



DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für
Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Geistige Behinderung und Migration

Interdisziplinäre Herausforderungen für Forschung und
Praxis

Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB

10.-11. November 2016 (Kassel)

Materialien der DIFGB

Band 7

Leipzig 2017

2017 Eigendruck der DIFGB, Leipzig
Internet: www.difgb.de
1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlichen zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Autoren. Hinweise zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligungen des Verlags öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Druck und Bindung:
sedruck
Beethovenstraße 23/ 04107 Leipzig

Geistige Behinderung und Migration

Interdisziplinäre Herausforderungen für Forschung und Praxis

Dokumentation der Jahrestagung der DIGB
vom 10.-11.November 2016 in Kassel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Tagungsprogramm	03
Barbara Jeltsch-Schudel	04
Herausforderung Erkenntnisgewinn bei komplexen Themen: Intersektionalität als konzeptuelle Basis?	
Sophia Falkenstörfer	21
Die Relevanz von Kultursensibilität im Kontext von Migration und Behinderung	
Anna Vatankhah & Aya El-Khodary	37
Schule im multikulturellen Sozialraum - Potentialentfaltung durch Öffnung und gemeinsames Engagement	
Eva Burmeister-Mansouri	40
Alte Probleme und neue Herausforderungen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“	
Ilona Westphal	49
Bi-nationale Forschungsk Kooperation zur Entwicklung inklusiver Prozesse für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der „geistigen Entwicklung“	
Karl-Ernst Ackermann	54
Laudatio für Herrn PD Dr. Hendrik Trescher anlässlich der Verleihung des DIFGB-Forschungsförderpreises 2016	
Forschungsförderpreis	59
Autorinnen und Autoren	60



Jahrestagung

10.-11. November 2016

Anthroposophisches Zentrum

Wilhelmshöher Allee 261, 34131 Kassel-Wilhelmshöhe

Geistige Behinderung und Migration Interdisziplinäre Herausforderungen für Forschung und Praxis

Donnerstag, 10. November 2016

- 16:00 - 16:15 Begrüßung und Einführung (Vorstand DIFGB)
- 16:15 – 17:15 *Prof. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel (Universität Fribourg CH):* Herausforderung 'Erkenntnisgewinn bei komplexen Themen': Intersektionalität als konzeptuelle Basis?
- 17:15 – 18:00 Offene Posterpräsentationen von (Dissertations)Projekten
- 18:00 – 19:00 *Sophia Falkenstörfer (Universität zu Köln):* Die Relevanz von Kultursensibilität im Kontext von Migration und Behinderung - beispielhaft dargestellt an möglichen Fragestellungen in Einrichtungen im Leben eines Menschen mit Behinderung
- ab 20:00 Gemeinsames Abendessen im Intercity-Hotel

Freitag, 11. November 2016

- 09:15 – 10:00 *Anna Vatankhah (Knowledge Club Berlin – bildog e.V.) und Aya El-Khodary (Schülerin der Richard-Schule, Berlin-Neukölln):* Schule im multikulturellen Sozialraum – Potentialentfaltung durch Öffnung und gemeinsames Engagement
- 10:00 – 10:45 *Eva Burmeister-Mansouri (Arno-Fuchs-Schule, Berlin):* Alte Probleme und neue Herausforderungen im Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf "Geistige Entwicklung"
- 10:45 – 11:00 Verleihung des Forschungsförderpreises 2016
- 11:00 – 11:15 Pause
- 11:15 – 12:00 *Dr. Christian Figge (Karl-Jaspers-Klinik, Psychiatrieverbund Oldenburger Land):* Aspekte der psychiatrischen Versorgung von Migranten mit geistiger Behinderung und psychiatrischer Erkrankung – Fallbeispiele aus Klinik und Institutsambulanz
- 12:00 – 12:20 *Ilona Westphal (Europa-Universität Flensburg):* Binationale Forschungs Kooperation zur Entwicklung inklusiver Prozesse für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung (Impulsreferat)
- 12:20 – 13:00 Offener Austausch über Entwicklungen in Forschung und Praxis / aktuelle Projekte
- 13:00 – 13.30 Gemeinsames Mittagessen
- ab 13:30** DIFGB-Mitgliederversammlung

Kostenbeitrag für Mitglieder 45 Euro; für Nichtmitglieder 55 Euro (für Doktoranden 50% Ermäßigung)
Es sind für die Tagung Zimmer im Intercity Hotel Kassel-Wilhelmshöhe vorbestellt, die mit Hinweis auf die DIFGB-Tagung reserviert werden können. E-Mail: kassel@intercityhotel.de Tel.: 0561-9388666 – Fax: 0561-9388888

Anmeldungen online über: <http://difgb.de/fachtagungen.html>

Barbara Jeltsch-Schudel

Herausforderung Erkenntnisgewinn bei komplexen Themen: Intersektionalität als konzeptuelle Basis?

1. Einleitung

Die Jahrestagung der DIFGB 2016 war der Thematik „Geistige Behinderung und Migration“ gewidmet, mithin zwei Themen welche als einzelne bereits eine hohe Komplexität aufweisen. Die Herausforderung bestand nun darin, die beiden Aspekte als Gesamthematik mehrperspektivisch und interdisziplinär zu denken und zu diskutieren. Will heißen: danach zu fragen, was es bedeutet, zwei Themen gleichzeitig und wechselseitig zu sehen, sie theoretisch zu fassen, so dass Forschungsstrategien und Umsetzungen in die Praxis angedacht werden können.

Der folgende Beitrag* beschäftigt sich mit theoretischen Überlegungen darüber, wie Erkenntnisse gewonnen werden können, wenn Komplexität nicht reduziert oder einzelne Aspekte bloss addiert werden, sondern unter Berücksichtigung von Gleichzeitigkeit und Wechselseitigkeit zusammengefügt werden sollen.

Dazu wird als Beispiel „Intersektionalität“ vorgestellt, ein Konstrukt bzw. buzzword (Davis 2009), welches in verschiedenen Disziplinen zunehmend diskutiert wird.

Aufgebaut sind die folgenden Ausführungen ähnlich wie eine Spirale: einer Einführung zur Intersektionalität, anhand weitgehend deutschsprachiger und teilweise auch in der Sonderpädagogik rezipierter Texte, folgt eine Skizzierung sonderpädagogischer Aspekte, welche an die Konzeption der Intersektionalität anschlussfähig sind. Danach wird wieder Intersektionalität aufgegriffen, historisch und auf verschiedene Facetten hin vertieft, und zum Schluss die Frage aufgeworfen, inwieweit Sonderpädagogik schon intersektional gedacht wird und ob sich interessante Impulse ergeben könnten.

2. Intersektionalität: Einführung

Intersektionalität oder der englische Begriff intersectionality findet immer mehr Eingang in verschiedene Disziplinen und in letzter Zeit auch vermehrt in den Diskurs der Heil- bzw. Sonderpädagogik und damit der Geistigbehindertenpädagogik. Es handelt sich – wie im folgenden auszuführen ist – um einen Begriff, der teilweise konsensuell, teilweise konträr diskutiert wird, oder anders gesagt, um einen Begriff, der sich in „work-in-progress“ befindet. Dies bedeutet, dass sich weder einheitliche

Inhalte noch übereinstimmende Definitionen in den Fachliteraturen finden. Strukturierung und Inhalte dessen, wovon die Rede sein wird, mussten deshalb ausgewählt werden. Es scheint mir angebracht, kurz auf den Hintergrund meiner Auswahl hinzuweisen. Die Studienrichtung Pädagogik verbunden mit Sonderpädagogik bilden die Grundlage; weitere Einflussfaktoren liegen in meiner Auseinandersetzung mit den disability studies im Rahmen von Forschungsarbeiten mit Betroffenen und den gender studies im Diskurs mit Kolleginnen anderer Disziplinen. Angeregt durch diese verschiedenen Impulse entwickelte sich ein Interesse, über den Tellerrand hinauszuschauen und nach Zusammenhängen zu suchen, welche nicht vor allem binär bzw. kausal, sondern widersprüchlich, kompliziert, verwickelt und in diesem Sinne verunsichernd und herausfordernd sind. Dabei auf „Intersektionalität“ zu stossen, ergab sich gewissermassen von selbst.

Im folgenden wird der Diskurs, welcher in Europa, insbesondere im deutschsprachigen Raum geführt wurde, zum Anlass genommen, in die Konzeptualisierung von Intersektionalität einzuführen.

2.1 Was ist Intersektionalität?

Exemplarisch sei aus der Fülle der vorhandenen Definitionen hier jene angeführt, welche im Internet-Portal Intersektionalität festgehalten ist – wo übrigens vielfältiges Material zum Thema zu finden ist.

„Intersektionalität bzw. Intersectionality ist ein Paradigma, mit dem die Wechselbeziehungen von Dimensionen sozialer Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse wie Geschlecht, soziales Milieu, Migrationshintergrund, Nation, Ethnizität, ‚Rasse‘, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation et_cet_era. fokussiert werden. Diese Dimensionen sozialer Ungleichheit werden als soziale Konstruktionen konzeptualisiert, welche nicht isoliert voneinander analysiert werden können, sondern in ihren Überschneidungen (intersections) oder Wechselverhältnissen (Interdependenzen/interdependenten Kategorien) untersucht werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten bzw. Positionierungen gerichtet wird“.

2.2 Struktur- und Differenzkategorien

Zunächst sollen die Dimensionen sozialer Ungleichheit näher beschrieben werden. Es handelt sich um Konstrukte, die sich als Kategorien verstehen lassen. Zum einen können sie als Struktur- und zum andern als Differenzkategorien betrachtet werden.

Strukturkategorien dienen der Analyse von Ungleichheit gesellschaftlicher Strukturen; als klassische werden häufig class (Schicht, Herkunft, Bildung, Beruf ...), race (Ethnizität, Hautfarbe, Religion ...) und gender (Sex, Gender, Sexualität) verwendet. In verschiedenen Aufsätzen finden sich weitere Kategorien, zumeist sexuelle Orientierung, Behinderung (oder zutreffender dis/ability) sowie Alter (age).

Als Differenzkategorien gelten dieselben sechs Begriffe wie bei den Strukturkategorien. Die Zielsetzung der Beschreibung ist jedoch eine andere: es geht um Ungleichheiten zwischen den jeweiligen Polen, die zu Benachteiligungen, Diskrimination und Unterdrückung führen. Die Differenz, also beispielsweise alt – jung oder behindert – nichtbehindert wird dabei zunächst dichotom verstanden. (siehe Jeltsch-Schudel 2010).

2.3 Konzeptualisierung und Anzahl der Kategorien

Eine dichotome Konzeptualisierung der Kategorien erweist sich als zu kurzgriffig. Von Betroffenen der Gender Studies wurde denn auch festgestellt, dass Frauen keineswegs eine homogene Gruppe sind, was ebenso für „Behinderte“ gilt, festgehalten in den Disability Studies. Für die einzelnen Kategorien liegen komplexere Konzeptualisierungen vor, man denke an den Behinderungsbegriff in der Sonderpädagogik (siehe Abschnitt 3.).

In der Fachliteratur wird überdies darüber diskutiert, wieviele Kategorien notwendig und sinnvoll seien, um soziale Ungleichheit adäquat analysieren zu können.

2.4 Diversity, Interdependenz, Intersektionalität

Eine weitere Aufgabe stellt sich darin, wie die verschiedenen Kategorien bzw. „Achsen der Differenz“ (Knapp; Wetterer 2003) zur Analyse sozialer Ungleichheit konfiguriert werden sollen. Je nach Perspektive bzw. theoretischem Hintergrund sind unterschiedliche Modelle geschaffen worden.

Die am meisten diskutierten Begriffe sind folgende:

Diversity beschreibt als deutungsöffener Begriff Heterogenität, Vielfalt und Verschiedenheit. Für die Analyse werden weitgehend die oben genannten Kategorien verwendet. Bewertungen einzelner Kategorien von Vielfalt (zB das Geschlecht oder das Alter) spielen jedoch keine Rolle (Hearn; Louvrier 2015)

Interdependente Kategorien bezwecken folgendes:

Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012).

Intersektionalität schliesslich bezieht sich nicht nur auf Vielfalt und auch nicht nur auf Wechselseitigkeit, sondern intendiert eine Analyse von sozialer Ungerechtigkeit

mit dem letztendlichen Ziel, diese zu verändern.

Dabei kann mit Klinger gefragt werden, „... wie sich (Diskriminierungs-)Erfahrungen unterschiedlicher Genese auf Wahrnehmung und Empfindung auf Bewusstsein, Habitus und Handeln der Betroffenen auswirken, das heisst, wie die Zugehörigkeit zu (benachteiligten, randständigen oder ausgeschlossenen) Kollektiven und namentlich die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren solcher Gruppierungen von den Einzelnen erlebt wird, wie sie deren Identität prägt“ (Klinger 2012: 2).

Da *Intersektionalität* auf Analysekategorien basiert, welche Ungleichheiten aufdecken, ist eine kritische Dimension inhärent und die Analyse bleibt nicht nur auf Deskription beschränkt. Das Konzept soll ausserdem als Werkzeug für die Praxis und Analyseinstrument für Forschung und Wissenschaft eingesetzt werden können.

3. Sonderpädagogik: Akzente

Diese erste Skizzierung von Intersektionalität bezieht sich nicht auf Fachliteratur der Sonderpädagogik, sondern auf jene der (deutschsprachigen) Genderstudies, in denen dieser Diskurs begann. Behinderung, in der Sonderpädagogik ein Schlüsselbegriff, wird in diesem Diskurs nicht zentral thematisiert. Als Struktur- wie auch als Differenzkategorie wird dis/ability jedoch in verschiedenen Überlegungen zur Zusammensetzung und zur Frage nach der adäquaten Anzahl der Kategorien für die Konzeptualisierung von Intersektionalität erwähnt.

Im Folgenden wird insbesondere auf den Behinderungsbegriff Bezug genommen, welcher in der Sonderpädagogik zwar nicht unumstritten ist, aber bislang nicht abgeschafft wurde, sowie eine Verbindung zu disability bzw. den disability studies hergestellt, soweit dies für die weitere Darstellung von Intersektionalität notwendig erscheint.

3.1 Behinderung / Disability

Die Konzeptualisierung von Behinderung bzw. disability wurde in der Sonderpädagogik bzw. in den disability studies immer wieder diskutiert. Hier werden nur einige Elemente sehr kurz dargestellt, welche sich in einen Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von Intersektionalität bringen lassen.

Anne Waldschmidt (2005) unterscheidet drei Modelle von Behinderung. Sie spiegeln die gängigen Vorstellungen von Behinderung und lassen eine Querverbindung zum international anerkannten Behinderungsverständnis der ICF, der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO* zu. In einem vierten Modell gewissermassen kann eine weitere Querverbindung zu einer internationalen Übereinkunft, der UN-BRK, der *UN-Behindertenrechtskonvention*,

hergestellt werden (siehe hierzu Degener 2010, auch Lindmeier/Lindmeier 2012). In einem kurzen Überblick sind die Modelle zusammengefasst:

Das individuelle Modell

- Behinderung bedeutet ein Körperschaden oder eine funktionelle Beeinträchtigung und ist im Sinne einer biologisch-medizinischen Schädigung Ausgangspunkt aller medizinischen, rehabilitativen und pädagogischen Bemühungen

Das soziale Modell

- Behinderung entsteht durch das soziale System bzw. dessen Barrieren gegen die Partizipation eines beeinträchtigten Menschen (-> Disability Studies)

Das kulturelle Modell

- Behinderung wird als spezifische Form der „Problematisierung“ körperlicher Differenz verstanden; die Dekonstruktion von Kategorien wie „behindert“ – „nichtbehindert“ führt zu Vielfalt, diversity. Identität wird von Deutungsmustern des Eigenen und des Fremden bestimmt

Das menschenrechtliche Modell

- Behinderung im menschenrechtlichen Modell basiert auf der Erkenntnis, dass die weltweite desolante Lage behinderter Menschen weniger mit individuellen Beeinträchtigungen als vielmehr mit gesellschaftlich konstruierten Entrechtungen (gesundheitlich) beeinträchtigter Menschen zu erklären ist.

Ergänzend dazu folgendes Zitat, welches dem Portal der Disability studies Deutschland entstammt und die Perspektive der Betroffenen wiedergibt. Letztere ist für das Konstrukt der Intersektionalität unabdingbar.

„Die Erfahrungen und Sichtweisen behinderter Menschen werden in den Mittelpunkt von Untersuchungen über Behinderung gestellt. Sie werden somit ernst genommen, sichtbar gemacht und dienen als Grundlage für die Entwicklung von Lösungen.

Diese konstruktivistische Sichtweise von Behinderung hat zur Konsequenz, dass Behinderung nicht nur, wie bisher üblich, aus Sicht von Pädagog/innen und Mediziner/innen betrachtet wird. Vielmehr werden zum tiefergehenden Verständnis darüber, wie sich die gesellschaftliche Konstruktion des Phänomens Behinderung vollzieht auch andere wissenschaftliche Disziplinen, wie beispielsweise die Anthropologie, Geschichts- und Literaturwissenschaften in die Diskussion um Behinderung mit einbezogen“ .

3.2. Interdisziplinarität, Inklusion und Partizipation

Weitere, für die Sonderpädagogik und auch aus der Sicht der Disability Studies wesentliche Aspekte sind Interdisziplinarität und Inklusion verbunden mit Partizipation.

Sonderpädagogik hat sich seit jeher mit Nachbarwissenschaften auseinandergesetzt und diese in die Entwicklung der eigenen Disziplin einbezogen. Auch in den Praxisfeldern spielt die interdisziplinäre Zusammenarbeit eine unbestrittene und immer wieder diskutierte Rolle.

Inklusion ist ein Trendwort, zu dessen Analyse vieles zu sagen wäre, gerade deshalb, weil sich Sonderpädagogik meist vor allem auf das Bildungssystem bezieht, und Inklusion häufig nur in diesem Zusammenhang thematisiert wird. Inklusion und Partizipation sind aber gerade auch auf andere Bereiche, welche beispielsweise erwachsene und alternde Menschen mit Behinderungen betreffen, Themen mit hoher Relevanz (siehe hierzu beispielhaft Trescher 2015).

