

Rüger, Stella

Selbsthilfe als 'Brücke zur Schule'? Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 199-211



Quellenangabe/ Reference:

Rüger, Stella: Selbsthilfe als 'Brücke zur Schule'? Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 199-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245316 - DOI: 10.25656/01:24531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245316>

<https://doi.org/10.25656/01:24531>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937
ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein
 Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten
 Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk
 Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski
 Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler
 Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl
 Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer
 Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Stella Rüger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft

Einleitung

Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen sind von verschiedenen Barrieren bedroht beziehungsweise betroffen, die sich auf die Teilhabechancen von Kindern mit Migrationserfahrung und Behinderung in der Schule auswirken und diese einschränken können. Ähnliches lässt sich hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten ihrer Eltern festhalten, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen könnten, gleichsam aber oftmals erschwert oder gänzlich verhindert werden (vgl. aus intersektionaler Perspektive Amirpur 2016). Im Gegenzug wurde Selbsthilfestrukturen, die sich an Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen richten beziehungsweise von ihnen initiiert werden, bereits in Hinblick auf Barrieren im Hilfesystem eine Funktion als Brücke zugesprochen (vgl. Schwalgin/Amirpur/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43), sodass sich die Frage nach ihrem Potenzial für die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung in schulischen Kontexten stellt. Im Folgenden möchte ich diese Frage ausdifferenzieren und diskutieren, welche Bedeutung Selbsthilfeangebote in Migrant*innenorganisationen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung haben, welche Möglichkeiten die Selbsthilfe in Hinblick auf Partizipation in der Schule eröffnet und wie aus der Perspektive der Eltern eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden kann. Zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen beziehe ich Material in Form qualitativer Interviews ein, die ich mit Teilnehmenden eines Selbsthilfeangebots für die Zielgruppe geführt habe.

Bevor ich ausgehend vom Material Ergebnisse vorstelle, sollen in den folgenden Kapiteln die bisher nur skizzierten Überlegungen ausgeführt werden. Dazu soll zunächst ein Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationserfahrung und der Institution Schule liegen, bevor ich diese Überlegungen darauf folgend auf die Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung beziehe. Im Anschluss steht eine Annäherung an die Begriffe

Migrant*innenorganisation und Selbsthilfe im Mittelpunkt und Überlegungen zu Selbsthilfe an der Schnittstelle von Migration und Behinderung werden dargestellt. Nach einer kurzen Kontextualisierung der Datenerhebung, -auswertung und des Materials stehen die Ergebnisse im Fokus. Der Beitrag endet mit einigen abschließenden Überlegungen.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung

Heterogenität von Schüler*innengruppen stellt ein alltägliches Phänomen in der Schule in der Migrationsgesellschaft dar. Dennoch lässt sich mit Mecheril (2004) festhalten, „dass es der deutschen Schule in den letzten drei Jahrzehnten letztlich nicht gelungen ist, auf die *Migrationstatsache* in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ermöglicht hätte“ (Mecheril 2004, 133, Herv.i.O.). Vielmehr sind Kinder mit Migrationserfahrung, wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung verdeutlicht, in schulischen Kontexten von Benachteiligungen betroffen, die sich negativ auf ihre Bildungserfolge auswirken können (vgl. Weber 2005; zur institutionellen Diskriminierung Gomolla/Radtke 2009).

Als eine Notwendigkeit für die Förderung einer sozial gerechteren Gestaltung von Schule und der Verbesserung des schulischen Lernens gilt, so Fürstenau und Gomolla (2009, 13), der Ausbau konstruktiv gestalteter Kooperationen zwischen schulischen Mitarbeiter*innen und Eltern.¹ Hier schließt die Forderung an, die Schule als Institution brauche angemessene Strategien, um die heterogene Gruppe der Eltern zu erreichen. Dass diese Strategien „Gefahr [laufen], stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren“ (Fürstenau/Gomolla 2009, 14), dadurch familiäre Ressourcen auszublenden und ihre Nutzbarmachung zu verunmöglichen, zeigt sich insbesondere am Beispiel von Eltern mit Migrationserfahrung (vgl. ebd.). Sie stellen eine soziale Gruppe dar, der von schulischer Seite potenziell zugesprochen wird, sie sei schwer(er) zu erreichen und in Engagement in der Schule einzubeziehen. Einhergehen können mit dieser Nicht-Erreichbarkeit einseitige Problemzuschreibungen und defizitorientierte

