mir irgendetwas sagen. Daraufhin ich: ‚Nein, bitte nicht berühren! Willst du mich anstecken? Mach das lieber nicht!‘ Er war dann wirklich beleidigt.“* (BUSCH in: Projektgruppe 94,100)

Um nicht einseitig zu werden noch ein Beispiel, bei dem der Verstoß gegen die emotionale Balance von einem hörgeschädigten (gehörlosen) Menschen aus geht:

*„Hörende sind für mich klein und unwichtig ... Fast null Bedeutung haben sie für mich.“*

*„Wenn ein Gehörloser zu den Hörenden überläuft und die Gehörlosen verlässt, den vergesse ich dann. ‚So, der ist bei den Hörenden. Na und? Dann brauchen wir ihn eben nicht mehr.“* (Interview mit INA. Übersetzung aus der DGS).

Die andere desintegrative Entgleisung in dieser Dimension ist der zu geringe emotionale Abstand: der fehlende Respekt, das Nichtbeachten der Eigenständigkeit und Würde des Anderen.

*„Und da war ein großer Bub, der hat einen Stein geworfen auf Tobias, hat ihn am Kopf getroffen ... Ich hab den Jungen gefragt: ‚Warum hast du mit dem Stein nach Tobias geworfen?‘ Er sagt: ‚Dein Sohn versteht kein Wort!‘“, so berichtet PALOMA von ihrem hörgeschädigten Sohn. Und fährt - verallgemeinernd - fort: „Ich muss auch aufpassen. Ich hab’ auch Angst, weil überall schon so viel Gewalt jetzt im Kommen ist ...“* (Übersetzung aus DGS-LBG-Pidgin).

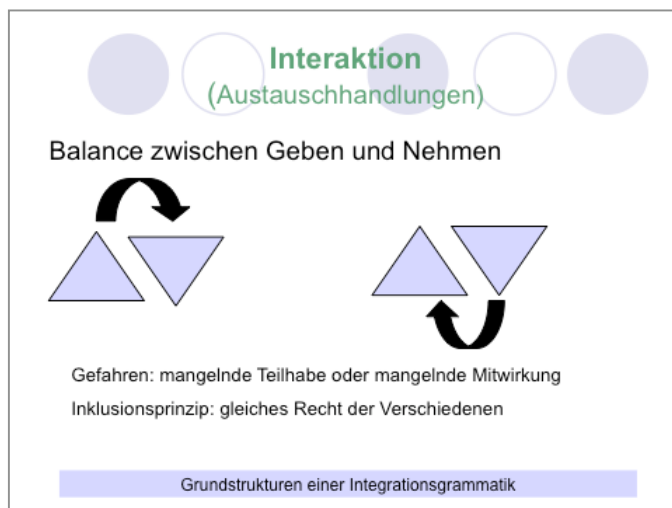
Nicht nur negativ sondern auch positiv geladene Emotionen können zu einer Grenzverletzung, zu einem Verstoß gegen die integrative Balance führen (ver-führen) (siehe auch PRENGEL 1995,163). So kommentiert die eben zitierte gehörlose Frau eine frühere Beziehung zu einem Hörenden:

*„Der hörende Freund wollte um mich kämpfen ... Es war eine schwierige Sache. Ich fühlte mich erstickt ... sollte meine Kontakte zu Gehörlosen beschneiden. Also, ich hab mich dagegen gewehrt... Das wäre für mich mühsam gewesen. Ich wollte mich auch mal locker und unbekümmert unterhalten ...“*

Das inklusive Prinzip in dieser zweiten Dimension nenne ich **‚die gleiche Würde der Verschiedenen‘**. Der Begriff ‚Würde‘ verweist einerseits auf die wünschenswerte Anziehungskraft (denken Sie an ‚Liebens-würdigkeit‘), andererseits aber auch auf die nötige Distanz zwischen Menschen (‚die Würde wahren‘, ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘). In unserer Skizze ließe sich das Prinzip der gleichen Würde mit einer geringen Überschneidung der Dreiecke veranschaulichen: Neben den Bereichen der Übereinstimmung bzw. Verschmelzung muss es die unangetasteten (‚integren‘) Eigenbereiche jeder Person geben. Nur so wird ihre Würde gewahrt.

Zu diesem Thema äußert sich auch REISER. Ich zitiere – zunächst sinngemäß: Integrative Bewegungen sind Bewegungen der Annäherung und der Abgrenzung. Fehlformen sind die Entfremdung einerseits und die symbiotische Verschmelzung (ich ergänze: oder die gewaltsame Grenzüberschreitung) andererseits. „In Zuständen der Entfremdung wird keine Annäherung mehr gestattet“ und „in Zuständen der Verschmelzung (oder der aggressiven Grenzüberschreitung, H.V.) wird Abgrenzung unmöglich“ (KLEIN, KREIE u. a. 1987,39).