4. Intersektionalität: Durchführung

4.1 Genealogisches Narrativ von Intersektionalität/intersectionality in den USA und Europa

Intersectionality bzw. Intersektionalität kann als transatlantisches Konzept gesehen werden. Entstanden in den USA, wurde es nach Europa transportiert, wobei die Motive, die Gewichtungen und auch die Rahmenbedingungen der Konzeptualisierung und des Diskurses zwar schon Gemeinsamkeiten aufweisen, jedoch auch deutliche Unterschiede.

Eine erste Grundlegung wird in Sojourner Truth (1798-1883) gesehen, einer US-amerikanischen Abolitionistin, Frauenrechtlerin und Wanderpredigerin, welche in ihrer berühmten Schrift die Frage „Ain't I a woman?“ stellte. Sie, die dunkelhäutige Frau, beschreibt ihre harte Arbeit, die sich von jener von Männern in keiner Weise unterscheidet, jedoch von dem, was weiße Frauen tun, in höchstem Mass, und stellt daher diese Frage: Bin ich denn überhaupt eine Frau?

Women of color sind es denn auch, welche sich gegen Diskriminierung, Unterdrückung und Gewalt zur Wehr setzen. Der berühmt gewordene Text des Combahee River Collectives „A Black Feminist Statement“, 1977 erschienen, schafft als erster einen Bezug zwischen verschiedenen Unterdrückungsaspekten, wie Rassismus und Heterosexismus.

Patricia Hill Collins schreibt 1990 von der „interlocked nature of oppression“.

Den Begriff intersectionality prägte die Juristin Kimberlé Crenshaw, ebenfalls eine woman of color. Dabei ging es ihr darum, „framing the various interactions of race and gender in the context of violence against women of color“. Sie fasste dies in der Metapher der Strassenkreuzung, eben intersectionality (Crenshaw 1989, 1991). Es zeigt sich, dass in den USA intersectionality aufgrund zweier Kategorien konzeptualisiert wurde, race und gender – jenen Kategorien, welche die betroffenen Frau-

en Diskriminierung und Unterdrückung am deutlichsten spüren und leiden liessen und sie zur Auseinandersetzung motivierten.

Als „transatlantic success story“ (Lewis 2009, 204) wurde das Konzept in den europäischen Diskurs, vor allem von Vertreterinnen feministischer Forschung und gender studies aufgegriffen. „Für Intersectionality als Traveling Theory lassen sich zahlreiche Wanderbewegungen und Transformationsprozesse ausmachen. Insbesondere in der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung sind in den vergangenen Jahren viele Arbeiten entstanden, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Intersektionalität beschäftigen“ (Chebout 2012). Während sich zu Beginn eher Soziologinnen an der Weiterentwicklung der Konzeptualisierung beteiligten, nehmen immer mehr Vertreterinnen verschiedener Disziplinen am Diskurs teil. Die folgende Tabelle zeigt einen kurzen Überblick. Es ist allerdings zu vermerken, dass die Auswahl nicht als repräsentativ angesehen werden kann, da sie zum einen meinem (momentanen) Wissensstand entspricht und die Recherche sich vor allem auf weibliche Vertreterinnen bezieht.

4.2 Intersektionalität interdisziplinär

Disziplin	USA	Europa
Recht/Law	Crenshaw	Zinsmeister
Soziologie	Hill Collins, MacCall	Walby, Davis, Christensen, Lutz, Anthias, Bührmann
Philosophie		Klinger, Bührmann
Literaturwissenschaft		Klinger
Politikwissenschaft	McCall, Hancock	Bührmann
Pädagogik		Walgenabch, Amirpur
Psychologie	E.Cole, Else-Quest&Hyde	Phoenix, Knapp
Ethnologie		Yuval Davis
Geschichte		Carstathis, Klinger
Gesundheit/Ökonomie	Rouhani (Canada)	
Gender Studies (Quer Studies)	Ferree	Lutz, Degele&Winker, Raab; Purtschert&Meyer

Die Interdisziplinarität der Auseinandersetzung findet in zwei Richtungen statt (Cho, Crenshaw, McCall, 2013): eine Denkrichtung bewegt sich gewissermaßen ins Innere der eigenen Disziplin, indem die Bedeutung von Intersektionalität ausgelotet und weiterentwickelt wird, und gleichzeitig bewegt sie sich zur anderen Disziplinen, also nach aussen, wo die Weiterentwicklung der Konzeptualisierung in der gemeinsamen Auseinandersetzung, die durchaus auch kontrovers sein kann, stattfindet.

4.3 Aspekte des aktuellen Diskurses

In den folgenden Abschnitten versuche ich, einige kritische Themen des aktuellen Diskurses aufzulisten. Anhand von Beispielen, im Sinne von Spotlights gesetzt, werden sie konkretisiert. Es ist also keine stringente Argumentation angestrebt, sondern eine Illustration der verschiedenen Baustellen, an denen gearbeitet wird. Der Bedarf an Weiterentwicklung zeigt sich ebenso auf theoretischer wie auf empirischer Ebene und ebenso disziplinär wie in der Auseinandersetzung mit den Denkmustern anderer Disziplinen.

4.3.1 Intersektionalität: theoretische Diskursthemen

- zur Konzeptualisierung

Die bahnbrechenden Aufsätze von Crenshaw aufgreifend, lassen relevante Aspekte folgendermaßen präzisierend zusammenstellen (siehe hierzu Walgenbach 2012):

- Intersectionality wird in Bezug auf die Überkreuzung oder Überschneidung von Kategorien und Herrschaftsstrukturen (race/gender und racism/sexism) verwendet. Siehe hierzu auch die Formulierungen: intersectional subordination oder structural intersectionality (Crenshaw 1995: 358 u. 359).
- Intersectionality zeigt als Konzeptualisierung die soziale Position schwarzer Frauen innerhalb sich überlappender Systeme (overlapping systems) von Subordinationen, am Rande von Feminismus und Antirassismus. Diese Ebene findet sich ebenfalls in Begriffen wie intersectional locations (Crenshaw 1995: 367) oder intersectional experiences (Crenshaw 1998: 315)
- Intersectionality ist als politisches Identitätskonzept zu verstehen, das sich nicht auf eine Kategorie beschränkt, sondern multiple identities (Crenshaw 1995: 358) erkennen lässt.

- zur Umschreibung bzw. Präzisierung der Kategorien

Eine wesentliche Frage zur genaueren Bestimmung ist ihre Auswahl. Es geht dabei nicht nur um die Anzahl, sondern auch um die Relevanz sowie das Verhältnis der einzelnen Kategorien zueinander. Damit ist gemeint, dass es dominierende Kategorien geben kann, die möglicherweise auf verschiedenen Ebenen zu verorten sind.

Auf der Makroebene – so Klinger und Knapp (2005) – ist es sinnvoll, wenige Kategorien zu verwenden (gender, race, class, sexuelle Orientierung), dagegen sollen auf der Mikroebene, wo es um die Analyse von Einzelsituationen geht, welche einzelne Subjekte betreffen, so viele Kategorien wie erforderlich entwickelt werden.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Komplexitätsgrad der Kategorien. Auf grosses Echo, d.h. vielzitiert ist die folgende Strukturierung von McCall (2005):

1. anticategorical complexity: Die Komplexität wird mit einer Dekategorisierung dargestellt (*without*)
2. intracategorical complexity: Die Untersuchung findet innerhalb der Kategorie statt (*within*)
3. intercategorical complexity: Mehrere Kategorien werden untersucht. (*between*),

Nur die interkategoriale Komplexität ermöglicht es, Beziehung der Ungleichheit unter verschiedenen sozialen Gruppen festzustellen.

- Anforderungen an ein „Concept of: Intersectionality as a paradigm“

Die Weiterentwicklung der Konzeptualisierung von Intersektionalität wird von einigen Autorinnen mittlerweile als Paradigma gesehen, andere monieren, dass Intersektionalität noch zu offen und zu wenig konturiert sei, um als Paradigma zu gelten. Carastathis (2014) umschreibt, welche Aspekte den Ansprüchen, als Paradigma zu genügen, berücksichtigt werden müssen:

- Simultaneity: die Kategorien müssen simultan, also nicht sequentiell gelesen werden, wobei Gleichzeitigkeit mindestens sprachlich schwierig zu fassen ist.
- Complexity: die drei methodologischen Zugänge von McCall umschreiben die Komplexitätsgrade
- Irreducibility: Erfahrungen von Subjekten können nicht auf eine Kategorie reduziert werden
- Inclusivity: verstanden als Korrektiv gegen alle möglichen dominierenden Wertsetzungen in der Gesellschaft wie der weisse Solipsismus, Heteronormativität u.a.m. (309).

Diese vier Aspekte gelten nicht nur für das theoretische Gerüst, sondern auch für die Forschungsmethodologie. Sie sind als Sollenswerte zu verstehen.

4.3.2 Intersektionalität: (theoretische) Konzeptualisierung für (empirische) Forschung

Die theoretisch-konzeptionelle Diskussion darüber, was Intersektionalität sei, wird weitergeführt, wie aktuelle Fachliteratur verschiedener Disziplinen und aus verschiedenen Ländern zeigt. Selbstredend wollen theoretische Konzeptionen auch

einer empirischen Untersuchung oder Überprüfung ausgesetzt werden.

Die Suche nach empirischen Umsetzungen von Intersektionalität zeigt ein vielgestaltiges Bild. Es scheint nicht ganz einfach (genauso wie bei der theoretischen Grundlegung) einen Konsens über allgemein anerkannte Standards zu finden. Dies liegt daran, dass die verschiedenen beteiligten Disziplinen (siehe obige Tabelle) jeweils über ihre je eigenen Anforderungen an empirische Studien stellt.

Die folgenden Hinweise wollen die Standards nicht diskutieren, sondern lediglich Hinweise auf (empirische) Projekte geben, welche auf der Basis von Intersektionalität angelegt sind.

- Mehrebenenanalyse sozialer Ungleichheit

Soziale Ungleichheit zu analysieren, setzen sich Winker/Degele (2010) zum Ziel. Die Autorinnen entwickeln in einem ersten Schritt eine theoretische Basis für die Ungleichheitsanalyse, welche sie auf mehreren Ebenen mit verschiedenen – deduktiven und induktiven – Methoden analysieren, wobei sie die Analyseschritte miteinander verlinken. Ihre Ergebnisse beziehen sich auf theoretische Erkenntnisse ebenso wie sie Möglichkeiten für weitere empirische Untersuchungen eröffnen.

- intersektionale psychologische Forschung

Else-Quest und Hyde (2016, 157f.) beziehen sich in ihrem quantitativen psychologischen Forschungsansatz auf Intersektionalität. Sie stellen sich die Frage, was intersektionale Forschung ausmache und beantworten sie folgendermassen:

- First, intersectional research must attend to the experience and meaning of simultaneously belonging to multiple intertwined social categories (157)
- The second essential element of intersectional research is the examination of power and inequality.(158)
- The examination of power and inequality is linked to the third essential element of intersectional research, which is attending to social categories as properties of the individual as well as their social context, and considering those categories and their significance or salience as potentially fluid and dynamic (158)

Auf der theoretische Basis bauen die beiden Forscherinnen erst ein Design auf, welches einen Forschungsprozess in mehreren und methodisch unterschiedlichen Schritten vorgibt. Deren Ergebnisse lassen sich auf verschiedene Bereiche wie weitere Forschungsmöglichkeiten, -methodologien und Verbindungen zur Praxis der Psychologie beziehen.

- Intersektionalität: ein Forschungsparadigma?

Hancock (2007) intendiert Intersektionalität als Forschungsparadigma zu etablie-

ren. Anhand von sechs Fragen aus der Sicht der Politologie, gestellt an drei Forschungsansätze, arbeitet sie das erforderliche Potential von Intersektionalität heraus.

Tabelle 1: Hancock 2007, 64

Table 1
Conceptual differences among approaches to the study of race, gender, class and other categories of difference in political science

	Unitary Approach	Multiple Approach	Intersectional Approach
Q1: How many categories are addressed?	One	More than one	More than one
Q2: What is the relationship posited between categories?	Category examined is primary	Categories matter equally in a predetermined relationship to each other	Categories matter equally; the relationship between categories is an open empirical question
Q3: How are categories conceptualized?	Static at the individual or institutional level	Static at the individual or institutional level	Dynamic interaction between individual and institutional factors
Q4: What is the presumed makeup of each category?	Uniform	Uniform	Diverse; members often differ in politically significant ways
Q5: What levels of analysis are considered feasible in a single analysis?	Individual <i>or</i> institutional	Individual <i>and</i> institutional	Individual <i>integrated</i> with institutional
Q6: What is the methodological conventional wisdom?	Empirical or Theoretical; Single method preferred; multiple method possible	Empirical or Theoretical; Single method sufficient; multiple method desirable	Empirical and Theoretical; Multiple method necessary and sufficient

In ihrer weiteren Forschungsarbeit erarbeitete Hancock (2013) einen Ansatz, den sie intersectionality-as-testable-explanation approach nennt. Sie überprüft ihn in mehreren empirisch-analytischen Schritten und anhand mehrerer Forschungsprojekte und erarbeitet ein Diagramm, in welchem sie theoretische und empirische Elemente miteinander verbindet (siehe folgende Abbildung).

Figure 1: Schematic Diagram of Paradigm Intersectionality Dimensions and Their Possible Empirical Relationships

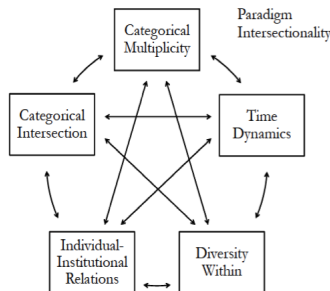


Abbildung 2: Hancock 2013, 285

- Intersektionalität: zu vage und offen für ein Paradigma

Ausgehend von der Feststellung, dass Frauen- und Geschlechterforschung sich im deutschsprachigen Raum allmählich als sozialwissenschaftliche Disziplin etablierte, fragt sich Bührmann (2009), ob Intersektionalitätsforschung eine Weiterentwicklung sei. Die weiterführende Frage danach, ob es sich ausserdem um ein eigenes Paradigma handle, verneint Bührmann. Dies aus dem theoretischen Grund, dass kein Konsens herrscht in Bezug auf die Kategorien selbst und die Konnexionen zwischen ihnen – kurz: dass es sich um ein vages und offenes Konzept handle – und weil die Forschungspraxis über keine allgemein anerkannten Methoden verfüge. Die folgende Abbildung illustriert dies (Bührmann 2009, 38).

Abbildung 1: Überblick über die Aspekte der Intersektionalitätsforschung

Aspekte der Forschung über Intersektionalität	Kontroverse Forschungsprinzipien & -regeln	Weithin anerkannte Forschungsprinzipien & -regeln
Gründungsnarrativ	Kontroverse über die Herkunft oder den Ursprung der Forschung über und Erforschung von Intersektionalität	Regel der Konstitution
Forschungsfeld(er)		Regel der kategorialen Konnexion
Forschungsmethoden und -methodologien	Kontroverse Diskussion über die Relevanz unterschiedlicher Kategorien; (teils) divergierende Vorschläge zur Erforschung makro-, meso- sowie mikrosoziolog. Fragen	Regel der kategorialen Provisorien

5. Sonderpädagogik intersektional?

5.1 Mehrperspektivische Studien in der Sonderpädagogik

Die Bezugnahme auf andere Disziplinen ist ein Merkmal der Sonderpädagogik seit ihren Anfängen. Themen wie Stigmatisierung, Diskriminierung und Benachteiligung gehören ebenfalls seit langem in den Kanon des sonderpädagogischen Diskurses. Der explizite Einbezug des Geschlechts, des Alters oder der Herkunft (im Sinne von Ethnizität) jedoch setzte erst später ein.

Bezogen auf den deutschen Sprachraum sollen hier die Bücher einiger Autoren und Autorinnen – wiederum in einem hinweisenden Sinn auf anregende Auseinandersetzung – erwähnt werden. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit!

Behinderung und Geschlecht	Schildmann (1983, 2001) Jacob; Köbsell; Wollrad (2010)
Behinderung und Alter	Havemann; Stöppler (2004) Jeltsch-Schudel in Ackermann, Museberg, Riegert (2013)
Behinderung, Alter und Geschlecht	Schildmann (2010)
Behinderung und Migration	Wansing; Westphal (2013) Halfmann (2014) Domenig; Cattacin; Radu (2015) Amirpur (2016)
Behinderung und Queer	Raab (2015)
Körper / Behinderung / Kultur	Bruner (2005) Waldschmidt; Schneider (2007) Dederich (2007) Winker; Degele (2010)

In diversen Fachzeitschriften wurden in letzter Zeit zunehmend mehr Beiträge zu Intersektionalität veröffentlicht (siehe auch Literaturliste).

5.2 Ausblick: Sonderpädagogik intersektional?

Die Frage, ob sich die Sonderpädagogik eine neue Konzeptualisierung zu eigen machen müsse, stellt sich nicht in dieser Weise. Vielmehr wird Intersektionalität in verschiedenen, gerade für die Geistigbehindertenpädagogik relevanten Disziplinen diskutiert. Daher muss überlegt und diskutiert werden, inwiefern eine Teilhabe am Diskurs von Vorteil wäre.

Fragen bleiben daher offen im Bezug auf den interdisziplinären Diskurs, offene Themen bleiben auch für die disziplinäre Auseinandersetzung. Diese können folgende Aspekte betreffen:

- Konzeptualisierung von (dis)ability
- Umgang mit deskriptiven und präskriptiven Dimensionen – im Diskurs der Intersektionalität – im Diskurs der Sonderpädagogik
- Leerstellen für Sonderpädagogik? (Inklusion, Selbstbestimmung, ...?)
- Gewinne für Sonderpädagogik? (Migration und Behinderung, ...?)

