

Inklusive Interkulturalität – Wie Heterogenität zur Normalität werden kann

„Inklusion“ ist ein relativ neuer Begriff in der Bildungsdebatte, der hauptsächlich in Bezug auf Kinder mit Behinderung angewendet wird, der jedoch auch Migration in den Blick nehmen muss. Denn die Unterscheidung in „normale“ Kinder und solche, die zu integrieren sind, soll durch eine Inklusionspädagogik aufgehoben werden. Das Denken in zwei Kategorien – einerseits nicht behindert, integriert, normal und andererseits behindert, zu integrieren, anormal – entfällt. Inklusionspädagogik geht damit im Vergleich zur Integrationspädagogik einen Schritt weiter, sie erklärt Heterogenität zur Normalität.¹

Donja Amirpur

„Heißen wir alle Kinder willkommen?“



Es gibt Bestrebungen, den Begriff der Integration durch den der Inklusion abzulösen. Nun ist es aber so, dass sich der pädagogische Fachbegriff „Integration“ sowohl auf Menschen mit Behinderung als auch auf Menschen mit Migrationshintergrund bezieht.

„Kinder mit Migrationshintergrund müssten auch in die deutsche Inklusionsdebatte mit einbezogen werden“

Bislang fehlen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der deutschen Inklusionsdebatte.² Diese Vorgehensweise ist paradox. Denn schließlich ist ja „Integration“ das seit mindestens zwanzig Jahren dominierende Thema des Umgangs mit Kindern mit Migrationshintergrund – umso weniger verständlich ist es, warum sie jetzt in der Inklusionsdebatte nicht mitgedacht werden.

Inklusion als internationaler Reformprozess zur Förderung von Vielfalt

In der Diskussion zum Begriff Inklusion im internationalen Kontext finden wir ein anderes Bild, beispielsweise in den UNESCO Policy-Guidelines: Hier wird unter inklusiver Erziehung ein Reformprozess verstanden, der zum Ziel hat, die Vielfalt aller Lernenden zu unterstützen und zu befürworten.³

Die Guidelines betonen die soziale Verantwortung von Bildungsinstitutionen: Sie sind die Einrichtungen, die durch die Vermittlung von Bildung Armut bekämpfen sollen. Grundlage dafür ist ein veränderter Blick auf Bildung: Es ist der Wechsel vom Blick auf das Kind als Problem zum Blick auf das System als Problem.

Das System trägt die volle Verantwortung für die Sicherung des Rechts auf Bildung.⁴ Auch der aus England stammende Index für Inklusion ist ein Wegweiser für inklusive Qualitätsentwicklung an Schulen.⁵ Kern des Indexes ist ein Fragenkatalog. Der Indikator 1 lautet beispielsweise: Jede/r fühlt sich willkommen. Dazu wird nun gefragt: Werden Menschen beim ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen? Heißt die Schule alle Schüler/-innen willkommen, z. B. Kinder von Migranten, Asylbewerbern, Kinder mit Beeinträchtigung und aus verschiedenen sozialen Milieus? Sind die Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich? Der Index trägt mit seinen dialogorientierten Fragen zur Aktivierung und Ideenfindung bei, initiiert Kommunikationsprozesse und hilft bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Schule. Er lässt die Sichtweisen der Schüler/-innen, der Eltern, der Mitarbeiter/-innen und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar werden und bietet eine detaillierte Analyse darüber, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Kinder abgebaut und überwunden werden können.

Der Inklusionsbegriff der UNESCO Guidelines wie auch des Indexes für Inklusion mit den Forderungen nach Chancengerechtigkeit geht weit über die Frage der Teilhabe von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus. Ihm liegt ein erweitertes Verständnis von Diversität zugrunde, das alle Heterogenitätsdimensionen – darunter Dimensionen kultureller Pluralität mit ethnischer Herkunft, Sprache und Religion – in den Blick nimmt.

Interkulturalität und Inklusion – zwei getrennte Diskurse?

Allerdings ist dieses erweiterte Verständnis von Inklusion bislang nicht im Inklusionsdiskurs in Deutschland angelangt: In Schulentwicklungsplänen, Aktionsplänen der Länder und des Bundes sind unter dem Begriff der Inklusion ausschließlich Bestrebungen einer „Schule für alle“ aufgeführt, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung befassen.