1 Anzumerken ist, dass Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationserfahrung komplexe Ursachen hat, die nicht ausschließlich anhand der Kooperation zwischen schulischen Mitarbeiter*innen und Eltern diskutiert werden können, sondern eines erweiterten Fokus bedürfen (vgl. Mecheril 2004, 133ff.). Genauso sind jegliche Überlegungen im gesellschaftlichen Kontext zu lesen. So besteht die Schule als Institution in der deutschen Migrationsgesellschaft, in der sich Mehrheitsbevölkerung und ethnische Minderheiten gegenüberstehen und das Verhältnis zwischen Schule und Eltern allgemein als asymmetrisch zu beschreiben ist (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, 14). Beides soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

Perspektiven auf das (Nicht-)Handeln der Eltern, die eine Problemverortung auf elterlicher Seite nahelegen. Welche Barrieren unter anderem in Form von institutionellen, sprachlichen und (möglicherweise, aber nicht zwangsweise vorhandenen) kulturellen Barrieren, aufgrund von Diskriminierungserfahrungen in Bildungskontexten und/oder Zeitmangel auf Seiten der Schule oder der Eltern bestehen, rückt damit genauso aus dem Fokus, wie die Frage, inwiefern ein nicht an diese Situationen angepasstes Kommunikationsverhalten von schulischen Mitarbeiter*innen Barrieren verstärken kann (vgl. als Zusammenfassung empirischer Ergebnisse Gomolla 2011, 449f.). Insbesondere der Abbau von Barrieren ist jedoch bedeutsam, wenn die Kommunikation und der Austausch zwischen Eltern und den Mitarbeiter*innen in der Schule verbessert werden soll. Nur insofern Barrieren berücksichtigt werden, können „Brücken zwischen der Schule und vielfältigen Lebenswelten“ (ebd., 454) geschaffen und Austausch und Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten hergestellt werden, die es ermöglichen, oftmals in großem Ausmaß vorhandene Bildungskapazitäten in den Familien im Sinne der Kinder und ihrer Bildungschancen nutzbar zu machen. Perspektiven auf die Selbstorganisation von Eltern, durch die sie als Netzwerke in die schulische Zusammenarbeit einbezogen und dadurch in ihrer Position gestärkt werden sollen (vgl. ebd., 454f.), legen die Vermutung nahe, dass auch Selbsthilfekontexte bedeutsame Zusammenschlüsse für die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten von Eltern mit Migrationserfahrung in der Schule darstellen können.

Zur Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und mit einem Kind mit Behinderung

Die bisher deutlich gewordene Problematik beeinflusst natürlich auch die Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung. Die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung verweist darauf, dass Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen auf gesellschaftlicher Ebene und im Hilfesystem von verschiedenen Barrieren bedroht beziehungsweise betroffen sind, die auch den schulischen Bereich umfassen können und Aspekte der vorangehend diskutierten Situation widerspiegeln. So können ein unsicherer Rechtsstatus, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen oder Sprachbarrieren die Teilhabechancen von Kindern mit Behinderung, die selbst nach Deutschland migriert sind oder in Familien mit Migrationserfahrung aufwachsen, in schulischen Kontexten einschränken (vgl. Amirpur 2016; die vorhandene Datenbasis zusammenfassend Westphal/Wansing 2019, 7ff.). Wie Amirpur (2016) anhand von Interviews mit Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung aufzeigt, entwickeln die Eltern angesichts dieser Situation verschiedene Strategien,

um ihren in Förderschulen beschulten Kindern (schulische) Förderung und Bildung in inklusiven Settings zu ermöglichen. Die Eltern versuchen beispielsweise, sich gegenüber der Schule unauffällig zu verhalten und nicht vermeintlich negativ aufzufallen, oder signalisieren, allzeit ansprechbar und einsatzbereit zu sein, um institutionellen Ansprüchen genügen zu können. Teilweise reproduzieren sie die (partiell) bei Vertreter*innen im Hilfesystem vorherrschenden Vorstellungen von Familien mit Migrationserfahrung, die sich selbst benachteiligen würden. Die ihnen und ihren Kindern zustehenden Unterstützungsleistungen einzufordern und eigene Vorstellungen einzubringen, ist den Eltern als Folge nur eingeschränkt möglich (vgl. Amirpur 2016, 270f.). Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund, dass die Kinder eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erhalten, wie in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben (vgl. Artikel 24 der UN-BRK in der Veröffentlichung der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 21f.).

Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfe

Im Rahmen einer Annäherung an den Begriff der Migrant*innenorganisation muss mit Pries (2013) zunächst festgehalten werden, dass diese keine verallgemeinerbare Definition ermöglicht. Migrant*innenorganisationen umfassen vielmehr heterogene Formen der formell oder informell gestalteten und unterschiedlich stark ausdifferenzierten Organisation und Zusammenarbeit von Menschen, die sich als Migrant*innen verstehen. Ihre Zielsetzungen und thematischen Ausrichtungen ergeben sich aus den Interessen ihrer Mitglieder und können sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Pries 2013). Bedeutsam ist zudem, dass der migrations-spezifische Bezug nur eines von mehreren Merkmalen der Organisationen sein kann (vgl. Weiss 2014, 95f.; Weiss/Thränhardt 2005, 37). Für die Involvierten sind Migrant*innenorganisationen häufig multifunktional. Das heißt, sie bieten ein soziales Netz, Unterstützung, Beratung und Informationen sowohl für neu Zugewanderte als auch für Menschen mit Migrationserfahrung, die über einen längeren Zeitraum in Deutschland leben (vgl. Schirilla 2016, 203).

Migrant*innenorganisationen lassen sich – neben weiteren Kontexten – als Räume fassen, in denen formelle oder informelle Selbsthilfestrukturen etabliert sind. In einem Modus der Kommunikation und der wechselseitigen Unterstützung kann hier „Engagement von Bürgerinnen und Bürgern [erfolgen], die sich durch gemeinschaftliches Handeln für eine Verbesserung ihrer Lebenssituation vor dem Hintergrund des Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse einsetzen“ (Wohlfahrt 2009, 181). In den Fokus rücken damit gemeinschaftlich geteilte Zielsetzungen, „die über rein private Interessen hinausgehen und die autonome Bestimmung

von ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen verfolgen“ (Weiss/Thränhardt 2005, 31; ähnlich Wohlfahrt 2009, 182).

Im historischen Rückblick und bis zur Gegenwart wurden Migrant*innenorganisationen von verschiedenen Seiten durchaus kritisch betrachtet und als integrationshemmend angesehen. Sie wurden „vielfach mit dem offenen oder latenten Verdacht der ‚Desintegration‘ belegt und nur wahrgenommen, wenn sie als gefährlich gelten“ (Weiss/Thränhardt 2005, 13; kritisch Hunger/Metzger 2017). Aus heutiger Sicht ist dieser Pauschalisierung zu widersprechen. Im Gegenzug ist festzuhalten, dass Migrant*innenorganisationen sich häufig genau an jenen thematischen Schnittstellen etablieren, an denen es Probleme zu lösen gibt, für die von staatlicher oder politischer Seite nicht genügend Unterstützung bereitgestellt wird. Hierbei kann es sich beispielsweise um die Auseinandersetzung mit bürokratischen und rechtlichen Aspekten sowie insbesondere um Möglichkeiten schulischer Förderung handeln (vgl. Schirilla 2016, 202).

Selbsthilfe im Kontext von Migration und Behinderung

Angesichts der vorangehend deutlich werdenden Motivation für die Gründung von Selbsthilfefzusammenschlüssen und der skizzierten Situation von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen im Hilfesystem, erscheint es zunächst naheliegend, dass sich Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfestrukturen auch an der Schnittstelle von Migration und Behinderung gründen (vgl. Schirilla 2016, 202). Abseits dieser Ausgangsbeobachtung liegen, wie Schwalgin, Amirpur und Kriechhammer-Yağmur (2016) anführen, jedoch nur wenige Informationen über Selbsthilfestrukturen in diesem Bereich vor. Es fehlen genaue Zahlen zu den vorhandenen Angeboten und Mitgliedern sowie zur Frage, welche Personenkreise sich engagieren. Festzuhalten ist aber, dass die Zahl der Angebote langsam zunimmt und dass die Initiierung – auch begründet in der Größe der türkischstämmigen Einwanderungsgruppe in Deutschland – häufig durch türkischstämmige Frauen erfolgt (vgl. Schwalgin/Amirpur/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43).