Nachbemerkung: die Diskussion im Rahmen der Tagung zeigte, dass einerseits das Denken in verschiedenen, miteinander wechselseitig verbundenen Dimensionen in

der Geistigbehindertenpädagogik bekannt und üblich ist. Andererseits ist die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit einem expliziten Fokus auf der Analyse von Ungleichheiten und deren Veränderung weniger vertraut. Ich hoffe, mit diesem Beitrag, der die Offenheit und Vagheit des Konzeptes Intersektionalität spiegelt, Baustellen und Fragmente zeigt, Kolleginnen und Kollegen einzuladen und zu ermutigen, im Sinne von Teilhabe und Inklusion in den interdisziplinären Diskurs einzusteigen.¹

Literatur

- Amirpur Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript-Verlag
- Bruner Franziska Claudia (2005): KörperSpuren - Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biographischen Erzählungen von Frauen. Bielefeld: transcript-Verlag
- Bührmann, Andrea D.: Intersectionality - ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? : Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. In: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1 (2009), 2, pp. 28-44. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-393526>
- Carastathis Anna (2014): The Concept of Intersectionality in Feminist Theory. *Philosophy Compass* 9/5 (2014): 304–314, 10.1111/phc3.1212
- Chebout, Lucy (2012): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. URL: www.portal-intersektionalitaet.de
- Cho Sumi; Crenshaw Kimberlé; McCall Leslie (2013): Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 2013, vol. 38, no. 4
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston, MA: Unwin Hyman.
- Combahee River Collective (1977): *A Black Feminist Statement*. <http://www.blackpast.org/aah/combahee-river-collective-1974-1980>
- Crenshaw, Kimberle (1989) „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics,“ *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw Kimberlé (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6, (Jul., 1991), pp. 1241-1299 Published by: *Stanford Law Review* Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Davis Kathy (2009): Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory* 9, 67-85 http://www.kathydavis.info/articles/Intersectionality_as_buzzword.pdf
- Dederich Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung - Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript
- Dederich Markus (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. *Über Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderte Menschen* 1/2013, 33-42

¹ Dieser Beitrag ist ein Teil der Dokumentation zur DIFGB Tagung 2016. In diesem Sinne handelt es sich mehr um eine Nachschrift des mit Powerpointfolien illustrierten gesprochenen Vortrages als um einen wissenschaftlichen Artikel. Zielsetzung des Vortrages war es, Anregungen zur Diskussion zu geben.

- Dederich Markus (2014): Intersektionalität und Behinderung - Ein Problemaufriss. Behinderte Menschen“, 1/2014 und http://austriaforum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2014_Dederich_Intersektionalität_und_Behinderung
- Degener Theresia (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention - Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie. VEREINTE NATIONEN 2/2010, 57-63
- Disability Studies. <http://www.disability-studies-deutschland.de/dsd.php>
- Domenig Dagmar; Cattacin Sandro; Radu Irina (Hg) (2015): Vielfältig anders sein – Migration und Behinderung. Zürich: Seismo
- Else-Quest Nicole M. /Hyde Janet Shibley (2016): Intersectionality in Quantitative Psychological Research: I. Theoretical and Epistemological Issues. *Psychology of Women Quarterly* · June 2016. DOI: 10.1177/0361684316629797
- Halfmann Julia (2014): Migration und Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer
- Hancock Ange-Marie (2007): When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm. *Perspectives on Politics*, March 2007 | Vol. 5/No. 1
- Hancock Ange-Marie (2013): Empirical Intersectionality: A Tale of Two Approaches, 3 U.C. Irvine L. Rev. 259 (2013). Available at: <http://scholarship.law.uci.edu/ucilr/vol3/iss2/6>
- Havemann Meindert; Stöppler Reinhilde (2004): Altern mit geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer
- Hearn Jeff, Louvrier Jonna (2015): Theories of Difference, Diversity, and Intersectionality: What Do They Bring to Diversity Management? In: *The Oxford Handbook of Diversity in Organizations*. Edited by Regine Bendl, Inge Bleijenbergh, Elina Henttonen, and Albert J. Mills. DOI: 10.1093/oxfordhdb/9780199679805.013.28
- Hess Sabine; Langreiter Nikola; Timm Elisabeth (Hg) (2011): Intersektionalität revisited - Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript
- ICF, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Stand Oktober 2005 <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>
- Intersektionalität: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/portal-intersektionalitaet/>
- Intersektionalität: Internetportal: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/portal-intersektionalitaet/>
- Jacob Jutta; Köbsell Swantje; Wollrad Eske (Hg) (2010): Gendering Disability - Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript
- Jeltsch-Schudel Barbara (2008): Identität und Behinderung - Biografische Reflexionen von Menschen mit Seh-, Hör- und Körperbehinderung. Oberhausen: Athena-Verlag
- Jeltsch-Schudel Barbara (2010): Statement zur Strukturkategorie „Geschlecht/Gender“. In: Schildmann Ulrike (Hg): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-52
- Jeltsch-Schudel Barbara (2013): Inklusion von Menschen mit lebenslanger Behinderung im Alter – wünschbare oder unerwünschte Realität? In: Ackermann Karl-Ernst, Musenberg Oliver; Riegert Judith (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik !? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, 409-438
- Jeltsch-Schudel Barbara (2015a): Vielfältig anders: Verständnisse und Konzeptualisierungen aus sonderpädagogischer Sicht. In: Domenig Dagmar; Cattacin Sandro; Radu Irina (Hg): *Vielfältig anders sein – Migration und Behinderung*. Zürich: Seismo, 65-86
- Jeltsch-Schudel Barbara (2015b): Komplexe Vielfalt – Gedankenanstöße zu einer intersektionalen Konzeptualisierung von Migration und Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*. 2/2015 (Jg 26) Oktober, 3-11
- Klinger, Cornelia (2012): Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. URL: www.portal-intersektionalitaet.de

- Klinger Cornelia; Knapp Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität. Transit. Transit - Europäische Review, Nr. 29/2005
- Knapp Gudrun-Axeli; Wetterer Angelika (Hg) (2003): Achsen der Differenz - Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Forum Frauenforschung. Westfälisches Dampfboot
- Lewis Gail (2009): Celebrating Intersectionality? Debates on a Multi-faceted Concept in Gender Studies: Themes from a Conference. *European Journal of Women's Studies* 16(3)
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Bd I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer
- Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Erziehungswissenschaft* 26 (2015) 51, S. 43-51
- Maihofer Andrea (:): Inter-, Trans- und Postdisziplinarität. Ein Plädoyer wider die Ernüchterung. In: *Querdenken - Strukturen verändern : Gender Studies zwischen Disziplinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-202.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30: 1771–800.
- Raab Heike (2015): Intersektionalität revisited. Vortrag am 26.01.2015 im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“. Internet
- Raab Heike (o.J.): Intersectionality in den Disability Studies - Zur Interdependenz von Disability, Heteronormativität und Gender. Ringvorlesung zu Disability Studies, Hamburg; Internet
- Schildmann Ulrike (1983): Lebensbedingungen behinderter Frauen- Aspekte ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung. Giessen: focus
- Schildmann Ulrike (Hg) (2001): Normalität, Behinderung und Geschlecht - Ansätze und Perspektiven der Forschung Opladen: leske und budrich
- Schildmann Ulrike (Hg): Normalität, Behinderung und Geschlecht - Ansätze und Perspektiven der Forschung. Leske + Budrich, Opladen 2001, 7-16
- Schildmann Ulrike (Hg) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- THE COMBAHEE RIVER COLLECTIVE: „The Combahee River Collective Statement,“ copyright ©1978 by Zillah Eisenstein.
- Trescher Hendrik (2015): Inklusion - Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. <http://www.springer-vs.de/978-3-658-09587-1>. ISBN 978-3-658-09587-1 ISBN 978-3-658-09588-8 (eBook) DOI 10.1007/978-3-658-09588-8
- Truth, Sojourner (1851): On women's rights - Ain't I A Woman. <http://www.sojournertruth.org/Library/Speeches/Default.htm#RIGHTS>
- UN-BRK: Die UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuer_e_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile
- Waldschmidt Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? P&G 1/05, 9-31
- Waldschmidt Anne; Schneider Werner (Hg) (2007): Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung - Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript
- Walgenbach Katharina et al. (2007): Gender als interdependente Kategorie - Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL: www.portal-intersektionalitaet.de
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft . Opladen: Barbara Budrich, UTB

- Wansing Gudrun, Westphal Manuela (2013): Behinderung und Migration. Intersektionale Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Warzecha Birgit (Hg): Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik: Forschung - Praxis - Perspektiven. Hamburg 1997, 6-23
- Windisch Monika (2014): Behinderung - Geschlecht - Soziale Ungleichheit. Intersektionale Perspektiven. Bielefeld: transcript
- Winker Gabriele; Degele Nina (2010): Intersektionalität - Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript
- Zinsmeister Julia (2015): Intersektionalität und Diskriminierung. Sonderpädagogische Förderung heute 60 (2015), 152-164
- Zinsmeister, Julia (2007): Mehrdimensionale Diskriminierung. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Sophia Falkenstörfer

Die Relevanz von Kultursensibilität im Kontext von Migration und Behinderung

Einleitung

Als ich mich im Vorfeld der DIFGB-Tagung umhörte, wer denn kommen würde, wurde ich öfter mit (sinngemäß) folgender Aussage konfrontiert: „Nein, zur DIFGB-Tagung fahre ich dieses Jahr nicht, das Thema interessiert mich ehrlich gesagt nicht.“ Es scheint sich demnach, auf den ersten Blick, um eine ‚Randthematik‘ zu handeln, die nur (so könnte man mutmaßen), aufgrund der sogenannten ‚Flüchtlingsproblematik‘ aktuell ist.

Auf einen zweiten und intensiveren Blick, lässt sich jedoch festhalten, dass eine Betrachtung der Differenzlinie ‚Migration‘ und ‚Behinderung im Kontext von Migration‘ für den Fach- wie Praxisdiskurs der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik durchaus interessant – ich würde sogar behaupten ‚relevant‘ ist.

Menschen mit einer Wandergeschichte, die aus einer anderen Sozial- und Kulturwelt (in Anlehnung an Alfred Schütz Lebensweltkonzept) migriert sind, können spezifische Schwierigkeiten haben, sich in einer neuen und anderen Sozial- und Kulturwelt zurechtzufinden.

- Einerseits ist es ihnen unter Umständen nicht möglich, den Sinn des Denkens und Handelns der sie nun umgebenden Mitmenschen in der ‚Ankunfts-kultur‘ zu deuten und zu verstehen.
- Andererseits, ist es den Mitmenschen der ‚Ankunfts-Kultur‘ häufig nicht möglich, dem Denken und Handeln der Menschen mit Wandergeschichte den Sinn zu entnehmen, der in der Herkunftskultur entnommen wurde; daraus kann folgen, dass sie nicht verstanden werden.

Wenn das Verstehen an der Unmöglichkeit, die Handlungen des Gegenübers wechselseitig auslegen zu können, scheitert, dann entsteht die Notwendigkeit, sich gegenseitig das jeweils eigene Verhalten zu erklären. Hinzu kommt – im Sinne eines integrativen Bestrebens– der Auftrag an die Fachwelt, sich als Kulturvermittler zu verstehen, um Menschen aus anderen ‚Kultur- und Sozialwelten‘ eine Orientierung in der ‚Ankunfts-Kultur‘ zu ermöglichen.

Mein Ziel ist es, anhand einer Theorie-Praxis-Verzahnung die Relevanz von Kultursensibilität im Kontext von Migration und Behinderung aufzuzeigen. Das heißt konkret darzustellen: warum Kultursensibilität für die Sonder-, Heil- und Behinderten-

pädagogik in Theorie wie Praxis nicht nur eine ‚Randerscheinung‘ sein sollte. Nach einer kurzen Einführung in die relevanten Themenbereiche beachte ich exemplarisch unterschiedlichen institutionellen Einrichtungen für Menschen mit Behinderung entlang ihres biographischen Alters. Beispielhaft sollen Praxisfragen und Forschungsdesiderate im Kontext von Migration und Behinderung aufgezeigt werden. Im Rahmen dieses Vortrages, kann aufgrund der Komplexität nur eine schematische Skizze der Gesamthematik erfolgen.

Komplexität: Migration und Behinderung

Wir haben es zunächst mit zwei in sich höchst komplexen Phänomenen (Migration und Behinderung) zu tun, die auf den ersten Blick in keinem Verhältnis zueinander stehen.

Während die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Behinderung, aufgrund seiner Spezifik, im wissenschaftlichen Diskurs primär den erkennbar eigenständigen Kerndisziplinen der Rehabilitationswissenschaften und der Heil- und Sonderpädagogik zuzuordnen ist, betrifft das Thema Migration weite Teile des öffentlichen Lebens und ist somit Gegenstand zahlreicher Disziplinen.

Die Komplexität der Thematik zeigt sich weiterhin darin, dass der Personenkreis der Menschen mit Migrationshintergrund wohl heterogener nicht sein kann. Und auch die Zuschreibung einer Behinderung lässt – in Bezug auf die Person – keine Idee der Homogenität zu.

Diese wenigen ‚Pinselstrichen‘ sind ausreichend um zu erkennen, dass eine Verknüpfung beider Phänomene – schon aufgrund der ihnen inhärenten Heterogenität - per se einen hohen Komplexitätsgrad mit sich bringt. Hinzu kommt, dass die Verbindung der Themen immer aus einem jeweils individuell zu betrachtenden Bedingungsgefüge entsteht, da sie erst dann in Erscheinung tritt, wenn beide Phänomene in einer Familie aufeinandertreffen.

Wissen über Migration

Relevante Aspekte in der Theorie wie in der Praxis der Heil- und Sonderpädagogik sind im Kontext von Migration und Behinderung, jene, die Kompetenzen und Wissen unsererseits erforderlich machen, damit ein gutes, fruchtbares, integratives und bereicherndes Miteinander gelingt.

Damit dies möglich ist, nähern wir uns zunächst dem Begriff der Migration, welcher dem Wortsinn nach schlicht „Wanderung“ bedeutet. Sie bezeichnet die Bewegungen von Menschen von einem Ort zu einem anderen und damit die Auswanderung (Emigration) aus einem, bzw. die Einwanderung (Immigration) in ein anderes Land. Wenn Menschen ihren Lebensmittelpunkt verschieben, indem sie auf eine Wande-

rung gehen, so hängt dies mit sogenannten ‚Push-Faktoren‘ des Herkunftslandes (politische Konflikte, Verfolgung von Minderheiten, Krieg, hoher Arbeitslosigkeit usw.) und ‚Pull-Faktoren‘ des Ziellandes (hohes Wohlstandsniveau, Familienzusammenführung, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen usw.) zusammen.

Hinsichtlich der vorliegenden Thematik zeigt sich, dass in Bezug auf den Begriff ‚Migration‘ nur relevant zu sein scheint, ob aufgrund der Wanderung von einer Kultur- und Sozialwelt in eine andere Herausforderungen entstehen können, auf die von Seiten der Fachwelt reagiert werden sollte. Aus diesem Grund fokussiere ich im weiteren Verlauf den Personenkreis der ‚Menschen mit Wandergeschichte‘. Sehr plakativ habe ich – insbesondere hinsichtlich der Menschen, die unfreiwillig zur Wanderung gezwungen waren (Flüchtlinge) – für die Praxis ein Schaubild erstellt, welches mögliche schwierige Faktoren einer gewanderten Familie – mit Blick auf die Zusammenarbeit in Einrichtungen des deutschen Erziehungs-, Bildungs- und Hilfesystems - darstellt:



Abbildung 1: Krämer/Quappe 2006, 30

Mögliche Barrieren hinsichtlich des deutschen Erziehungs-, Bildungs- und Hilfesystems

Ersichtlich wird, dass insbesondere für Menschen, die nicht in dieser oder einer ähnlichen Kultur- und Sozialwelt aufgewachsen sind, mannigfaltige Barrieren der Inanspruchnahme bestehen können:

- Kommunikationsbarrieren aufgrund fehlender oder unzureichender (Schrift-) Sprachkenntnisse.
- Informationsdefizit und daraus folgende Orientierungslosigkeit aufgrund

mangelnden Systemwissens. Hier gilt es insbesondere zu realisieren, dass das deutsche Erziehungs-, Bildungs- und Hilfesystem ungewöhnlich – wenn nicht gar beispiellos – komplex ist.

- Informationsbarrieren aufgrund der vielen, komplexen (und sich wandelnden) Fachbegriffe.
- Keine, andere oder unsichere Vorstellung der Einrichtungen aufgrund keiner oder anderer Vorerfahrungen.
- Prioritätensetzung. Möglicherweise spielt die Einrichtung für die Familie in deren aktueller Lebenssituation eine völlig untergeordnete Rolle.

Wissen über Kultur

Wohl wissend, dass der Begriff der ‚Kultur‘ höchst umstritten ist, verwende ich diesen unter Bezugnahme zweier Definitionen. Diese stellen anschließend die Verstehensgrundlage für den Begriff der ‚Kultursensibilität‘ dar.

Eine weit verbreitete und klassische Kulturdefinition bietet Kluckhohn (1952, S. 86): „Kultur besteht aus Mustern von Denken, Fühlen und Handeln und wird übertragen durch Symbole, die die charakteristischen Errungenschaften von bestimmten Gruppen von Menschen bilden und ihre Verkörperung in Artefakten. Der wesentliche Kern der Kultur besteht aus traditionellen (d.h. in der Geschichte begründeten und von ihr ausgewählten) Ideen und insbesondere ihren zugehörigen Werthaltungen.“ Diese lässt sich mit der kulturwissenschaftlichen Perspektive nach Dederich, Greving, Mürner und Rödler ergänzen und vertiefen, in der Kultur als „die Gesamtheit gesellschaftlicher Institutionen, kollektiver Handlungen und symbolischer Formen [verstanden wird](...). Kultur stiftet kommunikative, symbolische und soziale Ordnungen, die durch ein System von Normen und Wertevorstellungen eingerahmt sind und so eine gewisse Stabilität und Dauer erlangen und damit den einzelnen Menschen zur existenziellen Orientierung zur Verfügung stehen“ (2009, S. 9).

Das Eisbergmodell soll verdeutlichen, dass vordergründig ‚sichtbare‘ und ‚verborgene‘ Bereiche innerhalb von Kulturen gibt.

