

Amirpur, Donja

Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2013, 40 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Amirpur, Donja: Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2013, 40 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 36) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285489 - DOI: 10.25656/01:28548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285489>

<https://doi.org/10.25656/01:28548>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Donja Amirpur

Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusive Frühpädagogik



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Kathrin Nord
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Friedberg © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-094-3

Donja Amirpur

Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusive Frühpädagogik

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Inklusive Bildungsprozesse stellen hohe Anforderungen an die Fachkräfte in frühpädagogischen Einrichtungen. Um allen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, müssen Heterogenitätsdimensionen und Zugehörigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Treffen mehrere Dimensionen, z.B. Behinderung und Migrationshintergrund, zusammen, können besondere Barrieren entstehen, die die Partizipation an Bildung erschweren.

Das Konzept der Intersektionalität nimmt soziale Differenzierungen und Hierarchisierungen in den Blick und stellt die Frage, in welcher Weise Ungleichheiten und gesellschaftliche Differenzierungen in Wechselbeziehung miteinander stehen, sich beispielsweise mit Blick auf soziale Ausgrenzungsprozesse wechselseitig verstärken. Durch die Anwendung dieses wissenschaftlichen Zugangs macht Donja Amirpur Strukturen von Benachteiligung und Diskriminierung sichtbar, die bei einer monothematischen Analyse unbeachtet blieben. Anhand von zahlreichen Beispielen zeigt die Autorin auf, wie diese Benachteiligungen aussehen und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um sie zu beseitigen.

Die Expertise wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin. Die WiFF-Expertengruppe „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ hat die Expertise diskutiert und die Überarbeitung fachlich begleitet. Für kritische Diskurse und weiterführende Ergänzungen gilt der Expertengruppe ein besonderer Dank.

München, im August 2013



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Tina Friederich
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

	Einleitung–Inklusion für alle?	8
1	Ausgangslage: Heterogenität in Kindertageseinrichtungen	9
1.1	Was bedeutet Heterogenität?	9
1.2	Kooperationen verschiedener Disziplinen	9
1.3	Partizipation ermöglichen–Barrieren beseitigen	10
1.4	Zusammenarbeit mit Eltern	10
1.5	Kooperation mit externen Partnern	11
2	Interkulturelle Aspekte in der Inklusionsdiskussion	12
2.1	Inklusive Interkulturalität	12
2.2	Die Relevanz der kulturellen Herkunft in der pädagogischen Praxis	13
3	Das Konzept der Intersektionalität als Zugang zu inklusiver frühkindlicher Bildung	15
3.1	Idee einer Mehrebenenanalyse in der Intersektionalitätsforschung	15
3.2	Differenzlinien am Beispiel der Kultur/Ethnie	16
3.3	Der Begriff „Rasse“ als Strukturkategorie?	17
3.4	Behinderung als Strukturkategorie	17
4	Heterogenitätsdimensionen Behinderung und Migration	18
4.1	Quantitative Erhebungen	18
4.2	Versorgungsstrukturen	19
4.3	Inanspruchnahme der Dienste/Institutionelle Barrieren	20
4.4	Stand der Forschung	21
4.4.1	Kultur im Kontext von Migration und Behinderung– kulturspezifische Ansätze zu Behinderung und Krankheit	22
4.4.2	Studien zur Lebenssituation von Familien mit Migrationshintergrund, die einen Angehörigen mit einer Behinderung betreuen	23
5	Die Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit Behinderung– Ergebnisse des Bremer Forschungsprojekts	23
6	Migration und Behinderung: Konsequenzen für die elementar-pädagogische Praxis	32
6.1	Zusammenarbeit mit Eltern	33
6.2	Kooperationen mit externen Partnern	34
6.3	Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Diskriminierung	34
6.4	Abschließende Bemerkung	35
7	Literatur	36

Einleitung – Inklusion für alle?

Inklusive frühkindliche Pädagogik hat das Ziel, Teilhabe und Bildung für alle Kinder zu ermöglichen. Alle Kinder sollen gemeinsam aufwachsen, sie sollen gemeinsam spielen und lernen. Im Mittelpunkt einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik stehen die vielfältigen Ausgangslagen der Kinder, ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Gender, Migration oder Behinderung. Aus diesen Zugehörigkeiten ergeben sich oftmals Mechanismen der Ausgrenzung und Benachteiligung, die die Familien und ihre Kinder gravierend beeinflussen und für die es einer besonderen Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte bedarf. Ihre Aufgabe ist es dann, diese Benachteiligungen zu erkennen und zu berücksichtigen sowie Barrieren zu reduzieren, die dem gemeinsamen Spiel, Lernen und einer Teilhabe der Kinder und ihrer Familien im Weg stehen. Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte Einblicke in die Lebenswirklichkeiten der Familien.

Mit den Lebenswirklichkeiten der Familien im Kontext von Migration und Behinderung befasst sich die vorliegende Expertise. Sie beschäftigt sich mit der Situation von Migrationsfamilien, die ein Kind mit einer Behinderung haben. Mithilfe einer intersektionalen Analyse wird dargelegt, wie das Zusammenspiel der Heterogenitätsfaktoren „Behinderung“ und „Migration“ auf das betroffene Kind wirkt und welche Implikationen dies für die pädagogische Arbeit hat.

Dafür werden in Kapitel 1 zunächst auf Basis der Expertisen von Annedore Prengel (2010a), Annika Sulzer/Petra Wagner (2011) und Ulrich Heimlich (2013) sowie weiterer einschlägiger Literatur Grundlagen inklusiver frühkindlicher Pädagogik vermittelt, die für den Kontext von Migration und Behinderung von besonderem Interesse sind.

In Kapitel 2 werden der Stellenwert von interkulturellen Aspekten im Inklusionsdiskurs beleuchtet sowie gängige Konzepte zur interkulturellen Öffnung von Kindertageseinrichtungen vorgestellt und auf ihre Relevanz hinterfragt.

In Kapitel 3 greift die Expertise zur Bearbeitung der Thematik das Konzept der Intersektionalität auf, welches Wechselwirkungen unterschiedlicher Indi-

katoren sozialer Ungleichheit herausstellt. Es bietet zudem die Möglichkeit, die Komplexität inklusiver Pädagogik zu systematisieren.

Im vierten Kapitel behandelt die Expertise die zentralen Fragen: Wie wirken die Heterogenitätsdimensionen „Migration“ und „Behinderung“ bei Kindern unter sechs Jahren und in ihren Familien zusammen? Welche Auswirkungen haben sie auf die Partizipation der Familien am gesellschaftlichen Leben sowie auf die Förderung der Kinder? Um diesen Fragen nachzugehen, präsentiert die Expertise aktuelle Theorien aus der Migrationspädagogik- und -forschung. Diese helfen gängige Klischees zu der Personengruppe „Migrationsfamilien mit einem Kind mit Behinderung“ zu hinterfragen und neue Erkenntnisse zum Umgang mit betroffenen Eltern und ihren Kindern in der frühkindlichen inklusiven Pädagogik hervorzubringen.

Die Relevanz bereits vorhandener Ansätze zum Umgang mit Behinderung in den Migrationsfamilien wird auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Migrationsforschung (Kapitel 4) und schließlich auf Grundlage eigener qualitativer Untersuchungen (Kapitel 5) durchleuchtet. In Kapitel 5 werden erste Forschungsergebnisse einer Studie der Universität Bremen zur Lebenssituation von Migrationsfamilien mit einem Kind mit Behinderung aus einer intersektionalen Perspektive für die Expertise analysiert. Dabei wird sichtbar, dass in der Verknüpfung bzw. durch die Wechselwirkungen der Heterogenitätsdimensionen „Migration“ und „Behinderung“ die Strukturen der Benachteiligung und Diskriminierung in Institutionen besonders hervortreten.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel werden in Kapitel 6 schließlich Anforderungen an die pädagogische Arbeit formuliert.

1 Ausgangslage: Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

1.1 Was bedeutet Heterogenität?

In einer Kindertageseinrichtung kommt die ganze Vielfalt von Kindern und ihren Familien zum Tragen. Diese Vielfalt erfordert eine breite Definition von Heterogenität, die über die üblichen Kategorisierungen nach „Geschlecht“, „Ethnie“ und „Behinderung“ hinausgeht. Um der Vielfalt der Kinder und ihrer Familien gerecht werden zu können, ist also die Berücksichtigung weiterer Kategorien notwendig, die zeigen, dass Kinder unterschiedlich sind und aufwachsen, wie z.B. „Sprache“, „Religion“, „sozioökonomischer Status“, „Familienstruktur“ und „Alter“.

So kann der ethnische Hintergrund eines Kindes nie losgelöst von seinem sozialen Status, dem Einkommen oder dem Bildungshintergrund der Familie betrachtet werden. Diese intersektionalen Aspekte sind in der frühkindlichen inklusiven Pädagogik zu berücksichtigen.

Prengel kritisiert, dass der Begriff „Heterogenität“ in verschiedenen Publikationen inhaltslos verwendet wird. Sie hingegen versteht den Begriff als ein gehaltvolles Theorem, „dessen Bedeutung mit erheblichen Folgen für die Theoriebildung, Empirie und Praxis zu klären ist“ (Prengel, 2010, 20). Prengel definiert „Heterogenität“ als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (Prengel 2010, S. 20). Sie bezieht dabei den von Honneth geprägten Begriff der „egalitären Differenz“ mit Blick auf Heterogenität auf den Bereich der Pädagogik (Prengel 2006; Honneth 1992). „Egalitäre Differenz“ meint die Anerkennung der Verschiedenheit, ohne die Individuen über ihre Unterschiede zu hierarchisieren und den Verzicht auf die Bewertung von individueller Besonderheit. Die unterschiedlichen Lebensweisen von Kindern und ihren Familien werden in dieser Definition des Theorems „Heterogenität“ grundsätzlich als legitim und gleichberechtigt betrachtet. Sie stehen auf Augenhöhe nebeneinander. Inklusive Pädagogik berücksichtigt aber gleichzeitig, dass diese unterschiedlichen

Lebensweisen mit vertikalen Hierarchien sozialer Ungleichheit verwoben sind.

Vor diesem Hintergrund stellt der angemessene Umgang mit Heterogenität Kindertageseinrichtungen vor große Herausforderungen.

So sollen auch Kinder, die unter erschwerenden Umständen aufwachsen, sich in der Einrichtung aufgenommen, anerkannt und unterstützt fühlen (Kron 2010, S. 35). Kron kritisiert jedoch den bis heute häufig hergestellten linearen Zusammenhang zwischen Heterogenität und schwierigen Arbeitsbedingungen von pädagogischen Fachkräften. Darüber ergebe sich eine Fokussierung auf homogene Gruppen als ideale pädagogische Arbeitsgrundlage, die faktisch gar nicht vorhanden seien. Durch Ausgrenzungen derjenigen, die dem Schema des Durchschnittskinds nicht entsprechen, werde in den Einrichtungen eine konstruierte Homogenität aufrechterhalten (Kron 2011, S. 86).

Im Folgenden werden einige Aspekte zu Heterogenität und inklusiver frühkindlicher Pädagogik hervorgehoben, die für den Kontext „Migration und Behinderung“ in Kindertageseinrichtungen von besonderem Interesse zu sein scheinen¹: Das betrifft die Kooperationen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Fachgebiete, die Beseitigung von Barrieren für Familien und Kinder beim Zugang zu und in der Einrichtung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und die Kooperation mit externen Partnern.

1.2 Kooperationen verschiedener Disziplinen

Inklusive Bildung berücksichtigt die Pluralität der Kinder und „eröffnet so eine Fülle von Perspektiven auf die sogenannten Heterogenitätsdimensionen“ (Heimlich 2013; Prengel, 2010b). Petra Wagner und Annika Sulzer bemängeln jedoch die starke Trennung von Fachleuten, die kaum mit den anderen „Fachgemeinden“ kooperieren. „Werden intersektionale Aspekte berücksichtigt, dann erzeugt dies jeweils

¹ Das ist das Ergebnis von Gesprächen mit Eltern und Fachkräften im laufenden Forschungsprojekt der Universität Bremen. Siehe auch Kap. 4.4.3

wieder eigene ExpertInnen“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 17). Verschiedenen frühpädagogischen Konzepten sei gemeinsam, dass sie die Relevanz sozialer Zugehörigkeiten berücksichtigen, allerdings nur mit dem Blick auf jeweils eine Zugehörigkeit.

Konzepte wie die „Geschlechterpädagogik“, die „Interkulturelle Pädagogik“, die „Antidiskriminierungspädagogik“ oder die „Disability Studies“ berücksichtigen die jeweilige Zugehörigkeit im Hinblick auf die Praxis mit den Kindern, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Raumgestaltung, des Materialangebots, sowie auf der Ebene der Institution – und nehmen dabei doch in der Regel nur die von ihnen als zentrale Differenzkategorie betrachtete Dimension von Heterogenität in den Fokus. Diese Konzepte gilt es zu Allianzen für die Entwicklung inklusiver Bildung zusammenzuschließen (Booth 2011). Durch unterschiedliche Zugänge werden unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt, die miteinander verbunden werden können. Hierzu bedarf es eines regelmäßigen Austauschs zwischen den verschiedenen Fachgebieten sowie einer institutionalisierten Kooperation. Dies ist insofern ein Spezifikum des deutschen Kontexts, da hier „Inklusion“ sehr stark eingeschränkt auf die Dimension der Behinderung verstanden wird, während „Interkulturelle Pädagogik“ oder „Geschlechterpädagogik“ wiederum die Dimension der Behinderung kaum berücksichtigen.

1.3 Partizipation ermöglichen – Barrieren beseitigen

Inklusive Einrichtungen ermöglichen Partizipation und beseitigen Barrieren, die „die institutionelle Repräsentation der gesellschaftlichen Vielfalt verzerren können“ (Kron 2010, S. 33). Folgende Barrieren gilt es nach Kron in Einrichtungen zu beseitigen:

- Gesellschaftliche und strukturelle Barrieren (keine Bevorzugung bestimmter Familien, kein Ausschluss durch finanzielle Hindernisse)
- Institutionelle und strukturelle Barrieren (räumliche oder organisatorische Festlegungen, die Teilhabe verhindern)
- Barrieren personalen Ursprungs (Gruppenorganisationen, die keine Annäherung und Kooperation ermöglichen)

Der mit Inklusion verbundene Bildungsgedanke beinhaltet, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o.J.). Dieser Bildungsgedanke zielt auf die Veränderung der persönlichen professionellen Haltung der Fachkräfte ab, und nimmt die individuellen Bedürfnisse der Kinder in den Blick. Diese Haltung ist sehr zu begrüßen, kann aber dann zu verkürzten Sichtweisen auf die Kinder und ihre Familien führen. So haben etwa Rassismus, Diskriminierung und soziale Benachteiligung insbesondere Auswirkungen auf die Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern mit Migrationshintergrund, die häufig Zielscheibe dieser Form der Ausgrenzungen sind. Wenn pädagogische Fachkräfte diese spezifischen gesellschaftlichen Barrieren, die sich auf das Gruppenmerkmal „Migrationshintergrund“ beziehen, nicht bedenken, bleiben ihnen viele Ursachen, die die Beteiligung erschweren, verborgen (Karakasoğlu/Amirpur 2012b).

Annika Wagner und Petra Sulzer (2011) fordern daher für die Entwicklung inklusiver Pädagogik u.a.:

- eine systematische Auseinandersetzung mit Benachteiligung und Privilegierung. Pädagogische Fachkräfte benötigen Kenntnisse darüber, „was eine Diskriminierung ist, wie Diskriminierungen funktionieren und welche Wirkungen sie für diejenigen haben, die betroffen sind und für diejenigen, die Diskriminierung ausüben“ (S. 32).
- die Berücksichtigung der individuellen Besonderheit der Kinder, die Anerkennung ihrer unterschiedlichen Lebenslagen und ihrer sozialen Zugehörigkeit. Dies impliziert die Annahme, dass Kinder ihre Identität mehrfach zugehörig, am Schnittpunkt verschiedener Zugehörigkeiten ausbilden und dass dies ein dynamischer Prozess ist.

1.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist elementarer Bestandteil in inklusiven Einrichtungen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heißen alle Eltern willkommen und kümmern sich um sie, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Pädagogische Fachkräfte haben

allen Eltern Beteiligungsmöglichkeiten anzubieten, weil die Eltern durch ihre Erziehung einen großen Beitrag zur Entwicklung ihrer Kinder leisten und sie die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder sind. Entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung sind die durch die Familie erfahrenen Bindungen, Orientierungen und Kompetenzen (Albers 2011).

Um sich mit den individuellen Bedürfnissen des Kindes befassen zu können, bedarf es der Entwicklung individueller Förderpläne. In inklusiven Kindertageseinrichtungen gestalten alle Beteiligten diesen Prozess gemeinsam (Heimlich 2013). Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für die Ermittlung der besonderen Unterstützungsleistungen und der Erarbeitung von Zielen bedeutend (Serrano/Afonso 2010, S. 63). Eltern sollten daher an der Entwicklung von Förderplänen beteiligt werden. Ziel der Zusammenarbeit sollte es sein, Stärken und Bewältigungsstrategien eines jeden Kindes zu identifizieren und die elterlichen Ziele für das Kind zu erkennen. Durch die gemeinsam entwickelte Perspektive von Eltern und Fachkräften werden die Bedürfnisse und die Ressourcen von Kind und Familie in die pädagogische Arbeit einbezogen. Dafür bedarf es

- einer gemeinsamen Verbindlichkeit bezüglich der Maßnahmen und der Evaluation ihrer Wirkung für Kind und Familie.
- der Bereitstellung notwendiger therapeutischer Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.
- „als Schlüssel zur wirksamen Kooperation von Therapeuten, Eltern und anderen für das Kind zuständigen Personen“ der Weitergabe von therapeutischem Fachwissen an Eltern und andere pädagogische Fachkräfte und Betreuer, um „zusammen kooperativ und kreativ entwicklungsrelevante Strategien“ zu entwerfen (ebd., S. 66).