Die Potenziale, die Selbsthilfe im vorherigen Kapitel zugesprochen wurden, lassen sich auf Selbsthilfestrukturen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung beziehen. So können diese zur Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen in migrantischen Communities und im Kontext des Behindertenhilfesystems beitragen. Insbesondere angesichts der Tatsache, dass Migrant*innen in den Selbsthilfestrukturen der Behindertenhilfe unterrepräsentiert sind, lässt sich Selbsthilfe von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen in Migrant*innenorganisationen als

eine potenzielle Brücke in das Hilfesystem verstehen (vgl. Schwalgin/Amirput/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43).

Kontextualisierung von Datenerhebung, -auswertung und Material

Das Material, das den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen zugrunde liegt, stammt aus dem Kontext meines laufenden Promotionsprojekts, in dem ich mich mit Beratungsangeboten beschäftige, die Migrant*innen und Geflüchtete mit Behinderung und ihre Angehörigen als Zielgruppe adressieren. In diesem Zusammenhang habe ich qualitative Leitfadeninterviews – zum Teil als theoriegenerierende Expert*inneninterviews – mit Involvierten verschiedener Angebote an der Schnittstelle von Migration, Flucht und Behinderung geführt und entlang der Kodierstrategien der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (vgl. zu den zwei Interviewformen Helfferich 2014; Bogner/Menz 2009; zur Auswertung u.a. Strauss 1998). Im Rahmen dieses Beitrags beziehe ich drei Interviews ein, die ich mit Teilnehmenden eines Selbsthilfeangebots für Eltern von Kindern mit Behinderung geführt habe. Einer interviewten Person kommt aufgrund der Leitung und der Teilnahme am Selbsthilfeangebot eine Sonderrolle zu. Sie spricht an verschiedenen Stellen im Interviewverlauf stärker aus der leitenden Position heraus. Wichtig ist zudem, dass alle Interviewten Deutsch und eine weitere Sprache auf muttersprachlichem Niveau sprechen.² Die Bedeutung der Selbsthilfe für Teilnehmende, die explizit auf nicht-deutschsprachige Informationen und Austausch angewiesen sind, kann deshalb im Folgenden nicht beleuchtet werden.

Der Themenkomplex Schule steht im Rahmen meines Promotionsprojekts nicht primär im Fokus. Das Material liefert dennoch verschiedene inhaltliche Anhaltspunkte, sodass ich es für diesen Beitrag expliziter in Hinblick auf die eingangs formulierten Fragestellungen analysiert und dabei sowohl Verweise auf Schule, als auch weiter gefasst auf (Bildungs-)Institutionen einbezogen habe.

Ergebnisse

In den folgenden drei Unterkapiteln stehen die Ergebnisse im Fokus.³ Zunächst wird es um die Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden gehen. Im An-

2 Um eine umfassende Anonymisierung zu gewährleisten, muss auf weitere Informationen zu den Interviewten, zum Selbsthilfekontext und der genauen Zielgruppenadressierung verzichtet werden.

3 Die für partielle Rückbezüge auf das Material einbezogenen Interviewsequenzen wurden sprachlich leicht geglättet.

schluss steht die Frage im Zentrum, welche Möglichkeiten der Selbsthilfekontext in Hinblick auf Partizipation in der Schule bietet, bevor im dritten Unterkapitel diskutiert wird, wie aus der Perspektive der Teilnehmenden eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden kann.

Zur Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden

Die Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden lässt sich auf zwei Ebenen ausdifferenzieren. Zum einen wird auf einer individuell argumentierten Ebene deutlich, dass alle drei Teilnehmenden die Selbsthilfe als einen geschützten und auf die eigenen (und in der Gruppe geteilten) Bedürfnisse zugeschnittenen Raum verstehen. Die Möglichkeiten, die die Selbsthilfe ihnen eröffnet, werden zwar unterschiedlich gewichtet, verweisen aber auf mehrere geteilte und miteinander in Bezug stehende Aspekte: Die Selbsthilfe bietet einen Ort des Wohlfühlens und des Austauschs innerhalb der Gruppe und mit externen Referent*innen, die den Teilnehmenden auf die Gruppe abgestimmte Themen näherbringen.⁴ Der Austausch zielt auf unterschiedliche Themen, wie Förder- und Bildungsmöglichkeiten, gesetzliche (Neu-)Regelungen oder alltägliche Möglichkeiten der Erleichterung in der Betreuung der Kinder, und kann als Folge zur Entlastung in den verschiedenen Lebensbereichen beitragen. Der geschützte Raum in der Selbsthilfegruppe kann den Austausch intensivieren. Zusammenfassend betrachtet stellt die Selbsthilfe einen Ort des Lernens voneinander dar:

„Wir lernen wirklich sehr viel voneinander, muss ich sagen, und der Meinung bin nicht nur ich, das weiß ich. Also ich muss sagen, wir lernen wirklich viel voneinander und tauschen sehr, sehr viel aus. Erfahrungen, die wir bis heute gemacht haben, aber auch so Ratschläge und Tipps“ (Z. 108-111).

Zum anderen wird der Selbsthilfe über die vorangegangenen Punkte hinausreichend auch Bedeutung in Hinblick auf den Umgang mit ausgrenzenden gesellschaftlichen Strukturen und institutionellen Gestaltungsweisen zugesprochen. So wird die Selbsthilfe – insbesondere von der Leitungsseite – als Möglichkeit eines umfassenden Empowerments verstanden und in diesem Zusammenhang auch als Raum der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, Stereotypen und kulturalisierenden Umgangsweisen durch Mitarbeiter*innen von Institutionen

⁴ Deutlich wird hier, dass eine weiterführende Analyse von Selbsthilfekontexten auch die Perspektiven von Teilnehmenden einbeziehen muss, die aus sprachlichen Gründen auf Informationsvermittlung in nicht-deutscher Sprache angewiesen sind. So verweisen die Interviewten darauf, dass Informationsmangel nicht der primäre Grund für ihre Teilnahme an der Selbsthilfe ist. Vielmehr ist es für sie bedeutsam, Informationen und Austausch in der Gemeinschaft wahrnehmen zu können. Im Gegenzug vermuten sie aber, dass Personen mit geringeren Deutschkenntnissen in einem viel stärkeren Ausmaß auf die Selbsthilfe zur Informationsvermittlung angewiesen sind. Diese Überlegungen erscheinen plausibel, können aber aufgrund des Samples nicht weiter ausgeführt werden.

markiert. Letztere erleben die Teilnehmenden selbst zwar nicht alltäglich, sensibilisiert für solche Erfahrungen sind aber alle von ihnen. Die Selbsthilfe zielt somit potenziell auch darauf ab, Empowerment angesichts von Positionierungen als „Migrationsandere“ (Mecheril 2004, 19) zu bieten, die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen entlang von „Ordnungen des Unterschieds und des Unterscheidens“ (ebd.) erfolgen und immer auch ein Ausdruck „der Hierarchisierung und der *machtvollen Unterscheidung* und Hervorbringung der Differenz zwischen ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘“ (ebd., Herv.i.O.) sind. Sie soll dazu befähigen, im Kontext dieser Verhältnisse selbstbewusst zu agieren und auf diese Weise erforderliche und den Familien zustehende Informationen für die Betreuung und Förderung der Kinder zu erhalten.

Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass Kultur und religiöse Zugehörigkeiten im Kontext der Selbsthilfe in ambivalenter Weise von Bedeutung sind. So soll der Fokus ausgehend von den Teilnehmenden auf der Situation der Kinder liegen, weshalb kulturellen und religiösen Zugehörigkeiten keine Bedeutung für die Selbsthilfe beigemessen wird. Dies verdeutlicht, wie unangemessen es ist, Migrant*innenorganisationen als Orte vermeintlicher Desintegration zu charakterisieren, in denen geteilte kulturelle Dispositionen oder religiöse Einstellungen diese bestärken würden (vgl. Migrant*innen Organisationen und Selbsthilfe). Im Umkehrschluss sind (zugeschriebene) kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten dennoch von Bedeutung für die Selbsthilfe, insofern gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und pauschale Umgangsweisen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft aus ihnen resultieren und in der Selbsthilfe thematisiert werden können.