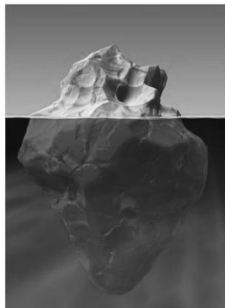
Mit dem Wissen, dass Kultur eine ‚existenzielle Orientierung‘ im Leben eines jeden Menschen bietet und wir aufgrund der „Gesamtheit gesellschaftlicher Institutionen, kollektiver Handlungen und symbolischer Formen“ einander verstehen und deuten können, wird ersichtlich, dass ein Leben in einer neuen Kultur- und Sozialwelt große Herausforderungen mit sich bringen kann.

Pragmatisch betrachtet hilft ein Modell wie das Eisbergmodell, mögliche Aspekte aufzuzeigen, über die eine Verständigung in ‚interkulturellen Zusammentreffen‘ erfolgen könnte, sollte oder müsste. Bei der Zusammenarbeit mit Menschen mit

Wandergeschichte können beispielsweise Themen wie:

- Normen und Werte die im Grundgesetz verankert sind (Menschenrecht und Würde, Gleichberechtigung, Religions- und Meinungsfreiheit usw.)
- Umgang mit dem Aspekt: Zeit
- Trennung zwischen Berufs- und Privatleben
- Arbeitswerte, -normen und -pflichten relevant werden.

Das Eisbergmodell



Sichtbare, bewusste Kultur

Sprache, Sitten, Bräuche, Kleidung, Musik, Theater, Literatur, Essen etc.

Unsichtbare, unbewusste Kultur

(Normen und Werte, Grundannahmen)

Umgang mit Zeit, Raum, Unsicherheit, Macht, Emotionen, Konflikte etc.

Vorstellungen über Schönheit, Sünde, Anständigkeit, Logik, Wahrheit etc.

Bedeutungen von Armut, Identität, Ehre, Freiheit, Gerechtigkeit, Freundschaft, Arbeit

Abbildung 2: Krämer/Quappe 2006, 30

Kulturelle Unterschiede – zwei Beispiele

Die Zeit:

„Keine andere Überzeugung ist derart eingefleischt und daher auch so versteckt wie diejenigen, die mit der Zeit zu tun haben. Vor nahezu dreißig Jahren hat der Anthropologie Edward Hall die Regeln der sozialen Zeit als ‚stumme Sprache‘ bezeichnet. Überall auf der Welt lernen Kinder ganz automatisch die Regeln ihrer Gesellschaft, in denen es um früh und spät, warten und sich beeilen, Gegenwart und Zukunft geht. Es gibt kein Lexikon, in dem sie diese Zeit-Regeln nachschlagen oder das Fremde zu Rate ziehen könnten, wenn sie über die nervtötenden Unstimmigkeiten zwischen ihrem mitgebrachten Zeitgefühl und den Zeit-Regeln ihrer neuen Umgebung stolpern.“ (Levine 2016, S.21)

Es gibt – abgesehen von Sprache – nichts, was Kulturen so sehr unterscheidet, wie ihr Umgang und ihr Verhältnis zur Zeit. Der Anthropologe Edward T. Hall bezeichnet Zeit als eine Kulturdimension und teilt das Zeitverständnis in ein monochrones und ein polichrones auf. Obwohl diese Aufteilung umstritten ist, hilft sie zunächst eine Idee davon zu bekommen, wie unterschiedlich mit der Dimension Zeit umgegangen werden kann.

„Monochrome Menschen sehen die Zeit als etwas fast Materielles an, als eine Ressource, die knapp werden kann und die man folglich gut verwalten muss. So kann man Zeit gewinnen, verlieren, sie sparen oder vergessen. Tätigkeiten werden durch Agenden geregelt, damit sie nacheinander wie Perlen auf einer Kette entlang dem Zeitverlauf aufgereiht und erledigt werden können. Denn Zeit ist Geld und Pünktlichkeit wichtig.“

Polychrone Menschen dagegen leben in der Zeit. Für sie ist die Zeit ein Element der Natur und nicht beeinflussbar, wie kann man da Zeitplanen, sparen, verlieren? Tätigkeiten werden der Wichtigkeit nach ausgeführt und unterbrochen, wenn sie deren ermangeln. Oder gleichzeitig ausgeführt, wenn es sein muss. Zeit ist einfach da und Warten normal, weil ja alle Menschen genug Zeit haben.“ (Löhndorf)

Tabelle 1: Michely-Weirich, S. 35

Monochrome Zeit	Polychrone Zeit
Handlungsabläufe nacheinander segmentiert, hochstrukturiert Zeitverbindlichkeit wichtig, Unterbrechung ist nicht willkommen	viele Handlungsabläufe gleichzeitig Antithese zur Monochronen-Zeit Verpflichtung auf Zeiteinhaltung bedeutet wenig und menschliche Beziehungen sind wichtiger als Termine
Polychrone Zeit bleibt auch nach mehreren Generationen im Monochronen Land erhalten	

Kollektivistische und individualistische Orientierung

Deutschland wird zu den ‚individualistischen Gesellschaft‘ gezählt, in denen soziale Bindungen zwischen Individuen, ja selbst innerhalb einer Familie, nicht sehr fest sein müssen (jeder kümmert sich um sich selbst). Dagegen steht die ‚kollektivistische Gesellschaftsform‘. Eine eher kollektivistische kulturelle Orientierung findet man bei vielen Migranten bzw. zugewanderten Ethnien, z.B. aus dem türkischen, asiatischen, arabischen und schwarzafrikanischen Raum. (Man lebt gruppenorientiert, die Gruppenloyalität steht vor der Individualität).

„In Europa wird der Individualismus hoch geschätzt, in Amerika sogar höher als alles andere. In Afrika hingegen ist der Individualismus ein Synonym für Unglück, ein Fluch, eine Tragödie“ (Kapusinski 1999, S. 93)

Tabelle 2: Michely-Weirich, S. 38

Kollektivistisch	Individualistisch
Die Menschen werden in Großfamilien oder andere Wir-Gruppen hineingeboren, die sie weiterhin schützen und im Gegenzug Loyalität erwarten	Der Mensch wächst heran, um ausschließlich für sich selbst und seine direkte (Kern-)Familie zu sorgen
Die Identität ist im sozialen Netzwerk begründet, dem man angehört	Die Identität ist im Individuum begründet
Kinder lernen in „Wir“- Begriffen zu denken	Kinder lernen in „Ich“-Begriffen zu denken
Man sollte immer Harmonie bewahren und direkte Auseinandersetzungen vermeiden	Seine Meinung zu äußern ist Kennzeichen eines autonomen Menschen
Starker Kontext mit ungehindertem Informationsfluss	Schwacher Kontext mit Informationsnetzen von geringer Dichte
Übertretungen führen zu Beschämungen und Gesichtsverlust für sich selbst und die Gruppe	Übertretungen führen zu Schuldgefühl und Verlust von Selbstachtung
Ziel der Erziehung: Wie macht man etwas?	Ziel der Erziehung: Wie lernt man etwas?

Beziehung hat Vorrang vor Aufgabe	Aufgabe hat Vorrang vor Beziehung
Kollektive Interessen dominieren vor individuellen	Individuelle Interessen dominieren vor kollektiven
Das Privatleben wird von der Gruppe beherrscht	Jeder hat ein Recht auf Privatsphäre
Meinungen werden durch Gruppenzugehörigkeit vorbestimmt	Man erwartet von jedem eine eigene Meinung
Harmonie und Konsens in der Gesellschaft stellen höchste Ziele dar	Selbstverwirklichung eines jeden Individuums stellt eines der höchsten Ziele dar

Wissen über Behinderung

Wenn Lebenswelten aus unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen, kann diese Tatsache im Kontext von Behinderung für die Soziale Praxis aus folgenden Gründen von Bedeutung sein:

„[E]s [kann] sich bei Krankheit und Behinderung um Bedeutungsphänomene handel[n], die an kulturell geprägte Wahrnehmungen, Erklärungsmuster und Umgangsformen gebunden sind, denen mit teilweise höchst unterschiedlichen Verhaltensformen, Kommunikationen und Bewältigungsmustern begegnet wird“ (Dederich und Jantzen 2009, S. 31).

Im bundesdeutschen Recht wird Behinderung im Sozialgesetzbuch IX wie folgt definiert:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

Erklärungsnotwendigkeit von Behinderung

- Im Kontext von Migration und Behinderung ist es unabdingbar, dass Fachkräfte (der Behindertenhilfe) das dem Arbeitskontext zugrundeliegende Verständnis von Behinderung (beispielsweise das der ICF, der BRK oder das medizinische) transparent vermitteln können.
- Denn: das entsprechende Verständnis von Behinderung wird meist unhinterfragt als Konsens vorausgesetzt. Die Tatsache, dass es sich bei dem Behinderungsbegriff um ein wandelbares und uneinheitliches (kulturelles) Konstrukt handelt ist (in der Praxis) häufig wenig präsent.
- Im Kontext von Migration können jedoch andere, völlig unbekannte (kulturelle) Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erklärungsmuster von Behinderung sowie Formen des Umgangs mit Behinderung vorliegen.
- Durch gleiche Begrifflichkeiten bei jedoch unterschiedlichen Definitionen und Bedeutungskonstruktionen, kann es zu schwerwiegenden Missverständnissen in der Kommunikation zwischen den beteiligten Parteien kommen.

Migration und Behinderung:

Beispiele zu kulturell-religiösen Behinderungskonstruktionen

„In islamischen Gemeinschaften wird eine Behinderung als gottgegebener Sachverhalt [möglicherweise] nicht im Sinne von Strafe, sondern im Sinne von Prüfung verstanden. (...) Sie betrachten solche Menschen in ihrer Funktionsfähigkeit als eingeschränkt und koppeln dies mit der Frage nach der Hilfsbedürftigkeit. Daran hat sich auch durch die Migration nach Europa nichts geändert. (...) Da ein behindertes Kind häufig als Prüfung (...) für die Eltern angesehen wird, ergibt sich für das Kind keine Schuldzuweisung. (...) Gottgewollte Prüfungen sollten aus islamischer Sicht angenommen werden“ (Müller 2002, S. 184 f.).

Im Gegensatz dazu existieren im islamischen Volksglauben jedoch auch diametral entgegengesetzte Vorstellungen, in denen Behinderung als eine Strafe Gottes oder als Einfluss des Bösen begriffen wird:

„Mitarbeiterinnen in Beratungsstellen [begegnen] häufig volksreligiöse[n] Deutungen, die Behinderung als eine Strafe Gottes für in der Jugend begangene Sünden begreifen“ (Seifert 2014, S. 148 f.).

„Für die einen ist die »Zeichnung durch Gott« ein unlösbares Problem (Anti-Theodicy Approach), für die anderen (...) stellt sich das Thema als unproblematisch dar. Jemand, der Gott liebt und kennt, wird keine Beeinträchtigung durch eine Behinderung empfinden. Im Gegenteil: Die Behinderung wird hier als Zeichen der Liebe Gottes verstanden, als eine »Auszeichnung durch Gott.«“ (Amipur, 2016, S. 43)

Wenn nun Fachkräfte mit Familien mit Wandergeschichte zusammenarbeiten, die möglicherweise ein anderes Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erklärungsmuster von Behinderung haben, können mannigfaltige Irritationen auftreten. Es ist – sollte es zu unverständlichen Verhaltensweisen kommen – wichtig, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass es unterschiedliche Verstehenszugänge zu dem Phänomen Behinderung gibt. Gemeinsam sollte dann das jeweilige Verständnis von ‚Behinderung‘ aufgedeckt werden, damit ein wertschätzendes und gutes Arbeiten möglich wird. Von den Fachkräften der Behindertenhilfe wird zuweilen ein hohes Maß an Lösungskompetenzen gefordert.

Notwendige Aufklärung über Behinderungskategorien

Nicht in allen Kulturen gibt es ein derartig ausdifferenziertes Behinderungskategoriensystem:

- Sehbehinderung und Blindheit, Hörschädigung und Gehörlosigkeit, Körperbehinderung, Geistige Behinderung, Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeit, Komplexe Behinderung und psychische Beeinträchtigung.

All diesen Kategorien steht seitens der Behindertenhilfe eine Vielzahl an:

- Interventions-, Rehabilitations-, Hilfs-, Partizipations-, Bildungs- und Förderangeboten zur Verfügung.

Auch hier ist es die Aufgabe der Fachkräfte, gegebenenfalls für Transparenz zu sorgen und den Familien sowohl die Kategorien von Behinderung zu erläutern (wie sie im jeweiligen Kontext definiert werden) als auch entsprechend über die Vielzahl an institutionalisierten bzw. konzeptionalisierten Angeboten aufzuklären.

Beispielhafte Fragestellungen in Einrichtungen im Leben eines Menschen mit Behinderung

Die Grundlage aller Arbeit in den Bildungsinstitutionen in Deutschland ist das Grundgesetz und das Ziel, Menschen für eine demokratische Gesellschaft auszubilden.

GG I. Die Grundrechte. Artikel 3

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

(Grundgesetz, S. 2)

Entsprechend muss es die Aufgabe der Fachkräfte sein, im Sinne einer kultursensiblen und integrativen Haltung, diese Grundlagen transparent zu vermitteln. Denn: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010, S. 27).

Abgesehen von diesem ‚integrativen‘ und ‚kulturvermittelnden‘ Auftrag, kommt es in der Praxis zuweilen zu Irritationen in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Wandergeschichte – insbesondere, wenn es kulturelle Unterschiede gibt. Alle Fragen, die hier aufgezeigt werden, habe ich aus meiner praktischen Tätigkeit als Referentin entnommen. Ich habe diese unzählige Male gehört.

Frühkindliche Bildung

Praxisfragen:

- „Warum verstehen DIE nicht, dass wir hier nicht nur spielen? Dabei haben wir das denen (mehrmals) erklärt und ihnen auch gezeigt was wir machen...“
 - o Diese Frage entsteht da, wo unterschiedliche Vorstellungen von frühkindlicher Bildung aufeinander treffen. Im Sinne einer kultursensiblen und kulturvermittelnden Haltung ist es demnach relevant, die Einrichtung mit ihren Zielen für die Eltern transparent darzustellen. Abgesehen davon stellt sich die Frage, wie wichtig es ist, dass Eltern verstehen, dass ‚wir nicht nur spielen‘. Je nach dem in welcher Lebens-Lage sich die Fami-

lie befindet, kann es sein, dass die Einrichtung keine besondere Priorität hat.

- „Warum sehen DIE nicht, dass mit Ihrem Kind was nicht stimmt? Die WOLLEN das einfach nicht wahrhaben...“
 - o Diese Frage zielt auf die unterschiedliche Wahrnehmung von ‚Normen‘ ab. Sehr sensibel sollten sich Fachkräfte (nicht nur im Kontext von Migration) dieser Aussage bedienen. Abgesehen davon, dass grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass niemand sehr gerne sehen möchte, dass mit seinem Kind etwas ‚nicht stimmt‘ könnten im Kontext von Migration ein unterschiedlicher Fokus auf die Entwicklungsbereiche zu den verschiedenen Wahrnehmungen führen. Oder aber auch, unterschiedliche Annahmen von Entwicklung‘ eines Menschen eine Rolle spielen.
- „Wie bringe ich den Eltern bei, dass Sie Ihr Kind nicht so verwöhnen sollen? Der benimmt sich wie ein kleiner Prinz!“
 - o Hier hilft es den Fachkräften, wenn sie sich Ihrer Rolle bewusst werden. Ihre Aufgaben und Ziele beziehen sich zumeist auf die Arbeit in der Einrichtung und die Arbeit am Kind. Erziehungsvorstellungen entstehen durch die ‚Kultur- und Sozialwelt‘ in der Menschen ‚geworden‘ sind. Die Vorstellungen können weit auseinandergehen. Im Sinne einer kultursensiblen Haltung ist es gut, wenn es gelingt, nicht wertend mit den Eltern umzugehen, sondern diese als Eltern mit deren Rechte anzuerkennen. Sie sind die erziehungsberechtigten für ihr Kind in ihrem privaten Leben.
- „Warum halten die sich NIE an die Termine?“
 - o Diese Frage verweist auf die oben dargestellten kulturell divergierenden Zeitkonzepte. Im Sinne kultursensiblen und integrativen Haltung ist es hilfreich, wenn Fachkräfte Eltern (ohne moralischen Zeigefinger) verhelpe, das vorherrschende Zeitkonzept zu verstehen.

Forschungsdiesiderate in Schlagwörtern:

- Behinderung in der Kita (wie sollen Fachkräfte der Elementarpädagogik bei fehlender oder mangelnder heil- bzw. sonderpädagogischer Ausbildung die Aufgaben der Inklusion – und in diesem Fall auch noch der kultursensiblen Integration – meistern?)
- Sprache (Umgang mit Eltern mit Wandergeschichte und mangelnden Deutschkenntnissen. DAZ für Kita-Kinder. Behinderung und DAZ)
- Kulturvermittlung (Sozialer Umgang, Gleichberechtigung, Grundgesetz, Demokratie...)