Belmont und andere sind der Ansicht, es gebe eine Tendenz, „den erzieherischen Fähigkeiten der Eltern angesichts der Beeinträchtigung des Kindes nicht zu trauen, zu vermuten, dass sie nicht die richtigen Dinge tun oder sogar für die Schwierigkeiten ihres Kindes verantwortlich sind“ (Belmont/Pawlowska/Vérillon 2010, 71). Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen haben noch größere Schwierigkeiten, Gehör zu finden. Eine funktionierende Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften

und Eltern gilt aber als Faktor, der die Entwicklung und das Lernen der Kinder in inklusiven Einrichtungen befördert (ebd., S. 68).

Wenn Eltern ihre Kinder das erste Mal in eine Einrichtung bringen und verunsichert sind, benötigen sie eine besondere Vertrauensbasis und die nachdrückliche Bestätigung, dass man sich um ihre Kinder ganz in ihrem Sinne kümmert. Die elterlichen Sorgen können noch größer sein, wenn das Kind eine Behinderung hat (ebd., S. 68). Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, Eltern Sicherheit beim Umgang mit ihnen und den Kindern zu vermitteln, bspw. mit Informationen über den Tagesablauf in der Einrichtung, über das Verhalten des Kindes in der Gruppe etc.

1.5 Kooperation mit externen Partnern

Mit Blick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen wird eine Kooperation mit externen Partnern notwendig. Heimlich weist darauf hin, dass inklusive Kindertageseinrichtungen die tägliche pädagogische Arbeit nur bewältigen können, wenn sie ihre externe Kooperation intensivieren (Heimlich 2013). Erstrebenswert ist es, spezielle Fachdienste und Therapeutinnen und Therapeuten in die Arbeit der Einrichtung einzubinden sowie ein regionales Netzwerk im Sinne eines *support systems* aufzubauen: „Gute Kindertageseinrichtungen unterhalten vielfältige Beziehungen zum unmittelbaren Umfeld auch im Sinne von Gemeinwesenorientierung“ (ebd., S. 41).

Aus den bisherigen Darstellungen wird deutlich, dass Kinder und ihre Familien nicht nur entlang einer Differenzlinie wahrgenommen werden sollten, sondern in ihren Mehrfachzugehörigkeiten in inklusiven Bildungsprozessen berücksichtigt werden müssen. Zudem bedarf es der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Benachteiligungen, um sich sozialer Ungleichheiten bewusst zu werden und Barrieren in Einrichtungen abbauen zu können. Insbesondere die Einbindung der Eltern in die pädagogischen Prozesse und die Kooperation mit externen Partnern haben einen großen Stellenwert für das Erkennen der Bedürfnisse eines Kindes – das gilt vor allem bei Kindern mit einer sogenannten geistigen Behinderung (Seifert 2010).

2 Interkulturelle Aspekte in der Inklusionsdiskussion

2.1 Inklusive Interkulturalität

Der Begriff „Inklusion“ wird in Deutschland immer noch vorrangig im Zusammenhang mit Kindern mit Behinderungen diskutiert. Grundgedanke der Inklusionsidee ist jedoch die grundsätzliche Verschiedenheit von Menschen. Bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems geht es also nicht um die Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderungen im Sinne der Integration, sondern um die Abkehr von einer imaginierten Durchschnittsnorm, an der jede Person gemessen wird.

Der Begriff der „Integration“ (im Gegensatz zu dem der „Inklusion“) bezeichnet „sowohl die Eingliederung von Menschen [...] in das Bildungssystem, z.B. als Forderung bei Behinderung [...] oder in die Gesellschaft und Kultur, z.B. bei Immigranten“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 342) und damit die Kategorien „Behinderung“ und „Migration“. Dennoch werden im Widerspruch dazu Kinder mit Migrationshintergrund vor allem in der politischen Diskussion zum Thema „Inklusion“ hierzulande bislang nicht mitgedacht. Auch die Bundesregierung vertritt einen verengten Inklusionsbegriff mit der Zerteilung ihrer Aktionspläne in den *Aktionsplan Inklusion* und den *Nationalen Integrationsplan*.²

Aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bzw. der interkulturellen Bildungsforschung ist das insofern paradox, da beim Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund „Integration“ seit mindestens 30 Jahren das dominierende Thema ist (Karakaşoğlu/Amirpur 2012a).

Dennoch sind interkulturelle Dimensionen und spezifische Kategorien wie „ethnische Herkunft“, „Sprache“ und „Religion“ bis heute kaum in der Inklusionspädagogik zu finden. Umgekehrt beteiligen sich bislang nur wenig Vertreter der Migrationspädagogik am Inklusionsdiskurs. Hinz bemängelt, dass

Studiengänge zur inklusiven Pädagogik „nach wie vor weitgehend auf den Personenkreis von Menschen mit Beeinträchtigungen gerichtet“ sind. Zum anderen fänden sich in der Online-Publikation „Zeitschrift für Inklusion“ fast nur Beiträge zur Integration von Behinderten, während Aufsätze zu anderen Heterogenitätsdimensionen gänzlich fehlten (Hinz 2009, S. 224 f.).

Ein weiterer Widerspruch: Auf der einen Seite zeigt sich eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Förderschulen. Vor allem in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert wurde, überwiegen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008). Auf der anderen Seite werden aber die Diversitätsdimensionen „Migrationshintergrund“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bei der Frage nach den spezifischen Unterstützungsbedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund kaum beachtet. Dass diese Heterogenitätsdimensionen in den Inklusionsdiskurs einbezogen werden sollen, fordert z.B. der Bericht „Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009).

Intersektionale Verknüpfungen zwischen der Dimension der „sprachlich-kulturellen Pluralität“ und der „Pluralität durch unterschiedliche körperliche und kognitive Lernvoraussetzungen“ werden somit nicht berücksichtigt. So lange interkulturelle Aspekte unbeachtet bleiben, kann der Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Sonder- bzw. Förderschulen nicht entgegengesteuert werden. Das Fehlen interkultureller Kernkompetenzen, vor allem beim sonderpädagogischen Personal, erschwert die Einschätzung der Kinder und macht sie in manchen Aspekten sogar unmöglich. Die unterschiedliche Sprachentwicklung bzw. die Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache kommt z.B. in den diagnostischen Verfahren nicht vor.

Der Besuch einer Sonder- bzw. Förderschule bedeutet jedoch nicht nur, dass Kinder sowohl um ihre Chance auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt gebracht werden – sie

² Siehe im Vergleich dazu den Inklusionsbegriff der UNESCO-Policy Guidelines (UNESCO 2009, 4)

werden auch aus ihrem Wohn- und Lebensumfeld genommen. So steht das deutsche Schulsystem in der Kritik, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen durch das System der Sonderbeschulung zu behindern.

In einer inklusiven Kindertageseinrichtung mit migrationsbedingter Heterogenität sollte eine Anpassung der Einrichtung in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an die in vielen Dimensionen pluralen Lebensformen erfolgen. Einrichtungen sollten also ihren Blick auf die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien richten, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern und Partizipation zu ermöglichen (Karakaşoğlu u.a. 2011, S. 8). Das System passt sich demnach an die Bedürfnisse der Kinder an, nicht umgekehrt. Um die Auswirkungen von Rassismus, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung, die Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern mit Migrationshintergrund und die Barrieren für ihre Beteiligung zu berücksichtigen, werden ergänzenden Fachkompetenzen aus pädagogischen Fachrichtungen wie der Migrationspädagogik benötigt (vgl. Karakaşoğlu/Amirpur, 2012b).

2.2 Die Relevanz der kulturellen Herkunft in der pädagogischen Praxis

Interkulturelle Konzepte für ethnisch heterogen zusammengesetzte Kindergruppen finden schon seit längerem Verwendung in den Kindertageseinrichtungen. Zu nennen sind hier z.B. Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, Interreligiosität, Zusammenarbeit mit Familien und kultursensible Kommunikation (Sulzer/Wagner 2011, S. 13). Attia (2009) unterscheidet verschiedene Wege im Umgang mit ethnischer Differenz: Sie kann als willkommene Abwechslung verstanden oder als selbstverständliches Abbild der Gesellschaft begrüßt werden. Es gibt aber auch Settings, in denen Gruppen ethnisch homogenisiert werden oder aber die ethnische Herkunft per se als Anlass gesehen wird, pädagogisch zu intervenieren.

Neuere Ansätze zur interkulturellen Kompetenz verbinden sich in der Zielsetzung mit dem Inklusionsansatz. So schreibt Karakaşoğlu: „Um interkulturelle

Kompetenz zu befördern, setzen sich die aktuelleren Ansätze Interkultureller Bildung sehr viel stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen das Lernen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet und verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten“ (Karakaşoğlu u.a. 2011, S. 8).

Häufig wird unter interkultureller Kompetenz auch die Aneignung von Grundlagenwissen verstanden, z.B. über Religionen, über Herkunfts- und Alltagskulturen, Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation (Wagner 2008, S. 204). Dieses Wissen über andere Kulturen aber, gibt Wagner zu bedenken, könne zu Stereotypisierungen und Vertiefung kultureller Fremdheit führen, weil es Menschen auf bestimmte Eigenschaften festlege.

Diese kulturell bedingten Differenzzuschreibungen, die in der pädagogischen Praxis oft verwendet werden, sind insofern problematisch, als sie „zum Schauplatz für Dichotomisierung“ geworden sind (Gürses 1998, S. 70). Die Kategorie „Kultur“ konstruiert Eigenschaften von Gruppen und schafft eine Aufteilung in „Wir“ und „die Anderen“. Kultur kommt meistens dann ins Spiel, wenn es um die Kultur der Anderen geht, die mit der Mehrheitsgesellschaft nicht kompatibel ist, so Messerschmidt: „Durch Einwanderung wird das ethnische Projekt gesellschaftlicher Zugehörigkeit brüchig, und genau dagegen richten sich die Grenzziehungen, die entlang der kulturell bestimmten Herkunft angesetzt werden“ (Messerschmidt 2008, S. 6). Wird auf die kulturelle Herkunft der Anderen verwiesen, so ist dann darin eine auf Vorurteilen fußende, eindimensionale Erklärung auffälliger Beobachtungen zur angenommenen „Kultur“ der als fremd wahrgenommenen Kinder und Familien enthalten. Pädagogik ist in die Prozesse kultureller Identitätsmarkierungen involviert, wenn sie den Kulturbegriff beansprucht: „Durch kulturelle Zuschreibungen wird Differenz verankert, an der sich dann, so die Annahme, Konflikte entzünden.“ Dabei, so Messerschmidt, würden die politischen, rechtlichen und ökonomischen Ursachen von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft ausgeblendet (Messerschmidt 2008, S. 5). Die kulturelle Herkunft,

auch die ethnische oder die religiöse Herkunft, wird herangezogen, um gesellschaftliche Mechanismen der Ungleichheitskonstruktion zu legitimieren (Broden/Mecheril 2010).

Pädagogische Fachkräfte nutzen Kulturalisierungen bei Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Eltern oft dann, wenn ihnen ihre Möglichkeiten des pädagogischen Handelns begrenzt zu sein scheinen. Außerdem greifen sie auf Stigmatisierungen zurück, da sie gesellschaftlichen Ordnungen und Selbstverständlichkeiten entsprechen. Beispielsweise wird die Ursache für die geringe Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen häufig kulturell-sozial erklärt, nämlich mit der Andersartigkeit der Familien und ihrer kulturellen Distanz zur Einrichtung. Andere Aspekte des Sachverhalts wie die fehlende Selbstverständlichkeit im Umgang mit Vielfalt, die fehlende Repräsentanz von Pluralität in der Ausstattung und dem Personal der Einrichtung etc. geraten dabei aus dem Blick (Mecheril 2004).

In Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund werden als identitätsstiftende Aspekte bspw. Einladungen vom Erzieher*team zu einem türkischen Fest oder einem vietnamesischen Essen dargestellt (Kron 2011, S. 86). Kinder und Eltern sollen etwas Typisches aus ihrer Kultur für das Frühstück mitbringen. Mithilfe dieser Angebote soll in den Einrichtungen die Teilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht werden. Doch auch Aufforderungen wie diese konstruieren Eigenschaften einer Personengruppe wie „die Türken“ und „die Vietnamesen“. Iman Attia (2009) empfiehlt daher, die Entscheidung, ob Differenz bei migrationsbedingter Heterogenität zu fördern oder zu vernachlässigen sei, vom jeweiligen situativen Kontext abhängig zu machen. Dabei gilt es zu beachten, dass Kultur etwas „Bewegliches“, „Dynamisches“ in Zeit und Raum ist. Die Verengung von Kultur bezogen auf Nation oder Religion vereinseitigt diese und vernachlässigt ihre Vielschichtigkeit und Komplexität. So besteht schnell die Gefahr einer unreflektierten Kulturalisierung bzw. Ethnisierung des Gegenübers. Auf diese Weise wird kein differenziertes Verständnis von Kultur vermittelt und die Komplexität von Migrationsprozessen bleibt undurchdrungen. Die ethnische oder kulturelle Herkunft ist nur eine Bezugsgröße im Leben der Kinder und der Familien. Vielmehr, so Attia weiter, ginge es

darum, sich einbringen zu können mit seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, ohne auf diese reduziert und festgelegt zu werden. „Es geht um die Möglichkeiten, sich zu repräsentieren und zu artikulieren – und nicht permanent auf die gleiche Weise von anderen ein- und ausgegrenzt zu werden und nur dann gehört zu werden, wenn ich dem Klischee entspreche – oder aber es heftig mit Füßen trete“ (ebd., S. 22).

Die Zuschreibungen, die aufgrund der sogenannten kulturellen Herkunft in der pädagogischen Arbeit getroffen werden, gilt es sich bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren. Inklusive Pädagogik sollte sich weniger mit den Fertigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz (dies ist nur ein Aspekt von interkultureller Kompetenz) und der kulturellen Herkunft der Familien befassen, sondern vielmehr mit der sozialen Ungleichverteilung, die durch eine gesellschaftliche konstruierte kulturelle Zugehörigkeit bedingt ist.

Mecheril bspw. befürwortet den Ansatz einer interkulturellen Dimension in der Pädagogik. Er lehnt jedoch die Reduktion auf Kultur als zentrale Differenzdimension ab, wenn sie von einer unveränderbar gegebenen kulturellen Andersheit ausgeht und dabei eine intersektionale Perspektive ausblendet, die auch rechtliche und sozialstrukturelle Ungleichheiten einschließen würde. Bei der Wahrnehmung der interkulturellen Dimensionen geht es darum, Heterogenität als konstitutives Element anzuerkennen sowie eine interkulturelle Perspektive in Pädagogik und Beratung einzubringen (Mecheril 2004).

3 Das Konzept der Intersektionalität als Zugang zu inklusiver frühkindlicher Bildung

Ziele inklusiver Bildung sind Chancengleichheit, Antidiskriminierung, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe (Albers 2011, S. 38), die durch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder erreicht werden sollen. Dafür ist eine fundierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten notwendig, die in ihrer Verwobenheit erst zu negativen Statuszuweisungen führen, sowie Wissen über spezifische gesellschaftliche Barrieren (Schildmann 2012; Karakaşoğlu/Amirpur, 2012b). Notwendig ist auch die Differenzierung von Migrationsfamilien nach dem Einwanderungsgrund, der nationalen oder ethnischen Herkunft, der Religion, dem Bildungsstand und der beruflichen Qualifikation (Boos-Nünning 2011, S. 5). Das Konzept der Intersektionalität nimmt solche sozialen Differenzierungen und Hierarchisierungen in den Blick und stellt die Frage, in welcher Weise Ungleichheiten und gesellschaftliche Differenzierungen etwa nach „Klasse“, „Geschlecht“, „Ethnie“, aber auch nach „Alter“, „Behinderung“, „sexueller Orientierung“ sowie vieler weiterer Kategorien in Wechselbeziehungen miteinander stehen – und sie sich aufgrund ihrer Überkreuzungen gegenseitig abschwächen oder verstärken können.

Das Konzept der „Intersektionalität“ wurde in den 1980er-Jahren von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt. Sie stellte fest, dass schwarze Frauen in den USA einer spezifischen Form von Diskriminierung ausgesetzt sind, die sich von der Diskriminierung von weißen Frauen oder schwarzen Männern unterscheidet und die aufgrund des Zusammenwirkens der Kategorien „Schwarz“ und „Frau“ entstehen (Crenshaw 1989). Ziel der Intersektionalitätstheorie ist es, ein theoretisches Fundament zur Verfügung zu stellen für die Analyse dieser „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (Klinger/Knapp 2005; Knapp 2005). Die additive Perspektive wird ersetzt durch den Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten. Es geht dem-

nach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern zudem um die Analyse ihrer Wechselwirkungen (Walgenbach 2012, S. 81).³

Eine große Uneinigkeit besteht über die Anzahl und Wahl der zu berücksichtigenden Kategorien. Cornelia Klinger berücksichtigt die drei Kategorien „Rasse“, „Klasse“ und „Geschlecht“, Nina Degele und Gabriele Winker zusätzlich die Kategorie „Körper“. „Denn sowohl Alter wie körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität sind in den letzten Jahrzehnten vor allem bezogen auf Arbeit immer bedeutsamer geworden und entscheiden über die Verteilung von Ressourcen“ (Winker/Degele 2007, S. 7). Helma Lutz und Norbert Wenning beziehen 14 Kategorien der Differenz in die Analyse ein: „Gender“, „Sexualität“, „Race/Hautfarbe“, „Ethnizität“, „Nationalität/Staat“, „Kultur“, „Klasse“, „Gesundheit“, „Alter“, „Sesshaftigkeit/Herkunft“, „Besitz“, „Geografische Lokalität (West/Rest)“, „Religion (religiös/säkular)“, „gesellschaftlicher Entwicklungsstand (modern/traditionell)“ (Lutz/Wenning 2001).

3.1 Idee einer Mehrebenenanalyse in der Intersektionalitätsforschung

Nina Degele und Gabriele Winker bieten für die Aufdeckung von Ungleichheiten und Diskriminierungen im Rahmen der Intersektionalitätsforschung eine Mehrebenenanalyse an. Dieser Ansatz gestattet es, die Vielfältigkeit zu berücksichtigen und vermeidet zugleich Beliebigkeit bei der Auswahl von Kategorien (Winker/Degele, 2009, S. 206).