### 1.3. Inter-Aktion



Die dritte interpersonale Dimension ist die der Inter-Aktion.

Hier geht es um das inklusive Prinzip **des gleichen Rechtes der Verschiedenen**. Gemeint ist das Recht auf ‚Teilhabe und Mitsprache‘, oder sagen wir besser allgemein: auf ‚Teilhabe und **Mitwirkung**‘. Es geht einerseits um die Möglichkeit, vom Miteinander in befriedigendem Ausmaß zu profitieren und andererseits um die Chance, sich im sozialen Bezug als nützlich und gebraucht zu erleben. Einfach gesagt: Es geht um die Balance zwischen Geben und Nehmen, die bei der gemeinsamen Ausrichtung auf eine Sache oder Tätigkeit (vgl. FEUSER 1990, JETTER 1990) ebenso zu beachten ist wie im direkten interpersonalen Bezug.

Die im Folgenden zitierte gehörlose Interviewpartnerin spürt ein deutliches Ungleichgewicht in der interaktionalen Balance. Sie fühlt sich – kommunikationsbedingt – benachteiligt, um Möglichkeiten der Teilhabe am ‚gesellschaftlichen Erbe‘ betrogen:

*„Ich bedauere mich oft selbst, denn ich bin sehr vielseitig interessiert an allen möglichen Dingen und Bereichen, und immer bedacht auf Neues und wissbegierig ... und oft spüre ich, dass ich überall auf Hindernisse stoße und das macht mich depressiv. (...) Da bin ich oft neidisch auf die Hörenden, weil die alles nutzen können, was es gibt an Angeboten. Alles, was die Gesellschaft bereit hält, was sie nur wollen, ganz locker und ohne viel darüber nachzudenken. Darum beneide ich sie.“*

An ihrem Arbeitsplatz (einer Behörde, die mehrere gehörlose Angestellte beschäftigt) erlebt sie sich als jemand, der besonders viel gibt bzw. leistet, aber kaum partizipieren kann an vergnüglichen Zusammenkünften, also an den angenehmen Seiten der Arbeitsgemeinschaft.

*„An Leistung erbringe ich oft mehr als Hörende. Der Grund ist, dass ich keine Kommunikation habe. Wenn die Kollegen zum Beispiel feiern, Geburtstage oder Beförderung oder so ... da bin ich ja nie dabei ... Ganz automatisch bin ich da schneller (mit meiner Arbeit) fertig als die anderen ... Und entsprechend viel Arbeit habe ich dann auch bekommen und bin schnell befördert worden innerhalb kurzer Zeit. (...) Die Gehörlosen bringen immer sehr viel Leistung, und ich habe schon gemerkt, ... wenn es etwas Dringendes gibt, was schnell fertig werden muss, ... das kriegen die Gehörlosen, weil man genau weiß, die machen das schnell fertig. Und das empfinde ich zum Teil auch als Ausnützung“ .*

Andererseits würde sie sich aber auch gerne noch mehr einbringen. Sie spürt ein Potential in sich, das sich unter den gegebenen Bedingungen nicht entfalten kann.

*„Ich würde auch gerne anspruchsvolle Arbeit ausführen, aber dabei muss auch viel geredet, diskutiert werden ... Ich habe das Gefühl, ich hätte durchaus das Potential und könnte Vorschläge einbringen, aber die Diskussionen laufen über meinen Kopf hinweg ... Ich bin da schon mal aufgestanden und habe gesagt: 'Ich fordere das Recht auf Mitbestimmung – über Gebärdensprache!' Und dann kam Unruhe in den Raum ...“ (Interview mit SUSANNE. Übersetzung aus der DGS).*

Nehmen und Geben, Profitieren und Mitwirken: Für den schwerhörigen OLAF ist diesbezüglich alles im Lot:

*„... vom Arbeiten her fühle ich mich als Hörbehinderter nicht benachteiligt. Es ist nicht so, dass gesagt wird: ‚Olaf hört schlecht: schlechte Arbeit, andere hören gut: bekommen bessere Arbeiten‘ – so ist es nicht. Ich bekomme auch gute Arbeiten, auch schlechte, wie die anderen auch ... So ein Gefälle ‚Hilfsarbeiter – guter Arbeiter‘, das gibt es nicht. Alle bekommen mal gute Arbeit, schlechte Arbeit, schöne Arbeit, komplizierte Arbeit. Alle gleich.“*

Es war die Rede von der Kopf-, Herz- und Hand-Dimension der Integration. Für die unterschiedlichen Varianten menschlichen Daseins gelten in einer inklusiven Gesellschaft / Gemeinschaft

- das Prinzip des gleichen Wertes (Balance zwischen Abwertung und Aufwertung),
- das Prinzip der gleichen Würde (Balance zwischen emotionaler Nähe und Distanz), sowie
- das Prinzip des gleichen Rechts (Balance zwischen Teilhabe und Mitwirkung).