Schule

KMK (2009):

„Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten.“

Praxisfragen:

- „Was versteht der Junge?“
 - o Diese Frage bezieht sich auf teilweise gravierende Fehleinschätzungen der kognitiven Leistung von Kindern mit Behinderung deren Zweitsprache Deutsch ist. Diesbezüglich mangelt es in Theorie wie in Praxis flächendeckend an Bewusstsein. Und entsprechend an Konzepten und Kompetenzen.
- „Wie sollen wir mit den unterschiedlichen religiösen Feiertage umgehen?“
 - o „Können wir noch Weihnachten feiern?“
 - o Zunächst ist es wichtig, die (an und für sich existierende) Trennung von Staat und Kirche transparent zu machen. Des Weiteren gilt es sich damit auseinander zu setzen, dass religiöse Feiertage in Deutschland staatliche Feiertage sind und somit kulturell fest verankert sind. Im Sinne einer kulturvermittelnden Haltung ist es demnach sinnvoll und notwendig, allen Menschen, den Sinn und die Herkunft dieser religiösen Feste zu vermitteln. Zumal diese häufig in Schulen gefeiert werden.
 - o Ein weiterer Aspekt der hier aufgezeigt werden kann ist die Frage, wie mit der Vielzahl und Vielfalt religiöser Feiertage verfahren werden soll. Inhaltlich kann und soll dieser Frage hier nicht nachgegangen werden. Würde das System Schule ‚kultursensibel‘ reagieren wollen, könnte es jeder/jedem SchülerIn drei individuell bewegliche Ferientage zugestehen. Dann könnte eine Familie ihr Kind am Zuckerfest zuhause lassen, eine andere könnte ein paar Tage über Karneval Skifahren gehen.
- „Warum machen die Eltern einfach NIX? Dabei haben wir das DENEN schon so oft gesagt. Ich glaube, die verstehen es einfach nicht. Oder die wollen einfach nicht. Dabei geht es mir ja ums Kind.“
 - o Wird beispielsweise ein Fördervorschlag der Fachkraft über einen längeren Zeitraum nicht akzeptiert, so muss zunächst geklärt werden, weshalb die Betroffenen gar keinen Anlass zur Förderung sehen. Es gibt dafür viele Gründe. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass der Mensch mit Behinderung beispielsweise:

- als Strafe Gottes,
- als Folge eines bösen Blickes oder
- als Prüfung und damit als Geschenk Gottes gesehen

Entsprechend des Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erklärungsmuster verhalten sich die Eltern. Wird das Kind als eine Strafe gesehen, gibt es möglicherweise wenig Anlass zur Förderung. Das kann auch der Fall sein, wenn es sich um ein Geschenk handelt.

- „Sehen die nicht, dass Ihr Kind lernbehindert ist?“
 - o Dieser ‚kulturelle‘ Erklärungsansatz betrifft insbesondere Familien, die aus weniger leistungsorientierten Gesellschaften migriert sind. Eine in Deutschland diagnostizierte Lernbehinderung oder leichte geistige Behinderung orientiert sich am IQ und damit zu weiten Teilen an den sprachlichen und kulturtechnischen Fähigkeiten des Kindes. Bewertet die Herkunftskultur der Familie bspw. praktische Fähigkeiten höher als kulturtechnische, kann eine diagnostizierte Lernbehinderung als überzogen empfunden werden. Die mit der Diagnose einhergehende Stigmatisierung und Marginalisierung kann für einige dieser Eltern so schwer wiegen, dass ein Rückzug in das Herkunftsland in Erwägung gezogen wird bzw. erfolgt (vgl. Kauczor 2004, S. 78f.).

Forschungsdiesiderate in Schlagwörtern:

- DaZ für Menschen mit Behinderung. Diagnostik und Fördermöglichkeiten
- Lernen/Bildung & Behinderung im Kontext von Migration

Das Einrichtungsfeld Wohnen fasse ich – nach einer kurzen Einführung - unter ein paar wenigen übergeordneten Stichpunkten.

Wohnen

Die Ergebnisse einer UNICEF-Studie zeigen, dass in vielen ehemals kommunistischen Staaten Osteuropas bis heute die Unterbringung und Versorgung von Menschen mit Behinderung aller Altersklassen in Großeinrichtungen wie Krankenhäusern, Heimen, Internaten oder Waisenhäusern stark verbreitet ist. Erklärungen dafür, dass so viele Kinder von ihren Eltern in staatliche Einrichtungen gegeben werden, sind die „wachsende Armut, fehlende Hilfsangebote für Familien und eine überkommene, defektorientierte Sicht“ (UNICEF 2005). Sowohl Karacayli (2012, S. 25) als auch Erdmann-Kutnevic (2008, S. 12) geben auf der Grundlage von Studien an, dass den Eltern nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung – hier insbeson-

dere in Russland – häufig empfohlen wurde und wird, ihr Kind in staatliche Obhut zu geben, um eine professionelle Versorgung zu gewährleisten. In Deutschland wird die Heimunterbringung von Kindern mit Behinderung in der öffentlichen Diskussion eher negativ bewertet. Hingegen wird der Auszug aus dem Elternhaus im frühen Erwachsenenalter – im Sinne der Leitideen der Selbstbestimmung, Normalisierung und Integration/Inklusion – als erstrebenswert angesehen. Dies wiederum steht im Gegensatz zu vielen anderen Kulturen, in denen die Kinder – ob mit oder ohne Behinderung – häufig bis zur Heirat im Elternhaus leben. So werden Wohnangebote für Menschen mit Behinderung bspw. von vielen türkischen Familien im Hinblick auf das Ansehen der Familie eher negativ bewertet. Diese werden eher als Versorgungsinstitutionen angesehen, die dann in Anspruch genommen werden, wenn die Familie nicht angemessen für ihren Angehörigen sorgen kann, nicht jedoch als Einrichtungen, die bspw. Teilhabe der Menschen mit Behinderung fördern bzw. ermöglichen (vgl. Seifert und Harms 2012, S. 75). Um derartige Verstehensgrenzen aufzubrechen, ohne dabei voreilige kulturspezifische Zuschreibungen vorzunehmen, ist eine kultursensible Frage- und Erzählkultur erforderlich. Eine solche ist daran interessiert, mögliche kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Dialog sensibel herauszuarbeiten, um gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen.

Praxisthemen und Forschungsdesiderate

- Gender
 - o Immer wieder tritt in der Zusammenarbeit die Frage nach gendereinheitlichen Wohngruppen, insbesondere auch im Kontext von Migration auf. Diese Frage bezieht sich nicht nur auf die Mitbewohnerinnen oder Mitbewohner, sondern insbesondere auch auf die Fachkräfte vor allem hinsichtlich des Pflegeaspekts.
- Religion
 - o Aufgrund der gesetzlich verankerten Religionsfreiheit müssen Einrichtungen – wollen Sie kultursensibel und integrativ arbeiten – sich der Frage stellen, wie diese im Rahmen ihrer Einrichtung allen Menschen ermöglicht werden kann?
- Mitarbeiter aus anderen Kulturen
 - o Eine in der einschlägigen Literatur relativ weit verbreitete Forderung ist diejenige nach MitarbeiterInnen aus anderen Kulturen. Erste Erfahrungen zeigen jedoch, dass die MitarbeiterInnen damit meist die alleinige Aufgabe der Kulturvermittlung übertragen bekommen, da die Gespräche sehr häufig in der Erstsprache geführt werden. Es kann zu großen Herausforderungen kommen, insbesondere dann, wenn kulturbedingt Probleme, verhandelt werden müssen. Die MitarbeiterInnen werden in diesem

Zusammenhang häufig als ‚eine Person der Herkunftskultur‘ wahrgenommen. Ihre Aufgabe ist es jedoch, die Institution mit ihren Werten, Normen und Leitbildern zu vertreten. Hier lässt sich ein Forschungsdesiderat konstatieren.

- Pflege
 - o Unterschiedliche kulturelle Vorstellungen von Pflege können ebenfalls eine Herausforderung in der Praxis darstellen. Es könnten Ansätze aus den interkulturellen Pflegewissenschaften in Theorie wie in der Praxis der Behindertenpädagogik dienen.

Die Relevanz von Kultursensibilität

Die Bezeichnung ‚Kultursensibilität‘ bezieht sich auf das Vermögen, sich in Wahrnehmung, Denken, Verhalten und Kommunikation im Umgang mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen zu reflektieren. Dem Begriff werden u.a. folgende Fähigkeiten zugeordnet:

- Reflexion der eigenen persönlichen (gewöhnlich nicht-bewussten) kulturellen Prägungen im Denken, Fühlen und Handeln; (subjektives Gewordensein durch Kultur)
- Akzeptanz anderer kulturell geprägter Erlebens- u. Verhaltensweisen; (Vermittlung von Werten und Normen hinsichtlich den Regeln des Zusammenlebens bspw. Grundgesetz)
- Wissensaneignung über mögliche kulturell beeinflusste Denkformen, emotionale Reaktionen und Handlungsmuster bei Menschen aus anderen Kulturkreisen; (bspw. Behinderung)
- Versuch der Empathie in/des Deuten von: Denk-, Fühl- und Handlungsweisen von Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund;
- Herausfiltern von Ähnlichkeiten/Gemeinsamkeiten, sowie von Widersprüchen und Unterschieden, um Ansatzpunkte für eine gemeinsame Handlungsstrategie zu entwickeln.

Kommunikation

Kultursensible Fachkräfte brauchen ein Wissen über ‚implizite Kommunikation‘, d. h. ein Wissen darüber, dass bei einem gemeinsamen Kulturverständnis immer ein vorausgesetztes ›Mit-Gemeintes‹ oder ›Nicht-Gesagtes‹ beinhaltet ist. Es handelt sich dabei um einen indirekten Kommunikationsstil. Für eine gelingende Kommunikation in interkulturellen Kontexten ist die Fähigkeit zu reflektieren, was ›mit-gemeint‹ oder ›nicht-gesagt‹ wird relevant. So kann bei Irritationen für Transparenz gesorgt bzw. nachgefragt werden.

Kultursensibilität (Konzept)

Ziel einer kultursensiblen Haltung sollte es sein, die Wahrnehmung für die eigenen Norm und Werthaltungen zu schärfen und den Blick für das Fremdverstehen zu öffnen. Dies bedeutet einen respektvollen, feinfühligem, aber auch auseinandersetzen- den, distanzierenden Umgang mit der eigenen und der anderen Kultur.

Kultursensible Perspektive

Eine kultursensible Perspektive mit Fokus auf den Themenkomplex: Migration und Behinderung bedeutet konkret:

- Eine zugewandte, offene und fragende Haltung bezüglich aller Schwerpunkte, die für die jeweilige Arbeit relevant sind.
- Eine zugewandte, offene und fragende Haltung in Bezug auf das Behinderungsverständnis sowie den Umgang mit Behinderung.
- Echtes Interesse am Gesprächspartner und der Gesprächspartnerin.
- Die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld sowie das zugrundeliegende Verständnis von Migration und Behinderung und den Umgang damit zu reflektieren und zu kommunizieren.
- Wissen und Reflexion über die eigenen und fremden Wahrnehmungen, Erklärungsmuster und Umgangsformen.

Abschließend gilt mit Auernheimer darauf hinzuweisen, dass Kultur nicht als statischer Begriff zu verstehen ist. „Wenn wir Kultur als Orientierungssystem verstehen, so ergibt sich daraus die Konsequenz, daß Kultur sich mit der Änderung von Lebensverhältnissen verändern muß, um weiter zur Orientierung tauglich zu sein“ (Auernheimer 1999, 32). Aufgrund der Individualität einer jeden Familie dürfen keine vorschnellen Zuschreibungen geschehen. Es ist nicht die Idee einer kultursensiblen Haltung ‚Kulturen‘ und vorgefertigte ‚Annahmen‘ zuzuschreiben, sondern ein Bewusstsein dafür zu erlangen, dass etwas ‚möglicherweise anders sein kann als gemeinhin angenommen wird‘.

Literatur

- Auernheimer, Georg. 1999. Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Hrsg. Marion Gemende, Wolfgang Schröer und Stephan Sting, 27–36. Weinheim: Juventa.
- Amirpur, Donja. 2016. Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler, Hrsg. 2009. Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dederich, Markus, Wolfgang Jantzen, Hrsg. 2009. Behinderung und Anerkennung. Stuttgart. Kohlhammer
- Erdmann-Kutnevci, Sabine. 2008. Zwischen Stillstand und Aufbruch. Die Situation von Menschen mit Behinderungen in Russland. Behinderung und Dritte Welt (2): S. 12–16. http://www.zbdw.de/projekt01/media/pdf/2008_2_zbdw.pdf. (11.03.2017)
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (11.03.2017)
- Kapuscinski, Ryszard. 1999. Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren. Frankfurt am Main: Eichborn
- Karacayli, Ellen. 2012. Behinderungsbilder in Russland und der Türkei. Hilfe-system trifft auf kulturspezifische Behinderungsbilder. Orientierung (1): S. 25–27.
- Kauczor, Cornelia. 2004. Migration, Flucht und Behinderung. Eine transkulturelle Behindertenhilfe als gesellschaftliche und institutionelle Herausforderung für Deutschland. In: Kauczor, C., Lorenzkowski, S., Al Munaizel, M. (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Dokumentation des gleichnamigen Symposiums vom 23.-25.05.2003 in Königswinter, Essen, 83-94
- Cluckhohn, Clyde. 1951. Study of Culture, in: The Policy Sciences. Recent Developments in scope and Method, Hrsg. von D. Lerner, H.D. Lasswell, Stanford, CA 1951, S. 86-101
- KMK. 2009. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html> (11.03.2017)
- Krämer, Gesa, Stephanie Quappe. 2006. Interkulturelle Kommunikation mit NLP. Einblick in fremde Welten. Berlin: uni-edition
- Levine, Robert. 2016. Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München/Berlin: Pieper
- Löhndorf, Harald. Monochrome und polychrone Zeitverständnisse. <http://www.ziitboersa.ch/downloads/Zeitverstaendnisse.pdf> (11.03.2017)
- Michely-Weirich, Hildegard. Unterrichtsmaterialien zum Erwerb interkultureller Kompetenz in der Erzieherausbildung. http://www.friederike-fliedner-berufskolleg.de/uploads/media/Arbeit_mit_Migranten.pdf (11.03.2017)
- Müller, Rebeya. 2002. Behinderung und Integration im Islam. In: Pithan, Annebelle / Adam, Gottfried / Kollmann, Roland (Hrsg.) 2002. Handbuch integrative Religionspädagogik - Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh, S. 184-188
- Negt, Oskar. 2010. Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Steidl
- Seifert, Monika .2014. Sozialraumorientiertes Arbeiten im Schnittfeld von Behinderung und Migration. In: Wansing, Gudrun / Westphal, Manuela (Hrsg.) 2014. Behinderung und Migration. Wiesbaden. S. 139-156
- Seifert, Monika, Harms, Janna. 2012. Migration und Behinderung. Teilhabebarrrieren und Teilhabechancen aus Sicht der türkischen Community in Berlin. Teilhabe (2): S. 71–78.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (2001): Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – (SGB IX). URL: www.google.de/search?q=sgb+ix&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=KWjMVdiol4GwU9jnjuAl (11.03.2017)

Anna Vatankhah & Aya El-Khodary

Schule im multikulturellen Sozialraum - Potentialentfaltung durch Öffnung und gemeinsames Engagement

Am Beispiel des Knowledge Club Projekts von bildog e.V. an der Richard-Grundschule in Berlin-Neukölln



Das Knowledge Club Projekt unseres Vereins Bildung ohne Grenzen e.V. ist ein Kooperationsprojekt der Nord-Neuköllner Richard-Grundschule und Bildung ohne Grenzen e.V. (kurz: bildog e.V.)

bildog e.v. ist ein gemeinnütziger Verein, der 2005 in Hamburg gegründet wurde und seit 2010 in Berlin-Neukölln mit dem Projekt Knowledge Club aktiv ist. bildog setzt sich für erfolgreiche und vor allem gleichberechtigte Bildung ein. Unsere Bildungsprojekte fokussieren den interkulturellen Austausch und stehen ausdrücklich für mehr Chancengleichheit!

Die **Richard-Grundschule** liegt im Richardkiez in Berlin-Neukölln und wird derzeit von 450 SchülerInnen besucht. Über 90% der SchülerInnen haben einen sogenannten Migrationshintergrund (über 20 gesprochene Muttersprachen) und über 80% sind von der Zuzahlung zu Lehrmitteln befreit. Die Grundschule befindet sich im Prozess von einer offenen zu einer gebundenen Ganztagschule zu werden (1. - 6. Klasse).

Geleitet wird die Schule von zwei sehr engagierten Schulleiterinnen.

Das Projekt **Knowledge Club** bietet den Richard-Schülerinnen viele kostenlose Kurse in den Bereichen Musik, Sport, Kunst und Medien sowie Hausaufgaben- und Lernunterstützung an. Außerdem werden Projekte mit und für Eltern angeboten. Bei der Planung des nachmittäglichen Kursprogramms werden die SchülerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen der Richard-Grundschule mit einbezogen: im Rahmen mehrerer großer Open Space Veranstaltungen tagen wir mit den SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen und Engagierten aus der Umgebung und entwickeln die gewünschten Kursideen.

Bei der Umsetzung der Angebote nutzen wir das Potential der Nachbarschaft, denn der Richardkiez ist ein beliebter Wohnort für Studierende. Über 30 Studierende und BewohnerInnen aus der Umgebung engagieren sich regelmäßig ehrenamtlich und helfen den Kindern, ihre Ideen für Nachmittagsangebote umzusetzen.

Folgende Angebote hat der Knowledge Club über die letzten Jahre gemacht: Hausaufgabenhilfe, Modedesign, Theater AG, Schülerzeitungs AG, Fischesezieren, Jungs Club, Fußball, Schwimmen, Basketball, Spieletreff, Filmworkshop, Kochen, Skateboard AG, Gitarrenunterricht, Hip Hop-Tanz AG, Computer Animation AG, Schulbücherei AG, Eltern erzählen ihre Migrationsgeschichte u.v.m.

Durch diese Kurse erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, individuelle Talente zu entdecken und weiterzuentwickeln; soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Selbstdisziplin werden gefördert. Dabei sollen die Kinder und Jugendlichen langfristig bei ihrem schulischen Werdegang begleitet werden. Die ehrenamtlichen AG-LeiterInnen werden durch Interkulturelle und Förderpädagogische Trainings in ihrer Arbeit begleitet. Und ganz nebenbei lernen sich NachbarInnen kennen (AG-LeiterInnen und SchülerInnen), die sich zwar im Kiez begegnen aber ansonsten wenig Anlässe zum Austausch haben.

2012 erhielt der Knowledge Club Berlin die Auszeichnung „Aktiv für Demokratie und Toleranz 2011“ und wurde ein Jahr später mit dem „Primus Preis“ der Stiftung für Bildung und Gesellschaft ausgezeichnet.

Gefördert wird das Projekt über das Bonusprogramm der Richard-Grundschule und das Quartiersmanagement Ganghoferstraße.



Eindrücke des Projekts:



Open Space Veranstaltung



Eva Burmeister-Mansouri

Alte Probleme und neue Herausforderungen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“

Ein Bericht aus der Praxis im Land Berlin am Beispiel einer Schule in zentraler Berliner Lage (Charlottenburg-Wilmersdorf).