Möglichkeiten in Hinblick auf Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft

Möglichkeiten der Selbsthilfe in Bezug auf Partizipation in der Schule lassen sich am Material in zwei Richtungen formulieren. Zum einen ist der Austausch auf Peer-Ebene auch bedeutsam, wenn es um schulbezogene Themen und Fragen geht. Ähnliche Erfahrungen in verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen und die daraus resultierende Augenhöhe zwischen den Teilnehmenden wirken sich positiv auf die Auseinandersetzung mit schulbezogenen Themen aus, wie die Leitung der Selbsthilfe darlegt:

„Auf gleicher Augenhöhe ist für uns sehr wichtig und die Erfahrung, die man selber gemacht hat. Man weiß ja, wenn jemand jetzt zu mir kommt zum Beispiel mit einem Kind, was jetzt mit der Schule beginnt, man hat ja vieles selber durchgemacht, das heißt, was man in der Familie durchlebt hat, was man in der Gemeinde sozusagen durchlebt hat, wie es in den Schulen sozusagen aussieht und das alles. Die Gefühle, diese eigenen Gefühle der Familie, das kann man sehr gut nachvollziehen“ (Z. 255-261).

Neben dem hier deutlich werdenden Bezug auf die Gefühlsebene und die geteilten Erfahrungen, mit denen die Auseinandersetzung auf Augenhöhe in Verbindung steht, lässt sich vermuten, dass sich insbesondere die mit der Selbsthilfe einhergehenden Bestrebungen eines umfassenden Empowerments auch auf der Ebene der Schule niederschlagen. Die These liegt nahe, dass das wechselseitige Empowerment in der Selbsthilfe die Teilnehmenden befähigt, Fragen und Ansprüche gegenüber der Schule zu formulieren, sich ihr gegenüber selbstbewusst zu positionieren, und es den Teilnehmenden auf diese Weise auch möglich wird, sich in die Gestaltung von Schule einzubringen.

Zum anderen lässt sich die Selbsthilfe als eine Brücke zur Schule verstehen, insofern die Leitung eine vermittelnde Funktion übernehmen und auf diese Weise zum Abbau von Barrieren zwischen Eltern und Mitarbeiter*innen der Schule beitragen kann. Dies verdeutlicht ein Beispiel, das im Material angeführt wird:

„Eine Schule hat Probleme mit einem Elternteil und über lange Jahre haben sie die Erfahrung gemacht, an die Eltern kommt man nicht ran, also egal was man den Eltern sagt oder schreibt und dem Kind mitgibt, die Eltern kommen nicht und kümmern sich nicht, aber wenn wir dann uns mit einschalten, wir als Brücke sozusagen mitagieren, da kommt erst raus, wie willig die Eltern sind, wie sehr sie sich eigentlich über ihre Kinder tatsächlich sorgen. Nur dass sie nicht wussten, wie sie mitwirken oder mitgestalten können in der Schule oder welche Pflichten ihnen sozusagen auferlegt werden. Das hat man sozusagen nie in einem Gespräch feststellen können und darüber hat sich die Schule bis dahin nie Gedanken gemacht. Ja, dann sagt man natürlich, Migration in dem Sinne kann ja auch nicht funktionieren“ (Z. 182-191).

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur vermeintlich schweren Erreichbarkeit von Eltern mit Migrationserfahrung (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“) lässt sich die hier skizzierte Szene als ein Beispiel für eine gescheiterte Kommunikation fassen. Es bestehen Bestrebungen von beiden Seiten: Die Schule möchte die Eltern erreichen, hat dies über einen längeren Zeitraum versucht, dabei aber keinen Erfolg gehabt, ihre Strategien sind gescheitert. Die Eltern scheinen sich aus Sicht der Schule nicht für die schulische Situation ihres Kindes mit Behinderung zu interessieren. Die Eltern hingegen möchten sich in die Gestaltung der Schulangelegenheiten einbringen, haben aber nicht genug Wissen darüber, welche Möglichkeiten und auch welche Verpflichtungen sie aufgrund des Schulbesuchs ihres Kindes haben. Darüber hinaus läuft das geschilderte Szenario Gefahr, stereotype Annahmen über Migrant*innen zu (re-)produzieren und gesellschaftliches Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft zu problematisieren. Die Nicht-Beteiligung der Eltern im schulischen Kontext könnte pauschalisierend als ein Anzeichen für ihren vermeintlichen Unwillen zur Integration verstanden werden – auch wenn sie eigentlich in der verunmöglichten Kommunikationssituation begründet ist.