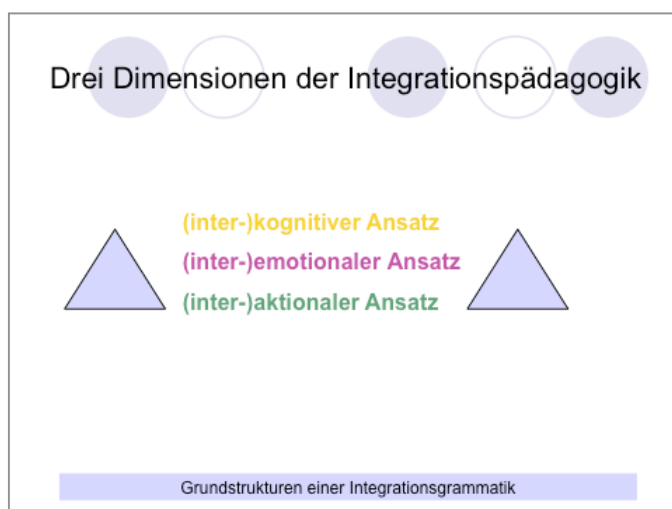
Diese Grundsätze können auch als Leitlinien einer integrativen Pädagogik gelten.

## 2. Drei Dimensionen integrativer Pädagogik

Die Schwierigkeit dabei ist, dass die integrative Balance eine dynamische ist und eine subjektive. Das kam in den einfachen Schemazeichnungen nicht zum Ausdruck. Es ist aber leicht nachvollziehbar, dass sich **ein** Individuum nur dann interaktional ausbalanciert fühlt, wenn es maßgebend mitbestimmen kann, **ein anderes** sich bereitwillig zu- und vielleicht auch unterordnet, und gut und gerne mit einer gewissen Konsumentenrolle in der Gemeinschaft lebt. Oder dass **die eine** Person viel mehr emotionale Nähe und Übereinstimmung sucht und braucht als **eine andere**, die sich sehr schnell in ihrem Freiraum beschnitten fühlt und das Unterscheidende deutlich mehr betont als das Gemeinsame. Unter welchen Umständen sich ein Mensch integriert erlebt, das ist unterschiedlich von Individuum zu Individuum, das kann auch unterschiedlich sein von Lebensphase zu Lebensphase oder von Lebensbereich zu Lebensbereich. Einseitigkeiten in einem Bereich, in einer Phase können nach Ausgleich in einem anderen Bereich, zu einer anderen Zeit drängen usw. Nur aus dem Wissen um den gesamten Kontext der Entwicklung einer Beziehung / eines Beziehungsgeflechts, so müsste man in Anlehnung an REISER (vgl. KLEIN, KREIE u. a. 1987,39) feststellen, könnte man mit einiger Sicherheit schließen, welche Bewegungen (aufwärts oder abwärts gerichtete, nehmende oder gebende, Bewegungen der Annäherung oder Distanzierung) für die betroffenen Personen integrationsförderlich sind. Und welche/r Professionelle könnte aus seiner Außensicht diesen komplexen Kontext jeweils wirklich überblicken?

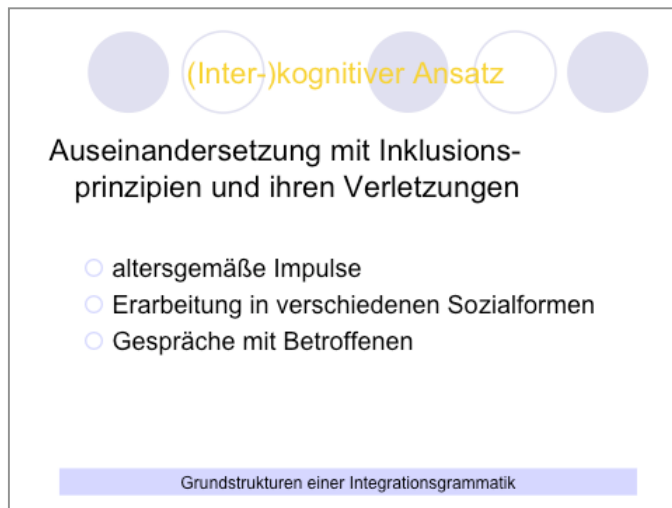
Was bedeutet das für die Integrationspädagogik?  
Kapitulation? Sicher nicht. Aber:

- Achtung vor der subjektiven Befindlichkeit,
- konsequente Reaktionen auf offensichtliche Verstöße gegen die Inklusions-Prinzipien und
- kontinuierliche Impulse in Orientierung an diesen Prinzipien (in der Hoffnung, dass sich der/die Einzelne dadurch in die jeweils 'nächste Zone seiner / ihrer Entwicklung' begibt, die letztlich nur das Subjekt selbst kennt).



In einem zweiten Abschnitt meines Beitrags möchte ich bewusst machen, dass solche Impulse – sollen sie ‚ganzheitlich‘ wirksam werden - wiederum an den drei Dimensionen der Persönlichkeit bzw. des sozialen Bezugs orientiert sein sollten.

## 2.1. (Inter-) kognitiver Ansatz



Beim interkognitiven Ansatz der Integrationspädagogik geht es darum, den Schülerinnen und Schülern die genannten Prinzipien der Inklusion **bewusst zu machen** und sie zur Auseinandersetzung damit sowie mit Verstößen gegen diese Prinzipien anzuregen.

In dem schon mehrfach erwähnten Unterrichtsprojekt mit schwerhörigen Grundschulkindern zeigte sich, wie bereitwillig und konstruktiv sich schon 8-9 jährige Kinder auf eine solche Thematik einlassen, wenn sie durch altersgemäße Impulse angesprochen werden. Ich denke da z. B. an die Abbildung aus dem Kinderbuch ‚Irgendwie anders‘ (CAVE 1994), die ein seltsam geformtes, kleines, bläulich-blässliches Tierlein zeigt, das einer ganzen Front von Stigmatisierern gegenüber steht: langhalsigen bebrillten Giraffen, die sehr von oben herab schauen, Rabenvögeln mit scharfen Schnäbeln und beleibten Bären, denen ein abschätziges Grinsen die Schnauze verzieht (SCHMIDT 2008,99). Hier ist man ganz schnell beim Thema. Die Kinder selbst können die Szene erläutern, mehr noch: Sie finden sogar mögliche Begründungen für das stigmatisierende Verhalten der großen Tiere (Unsicherheit? Unwissen?) und gehen dabei über bloße Schuldzuweisungen hinaus. Die Projektion eines wohl bekannten Problems auf Fantasiefiguren aus der Tierwelt erlaubt ihnen, selbst zu bestimmen ob bzw. wann sie ggf. eigene schmerzvolle Erfahrungen zur Sprache bringen wollen.

Auch das Bild von dem Winzling, der sich beim Federballspiel mit den Giraffen vergeblich den Hals verrenkt, konnte mit seiner ‚Message‘ zur interaktionalen Balance rasch erschlossen werden (ebd.112).

Wie sich gezeigt hat, kennen die Kleinen durchaus schon das ‚Stigma-Management‘ im Sinn GOFFMANs, und haben bereits eine Ahnung davon, dass es dabei nützliche und verhängnisvolle Strategien gibt (Rückzug? Kompensationsversuche? Kommunikationstaktik...)

Die Vorerfahrungen der Kinder erlauben / ja erfordern immer wieder Erarbeitungsformen, bei denen sie sich einbringen können, sei es im entwickelnden Gespräch, im Partner- oder Gruppenbezug, oder auch in besinnlichen Phasen der Einzelarbeit.

„Stigmatisierung als Thema einer Unterrichtssequenz mit schwerhörigen Grundschulkindern“: So der Untertitel der zitierten Veröffentlichung von N. Schmidt. Sie hat ihr Unterrichtsprojekt an einer Sonderschule durchgeführt. Vielleicht war in diesem besonderen Umfeld die ‚Solidarität der Mitbetroffenen‘ wirksam und hat geholfen, die Schleusen zu öffnen.