Einige Fakten:

Der Förderschwerpunkt GE ist nach dem Förderschwerpunkt Lernen derjenige mit den meisten Schülern und Schülerinnen (SuS) im Land Berlin. Noch vor ca. 10 Jahren wurde von der Senatsverwaltung für Bildung davon ausgegangen, dass GE zu den sog. kleinen Förderschwerpunkten zähle. Lernen, Sprache und Verhalten (Em.-Soz.) sind in ihrer Gesamtheit zahlenmäßig größer und werden organisatorisch als LES bezeichnet, sind jedoch weiterhin natürlich eigenständige Förderschwerpunkte, wobei über die Diagnostik bei Lernen weiterhin diskutiert wird.

Die Gesamtzahl der SuS mit dem Förderbedarf GE steigt kontinuierlich, so dass die 17 öffentlichen und 3 privaten Schulen alle überfrequent ausgelastet sind. Weitere Schulen (für Blinde, für körperlich-motorische Entwicklung), haben hohe Anteile dieser Schülerschaft in ihren Schulen. Eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen besucht private Schulen im Berliner Umland (Land Brandenburg); hierbei handelt es sich oft um SuS, die aufgrund der Kombination GE, Frühkindlicher Autismus und weiterer z.T. massiver Verhaltensauffälligkeiten in den oft überfüllten Berliner Klassen nicht mehr zufriedenstellend unterrichtet werden können. Darüberhinaus besuchen selbstverständlich viele SuS den gemeinsamen Unterricht in den Grundschulen und Sekundarschulen des Landes Berlin.

Seit Beginn des Schuljahres besteht beginnend mit 6 Schulen eine weitere Möglichkeit zur Verfügung: die Schwerpunktschulen. Hierbei handelt es sich um Grund- und Sekundarschulen, die bisher erfolgreich inklusiv gearbeitet haben. Diese allgemeinbildenden Schulen profilieren sich in 2 sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Somit erweitert sich das Wahlrecht der Eltern zwischen den beiden Varianten Förderschule oder „Schule um die Ecke“ (in der möglicherweise kein weiteres Kind des jeweiligen Förderschwerpunkts ist) in eine weitere inklusive Beschulungsform. Der Anteil der Schwerpunktschulen wird in jedem Schuljahr ansteigen, damit dort genug Plätze den Wünschen entsprechend eingerichtet werden können.

Insgesamt beträgt der Anteil von SuS mit nicht-deutscher Herkunftssprache (ndh) an kaum einer Berliner Schule unter 40%. In den innerstädtischen Wohngebieten

steigt dies an allgemeinbildenden Schulen bis über 90%, dies spiegelt sich in den Förderschulen wieder.

Als Beispiel mag die Arno-Fuchs-Schule in Berlin-Charlottenburg dienen, die zur Zeit von 136 SuS besucht wird. 85% der SuS sind nicht-deutscher Herkunftssprache, 70% lernmittelbefreit (lmb). Zur Erläuterung: In Berlin gibt es keine absolute Lernmittelfreiheit, die Eltern sind zu Zuzahlungen bzw. Selbstanschaffungen in einem bestimmten Rahmen verpflichtet. Empfänger von staatlichen Transfer-Leistungen sind von der Zuzahlung befreit.

Die Mehrzahl der SuS am Förderzentrum weist inzwischen eine Mehrfachbehinderung oder eine komplexe Behinderung auf – an der Arno-Fuchs-Schule ist inzwischen der überwiegende Teil der SuS komplex behindert. Die SuS mit einfacher geistiger Behinderung besuchen die inklusiven Schulen.

Somit zeigt sich an den Schulen eine bunte Mischung schwerst behinderter Kinder und Jugendlicher, die in Armut aufwachsen in Familien, in denen nicht deutsch gesprochen wird und die somit größten Herausforderungen ausgesetzt sind, was bei den einfachen schulischen Belangen beginnt und beim komplizierten Zugang zu den diversen Hilfe-Systemen sich weiter fortsetzt.

Zur Verdeutlichung: im Durchschnitt haben die Eltern eines behinderten Kindes in Berlin mit bis zu 8 verschiedenen Behörden und Institutionen zu tun, was auch Eltern mit deutschsprachigem Hintergrund, guten Bildungsabschlüssen und finanziellen Ressourcen zur Verzweiflung treiben kann oder zumindest Geduld erfordert. Weniger relevant ist zur Zeit noch der Anteil an geflohenen Kindern und Jugendlichen in den Förderzentren GE. Einige wenige sind an den Schulen angekommen, hier handelt es sich um Kinder aus Familien, die schon länger in Berlin sind und das lange Verfahren durchlaufen haben.

In der Regel werden die zugezogenen Kinder und Jugendlichen in Klassen für SuS ohne Deutschkenntnisse bis zu einem Jahr unterrichtet; das System ist durchlässig, bei gutem Lernerfolg wechseln sie nach einer Sprachstandserhebung früher oder später in Regelklassen. Den Lehrerinnen und Lehrern dieser sog. Willkommensklassen fallen natürlich SuS auf, deren Sprachlernentwicklung verlangsamt ist. Dies hat mit Sicherheit sehr viele verschiedene Ursachen (Traumatisierung, kein Schulbesuch im Herkunftsland möglich etc.). Aus diesen Gründen ist es richtig, dass die Bildungsverwaltung von einer zu frühzeitigen Meldung hinsichtlich der Feststellung vom Förderbedarf Lernen oder GE abrät. Für SuS mit einer deutlich erkennbaren und /oder durch Dokumente nachgewiesenen Behinderung ist der Besuch der Willkommensklassen nicht zwingend erforderlich und das Feststellungsverfahren und die Schulplatzsuche können von den Koordinierungsstellen für diese Aufgabe eingeleitet werden. Inzwischen hat sich gezeigt, dass ein nicht unerheblicher Anteil von Jugendlichen nicht in den Willkommensklassen

mit herkömmlichen Methoden und Unterrichtsmaterialien unterrichtet werden kann, sondern auf dem Niveau der 1. Klasse alphabetisiert und in Grundrechenarten unterrichtet werden muss. Die führt zu vermehrten Anfragen hinsichtlich der Überprüfung kognitiver Einschränkungen. Diese Anfragen konnten von den dazu beauftragten Diagnostik-Lehrerinnen gar nicht zeitnah durchgeführt werden und werden nun schrittweise abgearbeitet.

Interessant ist, dass die Beschulung offensichtlich geistig behinderter Kinder in den jeweiligen Herkunftsländer kaum geregelt und deshalb in der Praxis völlig unterschiedlich gehandhabt wurde. Einige erhielten keinerlei Bildungsangebote, etliche in separaten Einrichtungen (jedoch keine Schulen, eher im Sinne einer Betreuung) bis hin zum Besuch der allgemeinen Schule mit jahrelangem Verweilen in der 1. Klasse oder kontinuierlichem Aufstieg und Beendigung der Schule nach dem Ende der jeweiligen Schulbesuchspflicht von 4-8 Jahren ohne Bildungsangebot. Hinzu kommt, dass ein höherer Anteil der neu hinzu gekommenen SuS außer der Geistigen Behinderung insgesamt einen schlechten Gesundheitszustand aufweist und zusätzliche Erkrankungen wie Diabetes, Hepatitis, Herzerkrankungen eine besondere Belastung für die Familien darstellen. In diesem Kontext soll darauf hingewiesen werden, dass die EU-Asyl-Aufnahme-Richtlinien bezüglich der medizinischen Versorgung bis 2015 in nationales Recht umgesetzt werden sollten. Dies ist in der Bundesrepublik noch nicht geschehen. Ein kleiner Teil der Regelungen ist im Asylbewerberleistungsgesetz definiert, vieles bleibt Ländersache bzw. dem Entscheidungsspielraum der Sachbearbeiter in Behörde und ggf. Krankenkasse überlassen. Dies betrifft z.B. die Hilfsmittelversorgung, aber auch medizinische Behandlung in der Abwägung zwischen dem Notwendigsten und dem Machbaren. Kleiner Exkurs: durch die aktuelle Zuwanderung steigt der Anteil der SuS mit Down-Syndrom wieder etwas an. Beispiel an der Arno-Fuchs-Schule : von 136 SuS zur Zeit 5 SuS mit Down- Syndrom, davon 4 ndh, davon 2 in den letzten 2 Jahren durch Flucht hinzugekommen.

Ein neuer Aspekt ist der Aspekt der nationalen Konflikte in den Herkunftsländern, bzw. das allgemeine Erstarken nationaler Identitäten. Dies wirkt sich in letzter Zeit durchaus - wenn auch geringer in den Förderzentren – auf die Schule aus. Genannt seien Konflikte zwischen Sunniten und Schiiten, Türken und Kurden, vieler Balkan-Nationalitäten untereinander (aber geeint gegen Roma), Ukrainer und Russen etc. In der Vergangenheit der letzten 30 Jahre ließ sich gut und schulpraktisch beobachten, dass die Tatsache, ein behindertes Kind im Dschungel der deutschen Bürokratie aufzuziehen, ein verbindendes Element zwischen unterschiedlicher ethnischer Herkunft und auch Bildungsgraden darstellte. Der Wunsch, das Kind in einer anderen Klasse unterrichten zu lassen, weil ein Mitschüler „falscher“ Herkunftsnationalität in der Klasse war oder das bewusste Tragen nationaler Symbole

sind Vorgänge, denen sich Förderschule bisher äußerst selten oder nie zu stellen hatte, die nun in Einzelfällen zunehmen.

Die Eltern:

Unter den Eltern nichtdeutscher Herkunft gibt es eine ähnliche Spanne wie unter den originär deutschen Eltern. Der Anteil der Armut ist beobachtbar hoch; die Verteilung der Bildungsvoraussetzungen der Eltern weicht im Bereich der geringen Bildung ab. Bei den nichtdeutschen Familien ist der Anteil der Eltern, wo beide oder ein Elternteil nicht alphabetisiert ist höher als bei den originär deutschen Eltern. Auch hier gibt es immer wieder analphabetische Eltern, die meist die Schule für Lernen besucht hatten und somit durchaus Bildungsangebote hatten, die es ihnen erlauben, ihr Leben zu managen, auch ohne über ausreichende Lese-Kompetenz zu verfügen, denn sie können ja sprachlich kommunizieren. Der Anteil besonders an Frauen, die weder lesen noch sich auch nur ansatzweise in der deutschen Sprache ausdrücken können, ist auch bei langjährig hier lebenden Familien etwas höher. In beiden Gruppen gibt es gut ausgebildete Eltern bis hin zu akademischer Ausbildung. Hierbei ist zu beobachten, dass deutsche Akademiker eher die private Schule favorisieren als die staatliche Förderschule. In beiden Gruppen gibt es eine hohe Anzahl allein verantwortlicher Mütter, wobei auffällt, dass die Autorität des Vaters in den islamisch geprägten Familien auch bei dessen Abwesenheit eine Rolle zu spielen scheint. Beispiel: Kinder haben Angst vor dem Vater, obwohl dieser z.T. seit Jahren nicht in Berlin lebt; ältere Brüder werden in die Rolle des Vaters gedrängt, die sie nicht ausfüllen können und teilweise aufgrund westlicher Teilsozialisation nicht annehmen möchten. Insgesamt sind die Geschwister wesentlich mehr in Aufgaben bezüglich des behinderten Geschwisters eingebunden, besonders was die Vertretung der Familie nach außen betrifft. Erkennbar ist, dass unter Eltern nichtdeutscher Herkunft die Hoffnungen in medizinische Hilfen wesentlich stärker sind als in pädagogische Maßnahmen. Erkennbar ist auch, dass Kinder von Eltern, die weniger gut deutsch sprechen, häufiger an medizinischen Maßnahmen (Operationen, hohen Medikamentendosen) teilnehmen. Hier können verschiedene Hypothesen gebildet werden:

1. Die Eltern wünschen mehr medizinische Hilfen und akzeptieren diese.
2. Die Eltern erhalten mehr ärztliche Vorschläge und akzeptieren dies kritikloser oder auch vertrauensvoller.
3. Die Eltern sind weniger durch Selbst-Hilfe-Gruppen vernetzt und/oder kennen weniger Beratungsangebote.

Des Weiteren kann beobachtet werden, dass nichtdeutsche Eltern wesentlich häufiger Ganztagsangebote über die Schulzeit von 8-15 Uhr hinaus beantragen, ebenso die Ferienbetreuung. In der Regel wird dies von deutschen Eltern bei

Berufstätigkeit beantragt. Welche vielfältigen Gründe hier ausschlaggebend sein könnten, kann nur vermutet werden (häufiger alleinerziehend, geringerer Wohnraum, höhere Geschwisterzahl, allgemeine Unsicherheit, individuell anders empfundene Belastung).

Da ein großer Teil der Zuwanderung der letzten Jahre aus weniger demokratischen Gesellschaften und aus islamisch geprägten Kulturen stattgefunden hat, stellt sich natürlich über den Alltag hinaus die Frage der unterschiedlichen Prägungen im Verständnis des Umgangs miteinander, der Hierarchien und der Ausbildung eines Bewusstseins von Schuld oder Scham (s. hierzu Literaturhinweis : andere Länder-anderes Streiten).

Praktisch wirkt sich dies in folgenden schulischen Zusammenhängen aus:

Wie rede ich mit der Lehrerin?

Wie rede ich (als Frau, als Mann) mit der Direktorin oder der Schulleiterin?

Wie erkläre ich Fehlzeiten ?

Wer ist eigentlich zuständig (Lehrer, Erzieherin, Schulleiter und woher weiß ich, wer ist wer?)

Warum will sich die Schule in meine Familie einmischen?

Warum akzeptiert die Schule uns nicht wie wir sind?

Wer ist schuld daran, dass mein Kind behindert ist?

Ist das meine Schicksal, meine Aufgabe?

Muss ich mich schämen, wenn ich nicht alles so mache wie die Schule will?

Bin ich dann schuld, wenn mein Kind zu langsam lernt?

Warum fordert die Schule immerzu etwas?

Die Lehrer/innen:

Die Gruppe der Lehrerinnen arbeitet mit großem Engagement an der Unterrichtung der SuS. Zusätzlich wird ein großer Teil sozialer Arbeit übernommen, wenn die Schule nicht über Sozialarbeiter verfügt. Aufgrund der teilweise hohen körperlichen und vor allem nervlichen Belastung überfordern sich viele Lehrkräfte.

Notwenige Angebote wie kollegiale Fallberatung, Supervision , coaching gibt es noch zu wenig. Allerdings – dort, wo es angeboten wird, wird es meist nicht in Anspruch genommen. Lehrerinnen haben gelernt, ihr Rollenbild (ich bin für alles zuständig, ich löse Probleme allein) nicht selbst in Frage zu stellen und schon gar nicht von anderen in Frage stellen zu lassen.

Lehrer/innen verfügen über viele Kompetenzen, jedoch nicht über sog.interkulturelle Kompetenz im Schulalltag. Als Beispiel mag dienen: nach 45 Jahren Einwanderung aus der Türkei, können viele Lehrer/innen die Namen der SuS nicht aussprechen.

Akademisch ausgebildete Lehrkräfte sollten in der Lage sein mit Hilfe einer Aussprache- Tabelle dies zu lernen - oder die Leherbildung vermittelt dies in der 2. Phase. Optional bestünde die Möglichkeit, die Eltern zu befragen. Möchte eine akademisch ausgebildete Lehrerin, die das deutsche Schulwesen repräsentiert, halb-analphabetische Eltern befragen? Eine gewisse Überheblichkeit im Umgang mit wenig gebildeten Eltern ist immer wieder erkennbar.

Es ließen sich viele Beispiele aufführen, an denen erkennbar ist, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrerschaft keinerlei interkulturelle Kompetenzen im eigenen Handlungs- und Sprachrepertoire zur Verfügung hat. Da es durchaus im Rahmen der Lehrerfortbildung -wenn auch wenige - Angebote gibt, könnte ein latenter Rassismus vermutet werden. Dies drückt sich in vielen Alltagssituationen aus.

Ein besonderer Aspekt, der Beachtung verdient, ist die Rolle der jungen Lehrer/innen „mit Migrationshintergrund“. Aufgrund familiärer Erfahrungen wählen einige das Lehramtsstudium Sonderpädagogik; sind die Kolleginnen dann in den Schulen angekommen, werden sie damit konfrontiert, Dolmetscherfunktionen zu übernehmen, Sozialarbeit zu leisten, möglichst auf den Elternversammlungen aller Klassen und in allen Elterngesprächen dabei zu sein, weil sie außer der Sprachkompetenz „ja auch die Kultur kennen“. Von den Eltern der deutschen Kinder eher kritisch beäugt (kann sie das auch), von den Eltern der vermuteten Erstsprache ebenso kritisch gesehen (ist sie noch eine von uns?), stehen sie zwischen noch größeren Anforderungen als Lehrer/innen generell.

Ebenso wie Lehrer/innen immer Bilder und Urteile über ihre SuS im Kopf hatten, haben sie dies ganz besonders wenn zusätzliche Herausforderungen und Aufgaben hinzukommen.

Die Erkenntnis, dass es sich möglicherweise gar nicht um zusätzliche Aufgaben handelt, sondern um andere, die durch die gesellschaftlichen Veränderungen entstanden sind und nicht individuell gelöst werden müssen, sollte umfassender vermittelt werden.

In einer Einwanderungsgesellschaft handelt es sich um die Aufgabe aller und es ist meiner Ansicht nach ein wesentlicher Inhalt der Lehrerbildung in aller Phasen, die zukünftigen Kolleginnen und Kollegen darauf vorzubereiten, dass Inklusion von Menschen mit Behinderung, Integration von noch nicht deutsch sprechenden Menschen Kernaufgaben der Bildungseinrichtungen sind und keine Zusatzaufgabe, die diejenigen erledigen können, die mit ihrer Pflichtaufgabe schneller durch sind (diese alte Methode der Unterrichtsorganisation konnte ja auch durch differenzierte Unterrichtsformen –zumindest theoretisch- ersetzt werden).