„Das deutsche Schulsystem konstruiert Homogenität“



Interkulturelle Aspekte und spezifische Kategorien wie ethnische Herkunft, Sprache und Religion sind bis dato kaum in der Inklusionspädagogik zu finden. Auch die Vertreter/-innen der interkulturellen Pädagogik beteiligen sich recht spärlich am Inklusionsdiskurs. Der Herausgeber des deutschen Indexes für Inklusion, Andreas Hinz, bemängelt, dass Studiengänge zur inklusiven Pädagogik „nach wie vor weitgehend auf den Personenkreis von Menschen mit Beeinträchtigungen gerichtet“ sind. In den bekannten Inklusionsforen finden sich – wie zum Beispiel in der Online-„Zeitschrift für Inklusion“ – fast nur Beiträge zur Inklusion von Menschen mit Behinderung, während Aufsätze zu anderen Heterogenitätsdimensionen komplett fehlen.⁶

Gesellschaftliche Teilhabe kann aber nur durch den Zugang aller zu inklusiver Bildung gelingen. Ziel einer inklusiven Schule sollte es also sein, sich neben der Aufhebung der zwei Gruppen ‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘ mit den Bedürfnissen einer insgesamt heterogenen Gruppe zu befassen.

Frühere „Kinder mit Behinderung“ heißen heute „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Sprachlich klingt auch „Förderschule“ deutlich freundlicher als „Sonderschule“, das war sicher ein zentraler Grund für diese Sprachbildung. Durch die neuen Begrifflichkeiten wurde jedoch das Spezifische der sonderpädagogischen Förderung gegenüber der allgemeinen Förderung als Aufgabe eines/-r jeden Pädagogen/-in unklarer, kritisieren die Bildungsforscher Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz und vermuten darin einen der Gründe des Anstiegs der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.⁷

Davon besonders betroffen sind in Deutschland und Europa Kinder mit Migrationshintergrund – vor allem auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Das variiert zudem stark zwischen den Herkunftsgruppen. So gibt es bei Kindern aus bestimmten Herkunftsländern die große Tendenz, sie an Förderschulen zu überweisen – insbesondere trifft dies auf Kinder aus muslimischen Herkunftsländern und Jungen zu.⁸

Kinder mit Migrationshintergrund sind von einer strukturellen

Diskriminierung betroffen, weil sie im ersten Schuljahr gleich vor mehreren Lernherausforderungen stehen und damit höhere Leistungen erbringen müssen als Kinder ohne Migrationshintergrund: Das sind die Lernziele gemäß dem Bildungsplan im Unterricht, häufig gleichzeitig der Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch und die Fortsetzung des Spracherwerbs in der Erst- bzw. Muttersprache. Das Aussortieren an die Sonderschulen erfolgt, damit das Regelschulsystem so weiterarbeiten kann wie bisher. Es existieren dann möglichst homogene Schulklassen, eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit wird aufrechterhalten. Maria Kron spricht in diesem Zusammenhang von einer „konstruierten Homogenität“⁹.

Es braucht daher interkulturelle Kernkompetenzen, auch beim sonderpädagogischen Personal, damit z. B. die unterschiedliche Sprachentwicklung und Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache in den diagnostischen Verfahren beachtet werden. Kerstin Merz-Atalik fordert, dass es neben den Sprachstandserhebungen im Deutschen, die z. B. in Nordrhein-Westfalen bei allen vierjährigen Kindern durchgeführt werden, auch Erhebungen in der Muttersprache gibt. Nur so könne man wirklich überprüfen, welche Sprachkompetenzen das Kind besitze.¹⁰

Ohne diese interkulturellen Aspekte können wir der Aussonderung von Schülern/-innen mit Migrationshintergrund auf Förderschulen nicht entgegensteuern. Schließlich bedeutet der Besuch einer Förderschule für die Kinder nicht nur, dass sie um ihre Chancen für eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt gebracht werden – es bedeutet für die Kinder auch eine Aussonderung aus ihrem Wohn- und Lebensumfeld. Das deutsche Schulsystem steht nicht unbegründet in der Kritik, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen zu behindern.

Zwei Aktionspläne – ein Ziel?

Auch die Bundesregierung unterstützt mit der Zweiteilung ihrer Aktionspläne in den Aktionsplan Inklusion für Menschen mit Behinderung und den Nationalen Aktionsplan Integration

„Migranten/-innen nehmen weniger Hilfe in Anspruch und gelten seltener als behindert“

(NAPI) für Migranten/-innen einen verengten Inklusionsbegriff.¹¹ Dennoch lassen sich sowohl im Aktionsplan Inklusion als auch im NAPI Bemühungen erkennen, die Verknüpfung von Migration und Behinderung zu berücksichtigen und eine interkulturelle Öffnung der Behindertenhilfe voranzutreiben. Bislang gibt es noch keine flächendeckende strukturelle Zusammenarbeit zwischen der Migrationsberatung der Wohlfahrtspflege und der Behindertenhilfe.

Menschen mit Migrationshintergrund sind seltener behindert als Deutschstämmige. Das sagt zumindest die Statistik. Nach Ergebnissen des Mikrozensus haben nur knapp 7 % der Personen mit Migrationshintergrund eine „amtlich festgestellte Behinderung“ im Vergleich zu 13 % bei Personen ohne Migrationshintergrund. Anzunehmen wäre, dass in Anbetracht der hohen Zahl der durch Kriege traumatisierten und körperbehinderten Flüchtlinge der Prozentsatz sogar höher sein müsste als bei Personen ohne Migrationshintergrund.

Die Bundesregierung nennt Gründe, wie es zu diesen Zahlen kommt: Da ist einmal die Überalterung der deutschen Gesellschaft. Aber vor allem – und das dürfte entscheidender sein: Menschen mit Migrationsgeschichte nehmen seltener Angebote für Menschen mit Behinderung in Anspruch und lassen seltener eine Behinderung amtlich attestieren – obschon sie als eingewanderte Familien mit behinderten Kindern durch Integrationsanforderungen und die Behinderung vermutlich besonders starken Belastungen ausgesetzt sind. Wie groß diese Belastung ist, zeigt auch die hohe Inanspruchnahme von Selbsthilfegruppen. Vor allem die türkischen Selbsthilfegruppen erfahren einen großen Zulauf.

Viele Eltern fühlen sich schlecht über Versorgungsmöglichkeiten informiert. Woher sollen Eltern auch wissen, dass Unterstützungsleistungen möglich sind, wenn es im Herkunftsland solche nicht gibt und gleichzeitig hier die Versorgungs- und Behördenstrukturen nicht bekannt und zu undurchsichtig sind? Sprachbarrieren, Hemmschwellen oder Erfahrungen von Diskriminierungen führen sogar dazu, dass notwendige Therapien nicht stattfinden, weil die richtigen Hilfen fehlen bzw. nicht gefunden werden.

„Die Realität im heterogenen Deutschland erfordert vor allem biografische Arbeit“

Barbara Fornefeld sieht das Hauptproblem darin, dass wir geicht sind auf die harten Fakten: IQ, motorische Fähigkeiten, lebenspraktische Fähigkeiten – alles normierte Fähigkeiten,

die anhand deutscher Gegebenheiten entwickelt worden sind. Aber Fähigkeiten, so Fornefeld, würden sich immer aus dem jeweiligen Geworden-Sein heraus zeigen, im Kontext der Erfahrungen, die man gemacht hat. Deshalb erfordert die Realität im heterogenen Deutschland inzwischen vor allem biografische Ansätze. Heilpädagogen/-innen müssen lernen, wie sie die Familien dazu animieren, ihre Geschichten zu erzählen.¹² Erst dann sollten Entscheidungen getroffen und ein Förderplan erstellt werden.

Eine vielfältige Gesellschaft geht mit „Behinderung“ auf vielfältige Weise um

Hinzu kommt, dass eine Behinderung nicht immer so exakt feststellbar ist, wie das die medizinische oder die sonderpädagogische Diagnostik nahelegen. Behinderung ist das Ergebnis eines sozialen Bewertungsprozesses. Das sollte man besonders beachten bei der Beurteilung von Menschen mit Behinderung unterschiedlicher Kulturen. ‚Behinderung‘ ist trotz des Paradigmenwechsels der letzten Jahre ein schwieriger Begriff: ‚behindert sein‘ bedeutet gleichzeitig auch ‚behindert werden‘. Die Definition von Behinderung und deren Bewertung ist immer von Normen und Werten der Kultur bzw. der Herkunfts- oder Familienkultur abhängig. In einer multikulturellen Gesellschaft gibt es unterschiedliche Lebensformen. Es kann auch sein, dass eine Behinderung gar nicht als solche empfunden wird, dass Kinder zwar als „anders“ wahrgenommen werden, die bei uns das Etikett „behindert“ erhalten hätten, aber dennoch in der Gesellschaft „mitlaufen“. Dieses Andere hat gar keinen großen Stellenwert im sozialen Umfeld. Es ist dann schwer für die Eltern zu verstehen, dass ihr Kind mit Behinderung nicht in die gleiche Schule gehen darf wie die anderen Geschwisterkinder, sondern in eine Förderschule gehen soll. Schließlich war dies doch im Herkunftsland durchaus möglich und es gab kein segregiertes Schulsystem.

Die Mitarbeiter/-innen des Kölner Projektes MiBoCap (Migration und Berufsorientierung mit Handicap) sehen ihre Hauptaufgabe darin, eine Vertrauensbasis zu schaffen, um die Familien beraten zu können und die Jugendlichen in den Beruf zu bringen. „Die Elternarbeit ist für uns das A und O. Wir müssen die Eltern überzeugen, dass wir die Kinder unterstützen. Wir möchten auch die Eltern unterstützen, dass sie selbstbewusst und ohne Moderation und Hilfen klarkommen“, erklärt der Projektmitarbeiter David Gentner. Das Projektteam setzt außerdem auf Kollegen/-innen mit Migrationshintergrund, die die Erfahrung der Migration, die damit verbundenen Schwierigkeiten und die Erfahrung von Diskriminierung teilen.

Ein unterschiedlicher Umgang mit Behinderung in den Familien kann neben sozialen auch kulturelle Ursachen haben, auch die religiöse Weltdeutung spielt eine Rolle. Entscheidend ist zu sehen, dass nicht nur die Lebensformen der Menschen mit und ohne Behinderung sich voneinander unterscheiden. Auch Menschen mit Behinderung unterscheiden sich voneinander. Davon zu wissen und sich dem anzunehmen, ist ebenfalls Teil des inklusiven Konzepts. //

Die Autorin:

Donja Amirpur ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Interkulturelle Bildung/Migration und Behinderung an der Universität Bremen. E-Mail: amirpur@uni-bremen.de

Literatur:

ARBEITERWOHLFAHRT Bezirksverband Mittelrhein e.V. (Hg.) (2011): Vielfalt – das Bildungsmagazin. Sonderausgabe 2/2011.

DIE BUNDESREGIERUNG (2007): Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.

DIE BUNDESREGIERUNG (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht.

HINZ, Andreas (2003): „Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?!“ In: Lernende Schule 6, Heft 23, S. 15-17.

HINZ, Andreas; Boban, Ines. (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Wittenberg.

DIES. (2009): „Inklusive Pädagogik zwischen allgmeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung. Anmerkungen zur internationalen und deutschen Debatte.“ In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke; Sasse, Ada (Hg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 220-228.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“. Bremen.

KLEMM, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

KOALL, Iris (2001): Managing Gender & Diversity – von der Homogenität zur Heterogenität in der Organisation der Unternehmung. Münster.

KRON, Maria (2010): „Heterogenität – ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit.“ In: Dies. (Hg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn.

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

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Zugriff am 27.01.2011.

Anmerkungen:

¹ Hinz (2003), S. 15.

² Ausnahmen bilden Prengel (1995), Hinz; Boban (2003), Koall (2001).

³ UNESCO (2009), S. 4.

⁴ Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, müsse das System gekennzeichnet sein durch: a) flexible Lehr- und Lernmethoden, die auf individuelle Bedürfnisse eingehen können, b) eine Neuorientierung in der Lehrerbildung, c) ein flexibles Curriculum, das unterschiedliche Bedürfnisse von Gruppen und Individuen berücksichtigt, d) die klare Befürwortung von Vielfalt, e) den Einbezug von Eltern und der Community und f) eine frühe Diagnose des Risikos zu scheitern und die Implementierung von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen (ebd., S. 14).

⁵ Vgl. Hinz; Boban (2003), S. 22.

⁶ Hinz; Boban (2009), S. 224 f.

⁷ Klemm; Preuss-Lausitz (2011).

⁸ Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).

⁹ Kron (2010), S. 32.

¹⁰ Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).

¹¹ Der Nationale Integrationsplan (2007), S. 29, und Der Nationale Integrationsplan, Erster Fortschrittsbericht (2008), S. 170.

¹² Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).