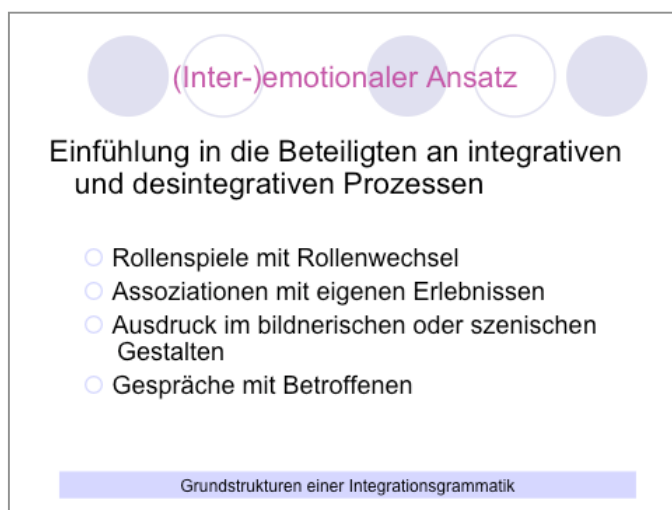
A. PRENGEL verweist darauf, dass dieser Aspekt in unseren theoretischen und praktischen Bemühungen um Integration noch viel zu wenig Beachtung findet (1995,170).

Ganz bestimmt konnte sich ein solcher ‚Bezugsgruppen-Effekt‘ unter Leitung der progredient schwerhörigen Lehrerin Irene von MENDE-BAUER einstellen, die in ihren ‚Förderstunden rund ums Ohr‘ mit schwerhörigen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe v. a. auf die Erarbeitung von Bewältigungsstrategien bedacht war. (Ich verweise auf ihre Veröffentlichung 2007: ‚So verstehe ich besser‘, die in Fachkreisen - denke ich - schon sehr bekannt ist und gerne genutzt wird).

Die Möglichkeit, für solche Vorhaben eine selbst betroffene Lehrkraft einzusetzen, ist selten gegeben. Umso mehr empfiehlt es sich, im Rahmen des Unterrichts von Zeit zu Zeit das Gespräch mit ‚Diskreditierten‘ und ‚Diskreditierbaren‘ (vgl. GOFFMAN 1975,56) zu suchen.

Integrativ wirksam sind solche Auseinandersetzungen letztendlich jedoch nur, wenn sich ihnen beide Seiten, also **alle** am Integrationsprozess Beteiligten stellen. Interessant wäre es, zu sehen, wie wohl Regelschulklassen mit einzel-integrierten hörgeschädigten Kindern auf ein entsprechendes Thema reagieren würden. Ob hier auch Stigmatisierungserfahrungen zur Sprache kämen und wenn ja, in welchen Zusammenhängen (unterschiedlicher Hörstatus? unterschiedliche kulturelle Prägung? unterschiedliche soziale Schicht? unterschiedliches Aussehen?).

## 2.2. Interemotionaler Ansatz



Beim interemotionalen Ansatz geht es um Einfühlung in die Mitbeteiligten an einem des-integrativen oder integrativen Geschehen. Es geht aber auch um den Zugang zu eigenen (vielleicht versteckten oder verdrängten) Gefühlen. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben (vgl. PRENGEL 1995,163).

Eine unentbehrliche Grundlage für entsprechende Entwicklungsprozesse ist ein Erziehungsklima, das von Wertschätzung geprägt ist, das die Entfaltung des Selbstwertgefühls fördert und die achtungsvolle, Wert schätzende Zuwendung zum jeweiligen Gegenüber modellhaft vorlebt.

Sollen Methoden zur Sprache kommen, dann denke ich an ein Projekt der Gallaudet-Universität in Washington, das (vor langer Zeit schon) mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern der Primarstufe durchgeführt wurde (BRICE 1985). Der Probanden-Gruppe wurden in regelmäßigem Abstand (1mal wöchentlich) spannende Geschichten erzählt, bei denen der Fokus vorrangig auf Peer-Beziehungen oder auf Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern gerichtet war. Der Ablauf war immer derselbe: Auf die Erzählphase folgte der szenische Nachvollzug. Die Geschichte wurde wiederholt ins Rollenspiel umgesetzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass ein- und dasselbe Kind unterschiedliche Positionen nachspielt und dadurch nachempfinden lernt. Ich stelle mir vor, dass bereits die Spielphase durch kurze Reflexionen zwischen den einzelnen Präsentationen unterbrochen wurde, deren Ertrag dann in die nächsten Spielversuche eingehen konnte. Sicher weiß ich, dass auf die Spielphase eine Phase der Besinnung folgte, in der die Kinder nach ähnlichen Erfahrungen aus ihrem Alltag gefragt wurden und ihren Assoziationen freien Lauf lassen konnten. Im gelenkten Gespräch wurden dabei Reflexionen angeregt und behutsam kanalisiert. Nach einem halben Jahr konnte durch vergleichende Untersuchungen eine deutliche Steigerung der emotional-sozialen Reife bei der Probandengruppe festgestellt werden. Ganz ähnlich übrigens die Problem orientierte Methode FREIREs, der – im Rahmen seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ (1971) - mit Erwachsenen arbeitete, die sich im Alltag immer wieder als unterdrückt und fremdgesteuert erleben mussten. Seine Methode zielte noch deutlicher auf Empowerment ab, auf aktive Beteiligung an einer Veränderung der Situation .

Um die emotionale Dimension zu erreichen und anzuregen, bieten sich neben dem Rollenspiel auch andere Ausdrucksformen an wie z.B. theaterpädagogische Projekte oder bildnerisches Gestalten.

An dieser Stelle darf auch ein Verweis auf das PATHS-Projekt nicht fehlen (GREENBERG et al. 1993). Es handelt sich um ein in den USA entwickeltes, speziell für hörgeschädigte Kinder konzipiertes Programm zur Förderung der emotional-sozialen Dimension, das nun auch in deutscher Fassung vorliegt. (Nähere Ausführungen würden den hier vorgegebenen Rahmen sprengen).

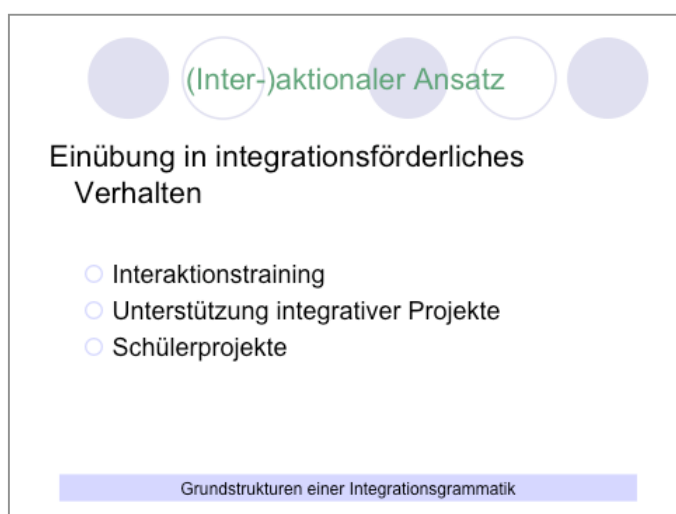
Auch wenn der integrationspädagogische Akzent auf der emotionalen Ebene liegt, ist das Gespräch mit Betroffenen bedeutsam

Von Integrationsverletzungen betroffen sind immer beide Seiten: Diejenigen, die sich stigmatisiert, benachteiligt, ausgegrenzt ... fühlen ebenso wie diejenigen, denen ein stigmatisierendes, benachteiligendes, ausgrenzendes ... Verhalten vorgeworfen wird. Wenn Vertreter beider Seiten bereit sind, ihre Empfindungen und Gefühle offen zu legen, dann wird dies zwar schmerzhaft Konfrontation mit sich bringen, aber auch Chancen eröffnen für Verstehen und Entgegenkommen.

Die emotionale und die kognitive Dimension integrativen bzw. integrationspädagogischen Geschehens sind – wie wir sehen - letztlich nicht voneinander zu trennen. Alle drei Dimensionen bilden in jeder Hinsicht einen unlösbaren Zusammenhang und sind nur zum Zweck der Bewusstmachung getrennt aufgeführt.

Kommen wir jetzt noch zu dem dritten, dem interaktionalen Ansatz integrationspädagogischer Bemühungen:

### 2.3. Interaktionaler Ansatz



Hier geht es um die Handlungskomponente. Was kann ich tun, um den Integrationsgrad in der Gemeinschaft zu steigern: Das ist eine Frage an ‚Integranden‘ ebenso wie an ‚Integratoren‘, wenn man diese (aus Inklusionsperspektive eigentlich unpassenden) Begriffe hier noch einmal verwenden will.

Auf Seiten der hörgeschädigten Integranden kommt hier das Anliegen der Kommunikationstaktik ins Spiel. Es umfasst nicht nur selbst initiierte Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationssituation sondern erfordert im Vorfeld die Bereitschaft, sich mit seinen Norm abweichenden Bedingungen und Bedürfnissen zu ‚outen‘.

*„Gehen Sie heute Nachmittag in ein Cafe vor Ort, fangen sie ein Gespräch mit einem Tischnachbarn / einer Tischnachbarin an. Informieren Sie ihren Gesprächspartner von ihrer Hörschädigung und geben Sie ihm einen Tipp für angemessenes Sprecherverhalten. Morgen unterhalten wir uns über Ihre Gefühle und Erlebnisse dabei“* (Erinnerung an ein Seminar in der Rehabilitationseinrichtung für hörgeschädigte Menschen in RENDSBURG).

*„Sie können sich nicht vorstellen, was sich bei uns zuhause verändert hat, seit mein Sohn diesen Unterricht bei Ihnen hat: Er beschwert sich, wenn wir durcheinander reden. Er steht plötzlich auf und macht das Radio aus - und seinetwegen mussten wir das Wohnzimmer komplett umräumen, damit er auf seinem Lieblingsplatz nicht mehr geblendet und beim Absehen behindert wird.“* (Aus einem Elterngespräch, mitgeteilt von I. v. MENDE-BAUER) In dem angesprochenen Förderunterricht wurde

mit Grundschulkindern u. a. ein Puppenhaus so eingerichtet, dass sich die ‚hörgeschädigte Puppe‘ darin wohl fühlen könnte.

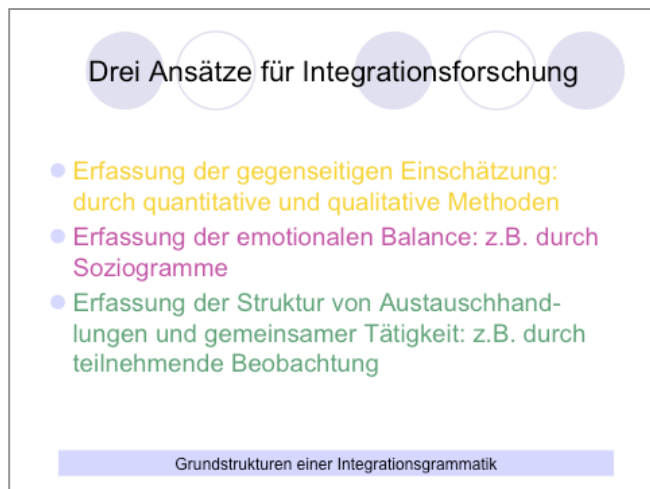
Wenn es durch eigenes Tun immer wieder zu positiven Veränderungen im Sozialkontakt kommt, wird das Bewusstsein der Selbstwirksamkeit (die ‚Kontrollüberzeugung‘ nach HAUßER, 1995,41ff) gestärkt. Das Selbstkonzept als hörgeschädigter Mensch erfährt dadurch eine wesentliche Abstützung. Eine wesentliche **Entlastung** erfährt es, wenn klar wird, dass die Verantwortung für ein gelingendes Miteinander von **allen** Beteiligten übernommen werden muss. „Eine Brücke wird von zwei Seiten gebaut“: Nach dieser Devise arbeitet Joachim MÜLLER mit hörgeschädigten Patienten der Klinik am Stiftsberg in Bad Grönenbach (vgl. Müller in RENZELBERG 2006, 211-226).

Die Schüler im Unterrichtsprojekt SCHMIDT bauten (zunächst nur auf dem Papier) ein Freundschaftshaus, dessen Steine gefüllt waren mit Beiträgen hörender und hörgeschädigter Kinder zu einem guten Miteinander (2008,121). Im Rahmen der **Sonderschule** muss das zunächst Theorie bleiben, im Rahmen der **Einzelintegration** muss das eine hörgeschädigte Kind den Part der Hörgeschädigten alleine schultern. (Obwohl ich auch hier ein anrührendes Beispiel vor Augen habe, das einen schwerhörigen Zweitklässler beim Unterrichtsthema ‚Hören‘ in der Rolle des Experten vor der Klasse agieren - und immer eifriger werden lässt, als er merkt, wie er mit seinen Erklärungen die Mitschülerinnen und Mitschüler beeindruckt.) Ein günstiges Modell für die Einübung integrationsförderlichen Verhaltens bietet das Konzept der ‚**umgekehrten Integration**‘, also einer Institution, in der den Hörgeschädigten die Rolle der Integrierten und den Hörenden die Rolle der Integrierten zukommt. Aus einem solchen Kontext heraus hat H. GRAF sein ‚Münchener Interaktionstraining‘ konzipiert (GRAF 2001) und im Rahmen von gemeinsamen Schullandheimaufenthalten mit hörenden und schwerhörigen Jugendlichen kontinuierlich und offensichtlich erfolgreich durchgeführt.

Aus der Einsicht heraus, dass Stigmatisierung oft auf Unwissenheit gründet, haben gehörlose Schülerinnen und Schüler unter der Leitung von Evelyn UEDING vor einigen Jahren in Bamberg eine Befragung von Passanten in der Fußgängerzone durchgeführt: ‚Was wissen Sie über Gehörlose?‘, ‚Kennen Sie die Gehörlosenschule in unserer Stadt?‘, ‚Welche Berufe können gehörlose Menschen ausüben?‘ etc. Fantasievoll aufbereitete Informationsstände und Animationen waren ebenfalls Teil des Projekts.

Und aus der Einsicht heraus, dass hörgeschädigte Menschen nicht immer nur Opfer sondern auch Verursacher von Integrationsverletzungen sind, wurden und werden an Förderzentren mit dem Schwerpunkt Hören z.B. Anti-Rassismus-Projekte durchgeführt oder Dokumentationen erarbeitet zur Situation hörgeschädigter Menschen und dem Verhalten von Hörgeschädigtenvereinen zur Zeit des Nationalsozialismus (Dazu sind mir Beispiele aus Nürnberg und München bekannt).

### 3. Drei Ansätze für Integrationsforschung



In einem dritten und letzten Anlauf möchte ich – nur noch kurz - bewusst machen, dass auch die dem Integrationsanliegen verpflichtete Forschung den drei nun schon recht strapazierten Pestalozzi-Dimensionen folgen kann und folgen sollte. Und damit schließt sich der Kreis zum Anlass und Anfang dieser Tagung.

Die interkognitive Balance wird über Selbst- und Fremd- Einschätzungen mittels quantitativer und qualitativer Methoden überprüft. Alle drei interpersonalen Dimensionen können auf diese – kognitionsbetonte – Weise kontrolliert werden. Die emotionale Balance ließe sich darüber hinaus aber auch gut über die Methode des Soziogramms veranschaulichen. Hier wird mit kindgemäßen emotionsbetonten Fragen gearbeitet (‘Neben wem möchtest du sitzen?’ – ‘Wen würdest du einladen?’ etc.) und das Kriterium ‘Nähe versus Distanz’ kommt bei der Auswertung gut ins Bild. Interaktionale Balance (Welche Rolle spielt eine Person in der Interaktion? In welchem Maß kann sie partizipieren? Kann sie sich mit ihrem Potential angemessen einbringen?) verlangt unter anderem nach einer Beobachtung ‘vor Ort’. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung ist ein anerkannter Forschungsweg im qualitativen Paradigma.

Bewertungen der entsprechenden Forschungsergebnisse sind schwierig. Es gibt keine konstante Messlatte. Die integrative Balance ist – wie gesagt - eine dynamische und eine je subjektive. Vorsicht ist geboten.

## Literatur

- Brice, P.J. (1985): The Effects of Role Taking Training on Social Reasoning and Social Behavior in Hearing Impaired Children. International Congress on Education of the Deaf
- Busch, H. (1994): Ist Gehörlosigkeit ansteckend? In: Projektgruppe ‚Geschichtenwettbewerb‘ am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München (Hrsg.): Wir sind nicht stumm! Gehörlose erzählen Geschichten.
- Cave, K. (1994): Irgendwie anders. Hamburg.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (2/1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel.
- Feuser, G. (1990). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein (Hrsg.), 170-179
- Freire, P., (1971): Pädagogik der Unterdrückten.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Graf, H. (2001): Interaktionstraining als Maßnahme zur Förderung des Selbstbewusstseins Hörgeschädigter. In Leonhardt, A. (Hrsg.)
- Greenberg, M.T. & Kusche, C.A. (1993): Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children. The PATHS Project. Seattle u. London.
- Haeberlin, U.; Moser, U.; Bless, G. & Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern, Stuttgart.
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York.
- Jetter, K. (1990): Prämissen eines erziehungswissenschaftlichen Konzepts und einer pädagogischen Praxis integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein (Hrsg.), 135-141
- Klein, G. / Kreie, G. / Kron, M. / Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Weinheim und München.
- Leonhardt, A. (Hrsg.) (2001): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege - Möglichkeiten. Hamburg.
- Mende-Bauer, I. v. (2007): So verstehe ich besser. Hörtaktik und Kommunikationstraining für Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung. München.
- Müller, J. (2006): Eine Brücke wird immer von zwei Seiten gebaut. Zur Kommunikationsproblematik schwerhöriger Menschen. In: Renzelberg, G. (Hrsg.)
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Renzelberg, G. (Hrsg.) (2006): Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt von Zugängen zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg.
- Schmidt, N. (2008): Freunde dürfen verschieden sein. Stigmatisierung als Thema einer Unterrichtssequenz mit schwerhörigen Grundschulkindern. Würzburg.
- Voit; H. (2000): Auf der Suche nach Balance. Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff auf dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensentwürfe junger Menschen mit Hörschädigung. In: dfgs-forum (Halbjahresschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik) 8/1, 8-21
- Voit, H. (2001): Individuelle Wege der Integrationsannäherung. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: Leonhardt (Hrsg.) (2001), 123-134