Die Schüler/innen:

Wie so oft in Schule machen die Schüler die wenigsten Probleme, haben jedoch viele davon.

Die Herausforderungen liegen im Umfeld; Eltern, Lehrkräfte, Bildungssysteme wurden schon erwähnt.

Mehrsprachigkeit kann ein erhebliches Problem für SuS mit kognitiven Behinderungen sein. Viele unserer SuS sind nicht zwei- sondern dreisprachig. Ein Elternteil spricht kurdisch, eines türkisch oder bulgarisch; eines russisch, eines litauisch; in afrikanischen Ländern gibt es viele Sprachen ethnischer Gruppen plus die Amtssprache aus Kolonialzeiten usw. Nun tragen ja gerade die Probleme ethnischer Minderheiten mit zu Migrationsbewegungen bei.

Ein altes Problem war: die Eltern des Kindes sprechen schlecht deutsch. Eine neue Herausforderung ist: das Kind ist komplex behindert und spricht verbal nicht, Vater und Mutter sprechen 2 verschiedene Sprachen plus bruchstückhaft die Amtssprache, möchten aber auf dem Elternabend keine benutzen, weil das Misstrauen, ob von den anderen Eltern vielleicht jemand „Feind“ war, viel zu groß ist.

Gewalt ist ein Problem, das SuS haben. Aus Berichten von Kindern und Jugendlichen geht hervor, dass viele von ihnen häuslicher Gewalt (auch sexueller Gewalt) ausgesetzt sind. Ob die schweren Körperverletzungen, die Kinder ohne Migrationshintergrund auch erleben, mehr oder weniger sind, darüber lässt sich aus der Praxis keine Aussage machen. Aber all die kleinen Klapsen und Ohrfeigen, häufig an den Kopf, sowie Einsperren, Anschreien und Entzug von Mahlzeiten scheinen doch als Erziehungsmethoden in Familien mit Migrationshintergrund noch weiter verbreitet zu sein. Trotz vieler Erzählungen von Kindern muss hiermit vorsichtig umgegangen werden, möglicherweise zeigt sich auch ein anderes Bild und nicht der Migrationshintergrund, sondern die Schichtzugehörigkeit sowohl nach Einkommen wie nach Bildung kann ein begründender Aspekt sein.

SuS mit Migrationshintergrund weisen höhere Fehlzeiten auf. Auch hier sind die Gründe nicht erforscht. Es kann die Sorge beim kranken Kind sein, es kann die geringere Akzeptanz von Schule sein, es kann sein, dass aktuelle private Bedürfnisse wichtiger sind oder erscheinen.

Behinderte SuS mit Migrationshintergrund nehmen weniger an Veranstaltungen teil, außerunterrichtliche Angebote werden seltener genutzt.

SuS mit Migrationshintergrund wechseln häufiger aus der allgemeinen Schule in die Förderschule, da sie trotz oder wegen ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs mobbing-Opfer werden. Dies geht von anderen SuS aus, allerdings zu einem geringen Teil auch von Lehrkräften. Aussagen wie: „Befreien Sie uns von diesem Schüler“ sind zwar selten, aber nicht einmalig. Der Aspekt, dass Eltern mit der Inklusionsschule unzufrieden sind, spielt nur selten eine Rolle.

Zusammenfassung der Beschreibungen:

Alle Aussagen entstammen den Beobachtungen in der Praxis aus den vergangenen Jahren.

Viele Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen, mit den Schulleitungen der anderen Schulen dieses Förderschwerpunktes in Berlin, den jeweils zuständigen Fachaufsichten in der Senatsverwaltung für Bildung und mit den Studierenden der HU Berlin bestätigen diese Eindrücke.

Es bleibt Aufgabe der Geistigbehindertenpädagogik und der Lehrerbildung allgemein, meiner Ansicht nach aber auch besonders der empirischen Sozialforschung, aussagekräftige Daten, die über das Narrative hinausgehen, zu erheben.

Die wissenschaftlich zu bearbeitenden Fragestellungen mögen die einzelnen Disziplinen selbst definieren; für die Praxis an den Schulen könnte Fort- und Weiterbildung die interkulturellen Kompetenzen aller Beteiligten ausbauen. Dialogbereite Partner auf Lehrer- und Elternseite, gestärkt durch jeweilige zivilgesellschaftlichen Verbände, verbunden im gemeinsamen Interesse einer guten, partizipatorischen Bildung aller Schülerinnen und Schüler, würden die Perspektive einer oftmals unüberwindbar erscheinenden Herausforderung verändern.

Hierzu gibt es durchaus interessante Forschungsergebnisse, Fragestellungen und Praxisbeispiele aus angrenzenden Disziplinen. Ein paar Hinweise im Anhang mögen das Interesse wecken.

Anhang:

1. Die entwicklungspolitische Arbeit, soweit sie friedenspädagogischen Konzepten folgt, ist gegenwärtig von folgenden Leitlinien geprägt:
 - Aufbau von Dialogstrukturen
 - Stärkung von Informations- und Kommunikationsstrukturen.

Dies ist auch für Schule in ihrer Vielfalt unerlässlich, aber jedoch nicht immer und überall selbstverständlich. Bessere Kommunikationsstrukturen und nicht nur bessere Sprachkenntnisse der Eltern würden etliche Verwerfungen beseitigen. Für den Aufbau dieser verbesserten Strukturen ist die Schule zuständig!

2. Innerhalb der Soziologie wird zur Thematik Vielfalt und Zusammenhalt umfassend geforscht. Am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sind auch für die Umsetzung in Schule interessante Ergebnisse erarbeitet worden. Exemplarisch soll hier die Arbeit von Friedrichs und Riedel zur Identifikation von Migranten mit der neuen Gesellschaft genannt werden. Die Diskussion darüber, ob die Identifikation und somit Integration in den im Folgenden aufgeführten 4 Stufen abläuft oder ob die 4. Stufe nicht begleitend mit Stufe 1-3

die Identifikation vollzieht, ist für das System Schule und die darin arbeitenden Personen nicht nur interessant, sondern sollte breit geführt werden und mit dem schulischen Alltag abgeglichen werden.

Identifikation läuft demnach chronologisch ab durch:

1.Sprache 2. Platzierung in Schule, Arbeit, Wohnquartier 3.interethnische Kontakte 4.emotionale Bindung an das Aufenthaltsland.

Die abweichende Hypothese geht davon aus, dass im ersten Schritt Sprache schon schon die emotionale Bindung beginnt und so parallel mit aufwächst.

Unabhängig davon, welcher Hypothese man folgt, zeichnen sich hier deutlich die Aufgaben von Schule als System ab.

3. Es lohnt sich, sich mit dem sozialpädagogischen Handlungsfeld der Betreuung von Kindern in den weltweiten Flüchtlingslagern auseinander zu setzen. In den „child friendly spaces“, die von den diversen Hilfsorganisationen betrieben werden – also in den Räumen, in denen Kinder sich betreut beschäftigen können, wenn es keine Schule, keinen Kindergarten gibt, wird nach einem sog. „stop-concept“ gearbeitet. Die lokalen Mitarbeiter werden hierin ausgebildet.

S structure

T time and talking

O organized play

P parents

Dieser Aufbau : Struktur geben, Zeit für Kommunikation, organisiertes Lernen und Einbeziehung der Eltern in genau dieser Reihenfolge entspricht dem Aufbau eines Unterrichtskonzeptes für SuS mit kognitiven Einschränkungen.

Dies alles ist nicht ganz neu, trotzdem sollte die Auseinandersetzung mit beispielsweise diesen Konzepten an den Schulen des Förderschwerpunktes GE weiterentwickelt werden und sich auch in der Lehrerbildung verstärkt niederschlagen.

Literatur

Azad, Sozan und Wietfeldt, Doris : Andere Länder – anderes Streiten in: Betrifft: Die Justiz Nr.14, S. 80 - 82 Juni 2013

Friedrichs, Jürgen/ Riedel, Sascha: Die identifikative Integration von Migranten in: Vielfalt und Zusammenhalt, Verhandlungen des 36.Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012, Hrsg: Löw, Marina

Ilona Westphal

Bi-nationale Forschungskooperation zur Entwicklung inklusiver Prozesse für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der „geistigen Entwicklung“

Abstract

Current international agreements, such as the United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities (UN-CRPD) and the UN-Agenda 2030, call for transnational and cross-cultural approaches to deal with global (educational) challenges. International research cooperation is part of the solution, but the existing inequality between the Global North and the Global South can turn out quite demanding. This is a summary of the brief presentation held at the annual conference of „Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB)“ in November 2016. It provides an overview of possible challenges as well as approaches how to address them.

Was bisher geschah...

Bevor auf die Ausgangslage internationaler Zusammenarbeit eingegangen wird, soll kurz verdeutlicht werden, dass der im Titel verwendete Begriff „bi-national“ sich korrekter auf „bi-kulturelle“ Kooperation, insbesondere die Kooperation zwischen Forschern und Forscherinnen des Globalen Nordens und des Globalen Südens bezieht. Die Motivation der Darstellung beruht auf Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen aus Ghana. Die Inhalte lassen und sollen sich jedoch auf jegliche weitere Kooperationskonstellation dieser Art übertragen, auch über den Fachbereich „Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung“ hinaus.

Im Rahmen interkultureller Zusammenarbeit stößt man schnell auf Ungleichheiten und damit auch auf Ungerechtigkeiten. Findet eine Kooperation im Spannungsfeld Globaler Norden – Globaler Süden statt, wird dies umso deutlicher. Als politisch-rechtliche Basis der Zusammenarbeit sind die United Nation Convention on the Rights for People with Disabilities (United Nations 2016) und die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2016) zu nennen. Die UN-CRPD konnte mit ihrer Verabschiedung im Jahr 2006 gleichberechtigte Teilhabe für alle auf Völkerrechtsebene verankern. Die Notwendigkeit internationaler Kooperation wird im Artikel 32 „Internationale Zusammenarbeit“ betont:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen die Bedeutung der Internationalen Zusammenarbeit und deren Förderung zur Unterstützung der einzelstaatlichen Anstrengungen für die Verwirklichung des Zwecks und der Ziele dieses Übereinkommens (...). (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010)

Ein weiteres aktuelles Übereinkommen, wenn auch nicht als verbindlich geltendes Recht, ist die UN-Agenda 2030, die am 01.01.2016 in Kraft getreten ist. Sie wurde anknüpfend an die Millennium-Ziele entwickelt und bietet Handlungsanweisungen für eine nachhaltige Entwicklung der Welt in den Bereichen Soziales, Umwelt und Wirtschaft (Statistisches Bundesamt 2017). Die fünf Kernbotschaften und 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) mit 169 Unterzielen gelten nicht nur für sogenannte Entwicklungsländer, sondern richten sich an alle. Die Kernbotschaften, auch die „5 Ps“ genannt, umfassen: People (die Würde des Menschen im Mittelpunkt), Planet (den Planeten schützen), Prosperity (Wohlstand für alle fördern), Peace (Frieden fördern) und Partnership (Globale Partnerschaften aufbauen). In acht der 17 Nachhaltigkeitsziele (SDG 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 17) werden Menschen mit Behinderung berücksichtigt (BMZ 2016). Eine gemeinsame, internationale Entwicklung geeigneter Strategien zur Annäherung an die Ziele der CRPD und der Agenda 2030 ist offensichtlich angezeigt.

„Culture clash“, Barrieren und Behinderung

In der Kooperation im interkulturellen Kontext müssen die Beteiligten besondere Hürden überwinden. Eine der übergeordneten Barrieren ist der Faktor Macht. Aurnheimer (2010: 47) nennt „Status-, Rechtsungleichheit [und] Wohlstandsgefälle“ als relevante Aspekte einer machtbewingten Asymmetrie. Weitere Herausforderungen für den Forschungsprozess sind unterschiedliche kulturelle Normen, Kommunikationsstile, Stereotypen und Vorurteile, Missverständnisse durch Nichtwissen um „kulturelle Codes“ (Gaitanides 2010: 162), Fehlattritionen, ein unterschiedliches Wissenschaftsverständnis und Normvorstellungen akademischer Texte und Vorträge etc., Konventionen des Arbeitsprozesses und Organisation (Weidemann 2007: 670), sowie praktische Hürden wie das Zeitverständnis (Nicklas 2006: 129) und kontextspezifische Problemfelder, wie zum Beispiel das Verständnis von sogenannter „geistiger Behinderung“. Zur Verdeutlichung kulturbedingter divergierender Grundannahmen sollen ausgewählte Beispiele traditioneller Sicht auf „Behinderung“ zweier Ethnien Ghanas dienen. Neben der wissenschaftlichen Erklärung ist in Ghana die traditionelle Sicht sehr verbreitet, wodurch ihr eine hohe Alltagsrelevanz beizumessen ist. Traditionell wird v.a. die Entstehung von Behinderung unterschiedlich erklärt. Die folgenden Annahmen sind exemplarisch, sie gelten für die

jeweilige ethnische Gruppe und bilden auch nur einen kleinen Teil der existierenden traditionellen Erklärungen ab: Die Dagomba (Northern Region) gehen davon aus, dass Geschlechtsverkehr zwischen 12 Uhr nachts und 4 Uhr morgens zu kleinwüchsigen Kindern führt, weil in dieser Zeit die Zwerge aus dem ‚evil forest‘ unterwegs sind, die sich dann in jedes Geschehen einmischen. Die Ga (Greater Accra) warnen schwangere Frauen Schnecken zu essen, da sie sonst stark speichelnde Kinder zur Welt bringen (Gadagbui 2013: 7f.). Gerade bei der Feldarbeit aber auch im direkten Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus einem anderen Kulturbereich ist es unabdinglich sich solcher und ähnlicher kultureller Werte, Traditionen und Erklärungsmuster bewusst zu sein. Um zu anzuerkennen, dass es mehr als eine Wahrheit gibt, darf die Reflexion der sozialen Faktoren der eigenen Biographie nicht außer Acht gelassen werden.

Um den Aspekt der Hierarchien näher zu betrachten bietet das System Universalität gutes kontextbezogenes Beispiel. Allein durch ihre abendländischen Entstehung (Müller 2006: 102) wird deutlich, dass Wissenschaft kein „kulturneutrales Phänomen“ (Weidemann 2007: 668) sein kann. Es bildet sich ein Machtgefälle, da der Einfluss bei denen ist, die die Standards der ‚Wissenschaft‘ entwickelt haben. Gesellschaften, denen diese Normen neu sind, werden somit übergangen bzw. nicht ausreichend berücksichtigt (ebd.). Auch die Dominanz der angelsächsischen Stilnorm gegenüber anderer (z.B. teutonisch, sachsenisch, gallisch, nipponisch) in Artikeln verdeutlicht eine Hierarchie. Denn Texte die von dieser Norm abweichen, werden in peer review-Verfahren eher abgelehnt und somit vom wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen (Weidemann 2007: 675). Durch die ungleiche Verteilung von Mitteln, sowie Macht und Status von Wissenschaftlern reicher Länder, herrschen „ungleiche Zugangsbedingungen, zum wissenschaftlichen Diskurs“ (Weidemann 2007: 669). Ein weiterer großer Faktor sind Sprachunsicherheiten, die in weniger Wortmeldungen und einer Unterschätzung der Fachkompetenz durch Dritte aufgrund mangelnder sprachlicher Differenziertheit resultieren können (Weidemann 2007: 672). Kann so die Expertise nicht ausgelebt werden, besteht die Gefahr der Infantilisierung (Auernheimer 2010: 48). Des Weiteren sollten sogenannte ‚objektive‘ Maße wie der „Science Citation Index“ oder „Social Science Citation Index“, die den Wirkungsgrad von Artikeln beurteilen und somit als Indikator von Reputation eines Wissenschaftlers dienen, kritisch reflektiert werden, wenn davon ausgegangen werden kann, dass englische und amerikanische Autoren zu 99% englischsprachige Quellen zitieren, Deutsche zu 75% deutschsprachige und französische Autoren zu 66% französische Quellen zitieren (Weidemann 2007: 675f.). Durch die beispielhaft angeführten Aspekte werden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, insbesondere nicht-englischsprachiger Entwicklungsländer unterschätzt, was wiederum konkrete Auswirkungen auf tatsächliche Forschungs Kooperationen

haben kann. Es muss gefragt werden inwieweit sich gängige Konstrukte und Theorien sich überhaupt auf unterschiedliche kulturelle Kontexte übertragen lassen und wie mit der Kommunikationsproblematik umgegangen werden kann.

(K)eine Lösung in Sicht? Oder: Was brauchen wir?

Neben relevanten Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Offenheit und Non-Ethnozentrismus, Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Rollenflexibilität) zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen, wie sie von Hatzer und Layes (2003: 141) zusammengetragen wurden, ist die grundsätzliche Anerkennung anderer Wertsysteme eine Voraussetzung für den „Dialog auf Augenhöhe“ (Auernheimer 2010: 58f.). Ziel muss die „Chancengleichheit der beteiligten Kulturen“ sein, erst dann kann sich „[i]nterkulturelle Synergie“ entwickeln (Tijtra & Thomas in Nicklas 2006: 256). Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit müssen Gemeinsamkeiten, dies können auch gemeinsame Ziele sein, in den Vordergrund gerückt werden. Werden unterschiedliche Lösungsstrategien und Sichtweisen als Chance begriffen, können Ressourcen effektiv gebündelt werden. Systembedingte Kooperationserschwerisse sollten transparent behandelt werden (Weidemann 2007: 668), dann kann durch interkulturelle Kooperation neben dem fachlichen Nutzen auch die „Lebensfülle“ gesteigert werden (Sehrbrock et al. 2013: 60).