Sie leiten die Relevanz und Gewichtung der Kategorien aus unterschiedlichen Analyseebenen ab und unterscheiden zwischen drei Ebenen, die miteinander in Wechselwirkung stehen: Strukturebene, Repräsentationsebene und Identitätsebene (Winker/Degele 2009, S. 18 f.). Für die gesellschaftliche Strukturebene ist die Anzahl der relevanten Kategorien begrenzt (Geschlecht, Klasse, Rasse und Körper mit Alter, körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität).

3 Zu den unterschiedlichen Zugängen (antikategorial, intrakategorial und interkategorial und weiterer Möglichkeiten) siehe ausführlich die Expertise von Prengel (2010, 22).

Diese Kategorien werden als Strukturkategorien bezeichnet, da sie sich deduktiv aus der Gesellschaftsanalyse eines modernen Kapitalismus ergeben. Die zentrale Frage lautet in diesem Analyseschritt (bspw. für die Analyse eines Gesprächs, eines Interviews o.ä.): Mit welchen sozialen Strukturen (bspw. gesetzliche Regelungen) sind die GesprächspartnerInnen durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, wie Migration und Behinderung, konfrontiert? Für die Identitätsebene braucht es eine größere Offenheit gegenüber unterschiedlicher Differenzkategorien, denn aufgrund fortschreitender Individualisierungsprozesse mache es keinen Sinn, die Kategorien auf drei oder vier zu beschränken, so Winker und Degele (Winker/Degele, 2007, S. 5). Die Kategorien dieser Ebene werden daher induktiv im Rahmen des Forschungsprozesses gewonnen. Dabei wird erforscht, wie sich die Gesprächspartner und -partnerinnen positionieren (z.B. als arm oder reich) und wie sie sich von anderen abgrenzen („Ich als Migrantin ...“). Die symbolische Repräsentationsebene bezieht sich auf Normen bzw. Ideologien, die das Handeln beeinflussen. Mithilfe der Strukturkategorien – Klasse, Geschlecht, Rasse, Körper – sollen auf dieser Ebene hegemoniale Normen und Stereotype herausgearbeitet werden, die Individuen tagtäglich performativ hervorbringen, die zur eigenen Subjektivierung beitragen und gleichzeitig Macht- und Herrschaftsverhältnisse stützen, so die Autorinnen (Winker/Degele, 2007, S. 9). In diesem Schritt geht es also darum, „Verweise – zustimmend, ablehnend, uneindeutig, indifferent – auf soziale Strukturen, also auf Institutionen, Organisationen oder Gesetze zu identifizieren“ (Winker/Degele 2009, 85). In einem nächsten Schritt gilt es die Wechselwirkungen der Kategorien auf den drei unterschiedlichen Ebenen herauszuarbeiten. Dabei soll analysiert werden, in welche Strukturen und symbolischen Kontexte die sozialen Praxen eingebunden sind, wie sie Identitäten hervorbringen und verändern (Vgl. Winker/Degele 2007).

Durch die Mehrebenenanalyse kann bspw. die Komplexität von Migrationsprozessen gerade in Bezug auf Behinderung verdeutlicht werden. Es wäre falsch, die Sozialisation einer Familie isoliert von den strukturellen Bedingungen zu betrachten. Strukturen können auch einen begrenzenden Rahmen schaffen und die Handlungsmöglichkeiten der Familien einschränken. In der pädagogischen Arbeit mit einer afghanischen

Flüchtlingsfamilie und ihrem autistischen Kind bspw. müssen die restriktiven rechtlichen Auflagen, denen sie unterworfen sind, berücksichtigt werden (Amirpur 2012b). Repräsentationen z.B. können soziale Strukturen bestätigen: Das Erstarken von türkischen Selbsthilfeorganisationen für Familien mit behinderten Kindern ist eine Folge der Barrieren für eben diese Familien in der Behindertenhilfe.

3.2 Differenzlinien am Beispiel der Kultur/Ethnie

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, wird die Verwendung der Kategorie „Kultur/Ethnie“ in der Migrationsforschung kritisch betrachtet. Dennoch, gibt Annedore Prengel zu bedenken, sind solche Differenzlinien unverzichtbar, wenn Unterscheidungen getroffen und gruppenbezogene soziale Phänomene sichtbar gemacht werden sollen (Prengel 2010, S. 21). Sie müssen benannt werden, um nach ihren „gesellschaftlichen und personellen Funktionen oder den Strukturen und Mechanismen ihrer Produktion befragt werden zu können“ (Scharathow 2010, S. 106). Gleichwohl existieren Gefahren des „Normierens, Identifizierens, Konstruierens und Reifizierens“ (Prengel 2010, S. 21).

Ulrike Hormel bemerkt, dass die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie Ethnizität, Geschlecht und Behinderung nicht nur als vielfältig differenzierte Erfahrungshorizonte betrachtet werden sollten – sondern vielmehr auch als Differenzen, die im Bezug zu den Strukturen der sozialen Ungleichheit stehen. Diese Differenzen müssen als diskriminierungsrelevante Positionierungen im sozialen Ungleichheitsgefüge identifiziert werden, statt sie als individuelle oder gruppenbezogene Eigenschaften zu definieren. Sie erläutert am Beispiel der Kategorien „Ethnie“ und „Kultur“ die Gefahr einer Reifikation. So gilt es den „Konstruktionscharakter“ dieser Kategorien und deren Einbettung in Hierarchien und Ungleichheitsstrukturen zu berücksichtigen (Hormel 2011, S. 96). Gerade die Begriffe „Ethnie“ und „Kultur“ werden als Sammelbegriffe (Habitus, Religion, Sprache, Hautfarbe, Staatsbürgerschaft) verwendet und tragen dazu bei, zu verallgemeinern und gesellschaftliche Verhältnisse zu ethnisieren bzw. zu kulturalisieren.

3.3 Der Begriff „Rasse“ als Strukturkategorie?

Das Konzept der Intersektionalität nach Nina Degele und Gabriele Winker wendet sich gegen die Begriffe „Ethnie“ und „Kultur“. Die Autorinnen präferieren „Rasse“ als Bezeichnung für migrationsbedingte Heterogenität. Mit der Verwendung dieses Begriffs soll nicht die Existenz von Rassen vermittelt, sondern die soziale Konstruktion betont werden, so die Autorinnen. Sie halten die Verwendung von anderen Kategorien wie „kulturelle Identität“ oder „Ethnie“ für einerseits unverfänglicher aber eben auch für unpolitisch. Eine Folge ist, dass dadurch rassistische Ausgrenzungen und Diskriminierungen „tendenziell verschleiert und auch salonfähig“ gemacht werden (Winker/Degele 2009, S. 47). „Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden“, erklärt Messerschmidt diesen Prozess (Messerschmidt 2007, S. 64).

Winker und Degele betrachten Intersektionalitätsforschung als politisch und die Kategorie „Rasse“ als Teil der politischen Arbeit. Angehörige der Kategorie teilen Erfahrungen aufgrund kultureller und ethnischer Fremdzuschreibungen. Rassismen seien Herrschaftsverhältnisse, die auf strukturellen Machtasymmetrien „zwischen durch symbolische Klassifikationen zu ‚Rassen‘ gewordenen Menschengruppen“ beruhen (Winker/Degele 2009, S. 48).

Birgit Rommelspacher hingegen hält den „Rasse“-Begriff für problematisch, weil er „eindimensional auf ein ‚Außen‘ im Sinne kolonialer Ausbeutung und Eroberung“ festgelegt ist und dabei andere Rassismen außer Acht lässt wie den Antisemitismus, den Antiziganismus oder aber den Rassismus im foucaultschen Sinn, der in Form von „Biomacht“ den Volks-„Körper“ optimieren möchte (Rommelspacher 2009, S. 7). Auch Formen des antimuslimischen Rassismus finden im Rasse-Begriff kaum Beachtung.

Ina Kerner kritisiert die „strategische“ Verwendung des Rasse-Begriffs und hält eine antirassistische Kritik, die auf Rassebezüge weitestgehend verzichtet, für umsetzbar. Sie bezieht sich dabei auf die rassismustheoretischen Arbeiten von Albert Memmi, der die Verwendung des Rasse-Begriffs unterlässt und mit dem Begriff der „Differenz“ auskommt (Kerner 2009, S. 114).

Der im Folgenden verwendete Begriff der „Migration“ (analog dazu: Migrationshintergrund) wird in der Expertise als Untersuchungskategorie in Anlehnung an die kritische Migrationsforschung verwendet. Es handelt dabei um einen übergeordneten Begriff, der die Pluralisierung der (deutschen) Gesellschaft durch grenzüberschreitende Zuwanderung ebenso umfasst wie die Herausforderung, sie als Kerndimension in politische, rechtliche und sozial-ethische Handlungsmaßstäben einzubeziehen (Mecheril u. a. 2013). In ihm inbegriffen sind auch die durch Migration beeinflussten gesellschaftlichen Veränderungs- und Entwicklungsphänomene. Gleichzeitig weist der Begriff der „Migration“ bzw. des „Migrationshintergrunds“ auf den institutionellen Umgang mit gesellschaftlicher Partizipation und dem Zugehörigkeitsmanagement hin.

3.4 Behinderung als Strukturkategorie

Auch die Kategorie „Behinderung“ wird in der Intersektionalitätsforschung ähnlich hinterfragt: Ist „Behinderung“ eine eigenständige Kategorie (vgl. Schildmann 2011)? Oder sollte sie unter einen ähnlichen Sammelbegriff wie dem der Ethnie, nämlich der Kategorie „Körper“, subsummiert werden (Winker/Degele 2009; Waldschmidt, 2010)? Die Expertise orientiert sich an Ulrike Schildmann, die mit der eigenständigen Relevanz der Kategorie Behinderung für die Sozialstrukturanalyse argumentiert. Sie sieht die Gefahr, dass bei Verwendung des Begriffs „Körper“ eine Behinderung allein auf Körperstrukturen und -funktionen bezogen wird, andere Begrenzungen der individuellen Aktivität und gesellschaftlichen Partizipation, insbesondere auf dem Feld der Leistung, allerdings außer Acht gelassen werden.

„Je mehr Kategorien einzubeziehen sind, desto deutlicher wird das Problem, ihre jeweilige Relevanz zu bestimmen. Umso fragwürdiger wird damit auch die Praxis, diese vorab festzulegen. Vielmehr erscheint es sinnvoll, sich an ihrer Bedeutung für die Gesellschaft zu orientieren und dabei die Kriterien und Verfahren offenzulegen, nach denen diese empirisch bestimmt wird“ (Rommelspacher 2009, S. 9). Auch Ulrike Hormel fordert die Forschung dazu auf, Kategorien nicht „vortheoretisch mit realen sozialen Gruppen gleich-

zusetzen“ (Hormel 2011, S. 108). Vielmehr sollten Differenzkategorien in der Forschung kritisch hinterfragt, vervielfältigt, anders akzentuiert und mit neuen Inhalten, Perspektiven und Bedeutungen gefüllt werden können (vgl. auch Scharathow 2010, S. 106).

4 Heterogenitätsdimensionen Behinderung und Migration

4.1 Quantitative Erhebungen

Bevölkerungsdaten Migration und Behinderung

Die Verwobenheiten der Kategorien „Behinderung“ und „Migration“ wurden bislang nur wenig berücksichtigt, obwohl „sie die Lebensrealitäten der betreffenden Personen wesentlich beeinflussen“ (Gummich 2009, S. 1).

Künftig wird sich der Bericht der Bundesregierung über die Lebenslagen behinderter Menschen, der ein Baustein des *Nationalen Aktionsplans Inklusion* ist und im Frühjahr 2013 erschien, auf ein System von Indikatoren stützen, durch welche die Lebenswirklichkeiten von Menschen mit Behinderung vielfältiger als bisher abgebildet werden sollen. Dabei werden auch Querschnittsthemen wie „Migration“ und „Gender“ beleuchtet.

Bislang liefert der Mikrozensus Daten über Menschen mit Behinderung⁴ und Migrationshintergrund⁵. Die Daten offenbaren eine Widersprüchlichkeit. Einerseits gibt es eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen zu verzeichnen, vor allem an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (Vgl. Kap. 2). Nach den Daten des Mikrozensus haben aber Menschen mit Migrationshintergrund mit ca. 5 Prozent zu einem auffällig geringen Anteil eine amtlich festgestellte Behinderung. Im Vergleich sind es bei Menschen ohne Migrationshintergrund

4 Behinderung wird im Mikrozensus als amtlich anerkannte Behinderung auf der Basis von freiwilliger Selbstauskunft erfasst. Gemäß § 2 SGB IX gelten Menschen als 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“.

5 Einen Migrationshintergrund haben im Mikrozensus alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

ca. 10 Prozent (Statistisches Bundesamt 2011).⁶ Unter Berücksichtigung der hohen Zahl der durch Kriege traumatisierten und körperbehinderten Flüchtlinge könnte man vermuten, der Prozentsatz von Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung sei im Vergleich zu Betroffenen ohne Migrationshintergrund tendenziell sogar höher.

Als Gründe für diese Diskrepanz nennt die Bundesregierung in ihrem *Nationalen Aktionsplan Inklusion* (der im Sommer 2012 vom Kabinett beschlossen wurde) u.a. die Überalterung der deutschen Gesellschaft. Entscheidender dürfte aber sein, dass Menschen mit Migrationshintergrund seltener Angebote für Menschen mit Behinderung in Anspruch nehmen und dass ihnen seltener eine vorhandene Behinderung amtlich attestiert wird (Die Bundesregierung 2012, S. 28).

Kinder mit Migrationshintergrund und Behinderung in Kindertageseinrichtungen

Annedore Prengel bezeichnet die institutionelle Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als ambivalent (Prengel 2010, S. 14): Einerseits steht der Elementarbereich allen Kindern offen (bspw. steigt die Zahl der integrativen Einrichtungen kontinuierlich an), und tatsächlich besuchen auch die meisten Kinder eine Einrichtung. Allerdings gehen nur die Hälfte der Kinder mit Behinderung in einen Regel- oder Integrationskindergarten (Vgl. BMFSFJ 2009, S. 193). Vor allem Kinder unter drei Jahren mit Migrationshintergrund sind deutlich seltener in einer Einrichtung des Elementarbereichs betreut als Kinder gleichen Alters ohne Migrationshintergrund. Die Betreuungsquote der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund lag 2011 bei lediglich 14 Prozent. Bei den gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund war sie mit 30 Prozent mehr als doppelt so hoch. Im Alter von drei bis fünf Jahren liegt die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund bei 85 Prozent und damit auch unter der Quote von Kindern ohne Migrationshintergrund (97 Prozent) (Statistisches Bundesamt 2012, S. 1). Daten zur Repräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund und Behinderung in Kindertageseinrichtungen existieren bislang nicht. Auch die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe lässt keine Aussage über die Verknüpfung der beiden

Heterogenitätsdimensionen „Migration“ und „Behinderung“ in Einrichtungen des Elementarbereichs zu.⁷ Städte und Kommunen scheinen diese Daten in ihren Einrichtungen ebenfalls nicht zu erheben (dies ergab zumindest eine stichprobenartige Anfrage im Juni/Juli 2012 durch die Autorin an die Jugendämter von Köln, Bonn und München).

Die oben beschriebenen Daten machen deutlich, dass insbesondere Kinder mit den Merkmalen „Behinderung“ und „Migration“ von Separation bedroht und betroffen sind. Für Forschungsvorhaben empfiehlt Prengel „genau interkategorial und intrakategorial ausgerichtete Analysen zu den Lebenslagen soziokulturell benachteiligter Kinder anzustreben“ (ebd., S. 14).

4.2 Versorgungsstrukturen

In der Versorgungslandschaft existieren zwei voneinander unabhängige Strukturen: Das ist zum einen die Migrationsberatung mit den Arbeitsschwerpunkten der Migrations- und Integrationsprozesse und zum anderen das breite Feld der Behindertenhilfe.⁸ Cornelia Kauczor, die Initiatorin des Netzwerks „Migration und Behinderung“ und Gründerin des Vereins „MerkMal!“ und andere Initiativen wie der „Verein Behinderung und Entwicklung“ fordern seit einigen Jahren eine interkulturelle Öffnung der Behindertenhilfe. Sie soll beinhalten, dass die „in diesem Feld tätigen Berufspersonellen erstens über ein spezifisches Fachwissen im Umgang mit Menschen deutscher und nichtdeutscher Herkunft und Sozialisation verfügen. Zweitens, dass Migrantinnen und Migranten effektive Wege angeboten werden müssten, um Kenntnisse über das System eben dieser Dienste zu erhalten“ (Kauczor 2002). Merz-Atalik kritisiert, dass der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft in

6 2009 haben 81% der Befragten Angaben zur Behinderung gemacht.

7 Es gibt lediglich Daten zu Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Alter von bis zu 14 Jahren (eine Altersklassenuntertrennung fehlt), die die Einrichtung der Kinder und Jugendhilfe nutzen und innerhalb der Einrichtung Eingliederungshilfe erhalten.

8 Behindertenhilfe umfasst hier alle Ressourcen, die auf der Bundes- und Kommunalebene trägerübergreifend und im Rahmen der Selbsthilfe vorhanden sind, um durch Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen als Unterstützungs- und Entlastungsangebote innerhalb des sozialen Sektors, des Bildungssektors und im Rahmen finanzieller Entlastungsangebote in Anspruch genommen zu werden.

Institutionen des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens nach wie vor weitestgehend als Zusatzaufgabe und als Belastung wahrgenommen wird – und nicht als Normalität bzw. Bestandteil der Regelaufgaben. Dies steht den inklusiven Prozessen in der Gesellschaft entgegen, so Merz-Atalik. Durch eine problemorientierte Sicht würde die generelle Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund ebenso infrage gestellt wie auch die Existenz einer Einwanderungsgesellschaft (Merz Atalik 2008, S. 23).

4.3 Inanspruchnahme der Dienste/Institutionelle Barrieren

Im *Nationalen Integrationsplan* der Bundesregierung wird der Verbesserungsbedarf im Hinblick auf die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund am Gesundheitssystem konstatiert. Das betrifft insbesondere den Zugang zu Angeboten, das Gesundheitswissen und die Gesundheitskompetenzen. Denn obwohl „das Gesundheitssystem für alle Bevölkerungsgruppen unabhängig von ihrer Herkunft offen [steht] ... nutzen bildungsferne und sozial schwächere Menschen mit Migrationshintergrund die Angebote der Gesundheitsvorsorge und der Gesundheitsversorgung weniger als andere“ (Die Bundesregierung 2007, S. 29). Dies gelte auch im Hinblick auf Angebote für zugewanderte Menschen mit Behinderung (ebd., S. 29).

„Beim Aufwachsen eines behinderten Kindes werden die Eltern mit Migrationshintergrund allein gelassen“, beschreibt Ursula Boos-Nünning die Situation (Boos-Nünning 2011, 46 f.). Das zeigten lokale Erhebungen zur Inanspruchnahme von Hilfen. Als Gründe dafür nennt Boos-Nünning die fehlende und unzureichende Vernetzung zwischen Behindertenhilfe, Bildungseinrichtungen und Migrantenorganisationen. Boos-Nünning verweist in ihrer Expertise zur Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien der Friedrich-Ebert-Stiftung (2011) auf eine unveröffentlichte Pilotstudie in Nordrhein-Westfalen. Sie zeigt, dass sich Personen mit Migrationshintergrund in erster Linie an Einrichtungen für Behinderte (186 Nennungen), weniger an Fachdienste für Migration (52 Nennungen) und kaum an Migrantenorganisationen (13 Nennungen) wenden. Vermutet wird, dass es sich bei den Anfragen an die Einrichtungen für Menschen mit Behinderung wahrscheinlich um Versorgungsfragen handelt, weil

präventive Angebote kaum wahrgenommen wurden: „Die weitaus meisten Einrichtungen der Behindertenhilfe waren nicht auf einem Kenntnisstand, dass sie den Migrationsfamilien Unterstützung hätten bieten können. Sie befanden sich – wenn überhaupt – am Beginn der Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen und verfügten nicht über spezielle Angebote für Migrationsangehörige oder -familien. Nur in ganz wenigen Einrichtungen wurde z.B. mit Migrantenorganisationen kooperiert. Die Fachdienste für Migration haben zwar Kontakte zur Zielgruppe, aber – ebenso wie die Migrantenorganisationen – wenige Kompetenzen in Fragen von behinderten Kindern und Jugendlichen“ (Boos-Nünning 2011, S. 47).

Verschiedene Publikationen führen weitere Gründe für die geringe Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten an: Vor allem die Erfahrungen aus dem Herkunftsland und Orientierungen an den dortigen Strukturen der Behindertenhilfe verhindern eine Nutzung der Angebote in Deutschland (Kauczor 2008; Ucar 1987; Merz-Atalik 1998). Die fehlende institutionelle Unterstützung im Herkunftsland – meist wird hier die Türkei genannt – begründe den Wunsch, das Kind ausschließlich in der Familie zu betreuen. Die Sichtweise der Familien orientiere sich an der Herkunftskultur und sie hätten nur unzureichende Kenntnisse darüber, was die deutsche Behindertenhilfe sei, und z.T. gar keine Kenntnisse über Therapiemöglichkeiten. Die Familien seien zurückhaltend, sich dem überwiegend deutschsprachigen Personal zu öffnen und sich ihm anzuvertrauen, es mangle an Vertrauen in die interkulturellen Kompetenzen des Personals. Ein weiteres Problem sei, dass im Westen durch Rehabilitation und Hilfsmittel die Selbstständigkeit von Menschen mit Behinderung gefördert werden soll. Doch das stehe oft im Widerspruch zu den Wünschen und Vorstellungen allochthoner Familien, die viel Wert auf Fürsorge und Pflege legen (Van Dillen 2003). Aus einer Art Pflichtgefühl kümmerten sie sich um die Kinder mit Behinderung, sodass Fürsorge und Pflege in Opposition zur Selbstständigkeit stehen. Gründe dafür lägen in den patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen, in denen Menschen mit Behinderung – ebenso wie Frauen – häufig verkindlicht würden: „Und eben auch Menschen mit Behinderungen erleben immer wieder, dass ihnen nicht einfach Hilfe angeboten wird, sondern dass sie im Nu vereinnahmt werden, dass

plötzlich über ihren Kopf hinweg entschieden wird [...]“ (Stoecker 2006, S. 14).

Es gibt bislang jedoch keine verlässliche Datenbasis, die die Gründe für die geringe Nutzung des Hilfesystems liefert und die oben genannten Vermutungen bestätigen könnte. Nach Boos-Nünning ist die Sichtweise, Barrieren in den Migrationsfamilien in den Mittelpunkt zu stellen, bei den Einrichtungen der Behindertenhilfe sehr verbreitet. Die Mängel des Hilfesystems, sich nicht oder ungenügend an den Bedürfnissen der Adressaten zu orientieren, würden hingegen nicht gesehen – obwohl sie die Inanspruchnahme der Hilfe auch verhindern.

Die Autorin problematisiert, dass

- die Beratungsstellen weder über genügend Personal aus den Herkunftskulturen noch über deutsche Berater und Beraterinnen mit Kenntnissen in der Sprache der Eingewanderten verfügen.
- Eltern mit Migrationshintergrund selten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für ihre Anliegen finden und deswegen auch die Einrichtungen meiden.
- die speziellen Einrichtungen für Migranten zwar muttersprachliche Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer eingestellt haben, diese jedoch nicht über spezielle Kenntnisse in den Bereichen, in denen die Familien Rat und Hilfe suchen, verfügen, z.B. über das Thema Behinderung (Boos-Nünning 2011, 54).

Migrationsspezifische Umgangsweisen mit Behinderungen finden auch eine große Beachtung in der praktischen Arbeit mit den Kindern und ihren Familien, obwohl diese Annahmen bislang empirisch nicht überprüft sind. Hier wäre ein Vergleich mit autochthonen Familien sinnvoll und zwar im Hinblick auf die Verarbeitung der Behinderung des Kindes sowie die Nutzung von Unterstützungsangeboten. Bei der Betrachtung bereits vorliegender Studien zum Bewältigungshandeln autochthoner Eltern sind Zweifel angebracht, ob es sich bei einigen der oben genannten Umgangsweisen mit der Behinderung des Kindes um ein rein migrationsspezifisches Phänomen handelt (Büker 2010).

4.4 Stand der Forschung

Neben den quantitativen Daten, die verlässliche Daten über die Größe der Gruppe „Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund“ liefern könnten, fehlen auch qualitative Daten, die die Situation von Migrationsfamilien, die einen Angehörigen mit einer Behinderung pflegen, analysieren und intra- oder interkategorial⁹ betrachten (Ausnahmen stellen ältere Untersuchungen dar wie die von Skutta 1998, verschiedene – meist unveröffentlichte – Diplomarbeiten z.B. von Cornelia Kauczor oder die Forschungsprojekte von Amirpur, sowie die Publikation von Kohan 2011). Die Wissenschaft hat sich bislang kaum mit der Verknüpfung der Heterogenitätsdimensionen „Migration“ und „Behinderung“ befasst. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als es bislang kaum eine Verbindung zwischen der Migrationsforschung und der Rehabilitationsforschung bzw. Disability Studies gibt.

Vor allem Erkenntnisse zur Lebenssituation der Familien (Lebenslauf, Lebenslage, rechtlicher Status, Aufenthaltsdauer etc.) werden von pädagogischen Fachkräften, Ausbildungsstätten und Fachkräften der Behindertenhilfe benötigt, um Migrantinnen und Migranten mit Behinderung und ihre Familien professionell unterstützen zu können mit dem Ziel der höheren gesellschaftlichen Partizipation und des Autonomiezugewinns bei den Betroffenen.

Besonders die Betrachtung der Muslime ist dabei von wissenschaftlicher Relevanz. Sie bilden in Deutschland mit 4,3 Millionen Menschen eine große Gruppe, allein in Nordrhein-Westfalen leben eineinhalb Millionen Muslime (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010). Unter den Migrantinnen und Migranten sind sie die größte religiös-kulturell geprägte Subgruppe. Religiös-kulturelle Kontroversen und Differenzen werden vor allem im Sozialbereich meist dem Islam zugeschrieben, allerdings ohne dass den professionellen Beraterinnen und Beratern entsprechende fundierte Informationen über die Relevanz der Religion im Leben der Betroffenen vorliegen würden.

9 Intrakategorialer Zugang: Differenzierungen werden innerhalb einer kategorialen Einheit betrachtet; interkategorialer Zugang: Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen der Heterogenität werden untersucht (siehe dazu auch Prengel, 2010, 22).

Die bisher angebotenen Fortbildungen und Publikationen nutzen zumeist kulturspezifische Ansätze im Kontext von Behinderung und Migration, doch auch hier fehlen bislang Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit kulturspezifischer Ansätze aus der Forschung (vgl. Kap. 4.4.1).

4.4.1 Kultur im Kontext von Migration und Behinderung – kulturspezifische Ansätze zu Behinderung und Krankheit

Kulturspezifische Ansätze nehmen die Heterogenität bewusst zur Kenntnis und versuchen darauf zu reagieren. Georg Auernheimer spricht allerdings in diesem Zusammenhang von einem regelrechten „Trend der Kulturalisierung“ (2002, S. 183). Es gibt vor allem Publikationen über Familien türkischer Herkunft, die versuchen, den Einfluss von kulturell geprägten Behinderungs- und Krankheitskonzepten auf den Umgang mit Behinderung in der Familie herauszuarbeiten.

Verschiedene Untersuchungen befassen sich mit dem Volksglauben und der Volksmedizin der islamischen Kulturkreise (böser Blick, Heiler und Hodschas, schwarze Magie etc.) und betrachten religiös geprägte Vorstellungen, die sich mit dem Zusammenhang Behinderung/Krankheit und Kultur auseinandersetzen. Diese werden dann als spezifisch für eine türkische Herkunft bzw. für muslimische Familien beschrieben (z.B. Skutta 1998; Rauscher 2003; Gültekin 1989; Merz-Atalik 1998; Laabdallaoui, M./Rüschhoff 2010). Es wird hierbei versucht, kulturelle Differenzen zu erkennen und diese Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit nutzbar zu machen. Verschiedene Publikationen zur interkulturellen Arbeit mit Migrantenfamilien mit behindertem Kind empfehlen den Fachkräften, sich mit religiös-spirituellen Konzepten auseinanderzusetzen, die sich dem Entstehen von und dem Umgang mit Behinderungen widmen. Diverse Handreichungen, die sich nach Herkunftsländern oder nach der Religion der Patienten bzw. Klienten organisieren, geben „rezeptartige“ Tipps im Umgang mit den Familien (z.B. Becker u.a. 2006; Veaser 2007 u.a.).

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Ansätze bedeutsam für die Interaktion mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund und mit ihren Familien sind. Hier fehlen eine intersektionelle Betrachtung anderer Faktoren und deren Überprüfung auf ihre Relevanz für die pädagogische Arbeit.

Den kulturspezifischen Ansätzen ist die Annahme gemeinsam, hier lebende Migrantinnen und Migranten seien von der Kultur des Herkunftslands geprägt, selbst dann, wenn sie schon seit Generationen in Deutschland leben. Kulturspezifische Ansätze berücksichtigen nicht, dass Kultur veränderbar und heterogen ist (vgl. Kap. 2). Seit einigen Jahren formulieren Wissenschaftler aus Migrationsforschung und Sonderpädagogik Kritik an der alleinigen Verwendung kulturspezifischer Ansätze (Karakaşoğlu 2009a, 2009b; Mecheril 2008; Hamburger 2009; Rommelspacher 2008; Merz-Atalik 2008 u.a.), vor allem, weil sie als Annahme dafür gelten, dass Familien diverse Unterstützungsangebote nicht in Anspruch nehmen. So fragt Birgit Rommelspacher nach der Folge für die „kulturell Anderen“, wenn sie nicht dem Bild entsprechen, das man sich von ihnen gemacht habe (2008, S. 199 f.).

Auf der Grundlage von Einzelfallanalysen oder einzelnen Interviews werden beispielsweise in der Fachzeitschrift „DAS BAND“ verallgemeinernde Aussagen getroffen. Ina Beyer schildert darin die Situation einer Familie, in der eine Mutter mit türkischer Herkunft erzählt, wie lange es gedauert hat, bis ihr Ehemann die Behinderung akzeptiert und auf das Aufsuchen eines Hodschas verzichtet hat. Beyer berichtet: „Diese Familie steht stellvertretend für viele türkische Familien. Schicksale wiederholen sich, Probleme ähneln einander: Väter verleugnen die Behinderung ihrer Kinder, Mütter sind überlastet. Geschwisterkinder befinden sich im Spagat [...]. Mit den Worten: ‚Wie kannst du nur dein Kind weggeben, es ist doch hilfebedürftig!‘ und ‚die eigene Mutter sorgt am besten für ihr Kind!‘ dürfen die Kinder nicht einmal in den Kindergarten“. Beyer schlussfolgert weiter: „Daher nutzen nicht alle Mütter die hiesigen Angebote“ (DAS BAND 3/03, S. 11).

Eine solche kulturalistische Sichtweise ist problematisch, wenn „Probleme zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft alleine auf die Tatsache der Differenz zurückgeführt wird“ (Rommelspacher 2008, S. 202). Gerade im Gesundheitswesen scheint eine ethnische Hierarchie wirksam zu werden, die nicht nur die „individuellen Begegnungen zwischen KlientInnen und Fachpersonal prägen, sondern auch die strukturellen Maßnahmen, die eine Institution ergreift“ (ebd., S. 202).

Auch Kommunikationsschwierigkeiten in Beratungssituationen werden auf die Verwurzelung der Familien in ihre traditionellen Werte zurückgeführt.

Der sozioökonomische- oder der Bildungshintergrund der Familien bspw. bleibt unberücksichtigt. Die von pädagogischen Fachkräften als traditionell bezeichneten Werte wie Familialismus, Religiosität, Respekt und eine traditionelle Sexualmoral unterliegen in Wirklichkeit einem Wandel (Boos-Nünning 2011). Dieser Wandel fordert zu einer Auseinandersetzung mit den noch vorherrschenden stereotypisierenden Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft auf.

4.4.2 Studien zur Lebenssituation von Familien mit Migrationshintergrund, die einen Angehörigen mit einer Behinderung betreuen

Wie bereits erwähnt, gibt es nur wenig Datenmaterial, das es zulässt, die Personengruppe „Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung“ näher zu beschreiben.¹⁰ Kürzlich erschienen ist eine Studie über jüdische, aus der ehemaligen Sowjetunion stammende Kontingentflüchtlinge, die einen „Angehörigen mit einer geistigen Behinderung betreuen“ (Kohan 2011). Dinah Kohan vergleicht die Situation der Familien mit ihrem Kind mit Behinderung in der ehemaligen Sowjetunion und heute in Deutschland. Ziel der Studie war es herauszufinden, ob für diese Personengruppe durch Migration und Behinderung von einer doppelten Belastung gesprochen werden kann. Sie kommt zu dem Ergebnis, „dass nicht zwangsläufig von einer doppelten Belastung gesprochen werden kann, da der betroffene Personenkreis so schwierigen Bedingungen in der ehemaligen Sowjetunion ausgesetzt war, dass er den Umgang mit seinen behinderten Angehörigen in der Bundesrepublik als eine klare Verbesserung erlebt.“¹¹

10 Während des Publikationsprozesses dieser Expertise sind eine qualitative Erhebung mit dem Titel „Wahrnehmung einer drohenden geistigen Behinderung und Einstellungen zur Frühförderung bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund“ von Sarimski (2013) erschienen, sowie eine qualitative Studie zu den Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland (Halfmann, 2013), die hier nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

...

11 Fraglich ist allerdings, ob die von der Autorin gewählte Fragestellung und das Forschungsdesign eine Aussage über eine geringe Belastung der Familien in Deutschland zulässt.

5 Die Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit Behinderung – Ergebnisse des Bremer Forschungsprojekts

Im Folgenden werden Zwischenergebnisse einer laufenden Forschungsarbeit an der Universität Bremen zum Kontext Migration und Behinderung dargestellt (Amirpur, unveröffentlicht). Auf der Grundlage narrativer/biografischer Interviews, lassen sich Aussagen über die Lebenssituation von Familien mit Migrationshintergrund mit einem Kind mit einer Behinderung treffen.

Die qualitative Methode der Biografieforschung analysiert die subjektiven Lebensgeschichten und nimmt dabei an, dass in der Konkretheit des individuellen Falls Allgemeingültiges verborgen liegt (Alheit 1992, S. 20). Die erzählte Biografie ist demnach „ein soziales Konstrukt [...], das Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt, aber dabei immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist, die ihrerseits u.a. mithilfe biographischer Einzelfallanalysen strukturell beschrieben und re-konstruiert werden können“ (Völter/Dausien/Lutz/Rosenthal 2005, S. 7) Ziel ist es, die soziale Strukturierung von Lebensläufen zu erfassen, die eingebunden in soziale Gruppen und in spezifische Kontexte sind.

Die mit der Biografieforschung gewonnenen Daten wurden schließlich mithilfe der intersektionalen Forschungsmethode¹² in Anlehnung an den Vorschlag zur Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2009) analysiert. Zwar kann ein Forschungsvorhaben wie dieses (12 qualitative Interviews) keine vollständige Analyse der Thematik bieten. Es kann sich aber – und das ist das Ziel der explorativen Untersuchung – mit den Instrumenten der qualitativen Forschung, die gerade „für solche Forschungsfelder empfohlen [werden], für die noch wenig gesicherte Ergebnisse vorliegen und für die die sozialwissenschaftliche Konzeptualisierung noch nicht weit fortgeschritten ist“, (Fuchs-Heinritz

12 Siehe Kapitel 3.1

2000, 138) dem Untersuchungsobjekt „Behinderung in Migrationsfamilien“ mit einer ersten Erkenntnisgewinnung über im Feld nachweisbare Haltungen und Umgangsweisen bei den Betroffenen annähern.

Ziel der Studie war es zunächst – ausgehend von einigen Hinweisen in der Literatur, dass religiöse Vorstellungen einen nennenswerten Einfluss auf die Perzeption und den Umgang mit Behinderung nach sich ziehen – herauszuarbeiten, welchen Stellenwert die islamisch geprägte Sozialisation bei den Familien im Umgang mit der Behinderung ihres Kindes einnimmt. An den Gesprächen nahmen Familien teil, deren Kinder auf einer Förderschule beschult wurden. Größtenteils waren es Förderschulen mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“. Für die differenzierte Bearbeitung der Forschungsfrage wurden unterschiedliche Bildungshintergründe sowie Migrationshintergründe (bildungsnahe/bildungsfern, türkisch/iranisch) bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner berücksichtigt, um zu prüfen, inwiefern Religiosität, Bildungshintergrund oder kulturelle Prägung bzw. eine spezifische Kombination dieser Heterogenitätsdimensionen auf die Einstellung zu Behinderung Einfluss haben. Damit wird vermieden, verkürzte Schlussfolgerungen über die Ursachen von Einstellungsmustern zu ziehen. Im Verlauf der Studie wurde allerdings deutlich, dass – viel mehr als die Religion – die Suche nach Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten zentrales Thema der elterlichen Bemühungen ist. Deshalb konzentriert sich die Studie nun vor allem darauf, zum einen Barrieren herauszuarbeiten, die einen Kompetenzerwerb der Eltern ebenso verhindern wie die Bewältigung der Behinderung des Kindes und damit einhergehende Partizipationsmöglichkeiten.

In der retrospektiven Schilderung der Familien über ihre Erfahrungen mit staatlichen bzw. wohlfahrtsorganisatorischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Behindertenhilfe seit der Geburt des Kindes wird Folgendes deutlich: zum einen spielt ihre Migrationssituation im Umgang mit der Behinderung ihres Kindes eine wichtige Rolle, zum anderen sind migrationsspezifische Barrieren in der Inanspruchnahme von Hilfen sowie in den Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Familien auszumachen.

Die folgenden Ausführungen sollen Einblicke in die Lebenssituation von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund geben. Migrationsspezifische Aspekte werden aufgezeigt, die die Bewältigung der Behinderung des Kindes beeinträchtigen und sich von den Beschreibungen von Eltern ohne Migrationskontext unterscheiden (Büker 2010).

Diagnose

Die Diagnoseeröffnung stellt für viele Familien, gerade vor dem Hintergrund fehlender oder geringer deutscher Sprachkenntnisse und fehlender Vertrautheit mit Krankheitsbildern, ein traumatisches Ereignis dar: „Dann kamen wir ins Krankenhaus, dann haben die erzählt von Ausdrücken mit Downsyndrom und solche Dinge, wovon man am Anfang natürlich keine Ahnung hat. Wir machten uns Sorgen, was das ist, Downsyndrom. Sie versuchten uns daraufhin zu beruhigen und sagten, er wird nicht kriminell, aber er wird auch kein Ingenieur“ (V2)¹³.

Vor allem eine recht unvermittelt eröffnete Diagnose führt zu einer Art Schock bei allen Eltern und verursacht eine tief greifende Erschütterung. Allerdings zeigt sich, dass Familien, die erst nach Jahren eine konkrete Diagnose erhalten, die Zeit der Unwissenheit als starke Belastung empfinden. Die Odyssee durch das Versorgungssystem, auf die sich Eltern in dieser Zeit begeben, ist für sie von Hoffen und Bangen gezeichnet. Wird die Behinderung des Kindes nicht unmittelbar nach der Geburt festgestellt, setzen „hektische Aktivitäten“ ein, um Sicherheit zu erlangen (Büker 2010, S. 94). Allgemein ist die Lebenssituation der Familien mit wie ohne Migrationshintergrund von einer großen Sorge um das Kind und einem ständigen Kampf um Informationen geprägt.

Jedoch lassen sich hier migrationsspezifische Barrieren erkennen, die die Informationssuche besonders erschweren. Die Mutter eines Sohnes mit Aspergersyndrom erzählt: „Die Informationen müssen Sie suchen und keiner kommt zu Ihnen und sagt, das ist möglich“ (M1). Das ist besonders problematisch, wenn sprachliche Barrieren die Möglichkeiten der Informationssuche stark einschränken. Hier beschreibt ein

13 Die Angaben beziehen sich auf die biografischen Interviews (V1 = Vater, 1. Interview, bzw. M = Mutter) der unveröffentlichten Studie (Amirpur, unveröffentlicht).

Vater seine Machtlosigkeit: *„Bei mir werden immer nur die Türen zugeschlagen, und ich weiß gar nicht, was ich machen soll. Sie sagen, es geht nicht. Und das muss ich einfach hinnehmen“* (V1). Fehlen den Familien die notwendigen Hintergrundinformationen, können in Beratungsgesprächen auch keine gezielten Fragen gestellt werden. Mehrere Familien bemängeln die fehlende „Beratung“, die fehlenden „Gespräche“. Es habe *„keine Pläne“* für ihre Kinder gegeben und man habe in vielen Fällen ein Gefühl von *„Sicherheit“* vermisst. In den pädagogischen Einrichtungen habe es keine Möglichkeit zur Kooperation mit externen Unterstützungssystemen gegeben. Es sei kaum möglich, zu den pädagogischen Fachkräften eine *„Bindung“* aufzubauen. Eine Mutter leidet unter der *„Distanz“*, die in Deutschland aufrecht erhalten werde (M1). *„Ich möchte meinem Kind das Richtige anbieten.“* Eine andere Mutter spricht von einem *„Dilemma“* (M6). Sie glaubt, sie habe ihr Kind in diese schwierige Situation gebracht, weil sie nach Deutschland migriert ist. *„In Iran wusste ich, was zu tun war“*, berichtet die Mutter, die zwei Kinder mit einer Behinderung hat. Das erste Kind wurde in Iran betreut, bei der Geburt des zweiten Kindes waren sie gezwungen, das Land zu verlassen. In Deutschland, so ihre Einschätzung, konnte sie für ihre Kinder kaum etwas tun. Bis heute, der Sohn ist mittlerweile zwölf Jahre alt, hat sie keine Diagnose zu seiner Behinderung, die *„eine Chance zur Auseinandersetzung mit der Situation und zur Rückgewinnung der Herrschaft über ihr Leben wäre“* (Büker 2010, S. 96). Eine Diagnose führt zu einer größeren Sicherheit bei den Familien. Ohne Diagnose werden zudem wichtige Therapien nicht eingeleitet, die Möglichkeiten des Kindes bleiben unberücksichtigt. *„Es ist schwierig, wenn man nicht informiert ist oder nicht die Sprache spricht.“*

Auffallend in allen Gesprächen ist, dass sich die Familien geradezu nach einer klaren Diagnose *„sehnen“*. Dies widerspricht der oftmals geäußerten Vermutung, gerade Migrationsfamilien versteckten ihr Kind oder wollten seine Behinderung nicht wahrhaben.

Zugang zu inklusiver Bildung

Es besteht Einigkeit darüber, dass in den Institutionen mit den Migrationsfamilien eine Erziehungspartnerschaft aufgebaut werden muss, die sie in die institutionelle Bildung ihrer Kinder einbezieht. Das beinhaltet, dass die Familien zum einen Unterstützung

bekommen, aber zum anderen in ihren Kompetenzen nachgefragt werden und als gleichberechtigte Partner anerkannt werden. Die Beobachtung in der pädagogischen Praxis ist vor diesem Hintergrund paradox: Bildungspartnerschaften werden in den Institutionen nicht gepflegt, bei der Inanspruchnahme nahezu aller sozialer Hilfen sind die Familien unterrepräsentiert (Boos-Nünning 2011, S. 49).

Anhand der folgenden Aussagen wird dargelegt, wie die Eltern sich die Bildung ihrer Kinder sowie eine Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtung und Schule vorstellen.

1. Die Kindertageseinrichtung: „Sie können die Kinder doch nicht alle aussondern“ (M6).

In den Gesprächen mit den Eltern im Rahmen der Bremer Studie zeigt sich vor allem, dass sich viele von ihnen vorwiegend für ihre Kinder eine inklusive Kindertageseinrichtung und eine inklusive Beschulung wünschen. *„Optimal ist natürlich, wenn alle Kinder zusammen sind“* (M1). Allerdings konnte kaum eines der Kinder einen Regelkindertageseinrichtung oder eine integrative Einrichtung besuchen. Sie nahmen aus unterschiedlichen Gründen¹⁴ mehrheitlich erst mit vier Jahren an einer Einrichtung teil. Eine Mutter bemängelt: *„So Institutionen, wenn ein Kind anders ist, es wird festgestellt schon im Kindergarten. Da bin ich der Meinung, dass man da schon ein Konzept haben muss“* (M1). Weil die Kindertageseinrichtung kein Konzept für ihren Sohn mit Aspergersyndrom hatte, begann sie sich zu kümmern und meldete ihr Kind im Sportverein an. Er begann mit Leichtathletik, Schwimmen, Wasserski. *„Ich möchte ihm sagen können: ‚Guck mal, wie viel du kannst‘“* (M1). Die Familien unternehmen große Anstrengungen, ihren Kindern eine gute Förderung zukommen zu lassen.

Auch hier zeigt sich aber, dass die Eltern nicht zu ihrem Recht kommen und sie von Behörden vertröstet werden. Ihre Wünsche nach Förderung und Teilhabe blieben großenteils unerfüllt. Eine

¹⁴ Beispielsweise hatte ein Kind durch den Duldungsstatus kein Anrecht auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung, ein anderer Junge war die ersten Lebensjahre durchweg im Krankenhaus. Eine andere Familie weigerte sich, ihren Sohn in einen „Sonderkindertageseinrichtung“ zu geben und wartete auf einen Platz in einer Montessori-Kindertageseinrichtung usw.

Mutter beklagt sich beim Jugendamt darüber, dass ihr Sohn nicht in einen Regelkindertageseinrichtung gehen dürfe: *„Ich sagte ihm, ja dann lassen Sie mich ein Beispiel nennen aus meinen Erfahrungen und Studien, die ich in Iran gemacht habe: ‚Wenn einer eine Depression hat und psychisch krank ist und der andere vielleicht auch darunter leidet, finden Sie es dann richtig, den einen zu dem anderen, der auch eine Depression hat, zu stecken oder vielleicht auch anderswo, wo andere Menschen fröhlich sind, wo er auf andere Gedanken kommen kann?‘“* (M6). Die Mutter nimmt hier eine kritische Haltung gegenüber den segregierenden Maßnahmen in Deutschland ein. Ihr Referenzsystem ist das Herkunftsland, in dem sie die Möglichkeit einer größeren Partizipation von Menschen mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit sieht. Die Entscheidung des Jugendamts wird von ihr nicht hingenommen, sie verleiht ihrem Ungerechtigkeitsempfinden Ausdruck.

Auch für die weitere Bildungslaufbahn ihrer Kinder wünschen sich die Eltern Schulen mit integrativer/inklusive Ausrichtung.

2. *Die Beschulung: „Ich habe mir ein Konzept gewünscht, aber keine Klassifizierung“* (M1).

Die Eltern wissen um die schlechten Chancen ihrer Kinder bei einer Zuweisung auf eine Förderschule. *„Das schwerste von allem war, als sie mich zur Schule riefen zu einem Gespräch. Da saßen drei Lehrer. Und sie erklärten mir, ich solle mein Kind von der Schule nehmen und auf eine andere Schule schicken. Und dann schrieben sie ein Protokoll. Das sollte ich unterschreiben und aufgrund dessen sollte ich dann das Kind wegnehmen. Und ich sagte dann: ‚Nein, ich kann das nicht unterschreiben. Ich habe das alles nicht verstanden.‘ Dann schlug sie mit der Faust auf dem Tisch. ‚Das hast du zu machen!‘ [...] Die drei nahmen mich in die Mitte und haben mich gezwungen, das Protokoll zu unterschreiben und sagten, sie haben das Kind hier rauszunehmen und in eine andere Schule zu bringen [weiter auf Deutsch]: Ich voll schwitzen. Ich bin voll schwitzen“* (V1).

Auch hier beschreibt ein Vater seine Machtlosigkeit, diesmal im Umgang mit Bildungseinrichtungen. Der Versuch zu verhindern, dass sein Sohn auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ geschickt wird, scheitert auch, weil es ihm verwehrt bleibt, einen Dolmetscher hin-

zuzuziehen. Außerdem wurde er nicht über seine Rechte aufgeklärt. So war es ihm unmöglich zu intervenieren, und die pädagogischen Fachkräfte entschieden über seinen Kopf hinweg.

Eltern kritisieren, dass ihre Kinder ausgesondert werden: *„Wenn ein Kind etwas anderes verdient hat oder geeignet ist, dann sollte man nicht einen Schritt zurückgehen“* (M1). Auch in dieser Aussage einer Mutter steckt ein Migrationsphänomen: der Wunsch nach einem gesellschaftlichen Aufstieg durch die Migration: Es sollte in Deutschland besser werden, stattdessen geht es nun einen „Schritt zurück“. Die Erwartungen, die in die Auswanderung gesetzt wurden, werden nicht erfüllt.

Manchen Eltern dient das Herkunftsland als Referenzsystem für die Fördermöglichkeiten ihrer Kinder. Das lässt sich vor allem bei denjenigen beobachten, die als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind und durch ihren hohen Bildungshintergrund als die besser informierten gelten: So schickt eine Mutter ihre Tochter mit frühkindlichem Autismus regelmäßig in die Türkei, um ihr eine *„bessere Förderung“* zukommen zu lassen. Auch sie hat *„regelrecht ein schlechtes Gewissen, nach Deutschland gekommen zu sein“* (M2). Informationen über den frühkindlichen Autismus ihrer Tochter hat sie vor allem in der Türkei sammeln können.

Bei Familien mit geringen Deutschkenntnissen zeigt sich, dass diejenigen einen größeren Kompetenzerwerb über die Behinderung ihres Kindes vorweisen können, die noch im Herkunftsland lebten als ihr Kind geboren wurde sowie die ersten Jahre danach. Einen geringeren Kompetenzerwerb hatten diejenigen, die zur Geburt ihres Kindes bereits in Deutschland lebten. Die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs können natürlich auch dem höheren sozioökonomischen Status einiger Familien geschuldet sein, wobei zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Familien der Untersuchung auf einen hohen sozioökonomischen Status im Herkunftsland zurückblicken können.

Durch die Gespräche im Forschungsprojekt lässt sich zumindest feststellen, dass die Vermutung nicht bestätigt werden kann, dass Familien weniger Angebote der Behindertenhilfe aufgrund einer Orientierung an den mangelhaften Strukturen des Herkunftslands nutzten.

Auch kommt durch die Gespräche ein anderes Bild auf, als das von Pädagoginnen und Pädagogen häufig gezeichnete, denen zufolge Eltern mit Migrationshintergrund nicht genügend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch eine Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien. Insbesondere was die Bildung ihrer Töchter anbelangt, wird den Migrationsfamilien wenig Engagement unterstellt. Diese Interpretation, so Ursula Boos-Nünning, werde nahe gelegt, wenn betont wird, dass die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den anregungsarmen häuslichen Milieus entstehen, obwohl sich das gesamte Bildungssystem und die in ihm Handelnden „alle erdenkliche Mühe“ zur Förderung gäben“ (Boos-Nünning 2011, S. 52).

Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass die Eltern zurückhaltend sind, wenn sie mit den Maßnahmen in der Schule nicht einverstanden sind. *„Also ich werde nicht hingehen und sagen, warum nicht lernen und so. Das mache ich dann zu Hause [...] Ich mache mich nur unbeliebt“* (M1). Das distanzierte Verhalten „nach Vorschrift“ von Personal in Bildungsinstitutionen und Behörden ermutigt die Eltern nicht, selbst die Initiative zu ergreifen und gezielt Fragen zu einer besseren Förderung ihrer Kinder zu stellen. Das distanzierte Gegenüber vermittelt ihnen das Gefühl, dass ein solches Vorgehen nicht gewünscht sei und sich nachteilig auf die eigenen Kinder auswirken könne.

In der Literatur wird Migrationsfamilien unterstellt, weniger Möglichkeiten für ihre Kinder bspw. das Leben in einer Wohngruppe zu nutzen, da ihr Verständnis von Pflege und Fürsorge als Ausdruck der Verantwortungsübernahme für das behinderte Kind in Opposition zur hier intendierten Selbstständigkeit stünde. Eine Mutter begründet ihre ablehnende Haltung gegenüber eines Auszugs ihres Sohnes jedoch anders: *„Eltern, die ihre Kinder abgeben, haben sich damit abgefunden. Sie erwarten nicht mehr viel von ihren Kindern“* (M3). Statt Fürsorge und Pflege steht für sie eine bestmögliche Förderung, auch zur Selbstständigkeit, im Zentrum. Sie fürchtet um die gute Förderung, die sie dem Sohn zu Hause ermöglicht. Ihre bisherigen Erfahrungen mit Einrichtungen haben ihr den Eindruck vermittelt, dass dort vor allem eine „Aufbewahrung“ stattfinde, während zu wenig für die Entwicklung der Selbstständigkeit der Kinder getan würde.

*Mehrsprachigkeit*¹⁵

Die in der Untersuchung der Universität Bremen berücksichtigten Kinder haben erst spät oder gar keine Kindertageseinrichtung besucht (aus Gründen des rechtlichen Status, des Zugangs zu inklusiver Bildung oder weil der Zuzug erst nach dem Kindergartenalter erfolgte). Die Eltern haben ihre Kinder daher zu Hause in ihrer Herkunftssprache betreut und erzogen, sodass die Kinder bei Eintritt in die Schule oder in die Kindertageseinrichtung über keine Deutschkenntnisse verfügten. Eine Mutter, deren Kind kurz nach der Migration eingeschult werden sollte, berichtet: *„Der Umzug hat unser Leben verändert. Wir wurden mit den Problemen hier konfrontiert [...] Plötzlich war er [der Sohn] mit zwei Sprachen konfrontiert“* (M3). Die Eltern sind verunsichert, ob der Zweitspracherwerb ihre Kinder nicht überfordert. Außerdem beklagen sie, dass aufgrund der kognitiven Behinderung davon ausgegangen wird, dass die Kinder keine „Fähigkeit“ (M3) hätten zu sprechen und dass ihre Sprachkompetenz in der Erstsprache unberücksichtigt bliebe. Der Sohn sollte auf eine Schule, die ihrer Meinung nach zu wenig Förderung anbot: *„Ich weiß, lernbehindert, geistig behindert und so, aber da kann man auch bisschen lernen, schreiben und Zahlen. Aber diese Schule für P. ist eine ganz andere. Dort körperlich und geistig isoliert [...] Kein Schreiben, kein Zählen, gar nichts, nur Wohngruppe“* (M3). Den Grund für die Beschulung auf der Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ sieht die Mutter in den mangelnden Deutschkenntnissen ihres Sohnes. Sie habe nicht vermitteln können, dass er sich durchaus über gesprochene Sprache – hier das Persische – verständigen könne. In Iran hatte sie für den Sohn einen Privatlehrer engagiert, der ihm Lesen und Schreiben beigebracht hatte. *„Ich habe gesagt, aber mein Sohn kann zählen, kann auch schreiben bisschen. Warum diese Schule? ... Wenn einmal drin, kommt nicht wieder raus. Es ist sehr schlimm und schwierig“* (M3). Eine Sprachdiagnostik, die Erkenntnisse über die Kompetenz in der Erstsprache des Kindes hätte liefern können, wurde nicht durchgeführt.

Die Sorge, ihren Kindern nur unzureichend Deutsch beibringen zu können, zeigt sich bei vielen Familien:

¹⁵ In dieser Expertise werden Aspekte wie Mehrsprachigkeit und sensorische Behinderung wie Sehschädigung oder Hörschädigung nicht vertieft behandelt. Dies ist dem Umstand der Probandenauswahl in der Bremer Studie geschuldet.

„Ich wollte immer, immer, immer [Unterstützung beim Deutschlernen] wegen sprechen. Weil P. konnte lernen, sprechen, aber sie [die Tochter] braucht Hilfe mehr als genug [...] Alle verstehen Deutsch. Trotzdem nicht sprechen die Kinder, trotzdem alle verstehen Deutsch, das ist schwierig für P.“ (M4). Vor allem bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse ihres Kindes wünschen sich die Familien eine stärkere Unterstützung. Die Mutter engagierte eine Frau, die wöchentlich nach Hause kam, um mit ihrer Tochter Deutsch zu sprechen.

Soziales Netzwerk

In der einschlägigen Literatur wird behauptet, Familien mit Migrationshintergrund verfügten über stabile Netzwerke und eine hohe familiäre Kohärenz (z.B. Westerholt, 2012). Eine Folge ist, dass sich das Versorgungssystem auf die Ressourcen innerhalb der Familien verlässt. Die Migrationssituation aber erschwert gerade häufig eine Unterstützung durch die Familie. Eine Mutter schildert ihre Situation in Deutschland so: „Ich habe zwei Brüder hier. Wenn ich sie brauche, wenn ich krank bin, wenn ich umziehe, dann kommen sie. Aber mal von sich aus, nein. Die Neigung ist sehr gering. Und das scheint auch bei anderen Familien der Fall zu sein. Es gibt auch andere Fälle, besonders in der Türkei selbst, wo ein behindertes Kind ist, da sind die Großeltern immer zur Stelle und passen auf das Kind auf. Aber ich bin hier nicht in dieser glücklichen Lage“ (M2).

Gerade Migranten der ersten Generation, insbesondere Flüchtlinge, können nicht auf umfassende familiäre Netzwerke in Deutschland zurückgreifen, da ihre Migration sich nur auf Einzelpersonen beschränken konnte. Eine andere Mutter vermutet im Hinblick auf die fehlende Unterstützungsbereitschaft der ethnischen Community: „Die Menschen haben so viele eigene Probleme, dass sie gar nicht dazu kommen, so zu helfen, wie ich das von ihnen erwarte. Vielleicht erwarte ich auch zu viel von den Menschen“ (M4).

Was die Kontakte zu anderen Familien betrifft, stellt sich ein differenziertes Bild dar. So beschreiben einige Familien, ihre Kinder überall mit hin zu nehmen, sie seien überall herzlich willkommen. Eine Mutter mit einer Tochter mit frühkindlichem Autismus sagt hingegen, dass weder sie noch ihre Tochter soziale Kontakte pflegen und gesellschaftlich isoliert sind. „Denn normalerweise ist es sogar so, wenn man neue Freundschaften schließt, sogar bei alten Freundschaften,

ist ein behindertes Kind eher ein Hinderungsgrund. Das heißt, die Freundschaften dauern nicht sehr lange. Sie ertragen das Ganze nicht. Auch Kontakte zu anderen Familien mit einem Kind mit Behinderung, so etwas kommt hier nicht zustande“ (M2).

Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status der Migrationsfamilien und der Bildungsgrad haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich ausdifferenziert. Das zeigt die steigende Zahl an Personen mit akademischem Abschluss. Aber Armut und das Leben in sozial benachteiligten Stadtteilen prägen Migrationsfamilien nach wie vor überdurchschnittlich häufig, und diese Rahmenbedingungen wirken sich im besonderen Maße auf Erziehung und Bildung aus. Ein unsicherer Aufenthaltstitel, keine Arbeitserlaubnis oder ein beengter Wohnraum begrenzen die Ressourcen der Familien im Umgang mit ihren Kindern (Boos-Nünning 2011, S. 5). Auch die sozioökonomische Stellung der Gesprächspartner der Bremer Studie ist unterschiedlich.

Die Behinderung eines Kindes kann die Resilienzfähigkeit der Familie in höchstem Maße fordern. Dies gilt vor allem dann, wenn das gesellschaftlich etablierte Hilfe- und Bildungssystem die Familien nicht erreicht. Eine Mutter erklärt, dass sie sich daher bewusst für ein Leben als Hausfrau und Mutter entschieden hat: „Wir haben Glück. Mein Mann ist Mediziner. So konnte ich weniger arbeiten und mich um meinen Sohn kümmern. Viele haben mehrere Kinder und müssen arbeiten. Bei mir geht es, aber was machen andere Familien?“ (M1).

Vielen Familien bleiben Möglichkeiten wie im oben geschilderten Fall verwehrt. In den Gesprächen mit ihnen zeigt sich, dass für viele eine Re-Organisation des Alltags (Bücker 2010, S. 119) unmöglich ist. Fast alle Mütter üben seit der Geburt des Kindes keine Erwerbstätigkeit aus. „Ich wollte, aber ich kann nicht. Wie sollte ich das tun? Osterferien? Sommerferien? Wo gibt so viel Ferien?“ (M4). Die alleinerziehende Mutter wünscht sich für ihr Kind ein eigenes Zimmer. Aber eine größere Wohnung, in der beide ein eigenes Schlafzimmer bekommen, lässt die finanzielle Situation nicht zu.

Durch eine schwierige sozioökonomische Situation (z.T. auch bedingt durch den Flüchtlingsstatus) sind die Familien sozial heruntergestuft. Die Bemühungen um Pflegegelder werden für viele Familien zu einem Existenzkampf. Ein Vater, dessen Sohn das Pflegegeld verweigert wird, versucht unter schwie-

rigen Umständen, etwas für den Sohn zur Seite zu legen. *„Wir sparen Geld für die Zukunft. Für den Fall, dass das Kind mal völlig Hilfe braucht. Dass, wenn wir mal nicht mehr da sind, wir sterben oder nicht mehr können, dafür haben wir etwas gespart“* (V3). Die Sorge um das Kind geht über den Tod hinaus, die schwierige sozioökonomische Situation setzt die Familie unter Druck. Sie haben Angst vor der Zukunft. Diese Zukunftsangst diktiert Verhaltensweisen, die für manchen Beobachter befremdlich erscheinen mögen: Ein Vater wünscht sich, sein Sohn würde doch mehr Fehler beim eigenständigen Anziehen seiner Kleidung machen, wenn der Vertreter der Pflegeversicherung zur Überprüfung der Pflegestufe kommt. *„Wir können ihn [den Sohn] doch keine Sekunde aus den Augen lassen. Nur weil er sich einen Pullover alleine anziehen kann und alleine seine Müslischale in die Küche tragen kann, geben sie uns kein Pflegegeld“* (V3).

Zugang zu Hilfen

Vielen Migrationsfamilien fehlt in der alltäglichen Erziehungsarbeit Hilfe, vor allem in Krisensituation sind sie auf sich alleine gestellt. Es fehlt ihnen ein Überblick über das Hilfesystem und über geeignete Therapien für das Kind. *„Es hat ja auch oft mit Unkenntnis zu tun. Wenn man nicht weiß, welche Rechte man hat. Dann kann man auch keine Anträge stellen. Die helfen nur jemandem, wenn man Anträge stellt“* (V5). Hier deutet sich ein Teufelskreis an, in dem die durchaus vorhandene Hilfe nur denjenigen zugänglich ist, die um die richtigen Instanzen und über die jeweiligen formalisierten Verfahren bereits wissen – doch vielen Migranten sind sie unbekannt. Die eigenständige Erschließung von Hilfen ist für die Eltern nur schwer möglich. *„Ich hatte überhaupt keine Ahnung, welche Angebote existieren für solche Kinder. Mir wurde nur gesagt, ich solle einen Behindertenausweis beantragen, um Begünstigungen im Straßenverkehr zu bekommen“* (M4). Viele Familien machen die Erfahrung, dass sie von den Behörden von einer Stelle zur nächsten geschickt, statt systematisch und zielgerichtet begleitet zu werden. *„Als P. zwölf Jahre wurde, da hat man mir gesagt, Hilfen seien jetzt nicht mehr möglich. Ich habe keine Ahnung, ob das rechtens ist. Aber wenn sie sagen nein, dann ok. Ich wollte nicht diskutieren. Kann das auch nur schwer äußern. Da habe ich gesagt: ok“* (M4). Die Mutter nimmt – vor allem eingeschüchtert durch Unkenntnis über ihre Rechte und wegen ihrer geringen Sprachkenntnisse – eine passive

Haltung ein und zieht die Möglichkeit der Revidierung eines negativen Bescheids nicht in Erwägung.

Mögliche Leistungsansprüche werden häufig durch Zufall in Erfahrung gebracht, in Gesprächen im Schwimmbad mit anderen Müttern oder mit Nachbarn. Von offizieller Seite werden die Familien kaum informiert. *„Als mein Sohn 16 Jahre alt war, habe ich davon erfahren, dass es ein Pflegegeld gibt. Da lag ich im Krankenhaus und da lag ein Zettel, den mir meine Bettenachbarin vorgelesen hat“*, berichtet die alleinerziehende Mutter von vier Kindern (M10).

Das System, in dem Informationen durch Behörden und Institutionen erst dann zur Verfügung gestellt werden, wenn sie gezielt nachgefragt werden (was bedingt, dass man weiß, dass es überhaupt einen Anspruch auf bestimmte Leistungen nach Antragstellung gibt und dass man weiß, wo diese Anträge zu stellen sind), wird von den Beteiligten als Zurückhalten von Informationen erfahren. Das ist für die Bildung von Vertrauen in Behörden und Institutionen wenig förderlich. Zudem kommen Hilfen für die Kinder dadurch oftmals zu spät.

Einige Familien äußern also den Verdacht, dass Informationen bewusst zurückgehalten werden. Die Beantragung eines besonderen Kinderwagens wird für eine Familie zum Spießrutenlauf, letztlich wurde der Antrag bei der Krankenkasse abgelehnt: *„Aber ich habe gesehen, viele deutsche Familien haben Kinderwagen bekommen. Sie können ja nicht selbst kaufen, solche Kinderwagen sind teuer. Wir haben aber nicht bekommen.“* Auch eine elektronische Kommunikationshilfe (Talker), den die Lehrer für den Sohn empfohlen, wurde erst nach vier Jahren bewilligt: *„Dann kam Rechtsanwalt. Und dann, aber da war es auch schon zu spät, K. war mittlerweile zwölf. Ich kann nicht sagen, vielleicht ist der Sachbearbeiter schlecht gelaunt gewesen. Meine Frau sagt anders. Sie sagt, das kann nicht sein. Andere Kinder bekommen auch, was sie brauchen. Meine Frau sagt, dass liegt daran, na ja, an unsere Name“* (V2).

Die Familien fühlen sich ungerecht behandelt. Auch wenn mancher Verdacht einer Diskriminierung unberechtigt sein sollte, zeichnet sich ab, dass es eine wichtige vertrauensbildende Maßnahme wäre, den Familien adäquate Informationen über die Gründe der Ablehnung während eines unmittelbaren Informationsgesprächs zur Verfügung zu stellen. Damit könnten Missverständnisse vermieden werden.

Oftmals machen die Eltern aber auch Erfahrungen offener Diskriminierungen: *„Sie wenden sich an eine*

deutsche Behörde. Also sprechen sie auch Deutsch“, entgegnete ein Mitarbeiter einer Mutter (M2), als sie mit einem Dolmetscher das Büro betrat, und verwehrte ihr damit das Hinzuziehen ihres Dolmetschers.

Die Migrationsfamilien mit einem Kind mit Behinderung sind zudem mit Anfeindungen konfrontiert, die sich aus der Verwobenheit der beiden Kategorien „Behinderung“ und „Migration“ ergeben. Der Sohn mit Aspergersyndrom wurde beim Spaziergang von Passanten als ein von „Ausländern schlecht erzogenes Kind“ bezeichnet. Als man im Wartezimmer einer Arztpraxis mit den Worten „Wir sind in Deutschland. Hier sollten Sie Ihr Kind erziehen“ auf das auffällige Verhalten des Sohnes reagiert, wollte die Mutter anfangs gar nicht mehr mit ihrem Kind das Haus verlassen. „Ich habe mich so geschämt, und konnte mich gar nicht richtig wehren“ (M1). Auch die Mutter eines Kindes mit frühkindlichem Autismus macht diese Erfahrung. „Man sieht ja nicht direkt, dass das Kind eine Behinderung hat. Manche fragen: ‚Was hat das Kind?‘ Wenn ich dann nicht in fließendem Deutsch antworten kann, fällt der Schleier“ (M2). Erfahrungen wie diese treiben viele Familien und ihre Kinder in eine gesellschaftliche Isolation.

Es fehlt das Vertrauen ob diejenigen, „die kommen und helfen“ (M2) (gemeint sind Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ohne entsprechende fachliche Ausbildung), ausreichende Kenntnisse über die Bedürfnisse des Kindes haben. „Die schaffen es nicht mal auf normale Kinder aufzupassen¹⁶, wie sollen sie es dann schaffen, auf mein Kind aufzupassen?“ (M2), fragt sich eine Mutter. Auch deswegen setzen die Eltern große Hoffnungen in eine gute Förderung der Kinder, um ihnen ein selbstständiges Leben nach ihrem Tod ermöglichen zu können: „Ich wünsche jeden Tag, P. geht besser. Sprechen, verstehen, merken. Ich kann nicht rechnen [dass P. irgendwann alleine leben kann], ich hoffe, aber weiß ich nicht“ (M4). Viele spüren eine enorme Erleichterung, wenn sie eine Entwicklung ihres Kindes feststellen, die dem Kind ein selbstständiges Leben ermöglichen könnte: „Wenn sie mich vor drei, vier Jahren gefragt hätten, könnte ich nicht so sicher wie jetzt behaupten, dass er es packt. Ich meine er ist 16. Er hat noch viel Zeit [...] Aber

man muss natürlich Schritt für Schritt weitergucken. Er darf natürlich nicht überlastet werden“ (M1).

Rechtlicher Status

„Das Leben in einem Asylheim ist eigentlich ein ganz schwieriges Leben. Die Menschen werden zusammengewürfelt. Es sind normale Menschen, es sind u.a. auch Kriminelle. Da kannst du nicht so direkt dich noch mehr um dein Kind kümmern, als du es normalerweise machen würdest“ (M2). Die Familien haben existentielle Anliegen, wie die Besorgung eines Wohnraums, Geld für den Unterhalt, Kleidung und ärztliche Versorgung. „Wenn man dann auch noch ein autistisches Kind hat, kommt man sich machtlos vor. Das Leben selbst ist dort schon schwierig. Und mit so einem Kind wird das Problem noch viel, viel größer. Du kannst das Kind nicht ins Krankenhaus bringen, du bist nicht imstande, viel für das Kind zu tun“ (M2). Die Möglichkeit, medizinische Versorgung zu nutzen, ist abhängig vom jeweiligen rechtlichen Status der Familie. „Jeder Aufenthaltstitel ist mit seinen individuellen Erteilungsvoraussetzungen und -zwecken ausgestattet. Und hat die unterschiedlichsten Folgen bezüglich des Zugangs zu Sozialen Leistungen und zum Arbeitsmarkt“ (Der Paritätische Gesamtverband 2009, S. 3). Der Paritätische Wohlfahrtsverband spricht in seinem Ratgeber zu den sozialrechtlichen Bedingungen für Drittstaatsangehörige von einem „Dschungel aus Gesetzen, Verordnungen, zwischenstaatlichen Abkommen, völkerrechtlichen Verträgen, Richtlinien und Verwaltungsvorschriften“. In den meisten Fällen entscheiden Verwaltungsbeamte des Sozialamts aufgrund eines medizinischen Gutachtens über die Dringlichkeit der Durchführung einer Therapie. Verständliche Gutachten, die die Behinderung des Kindes nachvollziehbar machen, sind für die Genehmigung einer Therapie essentiell.

Oft werden im Herkunftsland bereits Therapien begonnen, die in Deutschland dann nicht mehr weitergeführt werden können: „Wir hatten in der Türkei schon mit Therapie angefangen. Allerdings hierher kamen wir als politische Asylsuchende. Wir waren hier zweieinhalb Jahre in einem Asylheim und während dieser Zeit wurde die Therapie unterbrochen und wir konnten nicht viel für B. tun“ (M2). Viele Familien plagen „Gewissensbisse“ (M2), dass ihre Kinder aufgrund der Lebensumstände keine Therapie erhalten konnten oder können. „Es ist zwar sehr früh erkannt worden [der Autismus des Kindes]

16 Das Interview wurde zur Zeit der Aufdeckung der Missbrauchsfälle in Schulen geführt.

und dort hat man auch schon mit Therapien angefangen. Aber die Situation in Deutschland, meinetwegen, hat sich die Sache dann hinausgezögert. Da war dann ein ziemlicher Abstand“ (M2).

Die Verschlechterung der Situation der Kinder setzt den Eltern zu: *„Er konnte sich bewegen und gehen und einige Worte sagen, bis wir dann nach Deutschland umzogen. Dann als wir hierher kamen, fingen unsere Schwierigkeit an. Wir waren in einem Heim, viele Familie auf kleinem Raum zusammengepfercht. Ich musste dann immer in den Nebenraum, um ihn zu stillen, ihm sogar den Mund zuhalten, damit er nicht ständig schreit und die anderen stört“ (M3).* Vor allem das Leben im Flüchtlingsheim und das Zusammenleben auf engstem Wohnraum ist eine psychische Belastung für Kind und Familien. Eine Mutter berichtet: *„Da war die Situation überhaupt nicht in Ordnung. Es war sehr schwierig. Da gab es sogar eine Messerstecherei zwischen den anderen Familien. Das wurde durch den ganzen Stress verursacht.“* Zwei Jahre lang lebte die Familie in dem Heim. *„Am Anfang konnte man ihn auch gar nicht in den Kindergarten bringen, weil es keinen Platz gab. Es dauerte bis er vier Jahre alt war, bis er einen Platz bekam. Er hatte Angst vor Kindern, er hatte keine Kinder gesehen, er fing an zu schreien“ (M3).* Ein früherer Besuch einer Kindertageseinrichtung hätte dem Jungen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und einen Ausgleich zu dem schwierigen Leben im Flüchtlingsheim bieten können.

Religion

Religion hat im Hinblick auf die grundlegenden Fragen der menschlichen Existenz für viele in unterschiedlicher Ausprägung eine Bedeutung. Häufig wird bestimmten religiösen Gemeinschaften jedoch pauschal zugeschrieben, dass Religion eine hervorgehobene Rolle bei ihnen einnehme. In Ratgebern zur psychosozialen Beratung von Muslimen heißt es z.B.: *„Es ist sicherlich einleuchtend, dass Muslime am besten mit Argumenten erreichbar sind, die sich mit der Religion vereinbaren lassen oder gar deren Bestandteil sind. Die Themen reichen daher von typischen Bedenken gegen eine Therapie über die Situation auf psychiatrischen Stationen, beim Hausbesuch oder bei der Angehörigenarbeit bis hin zur Beurteilung einzelner therapeutischer Maßnahmen aus der Sicht praktizierender Muslime“ (Laabdallaoui/Rüschhoff 2009, S. 9).*

Tatsächlich lassen sich auch in der Bremer Studie Belege für die Resilienz fördernde Rolle der religiösen

Orientierung finden. Eine Mutter muslimischen Glaubens schildert im Gespräch: *„Der Glaube an Gott war die größte Stütze meines Lebens. Ich habe von Anfang an daran geglaubt, Gott würde mir helfen und ich müsste es weiter vorantreiben. Ich kann ihn natürlich nicht sehen, aber ich habe immer gewusst, dass er bei mir ist [weint]. Ich war es nicht. Es war Gott, der mich geleitet hat.“* Die Religion dient hier als Resilienzfaktor und gibt der Mutter Verhaltenssicherheit. Durch die Vorstellung der Prädestination hat die Religion eine kompensatorische Wirkung: Ihr Leben sollte so verlaufen, es ist der Mutter vorherbestimmt gewesen.

In den anderen Gesprächen fällt allerdings auf, dass Religion in den Familien nur in wenigen Lebenssituationen eine entscheidende Rolle spielt. Die Inanspruchnahme von Hilfen bspw. durch islamische Organisationen stellt für die meisten Familien keine Alternative dar. Direkt gefragt nach dem Stellenwert der Religion für die Beratung werden andere Prioritäten deutlich. Vielmehr interessierten sie sich für muttersprachliche Angebote. *„Religion egal, Sprache ist wichtig!“*

Auch kulturspezifische Ansätze wurden von den Befragten selbst nicht angesprochen. Vielmehr zeigt sich, dass die Familien großen Wert auf eine gute schulmedizinische Versorgung ihrer Kinder legen.

Fazit

Die Betroffenen stehen vor sich überschneidenden Schwierigkeiten: die Teilhabe als Mensch mit Behinderung zum einen und gleichzeitig der für Migranten hohe bürokratische Aufwand, die ihnen zustehenden Unterstützungsmaßnahmen zu erhalten. Die Familien kämpfen um Förderung und Teilhabe ihrer Kinder. Durch die fehlenden Deutschkenntnisse – vor allem in der Sprache der Bürokratie – und durch fehlende Kenntnisse des deutschen Hilfesystems fühlen sie sich machtlos. Als muslimische Frauen sind die Mütter auf Behörden und im Alltag mit Vorurteilen konfrontiert, die sie isolieren und demütigen: *„Das sind solche hässlichen Begegnungen, wo ich alleine mit den Problemen nicht fertig werde und gezwungen bin, Hilfe zu holen“ (M2).* Bei der Abwicklung ihrer finanziellen und sozialen Ansprüche werden sie durch den „Förderdschubel“ von einer Stelle zur nächsten geschickt (Sozialamt, Jugendamt, Arbeitsamt/Jobcenter, Ausländerbehörden).

In den meisten Fällen nehmen die Mütter die Rolle der betreuenden Person ein, während die Väter versuchen, durch häufig schlecht bezahlte Arbeit die

Familien zu finanzieren. Durch die Betreuungsbedürftigkeit der Kinder und die fehlende Förderung in Bildungsinstitutionen können die Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, die ihnen einen höheren sozioökonomischen Status ermöglichen würde.

Die Familien, vor allem die Mütter, zeigen trotz sprachlicher und bürokratischer Barrieren und des Gefühls der Machtlosigkeit Durchhaltevermögen. Sie versuchen, ihren Anspruch auf Unterstützung durch das Hilfesystem wahrzunehmen. Dabei steht die Förderung ihrer Kinder im Vordergrund, sie kümmern sich nicht um eine Unterstützung, die sie als betreuende Person entlasten würde. Hinzu kommt, dass es für die Mütter selbst kaum Unterstützungsmöglichkeiten gibt, bspw. um erwerbstätig zu werden. Die alleinerziehenden Mütter übernehmen selbstverständlich die Rolle der Betreuerin des Kindes. Einerseits erfüllen sie damit die gesellschaftliche Erwartung an Mütter, alles für ihre Kinder zu tun. Andererseits entlassen sie damit andere aus der Verantwortung, bspw. für eine ausreichende Bereitstellung einer Kinderbetreuung zu sorgen.

Auch im Kontakt mit Bildungsinstitutionen nehmen die Eltern eher eine defensive Haltung ein. Je nach Ressourcen versuchen sie die Mängel, die sie in den Bildungsinstitutionen erkennen, durch eigene Maßnahmen auszugleichen und trauen sich nicht, Hilfe von den Institutionen einzufordern. Diese defensive Haltung begünstigt den Erhalt von Barrieren in den Bildungsinstitutionen und den bürokratischen Bestimmungen.

Nicht bestätigen lassen sich die Vermutungen, die Hürden seien in den Familien selbst zu finden, bspw. weil sie noch in der Herkunftskultur verankert seien, und sich nicht auf die hierzulande existierenden Hilfsangebote einlassen könnten. In den Gesprächen mit den Betroffenen zeigt sich vielmehr auch, dass die Familien eine hohe Bildungsaspiration haben. Sie wenden viel Kraft auf bei der Suche nach adäquaten Förderungsmöglichkeiten, um die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Dabei werden sie immer wieder mit Machtasymmetrien konfrontiert, die zur strukturellen Benachteiligung der Kinder beitragen und ihre gesellschaftliche Partizipation behindern.

6 Migration und Behinderung: Konsequenzen für die elementar-pädagogische Praxis

Weg von einer defizitorientierten Sichtweise, hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag – diesen Ansatz verfolgt die frühkindliche inklusive Pädagogik. Dabei erfolgt die Zusammenarbeit mit den Kindern und Familien auf der Grundlage von Teilhabe und Anerkennung. Die individuellen Lebenswirklichkeiten der Familien werden im Kontext von Migration und Behinderung berücksichtigt und migrationspezifische Aspekte wahrgenommen. Allerdings sollte der Begriff „Kind mit Behinderung und Migrationshintergrund“ nicht zu festgeschriebenen Erwartungen führen, sondern weitere Merkmale der Vielfalt einbeziehen (Albers 2011, S. 8). Pädagogische Fachkräfte müssen sich demnach mit einer Dialektik von kulturübergreifenden Ansätzen und kulturspezifischem Bedarf auseinandersetzen. Anders gesagt: Fachkräfte sollten „weder differenzblind, noch differenzfixiert agieren“ (Mecheril 2004). Diese Sichtweise sollte auch in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern aufgegriffen werden. Derzeit müssen die Fachkräfte das teilweise mühevoll erlernte Wissen zum Umgang mit Behinderung in Migrationsfamilien wieder vergessen, um sich unvoreingenommen auf die Kinder und ihre Familien einstellen zu können.

Um Barrieren, die einer Teilhabe im Weg stehen, abzubauen zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte Kenntnisse darüber, was Teilhabe in der Kindertageseinrichtung erschwert. Aus diesem Grund befasst sich die inklusive frühkindliche Pädagogik auch mit den Auswirkungen von Rassismus, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung. Viele Kinder sind sozial benachteiligt, besonders Kinder mit Migrationshintergrund wachsen häufig in Armut auf. Durch eine „systematische Auseinandersetzung mit Benachteiligung und Privilegierung“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 20), werden die ganz selbstverständlich angenommenen Privilegien in einem System „erlaubter Dominanz“ hinterfragt (ebd., S. 21). Das Konzept der „Intersekti-

onalität“ trägt dazu bei, die Verwobenheiten in vertikale Hierarchien aufzudecken. Welche Positionen haben bestimmte Familien innerhalb der Gesellschaft? Wird die Stimme einer Migrationsfamilie mit einem behinderten Kind anders oder weniger gehört als die Stimmen anderer Familien? Wer hat das Ansehen, wer die Autorität im Gespräch?

Das Fachwissen, so Sulzer und Wagner, soll dabei helfen „sensibler zu werden für Mechanismen des Ein- und Ausschlusses und für die Konsequenzen bei den beteiligten Akteuren; kritisch zu werden gegenüber Ungerechtigkeiten und Privilegien im Alltäglichen; durch begriffliche Klärungen Sicherheit bei der Versprachlichung von Benachteiligung und Bevorteilung im Praxisfeld Kita zu bekommen“ (ebd., S. 33).

Der *Index für Inklusion* hilft, Barrieren zu erkennen. Er verbindet konzeptionelle Ausführungen mit genauen praxisbezogenen Anregungen zur Umsetzung in Kindertageseinrichtungen (Platte 2010/2011). Mithilfe der über 500 Fragen beschreiben die Autoren des Indexes Ziele, die mit den bestehenden Verhältnissen in der Einrichtung verglichen werden können. Die Fragen regen Fachkräfte dazu an, über Inklusion und Ausgrenzung nachzudenken und selbst aktiv zu werden. Damit leistet er Unterstützung im Reflexionsprozess und in der Planung inklusiver Entwicklungsprozesse in der Kindertageseinrichtung.

Im Folgenden werden auf den Erkenntnissen der Expertise aufbauend Konsequenzen für die pädagogische Praxis formuliert, die nicht in allen Punkten migrationsspezifisch sind. Wünsche, Bedürfnisse und Probleme ähneln einander – gleichgültig ob bei Familien mit oder ohne Migrationshintergrund. Das zeigen die Ausführungen in Kapitel 5.¹⁷ Auch diese Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, ist Ziel der folgenden Ausführungen.

6.1 Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern benötigen eine systematische Begleitung im Förder- und Hilfesystem. Sie wollen als gleichberechtigte Partner bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder wahrgenommen werden. Hierfür benötigen sie Informationen über die Fördermöglichkeiten ihrer Kinder. Schließlich sind sie die Expertinnen und Experten ihrer Kinder und deren Lebensumstände. Sie sollten ihre Ressourcen, wie bspw. ihre Kenntnisse in der Familiensprache und das Wissen um die Bedürfnisse des Kindes, in die pädagogische Arbeit einbringen dürfen.

In der Zusammenarbeit mit Eltern sollten pädagogische Fachkräfte nicht von sich selbst auf andere schließen. Sie sollten vielmehr versuchen, die anhand des „Lebenskontexts“ der Familien gewachsenen Sinn- und Handlungsstrukturen nachzuvollziehen und so die Lebenssituation der Familien zu verstehen (Boos-Nünning 2011, S. 56 f.). Es erscheint zudem, als würden in der pädagogischen Arbeit kulturspezifische Ansätze eher hinderlich sein für eine adäquate Orientierung der Fachkräfte an den spezifischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes und seiner Familie. Diese pauschal gruppenbezogen formulierten Ansätze engen den pädagogischen Handlungsspielraum ein, wenn Verhaltensweisen per se auf eine kulturelle Sichtweise zurückgeführt werden. Vielmehr sollten die Fachkräfte die individuellen Lebenswirklichkeiten der Familien in den Blick nehmen.

Es zeigt sich bei allen Barrieren der Familien, dass das Hinzuziehen eines Dolmetschers oftmals die entscheidende Grundlage für das Gelingen der Zusammenarbeit ist. Auch wenn Familien sich im Alltag sehr gut verständigen können, bedarf es in emotionalen Situationen (die ja allein durch die Thematik „Behinderung des Kindes“ und „Unterstützungsbedarf“ und „Förderanspruch“ gegeben sind, oder im Kontakt mit dem „Behördendeutsch“) Sprachkenntnisse eines anderen Sprachregisters. Durch das Hinzuziehen eines Dolmetschers können hier Missverständnisse vermieden werden, und das Vertrauen in die Institution aufgebaut werden (Vorbildhaft ist das System von Dolmetschern in klassischen Einwanderungsländern wie Kanada oder den USA. In diesen Ländern wird nicht davon ausgegangen, dass Sprachkenntnisse vollkommen sein müssen und sie der Anfang der Integration darstellen. Vielmehr gehen sie von einem Recht auf

17 Aber kulturalisierende Zuschreibungen, wie sie in Kapitel 4.4.1 dargestellt werden, verdecken eben diese Gemeinsamkeiten und die eigentlichen Probleme vieler Migrationsfamilien. Das verdeutlicht folgendes Beispiel: Das Anliegen, das eigene Kind nicht auf der Förderschule beschulen zu lassen, wird von pädagogischen Fachkräften bei Migrationsfamilien als ein Bedürfnis der Eltern interpretiert, die „Schande“ zu vermeiden (Vgl. Sarimski, 2013). Dass es sich dabei auch um einen Wunsch nach Teilhabe und Förderung für das Kind handelt, wird nicht in Betracht gezogen.

Nutzung öffentlicher Dienste aus auch für Personen mit keinen oder wenigen Sprachkenntnissen der dortigen Landessprache).

6.2 Kooperationen mit externen Partnern

Hilfen für Eltern sollten unmittelbar zugänglich gemacht werden. Die Ausführungen der Eltern der in Kapitel 5 vorgestellten Studie haben ergeben, dass die von Ulrich Heimlich empfohlene intensivere Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen dringend notwendig ist und weitere Fachkräfte in die Arbeit der Einrichtung eingebunden werden müssen. Hilfreich ist ein Netzwerk „Früher Hilfen“. Neben den vom Autor vorgeschlagenen Kooperationspartnern wie den Frühförderstellen, den Sonderpädagogischen Förderzentren (SFZ) mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen Förderangeboten oder den Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) (Heimlich 2013) sollten weitere soziale Dienste wie die Migrationsfachdienste oder die Flüchtlingsberatung mit einbezogen und miteinander vernetzt werden. Auch ein elementarpädagogisches regionales Unterstützungssystem mit multiprofessionellen Teams (bspw. ähnlich des schulbezogenen Unterstützungssystems in Bremen durch die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren, ReBUZ) aus den Bereichen Beratung, Diagnostik, Prävention, Koordinierung, Kooperation, Netzwerkarbeit, Intervention bei Krisen und Notfällen könnte gute Dienste leisten.

Die Kinder sollten innerhalb der Einrichtung die Möglichkeit bekommen, Therapien zu erhalten. Nicht nur, dass Kinder ausgegrenzt werden, wenn sie aus den Einrichtungen geholt werden. Die verteilten Zuständigkeiten erschweren das Zurechtfinden in den Therapiemöglichkeiten für die Kinder ebenso wie die Abstimmung unter den pädagogischen Fachkräften. (Seitz/Korff 2008).

Migrationsfamilien fühlen sich oft alleine mit ihren Problemen, ihnen fehlt der Austausch mit anderen Familien in ähnlichen Situationen. Kindertageseinrichtungen können als Knotenpunkte in der Kommunikation mit Kindern und Eltern in ähnlichen Lebenslagen sowie dem Stadtteil fungieren; sie könnten Orte des Austauschs schaffen und die Bildung von Elternnetzwerken unterstützen. Ein gutes Beispiel für gelingende Vernetzung sind die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen.

Dort ist Elternbildung ein Schwerpunkt, der dafür sorgt, dass Kompetenzen in den Bereichen „frühkindlicher Bildung“, „interkultureller Orientierung“ und „Behindertenhilfe“ so miteinander verknüpft werden, dass die vielfältige Klientel sich in den Angeboten angemessen wiederfindet.

6.3 Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Diskriminierung

Die Eltern in der Bremer Studie berichten von Diskriminierungserfahrungen in Behörden, auf der Straße und in Arztpraxen, die ihr Vertrauen in öffentliche Institutionen und den Wunsch zur Kontaktaufnahme nachhaltig erschütterten.

Vor allem Familien aus der Türkei, aus Iran oder arabischen Ländern spüren die vor allem gegen diese Bevölkerungsgruppen gerichtete Stimmung in Deutschland (Boos-Nünning 2011). Die Eltern kämpfen vielfach um eine gute Ausbildung für ihre Kinder und den Zugang zu inklusiver Bildung. Die Gespräche, die sie dafür führen müssen, die Beratungssituationen oder andere Interaktionen, sind aufgrund unterschiedlich verfügbarer Ressourcen sehr häufig durch Machtasymmetrien gekennzeichnet, bspw. durch den ungleichen rechtlichen oder sozialen Status oder durch einen unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund. Ob man angehört wird oder nicht, sich durchsetzen kann oder nicht, hängt von der jeweiligen sozialen Position ab.

Eine Asymmetrie ist schon dann gegeben, wenn die Eltern oder das Kind über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. So können die Familien ihre Anliegen nicht differenziert genug vortragen und ihre Bedürfnisse nicht in einem von den Institutionen gewünschtem Maße mitteilen. Erfahrungen wie aus dem Büro verwiesen zu werden, weil die Deutschkenntnisse für ein Gespräch als unzureichend beurteilt werden (M2) und später der eigens organisierte Dolmetscher ebenfalls aus dem Büro verwiesen wird, „weil man sich schließlich an eine deutsche Behörde wende“, lässt Eltern machtlos werden. Diese Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen können dazu führen, dass Eltern ein generelles Misstrauen gegenüber Behörden und Bildungsinstitutionen hegen („*Sie haben mich gequält*“, M5) und Angebote der Behindertenhilfe nicht mehr einfordern („*Ich bin nicht mehr hingegangen*“, M5).

Häufig greifen pädagogische Fachkräfte in Beratungsgesprächen zum Mittel der Infantilisierung. Verschiedene Möglichkeiten werden den Familien verschwiegen, und es wird über ihren Kopf hinweg entschieden. Hier kommen wiederholt kulturspezifische Ansätze zum Tragen: Die sogenannte Fremdheit einer Familie durch die „kulturelle Herkunft“ wird als Vorwand genutzt, um soziale Hierarchien zu rechtfertigen und aufrechtzuerhalten. In interkulturellen Beziehungen, so Rommelspacher, könne keineswegs von einer Egalität ausgegangen werden, sondern im Gegenteil seien die „kulturellen Differenzen“ so gut wie immer mit Ungleichheitsstrukturen verbunden (Rommelspacher 2008, S. 116)¹⁸.

Stereotype weiterhin wirksam und benötigen eine lange Zeit, um abgebaut zu werden.

6.4 Abschließende Bemerkung

Die Expertise hat gezeigt, dass es im Umgang mit Behinderung im Kontext Migration durchaus migrationspezifische Barrieren gibt, viele der genannten Probleme aber aus einer intersektionalen Perspektive zu betrachten sind. Diese Barrieren können durchaus auch bei Familien ohne Migrationshintergrund eine Rolle spielen, die sich im Hilfesystem nicht auskennen oder keinen Zugang zu inklusiver Bildung haben. Oft sind es die Heterogenitätsdimensionen „soziale Schicht“ und „Bildungshintergrund“, die den Faktor Migrationshintergrund überlagern. Pädagogische Fachkräfte benötigen vielfältige, unvoreingenommene Einblicke in die Lebenssituationen der betroffenen Familien. So können sie die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen erkennen und berücksichtigen. Studien, die die sozialen Ungleichheiten und die ungenutzten Ressourcen und Kompetenzen der Familien in den Blick nehmen, werden verdeutlichen, dass rezeptartige Konzepte zur „Kultur der Anderen“, die die soziale Komplexität zu vereinfachen versuchen, wenig zur Verbesserung der Situation der Kinder beitragen werden.

Jedoch bleibt der Optimismus gedämpft, denn auch wenn andere Erfahrungen gemacht werden und Studien zu weiteren Erkenntnissen kommen, bleiben

¹⁸ Der Aspekt Mehrsprachigkeit wird trotz der Relevanz in diesem Kontext nicht behandelt, da eine fundierte und umfassende Behandlung des Themas im Rahmen dieser Expertise nicht zu leisten war.

7 Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): Schuld und Abwehr. Gesammelte Schriften Band 9/2. Frankfurt, S. 121–324
- Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München
- Alheit, Peter (1992): Biographizität und Struktur. In: Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Hanses, Andreas/Scheuermann, Antonius (Hrsg.): Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung. Bremen, S. 10–36
- Amirpur, Donja (2010): Vielfalt gestalten im Kindergarten. In: „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. WISO Diskurs. Bonn, S. 60–68
- Amirpur, Donja (2011): Behindert und? Zur Lebenssituation von Migrantenfamilien mit einem behinderten Kind. In: Vielfalt – das Bildungsmagazin. Sonderausgabe 2011/II der AWO. Mittelrhein, S. 2–4
- Amirpur, Donja (2012a): Inklusive Interkulturalität – Wie Heterogenität zur Normalität werden kann. In: DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 7, Mai 2012. Berlin. rmhserver2.netestate.de/koop_jsa/media/raw/Dreizehn_Heft7.pdf (07.01.13)
- Amirpur, Donja (2012b): Inklusion – auch für Flüchtlinge? MiGAZIN. www.migazin.de/2012/04/27/auch-fur-fluechtlingskinder (07.01.13)
- Amirpur, Donja (unveröffentlicht, laufende Forschungsarbeit): Dissertationsprojekt „Barrieren im Bewältigungshandeln. Allochthone Familien mit einem Kind mit Behinderung im deutschen Hilfesystem“. Arbeitsgruppe Interkulturelle Bildung. Universität Bremen
- Amirpur, Katajun (2011): Die Muslimisierung der Muslime. In: Sezgin, Hilal. (Hrsg.): Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu. Berlin S. 197–204
- Attia, Iman (1994): Antislimischer Rassismus. Stereotypen – Erfahrungen – Machtverhältnisse. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Duisburg, S. 210–228
- Attia, Iman (2009): Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Bedeutung von Kultur in der Pädagogik. In: frühe kindheit 05/09. 12. Jg. 2009. S. 19–23
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 183–205
- Beyer, Ina (2003): Im besten Sinne bunt. In: DAS BAND, Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. Düsseldorf, 3/2003
- Becker, Silke A./Wunderer, Eva/Schultz-Gambard, Jürgen (2006): Muslimische Patienten. Ein Leitfaden zur interkulturellen Verständigung in Krankenhaus und Praxis. München
- Belmont, Brigitte/Pawlowska, Aleksandra/Vérillon, Alette (2010). In: Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 68–77
- Bialystok, Ellen/Barac, Raluca. (2011): Cognitive development of bilingual children. In: Language Teaching. Volume 44. S. 36–54
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster
- Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. WISO Diskurs, Dezember 2011. Bonn
- Booth, Tony (2011): Index for inclusion. Bristol
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, A./Mecheril P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 7–26
- Buckley, Sue (2002): Can children with Down syndrome learn more than one language? www.downsyndrome.org/practice/180 (07.01.13)
- Büker, Christa (2010): Leben mit einem behinderten Kind. Bewältigungshandeln pflegender Mütter im Zeitverlauf. Bern
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/Redaktion

- BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinderjugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (01.03.13)
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. The University of Chicago Legal Forum. Chicago, S. 139–167
- Der Paritätische Gesamtverband (2009): Sozialrechtliche Bedingungen für Drittstaatsangehörige. Der Zugang zu Sozialleistungen und zum Arbeitsmarkt in Übersichtstafeln – Stand August 2009. www.koelner-fluechtlingsrat.de/download/2009-08Sozialleistungen.pdf (07.01.13)
- Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.): Was ist inklusive Bildung? www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html (07.01.13)
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Berlin
- Die Bundesregierung (2012): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (07.01.13)
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009): Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung. Odense/Brüssel
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Biographische Forschung: eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden
- Gummich (2009): Migrationshintergrund und Beeinträchtigung – eine vielschichtige Herausforderung. Unveröffentlichter Vortrag. Diversity-Training zum Schwerpunkt Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund für die Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung Berlin und die AWO LV Berlin. 02./03.11.2009
- Gültekin, Neval (1989): Defizite in der Versorgung behinderter türkischer Kinder – ein Sprachproblem? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (2). S. 75–78
- Gutierrez-Clellen, Vera F. (1999): Language Choice in Intervention With Bilingual Children. In: American Journal of Speech-Language Pathology. Vol 8., S. 291–302
- Gürses, Hakan (1998): Der andere Schauspieler. Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff. In: polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, 2/1998. S. 62–81
- Halfmann, Julia (2013): Migration und Komplexe Behinderung. Eine qualitative Studie zu Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit Komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland. kups.ub.uni-koeln.de/4950/ (01.03.2013)
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF-Expertisen, Band 33. München
- Hinz, Andreas/Boban, Ines (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung. Anmerkungen zur internationalen und deutschen Debatte. In: Börner, Simone/Glink, Andrea/Jäpelt, Birgit/Sanders, Dietke/Sasse, Ada (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilan und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 220–228
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt
- Hornel, Ulrike (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutte/Keiner, Edwin (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Wiesbaden, S. 91–112
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009a): Interkulturelle Bildung – mehr als nur ‚andere Kulturen verstehen lernen‘. Verstehen und Verständigung in interkulturell pädagogischer Perspektive. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Schweiger, Irmy: Vom Verstehen zur Verständigung, Dokumentation der öffentlichen Vorlesungsreihe zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008. Göttingen, S. 185–196
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009b): Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – ein Essay. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 177–198

- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“. Bremen. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-und-bildung.pdf (01.10.12)
- Karakaşoğlu, Yasemin/Amirpur, Donja (2012a): Inklusive Interkulturalität. In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgechtigkeit*. Bad Heilbrunn, S. 63–70
- Karakaşoğlu, Yasemin/Amirpur, Donja (2012b): Migration, Bildung und Inklusion. In: AWO Ansicht, 2012/3
- Kauczor, Cornelia/Lorenzkowski, Stefanie/Al-Munaizel, Musa (2008): *Migration, Flucht und Behinderung*. Essen
- Kauczor, Cornelia: *Migration, Flucht und Behinderung – Eine transkulturelle Behindertenhilfe als gesellschaftliche und institutionelle Herausforderung für Deutschland*. In: Kauczor, Cornelia/Lorenzkowski, Stefanie/Al-Munaizel, Musa (Hrsg.) (2008): *Migration, Flucht und Behinderung*. Essen, S. 69–81
- Kauczor, Cornelia (2002): Zur transkulturellen Öffnung der deutschen Behindertenhilfe – Warum ist sie so wichtig, und worin liegt das Handicap? In: *Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt*, 2/2002. Essen, S. 59–65
- Kerner, Ina (2009): *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus*. Frankfurt a.M.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. *Transit – Europäische Revue*, 29. www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=333&Itemid=340, letzter Zugriff am (03.10.12)
- Knapp, Gudrun Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. *Feministische Studien* 23. S. 68–81
- Kohan, Dinah (2011): *Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung?* Freiburg
- Kron, Maria (2010): Heterogenität – ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit. In: Kron, M./Papke, B./Windisch, M. (Hrsg.): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn, S. 32–41
- Kron, Maria (2011): Der pädagogische Umgang mit Heterogenität – Routine und Herausforderung. In: Hammes-DiBernardo, Eva/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin, S. 86–93
- Laabdallaoui, Malika/Rüschhoff, Ibrahim (2010): *Basiswissen: Umgang mit muslimischen Patienten*. Bonn
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 1–24
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, P./Teo, T.: *Psychologie und Rassismus*. Hamburg, S. 175–202
- Mecheril, Paul (2004): *Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform*. www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/beratung_mecheril2004.pdf (07.01.13)
- Mecheril, Paul (2008): Das Besondere ist das Allgemeine – Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): *Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen*. Frankfurt am Main, S. 115–134
- Mecheril, Paul (2008): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Reader_2009.pdf (21.02.13)
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Melter, Claus/Thomas-Olalde, Oscar/Romaner, Elisabeth (im Erscheinen): *Migrationsforschung als Kritik?: Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden
- Merz-Atalik, Kerstin (1998): Kulturspezifische Einstellungen zu Krankheit und Behinderung in Familien türkischer Herkunft. In: Datler, Wilfried. (Hrsg.): *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Luzern, S. 315–321
- Merz-Atalik, Kerstin (2008): *Begleitung und Beratung von Familien mit Migrationshintergrund – Aspekte der Kommunikation in inter- bzw. transkulturellen Situationen*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53. Jahrgang 01/2008. S. 22–38
- Messerschmidt, Astrid (2007): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15. September 2007, CJD. Bonn

- Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54. S. 5–17
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen. www.mais.nrw.de/08_PDF/003_Integration/110115_studie_muslimisches_leben_nrw.pdf (07.01.13)
- Platte Andrea (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik (2010). In: Zeitschrift für Inklusion-online. net 3/2010, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/64/67 (07.01.13)
- Platte, Andrea (2011): Der Index für Inklusion. Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Kindertageseinrichtung entwickeln. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) 1/ 2011. S. 24–25
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden
- Prenzel, Annedore (2010a): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2010b): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf (07.01.13)
- Rauscher, Iris (2003): Zur Situation von türkischen Migrantenfamilien mit behinderten Kindern in der BRD. In: Behindertenpädagogik 42. S. 402–416
- Rommelspacher, Birgit (2008): Tendenzen und Perspektiven interkultureller Forschung. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 115–134
- Rommelspacher, Birgit (2009): Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalitaet.pdf (07.01.13)
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb der Deutschen Sprache bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache. München
- Rothweiler, Monika/Chilla Solveig/Babur, Ezel (2010): Specific Language Impairment in Turkish. Evidence from Turkish-German successive bilinguals. *Clinical Linguistics & Phonetics*. S. 540–555.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart
- Sarimski, Klaus (2013): Wahrnehmung einer drohenden geistigen Behinderung und Einstellungen zur Frühförderung bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. In: Frühförderung interdisziplinär, Heft 1/2013, S. 3–16
- Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Broden, Anne/Mecheril Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 87–112
- Schildmann, Ulrike (2012): Verhältnisse zwischen inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 93–100
- Seifert, Monika. (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht. Berlin
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster
- Serrano, Ana Maria/Afonso, Joana Lima (2010). In: Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung, S. 62–75
- Skutta, Sabine (1994): Versorgungslage und psychosoziale Situation von Familien mit behinderten Kindern in der Türkei. Frankfurt
- Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012): Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund seltener in Kindertagesbetreuung, Pressemitteilung Nr. 039 vom 02.02.2012. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/02/PD12_039_225.html (01.10.12)
- Stoecker, Ralf: Ethik und Behinderung – Überlegungen zu Toleranz, Akzeptanz und Differenz. Sonntags-

- vorlesung, gehalten am 14. Mai 2006 im Rahmen der Reihe Potsdamer Köpfe. www.uni-potsdam.de/angewandte-ethik/dokumente/Ethik%20und%20Behinderung.pdf (01.10.12)
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München
- Tenorth, Heinz Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel
- Thimm, Walter (2006): Zur sozialen Situation von Familien mit behinderten Kindern. In: Thimm, Walter: Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten. Materialien zur Soziologie der Behinderten. Band 2. Heidelberg, S. 132
- Ucar, Ali (1987): Behindertenwesen in der Türkei – Sonderschulwesen. In: Buchkrämer, Hans-Josef/Emmerich, Michaela (Hrsg.): Ausländerkinder. Sonder- und Sozialpädagogische Fragestellungen. Hamburg, S. 118–130
- UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education. unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (04.03.13)
- Van Dillen, Ton (2008): Erfahrungen aus Europa: Migration und Behinderung. Ein Thema in den Niederlanden, dem multikulturellen Staat? In: Kauczor, Cornelia/Lorenzkowski, Stefan/Al-Munaizel, Musa (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Essen, S. 39–46
- Veaser, Winfried. (2007): Muslime besser verstehen. Elternarbeit im Kindergarten. München
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2005): Einleitung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biografieforschung im Diskurs. Münster, S. 7
- Wagner, Petra (2008): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlage einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 203–205
- Waldschmidt, A. (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung. In: Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.): Verschiedenheit als Diskurs. Tübingen, S. 35–60
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseletexte/walgenbach-einfuehrung (03.10.12)
- Westerholt, Friederike (2012): Kommunikation im Kindergarten. Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern. Weinheim
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (01.10.12)
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld

Zur Autorin



Donja Amirpur

ist seit 2012 Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Köln im Studiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“. Daneben ist sie als Redakteurin und Fortbildungsreferentin für die Themen Inklusion, Behinderung und Interkulturalität tätig. Im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Bremen beschäftigt sie sich mit der interkulturellen Bildung im Bereich Migration und Behinderung. Zuvor hat sie an der Universität Bonn Kommunikationsforschung, Islamwissenschaften und Soziologie studiert.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas	Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf	Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung	Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule
Band 34: Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte	Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen	Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen	Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege
Band 33: Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik	Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft	Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Band 32: Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt: Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte	Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Band 31: Christine Preiß: Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	Band 15: Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	
		Band 1: Sprachliche Bildung	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Um allen Kindern Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, müssen unterschiedliche Ausgangslagen der Kinder sowie ihrer Familien berücksichtigt werden. Die Expertise behandelt zwei zentrale Heterogenitätsdimensionen, „Behinderung“ und „Migration“, aus einer intersektionalen Perspektive. Donja Amirpur gibt anhand erster vorliegender Forschungsbefunde Einblicke in die Lebenswirklichkeiten von Migrationsfamilien mit einem Kind mit Behinderung. Ausgehend von diesen Befunden formuliert die Autorin Konsequenzen für die pädagogische Praxis.