Genauso zeigt sich die Notwendigkeit der Brückenfunktion von Seiten der Migrant*innenorganisation beziehungsweise der Selbsthilfe, die es schafft, die gescheiterte Kommunikation in neue Bahnen zu lenken. Die Möglichkeit, eine Vermittlungsinstanz in Form einer Brücke zwischen der Schule und den Eltern zu etablieren, erscheint eine gewinnbringende Chance zu sein, um Barrieren in der Kooperation abzubauen und Partizipationsmöglichkeiten zu steigern.

Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule

Die Frage, wie eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet sein sollte, lässt sich ausgehend vom Material zum einen auf einer allgemeiner gefassten Ebene vermittelt über die Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft beantworten. So fordern alle Interviewten eine Gestaltung von gesellschaftlichem Zusammenleben und institutionellen Strukturen, in denen vielfältige Lebensweisen und Bedürfnisse anerkannt werden und ihnen mit Verständnis begegnet wird. Gefordert werden Offenheit und ein Umgang miteinander, der von Menschlichkeit geprägt ist. Die Inklusionsforderung verliert damit ihren spezifischen Bezug auf die Dimension Behinderung und fokussiert vielmehr die bestehende Vielfältigkeit von Lebensweisen und Bedürfnissen. Auf der Ebene der Adressierung von Menschen mit Behinderung schlägt sich dies in der Forderung und eigenen Umsetzung eines „Strategische[n] Kategorialismus“ (Hirschberg/Köbsell 2018, 102) nieder. Kategorisierungen werden in einigen Bereichen als unumgänglich angesehen, wenn in ihnen beispielsweise der Zugang zu Ressourcen begründbar wird. Genauso werden sie ausgehend von einem inklusiven Verständnis, das die spezifischen Bedürfnisse eines jeden Menschen hervorhebt, kritisch betrachtet. Inklusion wird im Anschluss an dieses Argument zur Querschnittsaufgabe erklärt, die von allen Institutionen – und damit auch von Seiten der Schule – bearbeitet und entsprechend umgesetzt werden muss. Um eine gelingende Zusammenarbeit zu gewährleisten und Situationen, wie die vorangehend dargestellte (vgl. „Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule“), zu verhindern, erfordert dies Reflexionsleistungen hinsichtlich der institutionellen Haltung gegenüber verschiedenen untereinander und in sich heterogenen Bevölkerungsgruppen. Beispielhaft wird dies am Umgang mit nicht-deutschsprachigen Menschen verdeutlicht, denen gegenüber mehr Offenheit von institutioneller Seite gefordert wird.

Dass diese Reflexionsleistung in Schulen noch keine angemessene Umsetzung findet, zeigt sich im weiteren Interviewverlauf. Argumentiert wird, dass die Umsetzung einer inklusiven Haltung eine Diskussion auf theoretischer Ebene erfordert, wie Inklusion überhaupt inhaltlich zu fassen und von einem Integrationsverständnis abzugrenzen ist. Nur so wird eine Abkehr von einer integrativen Haltung und einer Perspektive auf Kinder mit Behinderung als Sonderfall in schulischen Regelkontexten möglich:

„Dieser Gedanke, was ist Inklusion? Das hat man nicht verstanden. Was will man mit Inklusion? Also Inklusion ist für viele immer noch Integration und das haben die nicht verstanden, dass Inklusion zum Beispiel in den Schulen jetzt, soll ja Inklusion herrschen. Nein, da funktioniert die Inklusion noch gar nicht“ (Z. 420-424).

Im Anschluss an die geforderte Reflexion kann – so ließe sich vermuten – auch die Zusammenarbeit zwischen der Schule und Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung verbessert werden.

Abschließende Überlegungen

Auf Basis von Interviews mit Teilnehmenden einer Selbsthilfegruppe für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung standen in diesem Beitrag drei Fragen im Fokus: Welche Bedeutung hat das Selbsthilfeangebot für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung? Welche Möglichkeiten eröffnet die Selbsthilfe in Hinblick auf Partizipation in der Schule? Wie kann aus der Perspektive der Teilnehmenden eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden? Angesichts der diskutierten Barrieren, die für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung in der Partizipation mit der Schule bestehen können (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“ und „Zur Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und mit einem Kind mit Behinderung“), und ausgehend von den Möglichkeiten, die Selbsthilfekontexte für Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen bieten (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“), wurde anhand der Ergebnisse zunächst die große Bedeutung der Selbsthilfe als geschützter Raum des Austauschs, des Lernens voneinander und des Empowerments deutlich. Von Bedeutung sind diese Punkte auch in Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, insofern sie sich auch auf schulspezifische Themen beziehen können. Genauso können Selbsthilfestrukturen eine Brücke zur Schule darstellen, durch die Konflikte zwischen Eltern und der Schule gelöst sowie Kooperationen verbessert beziehungsweise zuallererst hergestellt werden können. Die Ergebnisse schließen damit an die Funktion von Selbsthilfe an der Schnittstelle von Migration und Behinderung als Brücke in das Hilfesystem an (vgl. „Selbsthilfe im Kontext von Migration und Behinderung“). Sie verweisen zudem darauf, dass die Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule insbesondere mit der Forderung einer inklusive(re)n Gestaltung von gesellschaftlichen und schulischen Kontexten in Verbindung stehen.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass Selbsthilfekontexte ein großes Potenzial für eine Verbesserung der Kooperation zwischen Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung und der Schule aufweisen. Eine weitere

wissenschaftliche Auseinandersetzung, beispielsweise mit Fragen zur gewinnbringenden Verknüpfung von Schule, Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfestrukturen, wäre wünschenswert. Von Bedeutung erscheint dies auch angesichts des Stellenwerts, der Migrant*innenorganisationen für die Unterstützung und Vernetzung von geflüchteten Familien zugesprochen wird (vgl. Schrader 2017). Abschließend sei jedoch auch angemerkt: Ohne die deutlich werdenden Potenziale und das Engagement in der Selbsthilfe schmälern zu wollen, verweisen ihre Erfolge letztendlich auch darauf zurück, dass im deutschen Bildungssystem – wie auch die Interviewten selbst fordern – Barrieren abgebaut und Partizipationsmöglichkeiten von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen gesteigert werden müssen. Die positive Perspektive auf Selbsthilfe darf nicht dazu verleiten, diese Verantwortung, Veränderungen, wie hier in Bezug auf die Schule, anzuregen, an Migrant*innenorganisationen zurückzugeben (vgl. dazu auch Weiss 2014, 103f.).

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner; B. Littig & W. Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 61-98.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009): Einführung Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS, 13-19.
- Gomolla, M. (2011): Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In: V. Fischer & M. Springer (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 446-457.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterview. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 559-574.
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2018). Replik auf den Text von Katharina Walgenbach: Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?. In: O. Musenberg; J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-103.
- Hunger, U. & Metzger, S. (2017): Von der Verleugnung zur Akzeptanz? Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung von Migrant*innenorganisationen im Wandel. In: T. Groß; S. Huuth; B. Jagusch; A. Klein & S. Naumann (Hrsg.): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 80-85.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

- Pries, L. (2013): Was sind Migranten(selbst)organisationen?. Online unter: <https://www.bpb.de/ge-sellschaft/migration/kurzdosiers/158870/was-sind-migrantenselbstorganisationen>.
- Schirilla, N. (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrader, I. (2017): Migrantenselbstorganisationen und der „Sommer der Migration“. In: I. Sievers & F. Grawan (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 156-166.
- Schwalgin, S.; Amirpur, D. & Kriechhammer-Yağmur, S. (2016): Selbsthilfegruppen eingewanderter Familien mit behinderten Angehörigen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Elternschaft Migration Behinderung. Wie Selbsthilfe gelingen kann. Berlin: o.V., 43-51.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In: F. Hamburger; T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 69-79.
- Weiss, K. & Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: K. Weiss & D. Thränhardt (Hrsg.): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 8-44.
- Weiss, K. (2014): Migrantenorganisationen als Motoren der Integrationsarbeit. In: B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 93-104.
- Westphal, M. & Wansing, G. (2019): Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS, 3-24.
- Wohlfahrt, N. (2009): Selbsthilfe als Ergänzung und kritische Begleitung Sozialer Arbeit. In: L. Wagner (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen. Wiesbaden: VS Verlag, 181-191.