Literatur

- Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. -In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, Band 13., 3. Aufl., 35-65. Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)(2016): Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. URL: http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/index.html (28.11.16)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Referat Information, Publikation, Redaktion (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention of the United Nations on rights of persons with disabilities. Convention relative des Nations Unies aux droit des personnes hanicapées. Deutsch. Englisch. Französisch. Leichte Sprache. -51. Bonn: BMAS.
- Gadagbui, Grace Yawo (2013): Exceptionalities, Inclusive Education, Personality Disorders & Gerontology – The Aged. 6-9. Winneba: Bunni Business.
- Gaitanides, Stefan (2010): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, Band 13., 3. Aufl., 153-171. Wiesbaden: VS.
- Hatzer, B. & Layes, G. (2003): Interkulturelle Handlungskompetenz. -In: Thomas, et al. (2003), Bd. 1, 138-148. – Zit. n. Straub, J. (2007): Kompetenz. -In: Straub, Jürgen; Weidemann, Doris & Weidemann, Arne (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe. Theorien. Anwendungsfelder. 35-46. Stuttgart: Metzler.
- Müller, Burkhard (2006): Universität und Interkulturalität. In: Nicklas, Hans, Müller, Burkhard & Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. 101-108. Frankfurt a.M.: Campus.
- Nicklas, Hans (2006): Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften. In: Nicklas, Hans, Müller, Burkhard & Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. 121-130. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sehrbrock, Peter (2013): Gemeinschaft und Individuum in der Schwarzafrikanischen Ethik nach Bénézet Bujo unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung. In: Sehrbrock, Peter; Erdélyi, Andrea & Gand, Sina (Hg.): Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (2017): Nachhaltige Entwicklungsziele der Vereinten Nationen. URL: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/2030Agenda/NachhaltigeEntwicklungszieleDerUN.html> (30.01.17)
- Tjitra, Hora & Thomas, Alexander (2006): Interkulturelle Kompetenz und Synergieentwicklung. -In: Nicklas, Hans, Müller, Burkhard & Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. 249-257. Frankfurt a.M.: Campus.
- United Nations (2016). Division for Social Policy and Development Disability: Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (30.01.2017)
- Weidemann, Doris (2007): Wissenschaft und Forschung. -In: Straub, Jürgen; Weidemann, Doris & Weidemann, Arne (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe. Theorien. Anwendungsfelder. 667-678. Stuttgart: Metzler.

Karl-Ernst Ackermann

Laudatio für Herrn PD Dr. Hendrik Trescher anlässlich der Verleihung des DIFGB-Forschungsförderpreises 2016

Die DIFGB verleiht in diesem Jahr zum zweiten Mal den Forschungsförderpreis für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich „Geistige Behinderung“. Der Preis ist mit 500 Euro dotiert und soll Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler fördern, von deren Arbeit innovative Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs ausgehen. Der Vorstand der DIFGB verleiht den diesjährigen Forschungsförderpreis an Herrn PD Dr. Hendrik Trescher für seine Habilitationsschrift mit dem Titel:

Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung.

Diese Schrift wurde 2015 in Wiesbaden (im Springer VS) veröffentlicht.

Ich will diese Studie in einigen wenigen Grundzügen vorstellen. Hierzu gehe ich zunächst folgendermaßen vor. Ich werde versuchen, mit einigen Punkten den Anspruch zu umreißen, den Sie, Herr Trescher, sich mit dieser Studie selbst gesetzt und formuliert haben.

1. Sie verorten Ihre Untersuchung **„als sozialwissenschaftliche Grundlagenstudie zwischen Soziologie, Disability Studies und Sonderpädagogik“** (Trescher 2015, 12).
2. Vor diesem Hintergrund setzen Sie sich das Ziel, das bereits in der sonderpädagogischen Fachdiskussion der 80er Jahre konstatierte Desiderat „Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung“ zu schließen und
3. darüber hinaus **„den bezugswissenschaftlichen Diskurs transdisziplinär zu befeuern“** (ebd. 13).
4. Im Blick hierauf formulieren Sie als Anspruch Ihrer Arbeit: *„durch eine explizite und umfangreiche Darstellung des genauen Forschungshergangs eine größtmögliche Transparenz“* (ebd. 13) Ihres Vorgehens herzustellen. Und Sie bemerken hierzu: *„Damit einhergehend soll eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der einzelnen Überlegungen, Schritte und Ergebnisse ermöglicht werden“* (ebd. 13).
5. kündigen Sie eine „multimethodale“ (ebd. 13) Herangehensweise an Ihren Forschungsgegenstand an, vor allem aber auch
6. eine **„direkte Beforschung von Menschen mit geistiger Behinderung“** (ebd. 13). Mit diesem Forschungszugang möchten Sie die weitverbreitete Annahme widerlegen, **dass sich Menschen mit geistiger Behinderung „aufgrund verbal-**

sprachlicher oder kognitiver Einschränkungen einer direkten Beforschung“ entziehen.

Soweit der hoch gesteckte Anspruch, den Sie sich mit Ihrer Arbeit gestellt haben – und der in allen Ausführungen äußerst differenziert und reflektiert umgesetzt und völlig eingelöst wurde!

Wie sind Sie vorgegangen?

Nun, dies kann und soll hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Ich kann dies hier nur in Konturen andeuten.

Ziel der Studie ist es, zu klären,

- wie erwachsene, institutionalisiert lebende Menschen mit geistiger Behinderung ihre Freizeit gestalten,
- welche Differenzen eine institutionalisierte Freizeitgestaltung zwischen Menschen ohne Behinderung und Menschen mit geistiger Behinderung aufweist,
- welche Ressourcen, Wünsche und Bedürfnisse bei Menschen mit geistiger Behinderung vorhanden sind,
- wie bzw. inwieweit diese verwirklicht werden können und
- welche Entwicklungsperspektiven für **eine inklusive Freizeitgestaltung** sich feststellen lassen.

Zunächst werden in Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen die zentralen Schlüsselbegriffe „geistige Behinderung“, „Teilhabe“ und „Freizeit“ geklärt.

Die Untersuchung selbst ist in drei empirische Phasen gegliedert:

In der ersten Forschungsphase, der Felderöffnung, wird die Frage untersucht, welchen Freizeitaktivitäten Erwachsene im Allgemeinen (im Bezugsort Frankfurt) nachgehen.

Es werden äußerst vielfältige Aktivitätsmöglichkeiten im Bereich der Freizeitgestaltung erhoben (z.B. Spieltreffs, Sportgruppen, -vereine, kulturelle, handwerkliche Aktivitäten bis hin zu bürgerschaftlichem Engagement).

In der zweiten Forschungsphase („Subsumtion“) geht es um die Frage, wie die institutionalisierte Freizeitgestaltung ausgestattet ist und welche Teilhabemöglichkeiten es für Menschen mit geistiger Behinderung gibt. Hierbei stehen inklusiv orientierte Freizeitangebote im Zentrum. Es werden **Teilhabemöglichkeiten**, aber auch **manifeste Teilhabebarrrieren** identifiziert, die Menschen mit geistiger Behinderung den Zugang zu „lebenspraktisch alltäglicher Freizeitgestaltung“ versperren (z.B.

Kosten, Zugänglichkeit).

Die Erhebung erfolgt über leitfadengestützte Telefoninterviews bzw. Expertinneninterviews mit Primärvertreterinnen der entsprechenden Angebote. Die Auswertung erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bzw. als strukturierende Inhaltsanalyse. Auf dieser Basis wurde eine Typenbildung im Blick auf die Bereitschaft der Freizeitangebote, Menschen mit geistiger Behinderung einzubeziehen, in vier Typen vorgenommen:

1. volle Ablehnung,
2. zurückhaltend,
3. eher aufgeschlossen,
4. klare Bereitschaft

In der Zusammenfassung der Ergebnisse stellt sich heraus, dass ein unerwartet hohes Inklusionspotential in den Freizeitmöglichkeiten besteht, das jedoch nicht annähernd ausgeschöpft wird.

In einer umfangreichen „Rekonstruktion“ – in der dritten Forschungsphase – wird die Subjekt- und Institutionenperspektive fokussiert. Es geht einerseits um die Frage, welche latenten Vorbehalte bzw. welche Barrieren es auf Seiten der Institutionen/Gruppen des Freizeitbereiches gibt, andererseits um die Frage, welche Ressourcen, Wünsche, Interessen haben Menschen mit geistiger Behinderung und welche alltäglichen Barrieren behindern sie.

Die Erhebung erfolgt über Interviews bzw. Vertiefungsinterviews (Topic-Interviews) mit Mitarbeiterinnen der Freizeitangebote sowie über Interviews (Vertiefungsinterviews) mit Menschen mit geistiger Behinderung.

In dieser Phase stehen **latente Teilhabebarrrieren** im Mittelpunkt (z.B. Vorbehalte bzw. hintergründige Begründungsfiguren seitens der Mitarbeiterinnen für die Nicht-Teilhabemöglichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung). Um diese Ablehnungen genauer zu untersuchen, werden Vertiefungsinterviews mit MitarbeiterInnen von Freizeitangeboten aber auch Beobachtungen des Alltags und der Lebenswirklichkeit in den Institutionen durchgeführt.

Die Auswertung erfolgt mittels der Verfahren der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann.

In allen Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung wurde der Wunsch nach Vergemeinschaftung geäußert (Treffen mit Bekannten, Liebesbeziehungen, gemeinsame Freizeitaktivitäten etc.). Die Herkunftsfamilie hatte gegenüber erwachsenen Beziehungen außerhalb der Familie einen höheren Stellenwert.

Vor diesem Hintergrund wird die Beschränkung der Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung auf den institutionellen Strukturrahmen deutlich. Hervorzu-

heben ist hier die in der Untersuchung herausgearbeitete Differenz in der Wahrnehmung von Menschen mit geistiger Behinderung einerseits und MitarbeiterInnen andererseits – z.B. wird das in einer Einrichtung praktizierte Tagesstrukturierungsprogramm von den Bewohnern nicht als Freizeit erlebt, sondern als Obligationszeit – ganz im Gegensatz zu der Intention des Konzeptes der Tagesstrukturierung bzw. der Wahrnehmung der Mitarbeiterinnen.

Insgesamt wird festgestellt, dass die Verfahren der Objektiven Hermeneutik im Falle der Interviews mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung sich überaus bewährt und als sinnvoll erwiesen haben. (S 214). Es wurde deutlich, dass Topic- bzw. narrative Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung, die sich verbalsprachlich äußern können, möglich sind.

Es kann insbesondere vor diesem Hintergrund davon ausgegangen werden, dass hieraus innovative Impulse für die Weiterentwicklung von Forschungsverfahren in der Pädagogik bei geistiger Beeinträchtigung erwartet werden können.

Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, an die sich eine theoretische Einbettung der Ergebnisse anschließt. Hier wird vor allem die Wirkmächtigkeit der Versorgungsinstitutionen im Referenzrahmen der Theorie der totalen Institution nach Goffman herausgearbeitet. Zum andern wird die diskursive Reproduktion von geistiger Behinderung fokussiert und im Referenzrahmen des Foucaultschen Diskursbegriffs sowie der diskursiven (Re-)Produktion von Subjektivierungspraktiken nach Butler diskutiert.

Vor diesem Hintergrund wurde die tendenzielle Exklusion bzw. Nicht-teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im Hinblick auf drei zentrale Diskurse herausgearbeitet, nämlich

1. auf den gesellschaftlich-öffentlichen Diskurs, in dem Menschen mit geistiger Behinderung kaum thematisiert bzw. sichtbar werden
2. auf den intrainstitutionellen Diskurs, in dem Menschen mit geistiger Behinderung kaum ermächtigt werden, Autonomie bzw. Identität zu entwickeln. Vielmehr stellen die Versorgungsinstitutionen ein „pädagogisches Protektorat“ dar, das die darin lebenden Menschen mit geistiger Behinderung an lebensweltlichen Diskursen teilzuhaben.
Und
3. wird ein Zuständigkeitsdiskurs identifiziert, durch den die Belange von Menschen mit geistiger Behinderung zur Angelegenheit von Institutionen werden.

Abschließend wird der Ertrag der Studie auf die sonderpädagogische Praxis bezogen. Im Blick auf die drei Diskursebenen werden konzeptionelle Vorschläge für Handlungsoptionen bzw. Anstöße oder Anknüpfungspunkte für die sonderpädagogisch-praktische Arbeit entwickelt.

Das letzte Kapitel wird zutreffend mit folgendem Satz eingeleitet:

„Der Inklusionsbegriff wurde im Rahmen der vorliegenden Studie eher mit- als gezielt behandelt, wobei sich vor allem auf den Begriff der Teilhabe gestützt wurde“ (333).

Dementsprechend wird das zuvor implizit wirkende Inklusionsverständnis folgendermaßen expliziert:

„Inklusion ist ein Prozess, an dessen Ende die gleichberechtigte und gleicherfüllende Teilhabe aller Subjekte an (je spezifischer) Gemeinschaft und Gesellschaft steht“ (333).

Gesellschaft wie Gemeinschaft werden als diskursiv verstanden. D. h. die Subjekte und die genannten Diskurse stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander – das heißt dann aber auch: die Subjekte bringen die Diskurse (mit) hervor – zugleich werden sie aber auch von den Diskursen (mit) hervorgebracht.

Im Blick auf die in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten Diskursteilhabebarrieren heißt Inklusion letztendlich:

„Inklusion muss sich in der Lebenspraxis vollziehen und ist als Prozess krisenhaft“ ... „Inklusion meint die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren“ (333).

„(Sonder-)pädagogische Aufgabe ist es, eine Diskursbefähigung ... der Subjekte herzustellen, indem Menschen mit (geistiger) Behinderung in ihrer Selbstbefähigung und Selbstermächtigung gefördert werden. ... Inklusion ist also ein ambivalenter Aushandlungsprozess – sie kann nicht einseitig vollzogen werden. ... Die Aufgabe der (Sonder-)Pädagogik ist dabei, die prozesshafte Begleitung und Unterstützung aller Diskursbeteiligten. Damit kommt ihr nicht nur eine behindertenspezifische, sondern auch eine gesellschafts-politische Aufgabe zu“ (334).

Mit der vorliegenden Studie wurde eine für die Pädagogik bei geistiger Beeinträchtigung hochrelevante Fragestellung mit einem äußerst adäquaten methodischen Verfahren sehr sorgfältig und aufwändig bearbeitet und in einem anspruchsvollen transdisziplinären Bezugsrahmen theoretisch reflektiert. Insbesondere auch die Nachvollziehbarkeit des methodologisch differenziert begründeten Vorgehens verdient hier, hervorgehoben zu werden.

Der Vorstand der DIFGB freut sich, den DIFGB-Forschungsförderpreis 2016 an Herrn PD Dr. Hendrik Trescher für seine wegweisende Studie *“Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung“* verleihen zu können!



Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der
Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Homepage: www.difgb.de
E-Mail: info@difgb.de

Die Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für
Menschen mit geistiger Behinderung e.V. verleiht den

Forschungsförderpreis 2016

an

PD Dr. HENDRIK TRESCHER

für seine Habilitationsschrift

„Inklusion – Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung“

Der Forschungsförderpreis der DIFGB wird für herausragende wissenschaftliche Arbeiten verliehen, von denen innovative Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs ausgehen.

In Anerkennung der besonderen wissenschaftlichen Leistung hat der Vorstand der DIFGB den mit 500 € dotierten Forschungspreis im Rahmen der Jahrestagung am 11. November 2016 in Kassel an Herrn PD Dr. Hendrik Trescher überreicht.

Zu dieser Auszeichnung gratuliert der Vorstand der DIFGB

Prof. Dr. Harald Goll

PD Dr. Monika Lang

Prof. Dr. Saskia Schuppener

Dr. Frauke Janz

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann

Autorinnen und Autoren

em. Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Geistigbehindertenpädagogik
Georgenstr. 36 / 10117 Berlin
karl-ernst.ackermann@rz.hu-berlin.de

Eva Burmeister-Mansouri
stellv. Schulleiterin der Arno-Fuchs-Schule
Richard-Wagner-Str. 30 / 10585 Berlin
e.burmeister@arno-fuchs-schule.de

Aya El-Khodaey & Anna Vatankhah
bildog in der Richard-Grundschule
Richardplatz 14 / 12055 Berlin
Info.berlin@bildog.de

Sophia Falkenstörfer
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Klosterstr. 79b / 50931 Köln
s.falkenstoerfer@uni-koeln.de

Prof. tit. PD Dr. phil. Barbara Jeltsch-Schudel
Universität Fribourg (CH)
Departement für Sonderpädagogik
Rue St. Pierre Canisius 21 / 1700 Fribourg
barbara.jeltsch(at)unifr.ch

Ilona Westphal
Europa-Universität Flensburg
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung
Auf dem Campus 1a / 24943 Flensburg
ilona.westphal@uni-flensburg.de

Impressum

Dieses Material ist eine Schriftenreihe der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB). Anfragen und Bestellungen sind an die Redaktion erbeten (Bestellung über die E-Mailadresse oder die Website www.difgb.de)

Herausgeber

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB)
E-Mail: info@difgb.de

Prof. Dr. Saskia Schuppener
Universität Leipzig
Marschnerstraße 29
04109 Leipzig
Tel.: 0341 / 97 31 511
Fax: 0341 / 97 31 519
E-Mail: schupp@rz.uni-leipzig.de

Redaktion

Prof. Dr. Saskia Schuppener
Universität Leipzig
Marschnerstraße 29
04109 Leipzig
Tel.: 0341 / 97 31 511
Fax: 0341 / 97 31 519
E-Mail: schupp@rz.uni-leipzig.de

DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für
Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Ziele der DIFGB

Die DIFGB stellt sich die Aufgabe, Forschung interdisziplinär zum Wohle von Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern und Forschungsergebnisse für die Wissenschaft und das Zusammenleben in sozialer Integration nutzbar zu machen. Sie ist dabei wissenschaftlichen Standards und der Wahrung der Menschenwürde verpflichtet.

Vorrangige Aufgaben der DIFGB

- Institutionelle Verankerung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung, dies insbesondere im Hochschulbereich
- Durchsetzung der Anliegen der Gesellschaft in Forschungspolitik und Forschungsförderung
- Initiierung, Koordinierung und Unterstützung von Forschungsvorhaben
- Förderung interdisziplinärer Kooperation
- Erarbeitung und Verbreitung von Positionen zu ethischen Fragen
- Verbreitung von Forschungsergebnissen in alltägliche Lebensbereiche, Gesellschaft und Politik
- Zusammenarbeit mit Verbänden und Organisationen sowie Institutionen der Aus-, Weiter- und Fortbildung
- Förderung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung
- Ausrichtung wissenschaftlicher Veranstaltungen
- Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern