



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Herausforderung Integration

Zur Bedeutung der Schule im Integrationsprozess von
Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung

Verfasserin

Saskia Lipburger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer:

Dr. Tapio Nisula

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	3
VORBEMERKUNGEN.....	4
1. EINLEITUNG	4
1.1. Vorstellung des theoretischen Zugangs.....	6
1.2. Beschreibung des Feldforschungskontext.....	7
1.3. Verwendete Methoden.....	11
2. EINE ANNÄHERUNG AN INTEGRATIONSPROZESSE IN ÖSTERREICH	18
2.1. Behinderung: Internationale Konzeptionen von Behinderung und Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderung in Österreich	18
2.2. Migration: Interkulturelles Lernen als Antwort auf Globalisierungsprozesse und rechtliche Rahmenbedingungen für MigrantInnen in Wien	23
2.3. Integration	24
2.4. Überblick über die historische Entwicklung der Integration in Österreich.....	27
3. THEORETISCHE MODELLE ZU BEHINDERUNG	29
3.1. Die Disability Studies	29
3.1.1. Die Disability Studies und Ethnizität	32
3.1.2. Die Disability Studies und die Sonder- und Heilpädagogik	33
3.2. Das soziale Modell von Behinderung	35
3.3. Körper und Körperlichkeit in den Disability Studies	41
3.4. Das kulturelle Modell von Behinderung	44

4. SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND UND KÖRPERLICHER BEHINDERUNG IN DER SCHULE 47

4.1. Die Institution Schule.....	47
4.1.1. Heterogenität in der Schule.....	49
4.1.2. Integrative Schule	53
4.1.3. Interkulturelles Lernen	56
4.1.4. Die Sonderschule	60

4.2. Freizeitgestaltung	64
--------------------------------------	-----------

4.3. Die Eltern	67
------------------------------	-----------

4.4. Die LehrerInnen.....	71
----------------------------------	-----------

4.5. Die SchülerInnen.....	73
-----------------------------------	-----------

4.6. Doppelte Benachteiligung als MigrantIn und als Mensch mit Behinderung?	75
--	-----------

5. DISKUSSION DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG SERGEBNISSE IN KATEGORIEN 82

A) Wie in der Schule mit Heterogenität umgegangen wird	82
---	-----------

B) Mögliche Vor- und Nachteile von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung bei der sozialen Partizipation.....	87
---	-----------

C) Integrationsbarrieren und Grenzen der Integration.....	91
--	-----------

D) Soziale Netzwerke von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung.....	99
--	-----------

E) Welche Möglichkeiten die Schule zur Unterstützung der Integrationsprozesse von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung hat.....	102
---	------------

6. ZUSAMMENFASSUNG..... 110

7. BIBLIOGRAPHIE 115

Danksagung

Diese Diplomarbeit wäre ohne einer ganzen Reihe sehr bedeutender Personen, die in keiner Bibliographie oder Referenz aufscheinen, in dieser Form nicht möglich gewesen. Ihnen fühle ich mich mit großem Dank verbunden.

An erster Stelle möchte ich mich bei Tapio Nisula, der mich sowohl bei der Themenfindung als auch während des Feldforschungsprozesses und dem Verfassen der Arbeit begleitet hat, für seine kontinuierliche Unterstützung und umsichtige Betreuung bedanken.

Ein herzlicher Dank gilt auch den SchülerInnen und Lehrerinnen der beiden Volksschulklassen, die mich nicht nur toleriert, sondern auch involviert haben und mir dadurch wertvolle Einblicke in ihre schulische Lebenswelt ermöglicht haben.

Meinen Eltern Christine und Michael Lipburger bin ich nicht nur für die finanzielle Unterstützung dankbar, ohne die mein Studium niemals möglich gewesen wäre, sondern insbesondere für ihre liebevolle Art, mich meine Wege gehen zu lassen und mir gleichzeitig immer ein Zuhause zu geben.

Schließlich danke ich Claudia, die mit großem Engagement Korrektur las. Ein großes Dankeschön auch an Silvia für ihre Hilfe beim Formatieren und kritischen Reflektieren sowie an Eva für ihre motivierenden Anregungen und last but not least an Veronika für ihren Optimismus.

Vorbemerkungen

In dieser Arbeit werden zwei große Themenbereiche vereint, mit denen ich mich während der Zeit meines Studiums an der Universität Wien immer wieder intensiv beschäftigt habe. Zum einen ist dies die Thematik der Migration, die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und die Lebenspraxis dieser Kulturen und Subkulturen in Wien. Zum zweiten setzte ich einen Schwerpunkt meines Studiums auf den Bereich der Pädagogik, insbesondere der Sonder- und Heilpädagogik. Die Fokussierung der *Integration* von Mitmenschen in unserer Gesellschaft macht es möglich, diese zwei großen inhaltlichen Schwerpunkte miteinander zu verbinden. Die Menschen, um die es in diesen Themenfeldern geht – das sind einerseits Menschen mit Migrationserfahrungen und andererseits Menschen mit Behinderung - sind die zentralen AkteurInnen im schulischen Feld, das im Rahmen dieses kultur- und sozialanthropologischen Beitrags behandelt wird.

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Schule als einen Ort der sozialen Interaktion. Sie stellt ein weites Forschungsfeld dar, das wiederum in Zusammenhang mit anderen Feldern steht. Gerade Kindergarten, Vorschule oder Maßnahmen wie die berufliche Rehabilitation sind eng mit der Schule bzw. der schulischen Laufbahn eines Menschen verknüpft und sind wesentliche Bestandteile für den gesellschaftlichen Integrationsprozess. Obwohl die Schule gewiss als ein primärer Integrationsfaktor gesehen werden kann, darf nicht auf die Bedeutung von neben- und außerschulischen Aktivitäten für soziale Integrationsprozesse vergessen werden. Da aber die Behandlung dieser Interaktionsfelder den Rahmen der Arbeit sprengen würde soll hier die Schule und im Speziellen die Volksschule als ein für den Integrationsprozess ausschlaggebendes soziales System fokussiert werden.

Des weiteren möchte ich zu Beginn festhalten, dass es nicht Ziel dieser Arbeit ist ein grundlegendes Menschenrecht – die Integration - empirisch bzw. theoretisch zu begründen oder rechtfertigen, sondern vielmehr die Bedeutung der Schule bei der Einlösung dieses Menschenrechts sichtbar zu machen.

In Anlehnung an sozial (-politische) Modelle von schulischer Behinderung soll die folgende Arbeit nicht individuelle Beeinträchtigungen von SchülerInnen in den Mittelpunkt stellen, sondern vielmehr schulische Strukturen und das Interagieren innerhalb dieser Strukturen fokussieren. Die Annahme, die den kommenden Erläuterungen und Ausführungen zugrunde liegt, ist, dass schulische Integration im Sinne eines gemeinsamen Schulbesuches von Kindern unterschiedlicher

kultureller Kontexte und verschiedener individueller Beeinträchtigungen ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer sozialen Integration ist. Die Schule ist ein Ort, an dem sich Menschen mit unterschiedlichen Herkunftskontexten in einem sehr jungen Alter begegnen und stellt darüber hinaus ein wichtiges Kommunikations- und Interaktionsfeld außerhalb des familiären Bezugssystems dar. Es ist anzunehmen, dass dieses Feld eine essentielle Rolle bei der sozialen Integration der Kinder spielt. Welche Bedeutung die Schule nun speziell im Integrationsprozess von Migrantenkindern mit einer körperlichen Beeinträchtigung spielt, soll in dieser Arbeit dargestellt werden. Während meiner Forschung und der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik habe ich mich an folgenden zentralen Fragestellungen orientiert:

- ◆ Welchen Beitrag kann die Schule bei der Integration von Migrantenkindern mit Körperbehinderung leisten?
- ◆ Wo liegen die Grenzen des Möglichen in der schulischen Integration?
- ◆ Inwiefern beeinflussen Behinderung und/oder ethnische Herkunft die schulische und soziale Integration der Kinder?
- ◆ Sind Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung im Integrationsprozess doppelt benachteiligt?

Die zuletzt genannte Frage und die darin implizierte Annahme der „Benachteiligung“ stand insbesondere zu Beginn des Forschungsprozesses im Vordergrund meines Interesses. Im Laufe der Zeit kristallisierten sich jedoch unterschiedliche Facetten der Benachteiligung und eine damit einhergehende subjektive Bewertung der Betroffenen heraus. Daraufhin wurde es mir verstärkt zu einem Anliegen herauszufinden, wie mit den möglichen Benachteiligungen umgegangen wird und wie die Mitmenschen darauf reagieren. Auch die Thematik von Beziehungen und Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung spielt bei der Auseinandersetzung mit Integration eine wichtige Rolle, kann aber hier nur am Rande behandelt werden und wird beispielsweise in einer Diplomarbeit an der Universität Wien (Kathrin Gradt 2009) gesondert und ausführlich behandelt.

In der folgenden Arbeit wird das Gewicht einmal mehr auf dem Themenkomplex Behinderung liegen, ein anderes Mal wird die Thematik Migration stärker fokussiert werden. Als gemeinsamer Nenner dieser beiden Themengebiete kann die Situation benachteiligter Gruppen in unserer Gesellschaft betrachtet werden sowie eine persönliche Überzeugung, dass Verbesserungen in der Beschulung von Kindern mit Behinderung positive Effekte für alle Kinder haben. Dies bestätigen zahlreiche sozialwissenschaftliche Arbeiten, die den Beitrag der Bildungssysteme, schulische Organisationsformen und die Werthaltungen Erwachsener zur Diskriminierung von u.a. Menschen

mit Behinderung, von Mädchen und von Kindern mit unterschiedlichen ethnischen und religiösen Herkunftskontexten aufzeigen (Davis 2001: 685).

Ausgehend von einer sozialen Zugangsweise zum Phänomen Behinderung, die die Prozesse und Strukturen von Diskriminierung und Unterdrückung fokussiert, soll diese Arbeit sowohl die „Makroebene“ – also theoretische Grundlagen und institutionelle Rahmenbedingungen - behandeln als auch in einem zweiten Teil Zugang zu einer „Mikroebene“ – der Alltagsebene, insbesondere durch die Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse – gefunden werden. Einleitend werden meine theoretischen Zugangsweisen (1.1.), sowie die Feldforschungssituation (1.2.) und die verwendeten Methoden (1.3.) vorgestellt. In einem zweiten Kapitel steht der Versuch einer Annäherung an Integrationsprozesse in Österreich im Mittelpunkt, wobei zunächst drei komplexe Begriffe im Vordergrund stehen: Behinderung (2.1.), Migration (2.2.) und Integration (2.3.) sind mittlerweile auch in der Alltagssprache häufig verwendete Termini, die es für die Verwendung in einer wissenschaftlichen Arbeit näher zu definieren gilt. Des weiteren werden historische Entwicklungen der Integration (2.4.) und rechtliche Rahmenbedingungen von Menschen mit Behinderung (2.5.) in Österreich kurz angerissen. Im dritten Kapitel ist die interdisziplinäre Strömung der Disability Studies (3.1.) mit ihren für die vorliegende Arbeit zentralen Modelle im Blickpunkt: dem sozialen Modell (3.2.) sowie dem kulturellen Modell von Behinderung (3.4.). Sie werden vorgestellt, um darauf auf den Umgang mit Körperlichkeit im Rahmen der Disability Studies einzugehen (3.3.). Das vierte Kapitel behandelt die Situation von Migrant*innen mit Behinderung in der Schule (4.1.) und in der Freizeit (4.2.). In Folge skizziere ich die drei wichtigsten Bezugsgruppen, nämlich Eltern (4.3.), LehrerInnen (4.4.) und SchülerInnen (4.5.) . Zusammengefasst wird Kapitel 4 unter Punkt 4.6 indem der Frage nachgegangen wird, ob Menschen mit nicht-österreichischer Herkunft und Behinderung als doppelt benachteiligt betrachtet werden können. Ferner wird versucht aufzuzeigen, wo sich mögliche Grenzen der Integration ergeben. Dies kommt im anschließenden Kapitel 5 zum Ausdruck, in dem die Diskussion der empirischen Forschungsergebnisse anhand von fünf Kategorien im Zentrum steht.

1.1. Vorstellung des theoretischen Zugangs

Der theoretische Ansatz, der in dieser Arbeit fokussiert wird, entspringt den Disability Studies. Die Disability Studies zielen auf eine Veränderung der gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten, welche verdeckt oder offensichtlich behindertenfeindliche bzw. unterdrückende Lebensverhältnisse und Handlungen produzieren. Sie bieten eine Basis für Theoriebildung und Forschung, die interdisziplinär verwendet werden kann (Dederich 2007: 31). Die Verwendung eines sozialen

Modells von Behinderung ermöglicht es, eine Schädigung nicht als medizinischen Defekt einem Individuum zuzuschreiben, sondern auf gesellschaftliche Formen der Behinderung aufmerksam zu machen. Da jedoch – wie auch während der empirischen Forschung deutlich wurde – Behinderung nicht ausschließlich sozial konstruiert ist, wird dieses Modell durch ein kulturelles Modell relativiert. Im kulturellen Modell werden Auffassungen und Konzepte von Behinderung kulturell situiert und lokalisiert. Des weiteren werden Alternativen und sinnvolle ergänzende Faktoren zu diesen genannten Konzepten vorgestellt wie beispielsweise zwischenmenschliche Begegnungen oder Schädigungs-Effekte im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung. Insbesondere die Thematisierung von Körper und Körperlichkeit stellt eine wertvolle Ergänzung zu sozialen Konzeptionen von Behinderung dar, die individuelle und medizinische Aspekte außer Acht lassen.

1.2. Beschreibung des Feldforschungskontext

Die Feldforschung fand während eines regelmäßigen Besuches an einer öffentlichen Wiener Schule im Zeitraum April bis Juni 2008 statt. Die Schule wird sowohl als Volks- und Hauptschule für körperbehinderte und nicht-behinderte Kinder als auch als Sonderschule geführt.

Meine Feldforschung vollzog sich in den integrativ geführten 3. und 4. Klassen der Volksschule, das heißt die SchülerInnen befanden sich in einem Alter zwischen sieben und zehn Jahren. Diese beiden Klassen wurden aus dem Grund ausgewählt, weil sie einen relativ hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und körperlicher Behinderung aufgewiesen haben.

Von den 19 SchülerInnen der 3. Klasse hatten 9 SchülerInnen Migrationshintergrund und 3 davon eine körperliche Behinderung. Unter den 20 SchülerInnen der 4. Klasse befanden sich 8 SchülerInnen mit Migrationskontext, wovon wiederum 5 eine körperliche Behinderung hatten.

Wenn man eine vollwertig inklusive Schule anstrebt, ist das nur möglich, wenn die von den Erwachsenen kontrollierte Institution auch die Perspektiven der Kinder selbst miteinbezieht. Somit können Kinder befähigt werden, die strukturellen, kulturellen und individuellen Bedingungen, die Behinderung schaffen, herauszufordern (Davis 2001: 671). Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass die Gruppe der SchülerInnen mit Behinderung und die Gruppe der Erwachsenen, die in einer Schule mit diesen Kindern arbeiten, keine jeweils homogenen Gruppen darstellen (Davis 2001: 676), sondern in sich wiederum eine Vielfalt von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen bergen. Die in dieser Feldforschung durchgeführten Beobachtungen, Gespräche und Interviews stellen nur einen winzigen Ausschnitt aus einer Lebensrealität dar und erheben nicht den Anspruch für eine der Gruppen repräsentativ zu sein. Dennoch können sie dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die Situation von Migrant*innenkindern mit körperlicher Behinderung zu erlangen.

An der integrativen Volksschule wurde eine offene Beobachtung durchgeführt, wobei den SchülerInnen gleich zu Beginn der Forschung die Forscherrolle und der Zweck der Forschung vorgestellt wurden. Meine Rolle als Forscherin veränderte sich im Laufe des Forschungsprozesses. Während ich zu Beginn eher eine beobachtende Position eingenommen habe, wurde ich mit fortschreitender Zeit zunehmend ins Unterrichtsgeschehen involviert und konnte durch diverse Hilfestellungen für SchülerInnen, bei für sie schwierigeren Aufgaben, einen unterstützenden Beitrag leisten.

Am Anfang des Feldforschungsprozesses habe ich vor allem mit teilnehmender Beobachtung gearbeitet, später wurden in einem begleitenden Schritt die Beobachtungsdaten mit Daten aus verbalen Befragungen ergänzt. Das Erlebte habe ich in der Schule zunächst in Form von Feldnotizen festgehalten und am selben Tag dann ausführlicher protokolliert. Auch bei den informellen Gesprächen und Interviews wurde auf diese Weise vorgegangen. Bei den halbstrukturierten Interviews wurde auf das Einverständnis der Befragten hin ein digitales Aufnahmegerät verwendet. Ergänzend zu diesen Schritten habe ich ein Feldforschungstagebuch geführt, in dem ich versuchte, persönliche Eindrücke, Stimmungen, Gedanken und Schwierigkeiten festzuhalten.

Neben den zahlreichen informellen Gesprächen wurden drei Interviews mit Klassenlehrerinnen durchgeführt. Neun Interviews fanden mit SchülerInnen der 3. und 4. Klasse Volksschule statt. Die interviewten SchülerInnen sind von einer Behinderung betroffen und/oder haben einen Migrationshintergrund. Ein ausführliches problemzentriertes Interview fand mit der Sozialarbeiterin der Schule statt. Des weiteren wurde ein aufschlussreiches Gruppeninterview mit dem schulischen Therapeutenstab durchgeführt.

Meine InterviewpartnerInnen¹ sind folgende:

Klassenlehrerin 3. Klasse: Sonja

Begleitlehrerin 3. Klasse: Martina

Klassenlehrerin 4. Klasse: Elisabeth

Begleitlehrerin 4. Klasse: Cornelia

Sozialarbeiterin: DSA Frau Müller

TherapeutInnen: Maria, Susanne, Lena, Björn, Barbara, Rosemarie

SchülerInnen der 3. Klasse: Thomas (Ö), Ayse (Türkei), Christian (Ö), Samara (Irak)

¹ Um die Anonymität meiner InterviewpartnerInnen zu gewährleisten werden Pseudonyme verwendet.

SchülerInnen der 4. Klasse: Miro (Serbien), Samir (Bangladesch), Ivo (Kroatien), Safa (Irak), Milan (Serbien)

Da es sich bei den Lehrkräften der beiden Klassen ausschließlich um weibliche Lehrpersonen handelt, wird durchgängig die Bezeichnung „Lehrerinnen“ verwendet, sofern auf Personen aus meinem Feldforschungskontext Bezug genommen wird. Der immer wieder während der Arbeit verwendete Begriff „Feldnotizen“ bezieht sich auf die Teilnehmende Beobachtung und umfasst entweder eigene Beobachtungen oder Inhalte aus den Gesprächsprotokollen.

Ich möchte nun kurz einige Anmerkungen zu den verschiedenen interviewten SchülerInnen machen, damit der/die LeserIn Informationen² und ein besseres Verständnis für die Auswahl der SchülerInnen als InterviewpartnerInnen erhält:

◆ **Thomas:** Er ist Schüler der dritten Klasse und kommt aus Wien. Im ersten Schuljahr konnte er noch gehen, sitzt jetzt aber aufgrund einer fortschreitenden Erkrankung, bei der sich die Muskeln zurückbilden, seit der zweiten Klasse im Rollstuhl.

◆ **Ayse:** Sie ist Schülerin der dritten Klasse und kommt aus der Türkei. Aufgrund einer körperlichen Behinderung hat sie Schwierigkeiten beim Gehen, kommt jedoch mit Hilfe orthopädischer Schuhe sehr gut zurecht. Ayse wird im Sonderschullehrplan unterrichtet.

◆ **Christian:** Er ist ein Schüler aus einer sozial benachteiligten Familie in Wien und wird nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet.

◆ **Samara:** Samara kam mit vier Jahren als Kriegsflüchtling mit ihrer Familie aus dem Irak nach Österreich und wiederholt die dritte Klasse. Sie musste einen großen Teil ihrer Kindheit im Krankenhaus verbringen, wo sie auch Deutsch lernte. Samara kann sich ohne Rollstuhl fortbewegen, ist aber aufgrund einer schweren Schädigung in der Hüfte und den Beinen stark beeinträchtigt.

◆ **Safa:** Safa ist Samaras Zwillingschwester und geht in die vierte Klasse, auch sie hat in ihrer langen Zeit im Krankenhaus Deutsch gelernt und ist durch Beeinträchtigungen an Hüfte und Beinen eingeschränkt.

◆ **Miro:** Er ist Schüler der vierten Klasse und Serbe, Deutsch hat er bereits im Kindergarten gelernt, er sitzt seit Schulbeginn im Rollstuhl.

² Es geht hier nicht um die medizinische Analyse einer individuellen Schädigung, sondern vielmehr um ein Verständnis für die Art der Einschränkung.

♦ **Shakil:** Shakil ist Schüler der vierten Klasse und ist in Wien aufgewachsen. Sein Vater stammt aus Bangladesch. Ihn habe ich interviewt weil er häufig Kontakt zu Ivo und Milan hat und ich mir dadurch auch eine „Fremdwahrnehmungs“-Perspektive erhoffte.

♦ **Ivo:** Ivo ist Schüler der vierten Klasse und kommt aus Kroatien, er hat sowohl im Kindergarten als auch in der Vorschule Deutsch gelernt und durch Verkrümmungen der Gliedmaßen ist er so stark beeinträchtigt sodass er auch aufgrund zahlreicher Arzt- und Krankenbesuche der Schule fernbleiben muss. Eine bevorstehende Operation birgt das Risiko, dass Ivo danach auf einen Rollstuhl angewiesen ist.

♦ **Milan:** Milan ist Serbe und hat im Kindergarten Deutsch gelernt, er ist in der Fortbewegung stark eingeschränkt, trägt speziell angefertigte Schuhe und geht teilweise unter Schmerzen, wobei er einen Fuß zeitweise nachzieht.

Vorneweg soll festgehalten werden, dass die Volksschule, in der die Feldforschung durchgeführt wurde, in Relation zu anderen Institutionen, ein tendenziell erfreuliches Beispiel bei der Unterstützung von Migrantenkindern mit Körperbehinderung darstellt. Dies wurde nicht nur von der Forscherin im Zuge der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen, sondern auch in dieser Zeit von den AkteurInnen des Forschungsfeldes bestätigt und kam als vorherrschende Meinung aller interviewten Personen immer wieder zum Ausdruck:

Also ich finde wir sind auf dieser Schule eh auf einer Insel der Glücklichen also so im Vergleich zu anderen Schulen, da bin ich mir auch bewusst (Martina 09.06.08).

Aber ich glaub trotzdem, dass wir hier in der Schule so ein bisschen schon eine Insel der Seligen auch sind (Lena 24.06.08).

Nein, nein, das sind sogar sehr ideale Bedingungen hier (Rosemarie 24.06.08).

Auch die befragten SchülerInnen haben geschlossen angegeben, dass sie die Schule sehr gerne besuchen und die Bildungsinstitution, bis auf Ausnahmen, die den Unterrichtsstoff betreffen, als sehr positiv bewertet:

Ich geh gerne in die Schule, weil ich hier so viele Freunde hab und die Lehrer lieb sind (Miro 13.06.08).

Doch gerade ein positives Beispiel kann sehr gut sichtbar machen, welche Chancen eine Schule hat, die Kinder in ihrem Integrationsprozess zu fördern, bzw. wo ihr trotz allen Möglichkeiten auch Grenzen gesetzt sind. Dies soll in den folgenden Kapiteln am Beispiel der integrativen Volksschule für körperbehinderte und nichtbehinderte Kinder dargestellt werden. Zunächst werde ich jedoch die in meiner Feldforschung angewandten Methoden ausführlicher vorstellen.

1.3. Verwendete Methoden

Vorneweg muss angemerkt werden, dass qualitatives Forschen teilweise ein sehr subjektiver Prozess ist und zu großen Teilen auch interpretativ stattfindet. Theoretiker, die sich mit qualitativem Denken auseinandergesetzt haben, stellen jedoch fest, dass

„das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand ein legitimes Erkenntnismittel ist. Forschung ist danach immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als Forscher-Gegenstands-Interaktion aufzufassen“ (Mayring 2002: 25).

Eine Feldforschung kann simplifiziert dargestellt in vier wesentliche Schritte aufgeteilt werden:

- ◆ zu Beginn wird eine Fragestellung ausgewählt
- ◆ der Kontakt zum Forschungsfeld wird aufgenommen
- ◆ das Datenmaterial wird erhoben
- ◆ das Datenmaterial wird ausgewertet

Die Fragestellungen, mit denen ich an die Thematik herangetreten bin, wurden bereits in der Einleitung ausgeführt. Um den Forschungsprozess nun trotz seines teils subjektiven Charakters möglichst transparent und für die LeserInnen nachvollziehbar zu machen, möchte ich einleitend kurz meinen Zugang zum Forschungsfeld beschreiben, um anschließend darzustellen, wie ich das Datenmaterial gesammelt und ausgewertet habe.

Für mich stand bereits vor der Themenauswahl für meine Diplomarbeit fest, dass ich eine empirische Forschung durchführen möchte, um jegliche theoretischen Ausführungen greifbarer zu machen. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den Erziehungswissenschaften und dem zunehmenden Interesse an der Pädagogik, war es für mich naheliegend im Bildungsbereich zu forschen. Meine Wahl fiel auf eine Schule, die sowohl Sonderschulklassen als auch Integrationsklassen führt, weil ich zunächst mit dem Gedanken spekulierte, einen Vergleich zwischen diesen beiden Schulformen anzustellen. Da ich mir eine öffentliche Schule ausgesucht hatte, bedurfte es zuallererst noch einiger Anstrengungen, um die Bewilligung und Zustimmung von Stadtschulrat, Direktion, LehrerInnen und Eltern einzuholen. Als ich der Direktorin der Schule mein Anliegen und die beabsichtigte Vorgehensweise vorbrachte, hielt sie es aufgrund der teils eingeschränkten Sprach- bzw. Ausdrucksmöglichkeiten von SonderschülerInnen für sinnvoll in Integrationsklassen zu forschen. Daraufhin einigten wir uns schließlich auf zwei Integrationsklassen, die einen erhöhten Anteil von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung aufwiesen. Bevor meine Besuche in der Schule begannen, war ich ebenfalls motiviert in erster Linie die Stimmen der SchülerInnen selbst zum Thema „Integration“ zu erfassen, da meiner Erfahrung nach insbesondere in der Pädagogik primär mit LehrerInnen und Eltern geforscht wird und die

Perspektiven der SchülerInnen, besonders von jenen mit Behinderung, teilweise vernachlässigt werden. Es stellte sich jedoch als große Herausforderung dar Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren zu ihrer (außer)schulischen Integrationssituation zu befragen. Die Kombination von Beobachtungen, Gesprächen und Interviews mit sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen und Fachpersonal kristallisierte sich schließlich als ein sinnvolles Mittel heraus, um Aufschluss über diese Integrationssituation zu bekommen.

In den Disability Studies nimmt eine kritische Forschung einen zentralen Platz ein. Die qualitative Forschung orientiert sich an der Lebenswelt der Menschen. Dabei wird einerseits die individuelle Erfahrung fokussiert, andererseits misst man auch der Kultur und verschiedenen Kontexten eine große Bedeutung bei. Die Kontexte werden untersucht, um individuelles Handeln adäquat zu verstehen. Damit den untersuchten Menschen selbst eine Stimme gegeben werden kann, ist es Teil der Forschung mit diesen Menschen in einen Dialog zu treten (Dederich 2007: 33). Ein Dialog beschränkt sich nicht auf einseitige Fragestellungen, sondern findet wechselseitig statt. So war es mir wichtig, abseits der Interviews immer wieder – wenn auch nur sehr kurz – Gespräche zu führen, bei denen ich als Person und nicht als unangreifbare Forscherin verstanden werden konnte. Besonders zu Beginn meiner Besuche in den Klassen zeigten die SchülerInnen auch Interesse an mir, meinem Alter, meiner Herkunft, meinen Interessen und Hobbys usw. Später kamen sie vermehrt auf mich zu, um nach Hilfe bei diversen Tätigkeiten oder nach Erklärungen zu bitten und berichteten von sich aus von Dingen, die sie beschäftigten.

Der Erziehungswissenschaftler Hans Eberwein betont die Bedeutung der ethnographischen Feldforschung in der Pädagogik. Er fordert ein beziehungsorientiertes Vorgehen bei dem Kinder nicht als Phänomene, sondern immer in „Beziehung zu...“ (Lehrern, Mitschülern, Schule,...) betrachtet werden (Eberwein 1999: 374). Dementsprechend versuchte ich auch während meiner Zeit in der Schule herauszufinden, welches Verhältnis die Kinder zu ihrer Schule haben und wie sie in Beziehung zu ihren MitschülerInnen stehen. Dadurch wurde es möglich in den Gesprächen nicht nur etwas über Gedanken und Meinungen der SchülerInnen mit Behinderung zu erfahren, sondern auch Fremdwahrnehmungen von ihnen nahe stehenden KlassenkollegInnen einzufangen.

Ich habe zum einen die teilnehmende Beobachtung und zum anderen das Führen qualitativer Interviews als meine zentralen Methoden ausgewählt und werde deren wissenschaftliche Anwendung im folgenden näher ausführen. Zusätzlich versuche ich durch die Darstellung von Erfahrungen aus meiner eigenen Feldforschungsphase in der integrativen Schule aufzuzeigen, wie von diesen Methoden profitiert werden kann, aber auch welche Herausforderungen und Schwierigkeiten auftreten können.

Die teilnehmende Beobachtung

Teilnehmend zu beobachten bedeutete für mich meist von morgens bis mittags an einem Schultag dabei zu sein. Dadurch wurde es mir möglich vor dem Unterricht, während des Unterrichts, in den Pausen, während des Essens und zu Unterrichtende sowie während Projektarbeiten bei einer der beiden Klassen zu sein. Die teilnehmende Beobachtung gilt als Standardmethode der kultur- und sozialanthropologischen Feldforschung. Der Forscher nimmt dabei aktiv an der sozialen Situation, in der das zu erforschende Phänomen eingebettet ist, teil. Beobachtend werden Daten gesammelt, die in Form von Feldnotizen festgehalten werden. Im Vorfeld der Forschung wird ein Beobachtungsleitfaden erstellt, auf den während des Forschungsprozesses immer wieder zurückgegriffen wird. Diese Methode ist nicht zur Gänze durchstrukturiert, jedoch halbstandardisiert. Sie ist ideal, um einen Zugang zu Alltagssituationen zu bekommen. Laut Philipp Mayring ist die teilnehmende Beobachtung eine besonders gut geeignete Vorgehensweise, wenn der Untersuchungsgegenstand in soziale Situationen eingebettet ist (Mayring 2002: 80f). Die Forschung findet in der Alltagswelt der AkteurInnen statt, die jedoch für mich als Forscherin keineswegs alltäglich ist. Dadurch ergab sich der Vorteil, dass ich insbesondere zu Beginn der Forschung Dinge wahrnahm oder als auffallend empfand, die für alle anderen selbstverständlich waren und auch für mich später teilweise selbstverständlich wurden. So wunderte ich mich beispielsweise anfangs über das häufige Auftauchen von TherapeutInnen oder SozialpädagogInnen, die immer wieder SchülerInnen auch während des Unterrichts zu Extraeinheiten herausholten.

Durch die Interaktionen der AkteurInnen wird ein soziales System konstruiert und rekonstruiert. Die Teilnahme gibt dem Forscher die Chance die Konstruktion einer sozialen Welt mitzuerleben und so zu verstehen wie die AkteurInnen dabei selbst vorgehen (O'Reilly 2005: 103). Die Schule als soziales System bietet für Außenstehende die Möglichkeit zur Teilnahme, um sich der Innenperspektive der beteiligten Personen anzunähern. Besonders zu Beginn einer Forschung gibt die teilnehmende Beobachtung eine wichtige Hilfestellung zur Erkundung des noch neuen Feldes. Eine Herausforderung stellt anfangs der Zugang zum Praxisfeld und seinen AkteurInnen dar. Einerseits will man als ForscherIn aufgenommen und akzeptiert werden, damit eine Teilnahme überhaupt möglich wird, andererseits möchte man die Lebenssituation nicht durch seine Anwesenheit beeinflussen (Mayring 2002: 82). Während der ersten zwei Wochen in denen ich die Klassen besuchte, bemerkte ich, dass meine Anwesenheit die Klassensituation sehr wohl beeinflusste. Die Lehrerinnen warfen mir während des Unterrichts häufig Seitenblicke zu und fühlten sich in manchen Situationen sichtlich beobachtet und unwohl. Die Lage entspannte sich zusehends als ich wiederholt anbot, sie zu unterstützen und Hilfsarbeiten zu übernehmen. Damit ergab sich die nächste Herausforderung: WissenschaftlerInnen befinden sich in einer Art

Balanceakt, um die Akzeptanz und das Vertrauen der Gruppe zu gewinnen und gleichzeitig außenstehende/r BeobachterIn zu bleiben (O'Reilly 2005: 96). Je mehr ich also in das Unterrichtsgeschehen involviert wurde, desto weniger hatte ich Gelegenheit die Beobachterrolle am Rande des Klassenzimmers einzunehmen. Es stellte für mich zeitweise eine große Herausforderung dar je nach Situation eine für mich stimmige Rolle zu übernehmen. Ein kurzer Ausschnitt aus meinem Feldforschungstagebuch kann dies illustrieren:

Sonja kommt heute zu mir und fragt, ob ich einige Kinder in die Schülermesse begleiten möchte. Ich sage, ja gerne und sie meint, das wäre gut, da die Lehrerinnen selber beim Elternsprechtag sind und nicht mitkönnen. Ich freue mich über die Aufgabe. Es gehen nur acht Kinder mit zur Messe, die anderen sind entweder nicht katholisch oder haben sich vom Religionsunterricht abgemeldet. Die Religionslehrerin, holt uns ab und geht mit uns zur Kirche. Anscheinend haben die Kids aber wenig Respekt vor ihr. Schon auf dem kurzen Weg zur Kirche blödeln sie rum, die einen trödeln, die anderen laufen viel zu schnell, sie geben komische Geräusche von sich und streiten. Die Lehrerin ist sehr nett, aber leise, sie kann sich nicht durchsetzen. Vor dem Eingang ermahnt sie noch einmal alle, sich bitte leise und friedlich zu benehmen. In der Kirche nehmen zuerst alle brav in einer Bank Platz. Ich setze mich an den Rand. Einer der Jungs ist der Anstifter der ganzen Gruppe, er kann nie stillsitzen, boxt die anderen, schwätzt, dreht sich in der Bank um usw. Es geht durch die ganze Reihe. Ich frage mich, was ich tun soll oder darf? Nachdem die Erzieherin in der Reihe davor sie ermahnt hat, bringe ich sie gelegentlich mit einem „Psst!“ oder „Ruhe!“ dazu etwas leiser zu sein. Aber es hält immer nur kurz an. Einer der Jungen stört wiederholt mit Absicht und wirft mir dabei Seitenblick zu. Er versucht mich zu testen und ich habe keine Ahnung, was ich tun soll. Bin ich irgendwie verantwortlich? Es gibt ein großes Theater. Der Eine benimmt sich mit Absicht schlecht, damit er hinaus geschickt wird, ein anderer, den ich versetze, dreht sich nun halt öfters um, um mit den Kindern hinter ihm zu blödeln. Von der Messe selber bekommt kaum jemand etwas mit. (Tagebuch vom 02.05.08)

Als die Situation später in der Klasse besprochen wird und die Kinder ihre Standpunkte einbringen, meinen die Lehrerinnen, dass ich keinesfalls für die Unruhestifter verantwortlich sei. Dennoch hat mich die Situation und der Konflikt zwischen meiner Rolle als Forscherin und der als „Teilnehmerin“ verunsichert. Doch meiner Ansicht nach geben gerade solche Erlebnisse wie auch der Prozess vom „Fremd sein“ zu einem „Vertraut werden“ viel Aufschluss über das Feld und die in ihm interagierende Gruppe (O'Reilly 2005: 92). Zu Beginn einer Feldforschung bietet die teilnehmende Beobachtung die Gelegenheit Ereignisse, Gefühle, Normen und Vorstellungen in ihrem Kontext mitzuerleben und damit die anfangs gefassten Forschungsfragen zu erweitern (O'Reilly 2005: 106). Die teilnehmende Beobachtung macht aus der Datenerhebung einen Prozess, der die Korrektur von anfänglich eingegrenzten Fragestellungen zulässt (Flick 1991: 152). Mein vor dem Start der Forschung angefertigter Beobachtungsleitfaden enthielt beispielsweise den Punkt „Konflikte – Ursache von Konflikten – Konfliktlösung“. Dieser Punkt wurde zunehmend überflüssig, da es wenig Konfliktsituationen gab und diese nicht mit der Forschungsthematik in Zusammenhang standen. Auf der anderen Seite ergänzte ich den Leitfaden um den Aspekt der

Freizeitgestaltung, da sich schnell herauskristallisierte, dass die Schule und die darin agierenden Menschen Einfluss auf das Freizeitverhalten hatten.

Die teilnehmende Beobachtung als besondere Methode der Kultur- und Sozialanthropologie ermöglicht es durch die längerfristige Anwesenheit an einem bestimmten Ort, Einblicke in einen geschützten Raum zu bekommen, wodurch sie sich von vielen anderen sozialwissenschaftlichen Studien unterscheidet. Gerade in Schulen ist es üblich, dass ForscherInnen Erhebungen mit quantitativen Mitteln durchführen. Die Lehrerinnen waren zunächst erstaunt über meine häufige Anwesenheit in der Klasse und fragten, wann ich den Kindern eigentlich einen Fragebogen austeilen wolle (Feldnotizen 17.04.08). Für sie waren meine Methoden der Datenerhebung neu und ungewohnt. Eine Bemerkung einer Schülerin, die mir während ich in einer Pause Feldnotizen machte über die Schulter schaute und meinte „Schreibst aber nix schlechtes über uns“ (Feldnotizen 23.04.08) führte dazu, dass ich meine Rolle und meine Absichten allen nochmals erklärte und danach den Eindruck gewann, dass die Situation für alle Beteiligten klarer definiert war. Im Nachhinein betrachtet verstand ich, dass meine zurückhaltende Art und die Absicht mich unauffällig, keinesfalls als Störfaktor wahrnehmbar zu verhalten, zu Beginn der Forschung zu Missverständnissen geführt hatte.

Die Zeit der teilnehmenden Beobachtung hatte für mich einen explorativen Charakter. Sie gab mir die Möglichkeit einen Überblick über das Forschungsfeld zu bekommen und Fragen zu sammeln, auf die ich in den späteren Interviews zurückgreifen wollte.

Die Interviews

Indem verschiedene AkteurInnen einer Gesellschaft miteinander agieren, strukturieren sie die sozialen Verhältnisse. Gleichzeitig werden sie durch diese gesellschaftlichen Verhältnisse, den Beziehungen und Ressourcen selbst strukturiert. Menschen haben in ihren Handlungsfeldern normalerweise gewisse Spielräume, um zu denken und zu handeln, allerdings werden ihre Praktiken gesellschaftlich strukturiert. Die Sozialwissenschaften zielen darauf ab, eine Logik dieser Praxis empirisch wiederzugeben. Methoden und Techniken, die auf eine Rekonstruktion der Logik der Handlungen abzielen, sind auf die Analyse menschlicher Äußerungen angewiesen (Sieder 2001: 147f). Die Methode des Interviews führt zu einer

„theoriebildenden Rekonstruktion von strukturierenden Praktiken und praktizierten Strukturen“ (Sieder 2001: 14).

Wie soeben festgestellt wurde, spielt der verbale Zugang in der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Rolle. Da meine Feldforschung mit drei Monaten im Gegensatz zur „klassischen

ethnologischen Feldforschung“, die ein Jahr lang dauert, relativ kurz angelegt war empfiehlt es sich mehrere Methoden zu kombinieren (O’Reilly 2005: 95). Ergänzend zur Methode der teilnehmenden Beobachtung erschien es mir sinnvoll, ein zweites halbstrukturiertes Verfahren anzuwenden, das problemzentrierte Interview. Dieses Interview zielt darauf ab, den Interviewpartner möglichst viel und frei zu Wort kommen zu lassen. Die Aufgabe des Interviewers ist es, eine gewisse Problemstellung einzuführen und die Aufmerksamkeit immer wieder auf diese zu lenken. Dies geschieht mit Hilfe eines zuvor erarbeiteten Interviewleitfadens. Der Begriff „Problemzentrierung“ bezeichnet ein gesellschaftliches Problem, in dieser Arbeit die Integration bzw. Diskriminierung von Randgruppen in unserer Gesellschaft. Das Verfahren ist flexibel auf den untersuchten Gegenstand anwendbar und richtet sich nicht nach vorgefertigten Instrumenten. Das Interview bzw. auch mehrere Interviews werden als Prozess verstanden. Das gibt dem Forscher die Möglichkeit für Rückfragen, Verständnisfragen und der Berücksichtigung der Interviewbedingungen. Voraussetzungen für ein gelungenes problemzentriertes Interview sind Offenheit und eine gewisse Vertrauensbasis (Mayring 2002: 67f). Problemzentrierte Interviews wurden sowohl mit den Lehrerinnen in deren Freistunden als auch mit der Sozialarbeiterin in ihrem Büro durchgeführt. Bei der Interviewführung halbstrukturiert vorzugehen hat den Vorteil, dass nicht starr an einem Fragebogen festgehalten werden muss, sondern dass flexibel auf die Antworten der Interviewpartner eingegangen werden kann, um eine möglichst ganzheitliche Perspektive zu erfassen. Im Gegensatz zu geschlossenen Fragestellungen, die die Reichweite der Antworten eingrenzen, ermöglichen offene Fragen eine Annäherung an die Weltsicht der AkteurInnen (O’Reilly 2005: 120). Während der ersten Sätze konnte man bei allen Interviewpartnerinnen noch eine gewisse Gehemmtheit aufgrund des Aufnahmegeräts bemerken, dies legte sich jedoch sehr schnell und die Interviews wurden zu angenehmen Gesprächen, die auch im Dialekt geführt wurden. Das TherapeutInnen-Interview fand in entspannter Atmosphäre während eines gemeinsamen Frühstücks statt. Mayring empfiehlt, dass Gruppeninterviews mit einer Gruppe stattfinden sollen, die auch im Alltag zusammen ist (Mayring 2002: 77), was bei dieser Gruppe durch die gemeinsame Arbeit der Fall war. Das Gruppeninterview eignet sich laut Mayring besonders, um kollektive Einstellungen zu erheben (Mayring 2002: 78). Es war interessant zu beobachten wie die TherapeutInnen vielfältige Meinungen einbrachten, gleichzeitig aber immer wieder bestrebt waren, einen gemeinsamen Konsens auf meine Fragestellungen hin zu finden (Feldnotizen 24.06.08).

Die Interviews mit den SchülerInnen fanden in den letzten Schulwochen vor den Sommerferien statt. Die Klasse war im Klassenzimmer beschäftigt, während ich einzelne SchülerInnen zum Gespräch ins Nebenzimmer bat. Während sich die einen Kinder sehr zurückhaltend gaben und

zunächst nur einsilbig antworteten, machte es anderen SchülerInnen Spaß zu erzählen und ihre Stimme am Aufnahmegerät zu hören. Es stellte sich im Vorfeld als große Herausforderung dar, einen geeigneten Interviewleitfaden für Kinder zu Aspekten der Integration zu konzipieren. Ich entschied, Fragen zur Bewertung der Schule sowie zu ihren Beziehungen und Kontakten zu MitschülerInnen in den Fragenkatalog zur Annäherung an Fragen nach der Integration aufzunehmen.

Die Auswertung der Daten erfolgte durch eine Kategorisierung und Kodierung des empirischen Materials. Die Kategorienbildung wird durch die Fragestellung und die im Feld vorgefundenen und zugänglichen Materialien beeinflusst (Flick 1991: 165). So ergaben sich in meiner Forschung durch Teile des Beobachtungsleitfadens, zusammen mit den Fragestellungen der Interviews und den daraus gesammelten Daten, die einzelnen Kategorien. Die Daten, die sich aus der Kommunikation ergeben haben, werden nach inhaltlichen Schwerpunkten systematisch bearbeitet. Indem Kategoriensysteme gebildet und das Material in Bearbeitungseinheiten unterteilt wird, ist es möglich, im Gegensatz zu freieren Varianten der Textinterpretation, exaktere Ergebnisse zu liefern (Mayring 1991: 209f). Die Erstellung der Kategorien erfolgte auf induktive Art und Weise. Der Vorteil dieser Auswertungsmethode ist, dass unterschiedliches Textmaterial damit bearbeitet werden kann. Sie kann sowohl für Interviews als auch für Feldnotizen oder Gesprächsprotokolle angewandt werden (Mayring 2002: 121).

Einem relativierten sozialen Modell von Behinderung folgend sollen die sozialen Strukturen, institutionellen und kulturellen Praktiken, die Diskriminierung und soziale Unterdrückung produzieren und aufrechterhalten, untersucht werden, während aber die Erforschung des subjektiven Erlebens von Behinderung der betroffenen Menschen nicht vernachlässigt werden darf. Die Komplexität und die Anforderungen an die Erforschung des Phänomens Behinderung bringt Carol Thomas treffend zum Ausdruck:

„Among other things, a more inclusive or all-rounded approach to lived experience in disability studies could offer you another means of addressing and connecting with the social experiences and interests of disabled people, especially the many people with impairments – old and young – who do not self-identify as disabled, and refuse to countenance `disabled` signifiers in their own lives“ (Thomas 2007: 177).

2. Eine Annäherung an Integrationsprozesse in Österreich

Ich werde in dieser Arbeit auf sogenannte Begriffsdefinitionen verzichten, versuche jedoch im nächsten Abschnitt ein Verständnis für drei wichtige Themenkomplexe zu schaffen, die in meiner Fragestellung von großer Relevanz sind. Wie Benedicte Ingstad ausführt streben AnthropologInnen nicht nach universellen Definitionen, sondern versuchen einen Zugang zu den eigenen Erfahrungen der Menschen – in diesem Falle zu den Behinderungserfahrungen – zu bekommen. Diese Erfahrungen sollen mit dem Versuch der Definition von Behinderung verknüpft werden (Ingstad und White 2007:11). Wie Behinderung, Migration und Integration im internationalen und wissenschaftlichen Kontext verstanden werden, soll wie folgt umrissen werden, während die Behinderungen, wie sie von meinen InformantInnen erlebt werden, später behandelt werden.

2.1. Behinderung: Internationale Konzeptionen von Behinderung und Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderung in Österreich

Behinderung ist ein globales Phänomen. Mehr als eine halbe Milliarde Menschen auf dieser Welt leben mit einer Behinderung, das heißt einer von zehn in einer Bevölkerung (Priestley 2001: 3). Wenn hier – wie der Titel der Arbeit schon verspricht – von körperlicher Behinderung die Rede ist, dann muss gleich zu Beginn festgehalten werden, dass es sich um eine künstliche Grenzziehung handelt. Es wird versucht körperliche und motorische Handicaps vom Bereich der Behinderungen der sozialen, emotionalen oder kognitiven Entwicklung abzugrenzen. Dieser Versuch einer künstlichen Grenzziehung ist deshalb notwendig, weil die Einbeziehung aller Variationen von Behinderung den Rahmen dieser Arbeit eindeutig sprengen würde. So überschreitet beispielsweise alleine die Thematisierung des hohen Anteils von Migrantenkindern in Sonderklassen und die Frage nach Sprachschwierigkeiten bzw. kognitiver Leistungsfähigkeit dieser Kinder den Rahmen.

In den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen, wie etwa im Gesundheitswesen, dem Rechtssystem, der Behindertenhilfe oder der Pädagogik werden verschiedene Terminologien und Definitionen verwendet. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Disziplinen (ethische, medizinische, soziologische,...) aus differierenden Perspektiven und mit verschiedenen Abstufungen Behinderung klassifizieren (Dederich 2007: 11). Auf metaphorischem Wege kann auch von Armut oder ethnischer Herkunft als soziale Behinderung gesprochen werden. Die Kernbedeutung von Behinderung ist jedoch für die meisten eine biopsychologische (Ingstad und White 1995: 3).

Eine gängige Beschreibung, die auch in der Medizinsoziologie üblich ist, ist jene von Behinderung als eingeschränkte Aktivität. Das heißt, dass ein Mensch mit Behinderung nicht in ganzem Ausmaß

den seinem Alter entsprechenden Aktivitäten nachgehen kann. Diese populäre Perspektive setzt voraus, dass eine Verletzung des Körpers – entstanden durch Krankheit, Unfall oder Entwicklungsschädigungen – als Ursache für Behinderung vorliegt.

Die Disability Studies versuchen den Fokus auf die Einschränkungen der Aktivität, die von *außen* kommen, zu lenken. VertreterInnen der Disability Studies ist es ein Anliegen soziale Definitionen und Interpretationen von Behinderung zu konstruieren (Thomas 2007: 12f). Im schulischen Kontext sind hier beispielsweise Faktoren wie eine unzureichend ausgebaute Infrastruktur, segregierende Lehrpläne oder diskriminierendes Verhalten von Mitmenschen anzuführen, welche die möglichen Aktivitäten von SchülerInnen mit Behinderung einschränken oder verhindern.

Eine allgemein gültige Definition von Behinderung existiert nicht, allerdings ist seit den 70er Jahren die Internationale Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung vorherrschend. Die WHO-Klassifikationssysteme sollen als ein Hilfsmittel zur Beurteilung des Gesundheitszustandes von Personen dienen. Die überarbeitete Version der WHO, das ICF („International Classification of Functioning, Disability and Health“), beschäftigt sich als ressourcenorientierter Ansatz damit, wie Menschen mit einer Behinderung leben. So unterscheidet die Klassifikation zwischen Funktionen und Strukturen des Körpers einerseits und Aktivität und Teilhabe andererseits. Des weiteren werden Umweltfaktoren aufgelistet, die Funktionsfähigkeit und Behinderung beeinflussen³. Die WHO unterscheidet zwischen Disability, Handicap und Impairment, was im deutschsprachigen Raum zu unterschiedlichen, nicht selten auch widersprüchlichen Übersetzungen geführt hat.

- *Disability*: ist laut WHO eine Beeinträchtigung. Disability umfasst im Unterschied zu Impairment auch die individuellen Folgen einer bestimmten Schädigung auf die Aktivität des Menschen.
- *Handicap*: der Begriff bezieht sich auf die sozialen Auswirkungen, die durch eine Schädigung oder Beeinträchtigung in körperlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auftreten können.
- *Impairment*: damit wird die Schädigung beschrieben, die sich in Normabweichungen von anatomischen, physischen, psychischen oder körperlichen Funktionen bzw. Strukturen des Körpers manifestiert (Göttinger 2003: 24f).

³ <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (04.11.2008)

Die überarbeitete internationale Klassifikation der WHO von 2001 versucht das medizinische mit dem sozialen Modell – das im folgenden noch näher beschrieben wird - zu kombinieren (Ingstad und White 2007: 13). Auf Basis einer biomedizinischen Definition von Schädigung wird der Versuch gemacht diese Klassifikation als universales Werkzeug anzubieten (Ingstad und White 1995: 6). Im sozialen Modell, das in einem späteren Kapitel ausführlich behandelt wird, ist Behinderung sozial konstruiert definiert. Versuche die Kategorie Behinderung zu universalisieren, führen zu grundlegenden konzeptuellen Problemen (Ingstad und White 1995: 5), was dann im Kapitel über das kulturelle Modell sichtbar wird.

Unterschiedliche Behinderungsbegriffe haben verschiedene Konsequenzen für die daraus entstehenden Diskurse und vor allem aber auch für die betroffenen Personen. Es gibt keinen einheitlichen Behinderungsbegriff und sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international steht „Behinderung“ im Schnittpunkt von Subbegriffen wie Beeinträchtigung, Benachteiligung oder Schädigung. Der englische Terminus „Disability“ macht die Unterscheidung – also die Diskriminierung – deutlich: Die Fähigkeit, die „Ability“ wird an einem gesunden, fähigen („abled“) Menschen gemessen. Aufgrund der kulturellen Relevanz von „Ability“ und der zumeist negativen Bewertung von eingeschränkter bzw. fehlender „Ability“ wird diese zur „Disability“. Wenn Heilung ausgeschlossen wird, dann spricht man von Behinderung. Sie ist andauernd, nicht vorübergehend und Ausdruck von fehlender oder mangelhafter Fähigkeit:

„Disability is the absence of ability“ (Mitchell zitiert nach Dederich 2007: 47).

Auch die Kontrastierung der englischen Terminologien „Disability“ und „Inability“ machen die Bedeutung von Behinderung deutlicher. Während „Disability“ (Behinderung) der Verlust einer Kompetenz oder Qualifikation impliziert, bedeutet „Inability“ (Unfähigkeit) die mangelnde Fähigkeit etwas zu verrichten (Ingstad und White 1995: 7).

Da Behinderung hier Hand in Hand mit Integration einhergeht, erscheint es sinnvoll auf einem Begriff von Behinderung aufzubauen, der die Umfeldbedingungen berücksichtigt. Denn die Behinderung die ein Mensch erfährt, ist nicht dasselbe wie die medizinische Beeinträchtigung, die er hat, sondern ist vielmehr von äußerlichen Bedingungen mitbestimmt (Sander 1999: 103). Der sogenannte ökosystemische Behinderungsbegriff sieht Behinderung als eine soziale Folge der medizinischen Schädigung und setzt somit den Fokus auf die außerindividuellen Gegebenheiten. Die Behinderung kann also als eine Folge von ungenügender *Integration* gesehen werden:

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 1999: 105).

Im Sinne dieses Ansatzes wird das Kind-Umfeld-System untersucht und es kann häufig entdeckt werden, dass kleine oder große Veränderungen im schulischen Umfeld schwerwichtige Folgen nach sich ziehen, nämlich unter Umständen die Nichtaussonderung eines Individuums bewirken können (Sander und Hildes Schmidt 1999: 269).

Wie Cloerkes formuliert, ist die Relativität von Behinderung zentral:

„Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (Cloerkes 1997: 8).

So gilt Behinderung in verschiedenen Zusammenhängen als relativ:

- in einer *zeitlichen* Dimension: ein Mensch kann zeitlich begrenzt als behindert wahrgenommen werden
- durch die *subjektive* Verarbeitung des Betroffenen: je nachdem wie sich ein Mensch mit einer Behinderung auseinandersetzt, können „leichte“ Schädigungen als katastrophal erlebt werden und umgekehrt
- in verschiedenen *Lebensbereichen*- und situationen: je nach Lebensbereich (Beruf, Schule, Familie usw.) kommt Behinderung in unterschiedlicher Form zum Tragen
- in Zusammenhang mit den kulturspezifischen *sozialen Reaktionen*: was bei uns als „Behinderung“ gilt muss in anderen Kulturkreisen nicht als solche gesehen werden und umgekehrt (Cloerkes 1997: 8f).

Aus schulischer Perspektive spricht man im Zusammenhang mit Behinderungen von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, die zu unterschiedlichen Methoden und Zielsetzungen führen. Innerhalb dieser herrscht aufgrund der individuellen Verschiedenheit der Menschen naturgemäß eine große Heterogenität. Das führt dazu, dass sich die Förderschwerpunkte nicht exakt trennen lassen und dass ein Mensch den Förderbedarf eventuell in mehreren Schwerpunkten benötigt (Zeitschrift für Heilpädagogik 2008: 49), was auch in den von mir untersuchten Klassen der Fall war. Beeinträchtigungen im körperlichen Bereich können vielfältig sein und haben oft Auswirkungen auf Lern- und Entwicklungsprozesse. Des weiteren können sie auch Konsequenzen auf psychische und kognitive Bestandteile im Menschen haben, was eine Abgrenzung von einzelnen Schädigungen wiederum erschwert. Die Brücke von der Behinderung zur Integration lässt sich sehr gut mit Leyendeckers Definition von Körperbehinderung schlagen: eine Person ist laut ihm körperbehindert, wenn sie

„infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Integration erschwert ist“ (Leyendecker zitiert nach Schlüter 2007: 18).

Bei der Betrachtung der Formulierung „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ lässt sich wiederum eine Verbindung zur Integration von MigrantInKindern herstellen. Diese Bezeichnung, die teilweise auch in österreichischen Gesetzestexten Gebrauch findet, beschreibt Menschen mit Behinderung als Menschen mit speziellen Bedürfnissen. Dabei wird jedoch ausgeklammert, dass auch andere Personengruppen wie z.B. Kinder, alte Menschen, Arbeitslose und eben auch MigrantInnen besondere Bedürfnisse haben (Götzinger 2003: 29).

Der erste Paragraph des österreichischen Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes zielt darauf ab, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu verhindern, eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu garantieren und eine selbstbestimmte Lebensführung zu erreichen. Um diese Ziele zu verwirklichen bedarf es allerdings weiterer Verhandlungen, Änderungen und eines Bündelgesetzes, das diskriminierende Inhalte anderer Gesetze aufhebt. Eine barrierefreie und anti-diskriminierende Gesellschaft kann nur durch Rechte realisiert werden. Die Behindertenpolitik ist so weit fortgeschritten, dass bei dem 2006 in Kraft getretenen Behindertengleichstellungsgesetz verschiedene Behindertenorganisationen am Prozess der Gesetzwerdung beteiligt waren. Menschen mit Behinderung war somit zumindest möglich als von dem Gesetz direkt Betroffene Erfahrungen und Wissen beizusteuern (Naue 2006: 21).

Im schulischen Bereich gilt eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder, die sich andauernd in Österreich befinden. Ein Kind hat laut Schulpflichtgesetz die Schulreife, wenn die Annahme vorhanden ist, dass es ohne körperliche oder geistige Überforderung dem Unterricht in der ersten Schulstufe folgen kann. Eine Schulunfähigkeit ist nur dann gegeben, wenn medizinische Ursachen einen Schulbesuch verhindern (Höfle u.a.2006: 142f). Bei integrativ geführten Volksschulklassen darf der Anteil an SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur so groß sein, dass auch der einer Behinderung entsprechende Förderbedarf gewährleistet werden kann. Zur Ergänzung des gewöhnlichen Unterrichts sollen Schulveranstaltungen durchgeführt werden, die eine Verbindung zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben schaffen und an denen körperbehinderte Kinder in höchstmöglichem Ausmaß partizipieren können (Höfle, Leitner und Stärker 2006: 145). „Bildung für alle“ lautet der Slogan eines integrativen Schulwesens. Zur Zeit gibt es gesetzliche Grundlagen für einen gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung bis zur achten Schulstufe. Ein zehntes und elftes Schuljahr ist für Kinder mit Behinderung dann nur mehr in Sonderschulen möglich, während nichtbehinderte Kinder 15 oder auch mehr Schulstufen absolvieren können (Martiny 2003: 49).

2.2. Migration: Interkulturelles Lernen als Antwort auf Globalisierungsprozesse und rechtliche Rahmenbedingungen für MigrantInnen in Wien

In Österreich leben etwa 1,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Migrationshintergrund bedeutet, dass entweder die jeweilige Person oder ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Der größte Teil der Zuwanderer stammt aus dem ehemaligen Jugoslawien, die zweitgrößte Gruppe bilden die türkischen MigrantInnen (Kurier 26.01.09). Bei MigrantInnen und AsylantInnen kann man nicht von homogenen Identitätsstiftungen je nach räumlicher bzw. zeitlicher Verwurzelung in den Herkunftsgemeinschaften ausgehen. Die Expression von ethnischer Identität umfasst nicht gleich alle kulturellen Aspekte, sondern wird in den Interaktionen zwischen den Mitgliedern verschiedener Gruppen ausgedrückt. Die an einem Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt artikulierte Form ethnischer Identität ist nie die einzige mögliche, denn Identität ist dynamisch und wird in den jeweiligen Beziehungen neu konstruiert (Fillitz 2002: 27). Es wäre zu einseitig anzunehmen, dass es die eine Kultur gibt, wie es Diskurse über MigrantInnen gerne vermitteln. Im Zeitalter der Globalisierung kann Kultur nur im Kontext transnationaler und globaler Einflüsse analysiert werden (Fillitz 2002: 29). Die kulturelle Vielfalt der Herkunftsländer der Migrantenkinder kann nicht mit der Lebenswelt der SchülerInnen (meist MigrantInnen zweiter oder dritter Generation) gleichgesetzt werden. Begriffe wie Kultur und Ethnizität erfreuen sich im Alltag aber großer Beliebtheit, um Erklärungen für Konflikte und Differenzen zu geben (Englisch 2002: 259).

Wenn bestimmte Gruppen migrieren, finden sie sich an neuen Orten wieder neu zusammen, sie schaffen neue Identitäten, Geschichten und ethnische Konzepte (Binder 2003: 16). Von einem dynamischen Kulturbegriff auszugehen ist also von größter Relevanz.

Interkulturelles Lernen kann als eine pädagogische Reaktion auf Migration betrachtet werden. Die Schule als Teilbereich der Gesellschaft, ist Ort intensiver Interaktion zwischen Mitgliedern der Gesellschaft. Migration macht die Frage nach der Notwendigkeit von interkulturellem Lernen an österreichischen Schulen überflüssig (Binder 2002: 34).

Jedoch beinhalten kulturell heterogene Situationen auch die Herausforderung den Umgang damit zu lernen, was gerade in Bildungseinrichtungen, die traditionellerweise nationalstaatliche, homogene Bildungsinhalte vermittelt oft auf wenig Verständnis stößt (Binder und Daryabegi 2003: 19). Die Formulierung „Interkulturelles Lernen“ wird sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag mittlerweile häufig in Verwendung genommen. Diese Begrifflichkeit hat im österreichischen Schulsystem zugunsten eines besseren Verständnisses den Überbegriff Integration abgelöst. Ganz allgemein kann man unter interkulturellem Lernen integrative Schulformen, an denen SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache teilnehmen, verstehen (Martiny 2003: 53). Wie oben bereits

erwähnt, unterliegen Kinder der Schulpflicht sobald sie sich andauernd in Österreich aufhalten, das heißt sowohl MigrantInnen als auch AsylwerberInnen im entsprechenden Alter sind verpflichtet eine Schule zu besuchen. Laut Familienlastenausgleichsgesetz haben auch nicht-österreichische Staatsbürger Anspruch auf einen Bezug von Familienbeihilfe und Kinderbetreuungsgeld. Das Land Wien ermöglicht MigrantInnen mit dem Aufenthaltsstatus Daueraufenthalt den Zugang zu Gemeindewohnungen, allen anderen Drittstaatsangehörigen den Zugang zu Notfallwohnungen. Das Wiener Sozialhilfegesetz sieht für alle eine Gleichstellung bei Sozialhilfeleistungen zur Sicherung des Lebensbedarfes vor. Dazu gehören die Deckung des Lebensunterhaltes, die Pflege, die Krankenhilfe, Unterstützung für werdende Mütter sowie die Hilfe zur Erziehung und Erwerbsbefähigung (Magistrat Wien 2007: 52). Rechtlicher Schutz gegen Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit besteht – außerhalb der Arbeitswelt – beim Sozialschutz, sozialen Vergünstigungen, im Bildungsbereich sowie bei öffentlichen Gütern und Dienstleistungen (Magistrat Wien 2007: 61). In einer Welt in der Globalisierung und Mobilität zunehmen, kann man davon ausgehen, dass auch die kulturelle Vielfalt weiterhin verstärkt wird. Auch die Zahlen so genannter BildungsverliererInnen aus MigrantInnenfamilien steigen (Binder 2003: 27) und umso mehr ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Ziel von Chancengleichheit notwendig.

Um Kindern mit Behinderung und MigrantInnenkindern ideale konzeptionelle Rahmenbedingungen für erfolgreiche Integration zu bieten gibt es einige wichtige Voraussetzungen: die Freiwilligkeit aller Beteiligten, Verbot des Ausschlusses von Kindern je nach Art und Schwere der Behinderung, Mitwirkung von PädagogInnen unterschiedlichster Professionen, Wohnortnähe, Diagnose von Kindern in Bezug zu ihrem Umfeld und das Zulassen unterschiedlicher Lernziele. Personell gesehen darf die Klassenstärke nicht allzu hoch sein und zwei PädagogInnen sollen garantiert werden (Hinz 1993: 174). Gesetzgebungen, die positive Effekte für alle Kinder mit Behinderung in einem Schulsystem gewährleisten sollen, dürfen nicht nur auf strukturelle Aspekte abzielen, sondern müssen auf einem verfeinerten Ansatz, der auf mehreren Ebenen wirksam wird, basieren. Sowohl die strukturellen als auch die kulturellen und individuellen Bedingungen für Behinderung müssen herausgefordert werden. Die Schulen haben die Aufgabe, Faktoren, die zu einer unreflektierten Praxis der Fachkräfte führen aufzudecken und zu vermeiden. Dazu gehören in erster Linie Praktiken, die SchülerInnen entmündigen (Davis 2001: 684).

2.3. Integration

Unter dem Begriff „Integration“ kann im Fremdwörterbuch folgende Beschreibungen nachgelesen werden:

„Wiederherstellung eines Ganzen; Wiederherstellung einer Einheit aus Differenziertem; Vervollständigung; Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes“ (Der Duden 2007: 464).

Integration hat zwei Eckpfeiler, die miteinander verbunden werden müssen: Aufnahme und Zusammenhalt (Bauböck und Volf 2001: 13). Stark simplifiziert dargestellt kann Integration für die in vorliegender Arbeit zentralen Akteure bedeuten:

...die Aufnahme von Menschen mit Behinderungen und der Zusammenhalt mit ihnen in Schule und Gesellschaft

...die Aufnahme von Menschen nicht-österreichischer Herkunft und der Zusammenhalt mit diesen in Schule und Gesellschaft.

Der Terminus Integration ist in aller Munde und sowohl in der Migrationsforschung bzw. der interkulturellen Pädagogik als auch in der Sonder- und Heilpädagogik häufig gebräuchlich. Dementsprechend schwierig gestaltet es sich, eine für die hier vorliegende Thematik adäquate Definition von „Integration“ zu finden. Durch die Kombination von ausgewählten Definitionen beider Fachrichtungen werde ich versuchen, ein für diese Arbeit brauchbares Verständnis für den vielzitierten Begriff zu vermitteln.

Integration setzt Aktionen von mehreren Seiten voraus: Sie ist ein

„Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ (Bauböck und Volf 2001: 14).

Die soziale Integration wird durch die Festsetzung ungleicher Chancen verhindert während kulturelle Integration durch die Abgrenzung gegenüber Minderheiten vermieden wird. Eine Überbewertung des Ausländerstatus untergräbt rechtliche und politische Integrationsversuche (Bauböck und Volf 2001: 15). Von sozialer Exklusion als Gegenteil zur Inklusion sind Menschen betroffen, die keinen Zugang zu Rechten und Ressourcen haben, die für eine Mehrheit selbstverständlich sind. Ausgeschlossen zu sein bedeutet ungleich und deshalb nachteilig behandelt zu werden. Ausgeschlossene Menschen gehören gewöhnlich zu stigmatisierten Minderheitengruppen und ihre Exklusion resultiert aus der unakzeptablen Leugnung von vollwertigen Bürgerrechten (Thomas 2007: 11). Integration bedeutet für die Schule allgemein ein gemeinsames Unterrichten und Erziehen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung, von österreichischen Kindern und Migrantenkindern. Da es sich um das Zusammenleben von Menschen dreht, wird deutlich, dass es sich bei der Integration um ein politisches Phänomen handelt.

Wie schon im Titel angedeutet wird, ist es wichtig, Integration sowohl als Prozess als auch als Zustand zu betrachten. Es findet ein gegenseitiger andauernder Annäherungs- und Lernprozess

zwischen verschiedenen Personen statt, der zwar steuerbar ist, aber gleichzeitig auch unterschiedliche Unsicherheitskomponenten birgt. Der Prozess ist durch Interaktionen gekennzeichnet, wobei der

„dynamisch wechselnde Integrationsgrad (...) am Umfang, an der Intensität sowie der Häufigkeit sozialer Austauschprozesse“ (Kobi 1999: 75)

erschlossen werden kann. Bei einer einseitigen Anpassungsleistung, wie sie in politischen Diskursen häufig diskutiert wird, kann also nicht von Integration gesprochen werden. Vielmehr muss sie aus einer sozialen bzw. sozialpolitischen Perspektive betrachtet werden, bei der die Verantwortung der einzelnen Gesellschaftssysteme im speziellen jene der Bildungseinrichtungen, fokussiert wird (Kobi 1999: 76). Bei einer ganzheitlichen Integration gibt es keine Differenzierung zwischen „integrierbaren“ und „nichtintegrierbaren“ Kindern. Alle Kinder werden trotz den Unterschieden in ihren Fähigkeiten als Zielgruppe angesprochen (Hössl 1999: 150). Integration kann jedoch nicht schon als abgeschlossen betrachtet werden, wenn Kinder mit individuellen Eigenarten *gemeinsam unterrichtet* werden. Integration als Methode und als Ziel akzeptiert und fördert den Menschen in seiner Individualität so, dass er in allen gesellschaftlichen Bereichen gleichwertig teilhaben kann. Das bedeutet laut Begemann, dass der Mensch Dauerbezugspersonen hat, in Schule, Beruf oder Vereinen soziale Interaktionsmöglichkeiten bekommt und ohne Diskriminierungen in Freizeit, Verkehr, Wirtschaft, Politik und Religion teilnehmen kann. Alle Schulformen – sei es allgemeine Schule, integrative Schule oder Sonderpädagogische Schultypen – haben damit die Aufgabe, Konzeptionen für Menschen anzubieten, die sich individuell unterscheiden und dennoch gemeinsam Schule und Gesellschaft gestalten wollen (Begemann 1999: 176). In der Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung können Vorurteile in einem dialektischen Prozess abgebaut werden. Nicht durch die bloße physische Anwesenheit einer Person mit Behinderung in einer Gemeinschaft, sondern erst durch den Kontakt entstehen Nähe oder Distanz und im Optimalfall mitleidsfreie und respektvolle Einstellungen. Integration ist dynamisch und sie bedeutet für einen Menschen mit Behinderung einen soziokulturellen Wandel. Der Integrationsprozess erstreckt sich über mehrere Stufen der Verwirklichung und kann nie als abgeschlossen betrachtet werden:

„Integration ist ein steuerungsbedürftiger, komplexer Prozess zwischen Nähe und Distanz, Entfremdung und Annäherung“ (Markowetz 1997: 195).

Integration ist dynamisch, prozesshaft und geprägt von mehreren Aspekten zu betrachten. Beispiele für solche Aspekte sind das soziale Ansehen, das ein Mensch in einer Gruppe genießt, die Möglichkeit einer Arbeit nachzugehen oder die Art wie ein Mensch wohnt und lebt. Ein zentraler

Moment, der dem Menschen schon sehr früh in seiner Biographie widerfährt, ist der Zugang zu Bildung. Die Basis für soziale Integration ist nach Ansicht des Vereins Integration:Österreich soziale Sicherheit und optimale Rahmenbedingungen (Martiny 2003: 56). Auch wenn diese zwei Grundvoraussetzungen von vielen Kontextfaktoren abhängig sind, so kann wohl schwer bestritten werden, dass Bildung und der Zugang zu Bildung wiederum bedeutenden Einfluss auf diese Voraussetzungen haben bzw. dass sie wesentlicher Bestandteil derselben sind. Dichotomisierungen von Eigenem und Fremdem finden auch ihren Ausdruck, wenn von der Integration behinderter Kinder gesprochen wird. Damit werden Kinder mit Behinderungen mit einer Last assoziiert. Vielmehr muss von einem gemeinsam Unterricht bzw. einer Integration von Kindern mit und ohne Behinderung gesprochen werden (Hinz 1993: 141). Von Seiten der Kultur- und Sozialanthropologie muss zugegeben werden, dass diese im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte eine einseitige Beziehungsgestaltung von „Eigenem“ und „Fremden“ mitgestaltet und darüber hinaus davon profitiert hat. Deshalb gehört es gerade heute zu einer zentralen Aufgabe für diese Wissenschaft einseitigen Festlegungen sozialer Integration entgegenzuwirken (Zips 2001: 85). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Integration begünstigend auf die Identitätsentwicklung eines Individuums wirkt und Stereotypisierungen relativiert. Sie

„weicht globale Etiketten auf und erleichtert den Zugang zu einer differenzierten Betrachtung des Phänomens Behinderung“ (Markowetz 1997: 196).

2.4. Überblick über die historische Entwicklung der Integration in Österreich

Ingstad und White postulieren, dass jegliche Abhandlung über Behinderung und Kultur auch die historischen Prozesse, durch die sich die Bandbreite an Möglichkeiten und Praktiken verändert haben, einbeziehen muss (Ingstad und White 1995: 21). Seit Mitte der 1980er Jahre fordern Eltern und engagierte Lehrkräfte ein Recht auf Integration in der Regelschule. Während sich dieses Recht in Italien und den skandinavischen Ländern bereits bewährt hatte, hat in Österreich eine Art „wilde Integration“ vereinzelt stattgefunden (Martiny 2003: 49). Die erste Integrationsklasse hat 1984 Einzug in Österreich gehalten aber erst 1993 fand eine gesetzliche Verankerung von Integration in Regelschulklassen der Volksschule und 1996 in jene der Sekundarstufen statt (Martiny 2003: 51). Ein neuer Trend geht nun in Richtung Inklusion, der die Integration ablösen soll. Die inklusive Erziehung setzt pädagogische Reformen bereits voraus und zielt auf eine gemeinsame Erziehung ab, die allen Unterschiedlichkeiten gerecht wird. Unabhängig von Geschlechterrollen, ethnischer, religiöser und sprachlicher Zugehörigkeit sowie Behinderung soll eine gemeinsame schulische Erziehung möglich gemacht werden (Martiny 2003: 50). Auf einer internationalen Ebene hat eine

Globalisierung von Behindertenbewegungen stattgefunden. Disabled People International (DPI) wurde 1981 von behinderten AktivistInnen gegründet. Zum ersten Weltkongress der Bewegung in Singapur 1981 waren 400 Delegierte mit allen Typen von Schädigungen, unterschiedlichster kultureller Herkunft, aus wohlhabenden und armen Staaten. Vereint sind sie durch eine gemeinsame Absicht: die Stärkung von Menschen mit Behinderung durch kollektive politische Aktionen (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 170). Die Behindertenbewegung ist mittlerweile eine stark argumentierende Stimme für radikale Veränderungen in der Umgangsweise mit behinderten Menschen in der Gesellschaft (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 180). Auf der außerschulischen Seite gibt es ein Pendant zur amerikanischen Independent Living Bewegung: die Selbstbestimmt Leben Initiative in Österreich. In den Städten Wien, Linz, Salzburg und Schwaz ist die Bewegung aktiv, um persönliche Kompetenzen von Menschen mit Behinderung zur Selbstbestimmung zu fördern. Als ExpertInnen in eigener Sache setzen sich die Menschen für politische Selbstvertretung, Antidiskriminierung und Gleichstellung ein (Wiener 2003: 42). Auf internationaler Ebene betreffen die meisten öffentlich diskutierten Sachverhalte in Bezug zu Behinderung Erwachsene, etwas weniger ist bis dato gemacht worden, um die Situation von Kindern mit Behinderung zu verbessern. Gleichzeitig tendieren auch die internationalen Kinderhilfsprogramme dazu, den Fokus auf nicht-behinderte Kinder zu legen und wenig Notiz von den Bedürfnissen von Kindern mit Behinderung zu nehmen. Infolgedessen sind Kinder mit Behinderung zu weiten Teilen sowohl von Behinderten- als auch von Kinderprojekten ausgeschlossen (Philpott und Sait 2001: 151).

3. Theoretische Modelle zu Behinderung

3.1. Die Disability Studies

Die Disability Studies entwickelten sich als eines von mehreren neuen interdisziplinären Feldern in einer Landschaft von ineinander übergreifenden Themen wie beispielsweise Ethik, soziale Gerechtigkeit, Wissen und Macht. Das Wissensgefüge und die Praktiken, die das soziale Modell als Kernstück der Disability Studies ausmachen, zielen primär auf eine politische Emanzipation und auf die Entwicklung einer oppositionellen Identitätspolitik ab (Corker und Shakespeare 2002: 3f). Die Disability Studies sind eine relativ junge Disziplin, entstanden in den 1980er Jahren, die im britischen Raum, insbesondere an den Universitäten, eine bemerkenswerte Präsenz bekommen haben (Thomas 2007: 7). Die enge Verbindung zwischen Aktivismus und Lehre ist eine große Stärke der Disability Studies. Menschen mit Behinderung wurden befähigt die Disability Studies auszukundschaften und dadurch einen Schritt in Richtung eines progressiven sozialen Wandels zu machen (Corker und Shakespeare 2002: 14).

Das Konzept von Behinderung als ein soziales Phänomen, hat ihren Ursprung in den alltäglichen (Über-)Lebenskämpfen von Menschen mit Behinderung in den 1960ern, sowie in den gegensätzlichen Begegnungen von SozialwissenschaftlerInnen mit Behinderung in den frühen Tagen einer politischen Selbstorganisation. An diesen disziplinären Wurzeln beteiligten sich in den 1960er und 70er Jahren einige hoch motivierte behinderte Menschen, die nach neuen und radikalen Ideen suchten und sich dabei teilweise von marxistischen und materialistischen Theorien inspirieren ließen. Die UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) zog eine Grenze zwischen Schädigung und Behinderung, sodass Schädigung nicht mehr länger als Ursache von Behinderung gesehen werden musste. Das war die Basis für das Entwicklungspotential einer sozialbezogenen Konzeption von Behinderung. Die politische Forderung adressierte die Gesellschaft, die sich ändern musste, damit Menschen mit Behinderung Kontrolle über ihr eigenes Leben gewinnen könnten (Thomas 2007: 51f). In den 1980ern nahm dann das soziale Modell von Behinderung – auf das im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen wird – einen bedeutenden Status in den Disability Studies und innerhalb der britischen Behindertenbewegung ein.

Die Disability Studies setzen sich mit der Beziehung zwischen der individuell erlebten Erfahrung und der makrosozialen Analyse, der Handlungsfähigkeit und Handlungsstrukturen, der verkörperten Körperlichkeit und objektiven sozialen Positionierungen, zwischen Unterschied und Gemeinsamkeiten, auseinander. Sie spiegeln die Beschäftigung der Sozialwissenschaften mit den Grenzen und Möglichkeiten menschlichen Handelns wider, die von Sozialstrukturen und – positionierungen gestaltet sind (Priestley 2001: 243f).

An der Seite von Sexismus, Rassismus, Altenfeindlichkeit und Homophobie wurde „Disablism“ in den Katalog der Formen sozialer Unterdrückung aufgenommen. AkademikerInnen und AktivistInnen, die den Disability Studies angehören, teilen ein persönliches und öffentliches Bekenntnis zum Einfordern von Bürgerrechten und sozialen Interessen von Menschen mit Behinderung. Ihr moralisches und politisches Anliegen ist explizit: Behinderung durch die Gesellschaft in all ihren Formen wird verurteilt und muss opponiert werden (Thomas 2007: 49).

Die Disability Studies aus der Sicht von deutschsprachigen VertreterInnen

Die Disability Studies sind von WissenschaftlerInnen ins Leben gerufen worden, die selbst mit einer Behinderung leben. Sie arbeiten mit dem Ziel, eine gesellschaftliche Veränderung zu bewirken, sodass Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen möglichst gleichwertig am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Behinderung wird nicht von einer Außenperspektive analysiert, sondern aus einer zentralen Position für eine Analyse der Mehrheitsgesellschaft genutzt. Neue Erkenntnisse werden in den Disability Studies mit kulturellen Hintergründen kontextualisiert (Waldschmidt und Schneider 2007: 13f). Die Disability Studies sind in den 1970er Jahren aus der „Selbstbestimmt Leben“ Bewegung in den USA und in Großbritannien entstanden. Aus der eigenen Erfahrung entwickelten die Mitglieder der Bewegung eine einfache aber auch eindeutige Definition von Behinderung: „Wir sind nicht behindert, wir werden behindert“. Im deutschsprachigen Raum erkennen die ForscherInnen mit der Verbreitung der Disability Studies, dass viele von ihnen bereits seit längerer Zeit Disability Studies betrieben, sie aber nicht als solche bezeichnet, haben (vgl. Schönwiese 2005). Den Disability Studies ist es seit ihren Anfängen ein Anliegen

„die unterschiedlichen sozialen, ökonomischen, historischen und rechtlichen Kontexte aus einer inter- oder transdisziplinären Perspektive zu untersuchen“ (Dederich 2007: 22).

Das Ziel der Disability Studies ist es einerseits gesellschaftliche und kulturelle Modelle, Theorien und Vorstellungen von Behinderungen darzustellen und Alltagswissen oder moralische Zuschreibungen zu rekonstruieren. Andererseits untersuchen sie die Formen der Produktion und Reproduktion der gesellschaftlichen Muster. Nicht die Andersartigkeit oder Abweichung steht im Interesse der Forscher. Die Kategorie Behinderung wird vielmehr dazu verwendet, um die „Mehrheitsgesellschaft“ wiederzugeben. Von der Analyse dieser wird wiederum nach Auswirkungen und Folgen für Behinderte gefragt. Alle sozialen Phänomene werden vor dem Hintergrund der kulturellen Ideen betrachtet (Dederich 2007: 28f).

Anliegen der Disability Studies

Fünf Grundsätze für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Behinderung – gefordert von den Behindertenbewegungen – beeinflussten die Entwicklung der Disability Studies maßgeblich.

- 1.) die Forderung nach einer Gleichstellung behinderter Menschen
- 2.) eine „Entmedizinisierung von Behinderung
- 3.) *Nichtaussonderung und größtmögliche Integration in das Leben der Gemeinde*
- 4.) Größtmögliche Kontrolle über die Dienstleistungen für Behinderte durch Behinderte
- 5.) Peer Counseling, Peer Support und Empowerment als Schlüssel zur Ermächtigung Behinderter“ (Miles-Paul nach Dederich 2007: 25).

Obwohl jede der fünf Forderungen wichtige Aspekte des Lebens von Menschen mit Behinderung betont, spielt der dritte Punkt in bezug zur in der vorliegenden Arbeit behandelten Thematik die wesentlichste Rolle. Dieser Grundsatz fordert ein gemeinsames Miteinander durch die Integration in sozialen Institutionen und stellt gleichzeitig Sondereinrichtungen in Frage. Denn

„ob eine Schädigung auch zu einer Behinderung führt, hängt in großem Maße von den Reaktionen der Umwelt ab“ (Schöler 1993: 155).

Wenn ein junger Mensch mit einer Beeinträchtigung nicht entsprechend seiner Bedürfnisse und seinem Lebenshintergrund in seinem Umfeld integriert wird, erfährt er eine Behinderung seiner individuellen Entwicklung. Eine Klassengemeinschaft von gleichaltrigen SchülerInnen bietet die Möglichkeit die „Normalität“ des Kindes mit Behinderung zu fokussieren. Die Gemeinschaft bietet Anlass zur Kommunikation und zur Stärkung der speziellen Fähigkeiten des jungen Menschen mit Beeinträchtigung. Darüber hinaus können gemeinsam Handlungsalternativen für bestehende Defizite in der Mensch-Umwelt-Beziehung entwickelt werden (Schöler 1993: 156f).

Es ist also ein zentrales Anliegen der Disability Studies zu erkennen, wie gesellschaftliche Strukturen einen Rahmen für individuelles Wahrnehmen, Denken und Fühlen bilden.

Behinderung ist in diesem Ansatz ein historisch und kulturell wandelbares Bedeutungsphänomen. Dieses Phänomen muss deshalb in Zusammenhang mit Kommunikation, Interaktion, den sozialen Handlungen, gesellschaftlichen Institutionen, der Repräsentation in den Medien etc. betrachtet werden (Dederich 2007: 43). Aus Sichtweise der Disability Studies muss eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Behinderung auf mehreren Ebenen, die dann jedoch miteinander verbunden werden, stattfinden: auf einer individuellen Ebene sollen Behinderungserfahrungen analysiert werden, auf einem mittleren theoretischen Level ist die soziale Konstruiertheit von Behinderung zu untersuchen. Das Ganze wird mit einer breiteren Analyse auf der Ebene der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und sozialen Ungleichheiten verbunden (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999:

36). Das Paradigma der sozialen Unterdrückung, erstmals entwickelt in den 1970er Jahren wurde von unterschiedlichen teilweise kontrastierenden und imaginativen Richtungen von materialistischen, poststrukturalistischen und phänomenologischen AutorInnen übernommen. Das gemeinsame Bekenntnis zur Förderung der sozialen Inklusion und Gleichwertigkeit von Menschen mit Behinderung hat den Disability Studies ihren unverwechselbaren Charakter verliehen (Thomas 2007: 81). Obwohl Behinderung mit Entstehen des sozialen Modells mit anderen nicht tolerierbaren aber bereits erkannten Formen der sozialen Unterdrückung gleichgesetzt wurde, wie beispielsweise Gender, Klasse oder Ethnizität (Thomas 2004: 21) sind die Disability Studies bis dato reserviert gegenüber Themengebieten der Globalisierung gewesen. Die jüngste Literatur zu Globalisierung schweigt zur Thematik Behinderung gänzlich (Davidson 2006: 121). Höchste Zeit also globale Themen, wie Migration, Integration und Multikulturalität in die Disability Studies einfließen zu lassen und umgekehrt.

3.1.1. Die Disability Studies und Ethnizität

Die Disability Studies sehen Behinderung innerhalb sozialer, kultureller, historischer, gesetzlicher und auch medizinischer Diskurse konstruiert. Demographische Faktoren wie ethnische Herkunft, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Klassenzugehörigkeit machen das Phänomen Behinderung noch diffiziler. Das soziale Modell von Behinderung ist im Kontext der Erfahrungen von Menschen mit Behinderung in der westlichen Welt entstanden. Es ist Ausdruck eines gemeinsamen Widerstandes gegen medizinische individuelle Ansätze. Bei einer globalen Betrachtungsweise werden sich sehr wahrscheinlich komplexere und kontroverse Erkenntnisse erschließen (Swain 2004: 54). Die akademische Literatur der Disability Studies privilegiert international gesehen Minoritäten, insbesondere jene aus Westeuropa und Nordamerika. Deshalb ist Behinderung sowohl im sozialen als auch im medizinischen Modell durch eine Minderheiten-Weltsicht geprägt und sollte dringend in einem größeren Rahmen betrachtet werden (Priestley 2001: 3). Beth Ferri bemängelt, dass sich die Disability Forschung zu wenig kritisch mit Fragen von nationaler Zugehörigkeit, Klasse oder Ethnizität auseinandersetzt. Sie schlägt vor, dass von nun an Vertreter der Disability Studies mit „social race theorists“ zusammenarbeiten, um systemische, strukturelle, ideologische und soziale Ungleichheiten im Schnittpunkt von ethnischer Herkunft, Klasse und Behinderung in schulischen, sozialen und gesetzlichen Kontexten zu hinterfragen (Ferri und Connor 2006: 203). Auch Barnes u.a. kritisieren, dass die Disability-Theoretiker ihr Blickfeld nicht auf die Erfahrungen von Minderheiten wie Homosexuelle mit Behinderung ausgeweitet haben. Es gibt sehr wenig konzeptuelle und empirische Forschungen zu ethnischen Minderheiten und die Wirkung dieses Status auf die Erfahrung von Behinderung und Identität (Barnes, Mercer

und Shakespeare 1999: 89). Doch darüber hinaus stellen die oben genannten AutorInnen fest, dass die Forschungen über Behinderungen – obwohl sie in ihrer Anzahl beschränkt sind – doch ein relativ einheitliches Bild zeigen: auch über den Einfluss von Gender, Ethnizität oder Alter repräsentieren alle die Erfahrung einer Behinderung auf ihre spezifische Art und Weise (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 123). Gerade weil die traditionell gezogenen Grenzen zwischen Merkmalen wie Klasse, Gender, Sexualität oder Ethnizität zunehmend verschwimmen, bedarf es größerer soziologischer Anstrengungen in den komplexen Prozess von Behinderung einzutauchen:

„In the brave new world of the twenty-first century, this is a task, albeit a formidable one, that the sociological imagination must confront“ (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 226).

In dieser Arbeit wird versucht das Blickfeld jener Disability Studies, die ausschließlich Behinderung fokussieren, auszuweiten, um auch das Merkmal der Migrationserfahrung zu erfassen.

3.1.2. Die Disability Studies und die Sonder- und Heilpädagogik

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Bildung zunehmend als ein Menschenrecht anerkannt. Ein Ausschluss von als behindert wahrgenommenen Menschen wurde somit hinterfragt. Eine vollständige Exklusion vom Bildungssystem wurde in Folge zwar abgebaut, dennoch wurden Menschen mit Behinderungen in segregierenden Bildungseinrichtungen unterrichtet (Powell 2007: 325). Zahlreiche VertreterInnen der Disability Studies sehen das Sonderschulsystem als Schlüssel zur Produktion und Reproduktion der Unterdrückung von Menschen mit Behinderung (Barnes, Mercer, Shakespeare 1999: 104). Die Heil- und Sonderpädagogik kann jedoch nicht ausschließlich am Sonderschulwesen festgemacht werden, sondern erfüllt wichtige Funktionen in Forschung und Praxis auch außerhalb von Sonderinstitutionen. Der Soziologe Justin Powell teilt der Sonderpädagogik einerseits eine wichtige Rolle bei der Reduzierung der schulischen Exklusion ein, andererseits ist sie aber auch für stigmatisierende Zuschreibungen verantwortlich, indem sie aussondernde schulische Organisationsformen begründet. Da die Organisation in allgemeinen Klassen eher der Ausnahmefall darstellt, sieht Powell letztlich damit in den meisten Fällen nur eine Teilinklusion in das Bildungswesen als erreicht an:

„Schulische Behinderung ist demnach definiert als ein kontinuierlich sich ausbreitender Prozess des Behindertwerdens durch eine offizielle Klassifizierung und Beschulung in räumlich getrennten und stigmatisierenden Einrichtungen“ (Powell 2007: 321).

In den USA unterrichten nicht nur ProfessorInnen mit Behinderung an den Universitäten, es werden auch eigene Studiengänge zu Disability Studies angeboten. Die Disability Studies versuchen zusätzlich auch Ausdrucksformen zu entwickeln und eine Behindertenkultur zu etablieren, die etwa

über Danceability, Medien und Literatur an Bekanntheitsgrad gewinnt. Schönwiese sieht sie damit in einem starken Kontrast stehend zu der in geschichtlicher Dynamik entstandenen

„Pädagogik mit behinderten Menschen, die sich vor allem in der traditionellen und praktisch noch keinesfalls überwundenen sondern nur sehr differenzierenden Heil- und Sonderpädagogik spiegelt“ (Schönwiese 2005).

Die Sonderpädagogik selbst setzt sich bis auf wenige Ausnahmen kaum mit den Theorien und Methoden der Disability Studies auseinander. Die Disability Studies, die aus der Behindertenbewegung und der Beschäftigung mit kritischen sozialwissenschaftlichen Theorien hervorgegangen sind, haben einen ganz anderen Zugang zur Thematik Behinderung als dies in der Sonderpädagogik, die das Aufwachsen und die Schule fokussieren, üblich ist. VertreterInnen der Disability Studies leben teilweise selbst mit einer Behinderung und sehen größtenteils eine kritische Theorie – das soziale Modell – als ihre Grundlage an: Ziel ist es

„empirisch zu ermitteln, wie Behinderungen entstehen, reproduziert und erfahren werden“ (Weisser 2004: 28).

Doch während die Disability Studies Politik und Forschung in den Mittelpunkt stellen, erachtet die Sonderpädagogik die Ethik und das praktische Handeln für zentral. Das heißt die beiden Fachbereiche unterscheiden sich durch verschiedene soziale Orte und setzen andere Prioritäten was das Wissen anbelangt. Dadurch, dass sich die Sonderpädagogik mit der Anwendung von Wissen beschäftigt, sind ihre Analysen und ihre Schlussfolgerungen für die Praxis gemäßiger als jene der Disability Studies. Würden die Abwehrhaltungen der beiden Spezialgebiete überwunden werden, könnte die Chance etwas inhaltlich Neues zu schaffen, entstehen. Die Sonderpädagogik hätte dann die Aufgabe sich selbst als soziale und politische Akteurin zu betrachten und zu erforschen, um damit einer historisch gewachsenen Annahme von Bildungsunfähigkeit der Betroffenen vehement entgegenzusetzen (Weisser 2004: 27f). Die Disability Studies können auf traditionell anwendungsorientierte Disziplinen einen wichtigen Einfluss haben, indem sie zur Erweiterung von begrenzten Theorien, Inhalten und Lehrplänen beitragen. Umgekehrt würde die Öffnung der Disability Studies gegenüber den angewandten Fächern den Dialog und damit Reflexion und Relativität der eigenen Positionen fördern, um damit neue Perspektiven fruchtbar zu machen (Dederich 2007: 53). Ein gemeinsamer Nenner kann nämlich für die Disability Studies und für eine integrative Pädagogik gefunden werden: eine der Grundannahmen der Disability Studies, dass das Konstrukt Behinderung als Teil unserer westlichen Gesellschaft eine bestimmte Funktion erfüllt, macht Behinderung zu einer sozialen Frage. Diese ist gleichzeitig auch Ausgangspunkt einer integrativen Pädagogik (vgl. Schönwiese 2005). Die Disability Studies suchen nach Orten der

gesellschaftlichen Produktion von Behinderung und nach deren Konsequenzen. Dadurch stellen sie ein wichtiges Instrument bei der Untersuchung des Prozesses der schulischen Exklusion bis hin zur Inklusion dar. Auch bei der Analyse meines Forschungsfeldes in der Praxis stellten sich die Disability Studies als wichtiges theoretisches Hilfsmittel dar, um Fragestellungen zu erweitern und Zusammenhänge zu erkennen. In der Schule, wo LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen aufeinander treffen, kann Behinderung reproduziert werden. Konsequenzen eines Behindert-werdens in der Schule können für SchulabgängerInnen geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder erhöhtes Armutsrisiko sein. Die kritische Betrachtung der lebenslangen Konsequenzen, die durch Stigmatisierungen und Aussonderung hervorgerufen wurden, müssen Teil einer Analyse von Bildungssystemen sein (Powell 2007: 323). Einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit würde zugute kommen, dass die Disability Studies nicht auf einem speziellen Standpunkt beharren, sondern vielfältige interdisziplinäre Perspektiven willkommen heißen (Ferri und Connor 2006: 13). Im folgenden Abschnitt wird das soziale Modell von Behinderung, das obwohl es in den Wissenschaften umstritten ist, dennoch als Kernstück der Disability Studies betrachtet werden kann, ausführlicher dargestellt.

3.2. Das soziale Modell von Behinderung

Soziale Ansätze haben in einem unterschiedlichen Ausmaß aber dennoch eine grundlegende Gemeinsamkeit: das politische Bekenntnis zur Verbesserung des Lebens von Menschen mit Behinderung durch ein Eintreten für soziale Inklusion und dem Widerstand gegen unterdrückende Barrieren (Shakespeare 2006a: 9).

Das soziale Modell von Behinderung wurde und wird insbesondere in der britischen Tradition als Herzstück der Disability Studies angesehen und hat über andere weniger radikalere Modelle triumphiert. Obwohl es heute bereits als überholt gilt und relativiert wurde, hat es dennoch einen positiven Perspektivenwechsel bewirkt: Die Aufmerksamkeit wurde nämlich von den individuellen Defiziten des Menschen weg gelenkt, hin zur Betrachtung der Art und Weise wie die Gesellschaft mit den Menschen umgeht (Shakespeare 2006b: 29). Das soziale Modell lokalisiert Behinderung nicht im Körper sondern in der Umwelt, das heißt in den sozialen Einstellungen, den institutionellen Strukturen, den physikalischen bzw. kommunikativen Hindernissen, die eine ganzheitliche Teilhabe des Menschen als Gesellschaftsmitglied erschweren oder verhindern (Davidson 2006: 119).

Oft waren es AktivistInnen, welche die Wissenschaft beeinflusst haben. Wesentliche Begründer des sozialen Modells wie Michael Oliver oder Vic Finkelstein haben selbst eine Behinderung und arbeiten in Behindertenorganisationen mit (Shakespeare 2006a: 27). Wenn früher Forschungen über

Behinderung fast ausschließlich im Interesse von PolitikerInnen, GesetzgeberInnen und professionellen AkademikerInnen durchgeführt wurden, hat sich die Situation in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren drastisch geändert. Emanzipatorische Disability-Forschung von und mit Menschen mit Behinderung hat einen bedeutenden Einfluss auf deren Ermächtigung und Selbstbestimmung (Barnes 2004: 52).

Beim Versuch sich von einem medizinischen individuumszentrierten Modell wegzubewegen werden Fragen rund um das Thema Behinderung umformuliert und neue Antworten möglich. Mike Oliver schlägt beispielsweise vor Fragen wie

„Haben sie aufgrund ihrer Behinderung eine Sonderschule besucht?“
umzustellen in:

„Haben sie eine Sonderschule besucht weil die Bildungspolitik dies für Menschen mit Behinderung so vorsieht?“ (Oliver zitiert nach Barnes u.a.1999: 29).

Versuch der Dekonstruktion eines medizinischen Modells

Zahlreiche Autoren der Disability Studies versuchten sich von der Dominanz medizinischer Ansätze zu befreien. Sie kritisierten an diesen Ansätzen, dass die Mediziner Behinderung zu einem individuellen Problem machen würden, indem sie funktionale Einschränkungen oder psychologische Störungen fokussierten. Eine solch individuumszentrierte Sichtweise fördert zudem die Tendenz der Gesellschaft, Behinderung und Schädigung als „persönliche Tragödie“ (French und Connor 2004: 35) zu sehen.

Das alte Klassifikationssystem der WHO, das International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) wurde zum Feindbild erklärt. Dieses System betont nämlich das Individuum mit seiner Schädigung und seiner Fähigkeit zu funktionieren, verzichtet aber auf den Einbezug von Kontextfaktoren. Das medizinische Modell wurde zu einem Symbol für die Dominanz von Professionellen. Es wurde kritisiert, dass Forschung und Praxis von nicht-behinderten Menschen entwickelt wurden, ohne Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Das Modell stand für Medikalisierung und einer Stereotypisierung von Menschen mit Behinderung als Wesen mit physischen und intellektuellen Defiziten. Es wurde somit der Ruf nach einer Dekonstruktion der traditionellen Ansicht von Behinderung, die als individuelles Problem betrachtet wurde, laut. (Shakespeare 2006a: 15f).

Zentrale Aspekte des sozialen Modells von Behinderung

Die Kernpunkte des sozialen Modells lassen sich laut Tom Shakespeare an einer Reihe von Dichotomien festmachen:

- 1.) Eine medizinische Schädigung (impairment), die dem privaten, individuellen Bereich zugeordnet ist, wird von der sozialen Behinderung (disability), die als strukturell und öffentlich gesehen wird, unterschieden.
- 2.) Das soziale Modell wird dem medizinischen oder individuellen Modell entgegengesetzt. Behinderung wird nicht mehr als individuelles Defizit, sondern als soziales Produkt verstanden.
- 3.) Menschen mit Behinderung werden von Menschen ohne Behinderung unterschieden. Des weiteren werden Menschen mit Behinderung als unterdrückte Gruppe angesehen, wobei nichtbehinderte Menschen und Organisationen wesentlich zu dieser Unterdrückung beitragen sollen. Deshalb bieten Organisationen, Forschungen und Unternehmen von Menschen mit Behinderung die besten Lösung für dieses Problem.

Festgehalten werden muss, dass das soziale Modell nicht als Sozialtheorie gelesen werden darf, wie es fälschlicherweise oft getan wurde. Mike Oliver sieht es nicht einmal als eine Idee oder ein Konzept an, sondern erklärt das soziale Modell zu einem praktischen Werkzeug (Oliver 2004:11). Eine über zehn Jahre andauernde Debatte über den Wert und die Anwendbarkeit des Modells in Großbritannien hat dasselbe relativiert (Shakespeare 2006b: 198f).

Stärken eines sozialen Modells von Behinderung

Obwohl weltweit gezeigt wird, dass aktiver Einsatz für Rechte von Menschen mit Behinderung auch ohne das Konzept des sozialen Modells erfolgreich ist, kann das britische soziale Modell als das machtvollste Instrument der Disability Studies betrachtet werden. Das liegt daran, dass es ähnlich einem politischen Slogan einfach, einprägsam und effektiv ist. Der positive Einfluss dieses Modells hat sich in drei Bereichen erwiesen:

1. Das Modell war *politisch* wirkungsvoll indem es eine soziale Bewegung von Menschen mit Behinderung geschaffen hat. Es unterscheidet klar zwischen Verbündeten und Feinden und wird leicht erklärt und verstanden.
2. Es hat des weiteren seine *instrumentelle* Wirksamkeit in der Befreiung von Menschen mit Behinderung erwiesen. Für die Probleme mit denen Menschen mit Behinderung konfrontiert werden sind nicht mehr individuelle Defizite ausschlaggebend, sondern sie sind Folge sozialer Ausgrenzung und Unterdrückung. Dieser Paradigmenwechsel hat dazu geführt, dass Dienstleistungen, Gebäude, der öffentliche Verkehr etc. behindertengerechter gestaltet wurden.
3. In *psychologischer* Hinsicht war das soziale Modell ausschlaggebend dafür verantwortlich das Selbstbewusstsein von Menschen mit Behinderung zu stärken und sinnstiftend für eine

kollektive Identität zu wirken. Gefühle von Selbstmitleid machen Ärger und Stolz Platz (Shakespeare 2006b: 199f).

Anstatt Behinderung zu essentialisieren gibt das soziale Modell die Möglichkeit die Erfahrungen von Menschen mit Behinderung in Zusammenhang mit deren sozialen Kontext zu betrachten, der zu verschiedenen Orten und in verschiedenen Kulturen variiert. Behinderung ist nicht unausweichlich, sondern ein Produkt sozialer Arrangements, das reduziert bzw. sogar eliminiert werden kann (Shakespeare 2006a: 29).

Das soziale Modell hat das Potential auf Gegebenheiten hinzuweisen, die nicht mehr einzig Sorge von Minderheiten sein müssen. ForscherInnen verschiedenster Disziplinen wurden durch das soziale Modell inspiriert, sich Themen wie Diskriminierung, Behinderung und Kapitalismus oder verschiedenen kulturellen Repräsentationen von Menschen mit Behinderung zuzuwenden.

Nachteile und Schwächen eines sozialen Modells von Behinderung

Ein Nachteil, der bei der Unterscheidung von Schädigung und Behinderung im sozialen Sinne auftritt, ist die radikale De-Medikalisierung von Behinderung. Die Verantwortung für den beeinträchtigten Körper selbst wird vollkommen an den Bereich der Medizin abgegeben (Tremain 2006: 187). Darüber hinaus spielt die Medizin jedoch in der sozialen Welt eine bedeutende Rolle. Allein die Bestimmung der Anzahl von Menschen mit Behinderung in einer Gesellschaft erleichtert viele sozialpolitische Angelegenheiten wie Budgetierungen oder Planung von Dienstleistungen. Ein inklusives Schulsystem muss beispielsweise wissen wie viele SchülerInnen mit speziellen Bedürfnissen es gibt, um eine adäquate Anzahl von AssistentInnen für SchülerInnen mit Behinderung zur Verfügung stellen zu können (Shakespeare 2006a: 32). Vertreter des sozialen Modells argumentieren, dass soziale Behinderung eine Konsequenz einer Schädigung ist, gleichzeitig halten sie aber auch daran fest, dass die Schädigung selbst keine Bedingung für eine soziale Benachteiligung ist. Nichtsdestotrotz kann aus einem anderen Blickwinkel eine medizinische Beeinträchtigung als notwendige Ausgangsbedingung für eine soziale Behinderung gesehen werden. Denn auch andere Bevölkerungsgruppen, die von Exklusion und Diskriminierung betroffen, sind z.B. aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer sexuellen Orientierung, werden nicht als „Behinderte“ eingestuft. Tatsächlich werden nur Menschen mit einer (angenommenen) medizinischen Schädigung als „behindert“ klassifiziert (Tremain 2006: 191). Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass diese medizinische Schädigung ein zentraler Aspekt im Leben von vielen Menschen mit Behinderung darstellt. Der Körper wird von Befürwortern des sozialen Ansatzes ignoriert und die Gesellschaft als behindernd fokussiert (Shakespeare 2006b: 200).

Das führt zum nächsten Kritikpunkt, nämlich, dass das Modell die persönlichen Erfahrungen von Menschen mit Behinderung ignoriert, indem die individuelle Beeinträchtigung des Betroffenen negiert wird (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 91). Ein weiterer Schwachpunkt des sozialen Modells ist, dass es voraussetzt, was es eigentlich zu prüfen gilt, nämlich dass Menschen mit Behinderung benachteiligt werden. Die Frage nach der Unterdrückung von Menschen mit Behinderung in einer bestimmten Situation wird erst gar nicht gestellt, es wird nur gefragt in welchem Ausmaß Unterdrückung stattfindet. Ein weiteres Problem, das bei der Anwendung des sozialen Modells auftritt, ist es im Alltag zwischen Folgen der medizinischen Schädigung und Auswirkungen von sozialen Barrieren strikt zu unterscheiden. In der Praxis ist es vielmehr die Interaktion zwischen Körper und Umwelt, die die Behinderung ausmacht.

Der Wunsch nach einer barrierefreien Welt, die von den Vertretern des sozialen Modells geäußert wird, ist leider utopisch. Trotz innovativen Ansätzen wie das Universal Design, ist eine Welt, in der sich alle Menschen mit ihren Beeinträchtigungen ohne Hindernisse frei bewegen können schwer umzusetzen. So benötigen Menschen mit unterschiedlichen Schädigungen auch verschiedene strukturelle Anpassungen: Während sehbehinderte Menschen Treppen und erhöhte Gehwege bevorzugen, benötigen Rollstuhlfahrer Rampen und niedere Randsteine (Shakespeare 2006b: 201). Carol Thomas bemängelt am sozialen Modell, dass es neben der Behinderung zu wenig Rücksicht auf andere Dimensionen der Unterdrückung wie Klasse, Sexualität, Alter oder Herkunft nimmt. Ihrer Ansicht nach muss die Forschung stärker berücksichtigen wie sich verschiedene unterdrückende Aspekte überschneiden und welche Konsequenzen sich dadurch für die Betroffenen ergeben (Thomas und Corker 2002: 19).

Alternativen und Ergänzungen

Das soziale Modell ist nur eine mögliche Option um Behinderung theoretisch zu erfassen. Besser entwickelte und komplexere Ansätze werden benötigt, um dem Phänomen Behinderung auf verschiedenen Ebenen der Analyse und Intervention gerecht zu werden, angefangen bei einer medizinischen Untersuchung, bis zum Einnehmen einer sozio-politischen Betrachtungsweise. Nichtsdestotrotz steht die vorliegende Arbeit einem relativierten sozialen Modell insofern nahe, da sie aus einem sozialwissenschaftlichen Blickwinkel verfasst wird und die Stärken dieses Modells zugunsten möglicherweise benachteiligter Bevölkerungsgruppen in Österreich nutzen könnte. Erweitert werden soll diese sozialwissenschaftliche Herangehensweise jedoch um die eingangs erwähnte Klassifikation ICF der WHO. Die internationale Klassifizierung versucht Behinderung in ein anderes Licht zu rücken:

“It acknowledges that every human being can experience a decrement in health and thereby experience some degree of disability. Disability is not something that only happens to a minority of humanity. The ICF thus ‘mainstreams’ the experience of disability and recognises it as a universal human experience”.⁴

Mit der Berücksichtigung von gesundheitlichen Bedingungen, sozialen Aspekten und Umweltfaktoren soll zu einem ganzheitlichen Verständnis von Behinderung verholfen werden. Nicht vergessen werden darf, dass die Bedeutung von Behinderung kulturell konstruiert ist. Kulturelle Werte und Einstellungen machen Behinderung zu dem was sie ist. Nicht nur die Diskurse, auch die Worte die verwendet werden, um Behinderung zu repräsentieren sind sozial und kulturell determiniert (Shakespeare 2006a: 35). Carol Thomas hat das soziale Modell ausgedehnt und es um zwischenmenschliche Begegnungen sowie um Schädigungs-Effekte erweitert. Nicht nur physische und ökonomische Barrieren werden beachtet, sondern auch problematische Sozialbeziehungen sind bei ihr wichtig. Eine Person mit einer Beeinträchtigung kann nämlich zur selben Zeit psychische Probleme aufgrund einer sozialen Begebenheit haben oder emotionale Schwierigkeiten aufgrund der konkreten Beeinträchtigung (Shakespeare 2006a: 36). Tom Shakespeare resümiert, dass es problematisch ist in einer qualitativen Forschung allzu streng zwischen „disability“ und „impairment“ zu unterscheiden:

„disability is a complex interaction of biological, psychological, cultural and socio-political factors which cannot be extricated except with imprecision“ (Shakespeare 2006a: 38).

Ein Dualismus von sozialer Behinderung und körperlicher Schädigung ist also nicht zielführend. Carol Thomas plädiert vielmehr dafür, „impairment“ als Rohmaterial zu sehen mit dem „disability“ arbeitet. Die Schädigung ist verkörperte sozio-biologische Substanz und eine nicht-erwünschte körperliche Abweichung. Körper und Schädigungen des Körpers dürfen infolgedessen nicht als bedeutungslose Kategorien ignoriert werden (Thomas 2004: 25). Thomas stellt die Forderung Schädigung als biosoziales Phänomen zu betrachten, denn das Leben von Menschen mit einer Schädigung wird durch die Interaktion der *Schädigung-Effekte* mit der sozialen Behinderung geprägt. In der gelebten Erfahrung treten diese zwei Merkmale zusammen mit anderen Dimensionen der sozialen Position eines Individuums auf, nämlich dem Geschlecht, der Herkunft, dem Alter, der Klasse und der Sexualität (Thomas und Corker 2002: 20). Die psycho-emotionale Behinderung muss berücksichtigt werden, denn sie inkludiert beabsichtigte oder unbeabsichtigte schmerzhaftes Worte oder soziale Handlungen von nicht-behinderten Menschen in der Interaktion mit Menschen mit einer Schädigung. Darüber hinaus umfasst diese Behinderungsform auch die

⁴ <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (04.11.2008)

Schaffung und Platzierung von verunglimpfenden Images von Menschen mit Schädigung im öffentlichen Raum. Äußere soziale Barrieren grenzen die Möglichkeiten des *tun könnens* von Menschen mit Beeinträchtigungen ein, aber psycho-emotionale Behinderungen grenzen das *sein können* von Individuen ein, indem sie die innere Welt oder das Selbst und das soziale Verhalten der Menschen formen (Thomas 2007: 72). Eine soziale Theorie von Schädigung erfordert ein Verständnis für den menschlichen Körper und für dessen historische Interaktionen sowie Produktionen von und mit kulturellen Praktiken. Deshalb haben sich SozialwissenschaftlerInnen nicht nur mit sozialen und kulturellen Begebenheiten zu beschäftigen, sondern auch mit biologischen (Thomas und Corker 2002:29).

3.3. Körper und Körperlichkeit in den Disability Studies

Die Thematisierung des Körpers im folgenden Kapitel wird deshalb als sinnvoll bewertet, weil Aspekte wie Gender, ethnische Herkunft oder Behinderung als körperliche Ausdrucksweisen gesehen werden können. Damit wird es möglich zu untersuchen, wie Menschen in und mit ihren Körpern leben und wie dieser Prozess Gender, ethnische Herkunft und Behinderung in sozialen Beziehungen konstituiert (Butler zitiert nach Corker und Shakespeare 2002:10).

Da die lange Zeit dominante medizinische Sichtweise als zu reduktionistisch und einseitig wahrgenommen wurde, verlangte man nach einem neuen Modell von Behinderung. Ein Gegenkonzept zu vorherrschenden Konzeptionen von Normalität, Abweichung und Behinderung wurde notwendig. Phänomenologie, Poststrukturalismus und Feminismus haben dazu beigetragen, dass Schädigungen nicht mehr auf einen Körper reduziert wurden. Diese drei theoretischen Strömungen unterscheiden sich in vielen Punkten, haben aber eines gemeinsam: sie sehen Schädigung nicht mehr ausschließlich als biologischen oder natürlichen Zustand. Eine wichtige Richtung innerhalb der Disability Studies stellt das vor allem in Großbritannien vorherrschende weiter oben thematisierte soziale Modell dar. Ein soziologischer Zugang zu Körper und Schädigung, der versucht, die Prinzipien des sozialen Modells über seine ursprünglichen Grenzen zu erweitern, wird dieses Modell nicht gefährden sondern kann es stärken (Hughes 2004: 67). Dass die Disability Studies eine Gegenposition zu einer medizinischen Sichtweise einnehmen, bedeutet nicht, dass Körperlichkeit keine Rolle spielt. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist der Körper jedoch viel mehr ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen. Gesellschaftliche Werte, Praktiken und Normen, die vorhandenen Technologien und Institutionen sind demnach ausschlaggebend für die Wahrnehmung des eigenen Körpers und das Wissen um ihn. Wissenschaften wie Medizin oder Pädagogik sind in erster Linie darum bemüht, den Menschen mit einer Beeinträchtigung

bestmöglich an die als normal geltenden Gegebenheiten anzupassen. Die Disability Studies beabsichtigen nicht, Forschungen über Behinderung anzustellen, sondern wollen vielmehr das Verhältnis Behinderung-Nichtbehinderung als ein historisch und kulturell gewachsenes betrachten (Gugutzer und Schneider 2007: 33f). Das Konzept des sozialen Modells von Behinderung stellt zwar ein wichtiger Wendepunkt in der Geschichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung von Behinderung dar, sollte aber dennoch kritisch betrachtet werden. In diesem Modell wird „Impairment“ von „Disability“ unterschieden, was den Körper selbst auf einen nicht weiter untersuchten Ausgangspunkt für die Analyse sozialer Prozesse reduziert. Es ist also erforderlich dieses Konzept um weitere wichtige Aspekte zu ergänzen.

Gugutzer und Schneider schlagen vor, Körper und Gesellschaft in einem Wechselverhältnis zu betrachten, wobei der Körper einerseits als Produkt von Gesellschaft, andererseits als Produzent von Gesellschaft zu sehen ist:

- Wenn wir von einem Körper als Produkt der Gesellschaft ausgehen, ist das Wahrnehmen, Erfahren und Handeln in Zusammenhang mit dem Körper in diskursiven Prozessen verankert. Diskurse sind nach Foucault als diskursive Praktiken zu verstehen, die ihre Objekte selbst gestalten. Diskurse sind performativ, indem sie ihre Objekte wie z.B. den gesunden Körper, den behinderten Körper usw. formen (Foucault zitiert nach Gugutzer und Schneider 2007: 37). Diskurse haben die Macht zu benennen und zu definieren. Damit bringt der diskursiv konstruierte „normale“ Körper immer auch einen diskursiv konstruierten abweichenden Körper mit sich. Umgekehrt entsteht erst durch die diskursiv gestaltete Kategorie „Behinderung“ eine körperliche Normalität, die zu einer divergierenden Erfahrung für alle Nicht-Behinderten wird.
- Der Körper produziert Gesellschaft, indem soziale Praxis stets im Medium des interagierenden Körpers stattfindet. Gesellschaft ist letztlich abhängig von der Körperlichkeit ihrer Mitglieder. Körperliche Zuschreibungen und Debatten finden im Rahmen von diskursiv konstruierten Wissens- und Wahrheitspolitiken statt (Gugutzer und Schneider 2007: 39).

Menschen mit und ohne Behinderung finden sich im Alltag für gewöhnlich in vertrauten Situationen und Rahmenbedingungen wieder, was dazu führt, körperlich gewohnheitsmäßig zu handeln. Jedoch sind Gegenstände, die im Alltag benötigt werden und die Infrastruktur, für einen Normkörper geschaffen. Im privaten Lebensbereich wird der von der Norm abweichende Körper damit zu alternativen Routinehandlungen gezwungen. Im öffentlichen Raum hingegen ist die Organisation des Alltags vorrangig am Normkörper des gesunden erwachsenen Menschen orientiert. Wenn sich Menschen begegnen, begegnen sich immer auch Körper. In der sozialen

Interaktion treffen bestimmte Erwartungshaltungen hinsichtlich des körperlichen Erscheinungsbildes und des Verhaltens aufeinander. Bei der Begegnung von Normkörper und normabweichendem Körper besteht das erhöhte Risiko, dass Missverständnisse oder Konflikte aufgrund verschiedener Erwartungshaltungen, ausgedrückt in unterschiedlichen Körperpraktiken, entstehen (Gugutzer und Schneider 2007: 40ff).

Ein jeder Körper ist in erster Linie ein biologischer Körper, der seine eigenen Stärken und Zwänge hat. Er ist kein träges Objekt, das kontinuierlich gesellschaftlich manipuliert wird:

„The body is alive, which means that it is as capable of influencing and transforming social languages as they are capable of influencing and transforming it“ (Siebers 2006: 180).

Damit wird deutlich, dass es wichtig ist, von einem Image loszulassen, das Menschen mit Behinderung einerseits als isolierte, leidende Opfer einer Krankheit oder eines Unfalls darstellt. Andererseits macht Siebers auch darauf aufmerksam, dass es an der Zeit ist, sich vom Bild eines hilfsbedürftigen oder selbstüchtigen Menschen mit Behinderung zu verabschieden. Die Disability Studies bemühen sich um ein realistisches Konzept des behinderten Körpers, das im politischen Kampf sinnvoll eingesetzt werden kann (Siebers 2006: 180). Carol Thomas möchte mit ihrem Konzept der „Schädigungs-Auswirkungen“ einen Beitrag zu einer nicht-reduktionistisch materialistischen Lehre des Körpers leisten. In diesem Konzept wird der beeinträchtigte Körper als simultan biologisch, materiell und sozial – kurz als biosozial – gesehen. Körperliche Schädigungen und Schädigungs-Effekte sind hintergründig sozial in der Natur, im Materiellen oder im „realen“ Sinne. Schädigungs-Effekte werden zum Brennpunkt von sozialen Reaktionen und schließen die TrägerInnen dieser Schädigungen von einer gleichwertigen sozialen Partizipation aus. Des weiteren macht Thomas darauf aufmerksam, dass körperliche Variationen das Etikett „Schädigung“ nur zu bestimmten sozio-kulturellen Zeiten und an speziellen Orten bekommen. Die Materialität des Körpers ist in einer dynamischen Wechselbeziehung mit dem sozialen und kulturellen Kontext, in der sie sich befindet. Darüber hinaus ist der geschädigte Körper selbst dynamisch und veränderlich: ob eine Behinderung für immer feststeht oder nicht, der Körper altert konstant (Thomas 2007: 37). Das spezifische Denken über den Körper ist eng mit spezifischen Praktiken verknüpft. Wenn man von einem „abnormen“ Körper ausgeht, so kann man daraus schließen, dass dieser möglichst „normalisiert“ werden muss, indem er beherrscht, trainiert und durch Sondermaßnahmen unterrichtet und gebildet wird (Dederich 2007: 69).

3.4. Das kulturelle Modell von Behinderung

Eine andere Herangehensweise an die Analyse von Behinderung geht über den kulturellen Kontext. Diese Zugangsweise ergänzend anzuführen erscheint mir insbesondere aufgrund der Spezialisierung auf „*Migrantenkinder* mit körperlicher Behinderung“ sinnvoll. Hier wird untersucht, wie Menschen an unterschiedlichen Schauplätzen Behinderung verstehen und wie sie darauf reagieren. Es stellt eine große Herausforderung dar zu verstehen, in welcher Art und Weise bestimmte Eigenschaften, seien es Schädigungen oder auch Begabungen, individuelle Anstrengungen erschweren oder erleichtern und wie sie in Bezug zur Integration in einer gegebenen kulturellen Welt gehandhabt werden (Ingstad und White 1995: 11). Grundlegend bei diesem Ansatz ist es dort zu beginnen, wo die Menschen leben, sich anzuschauen welche Angelegenheiten und Ressourcen für sie von Relevanz sind und in welcher speziellen politischen Ökologie sie interagieren. Dadurch kann herausgefunden werden, was für diese Menschen behindernd wirkt (Ingstad und White 2007: 3). Ein kultureller Relativismus schlägt vor, dass Phänomene innerhalb für sie bedeutender kultureller Kontexte untersucht werden müssen. Dieser Relativismus kann zwei unterschiedlich stark ausgeprägte Formen annehmen:

- Aus einer schwächer ausgeprägten relativistischen Sichtweise sind Nachteile, die sich aus einer Behinderung ergeben, von den Kapazitäten abhängig, die in einem bestimmten Kontext am meisten gebraucht werden.
- Ein radikalerer Relativismus versucht grundlegende Annahmen über das Menschsein, Identität und Werte, die in einem bestimmten sozialen Kontext gegeben sind, zu enthüllen. Er strebt danach, Kategorien, die in anderen Weltansichten implizit sind, aufzudecken (Ingstad und White 1995: 7).

Kulturen geben Kriterien dafür vor was als normal oder typisch betrachtet wird und sie geben auch Reaktionen im Umgang mit jenen vor, die als „anders“ kategorisiert werden. Wenn das Phänomen Behinderung in einer Kultur erforscht wird, kann man kollektive Bedeutungsmuster wie „defizitär“, „nicht ganz normal“ oder vielleicht „nicht ganz menschlich“ finden, die Menschen mit einer Schädigung anhaften (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 184).

Tanya Titchkosky schreibt, dass Kulturen Landkarten von verschiedenen Phänomenen, inklusive Behinderung, schaffen. Eine solche Landkarte von Behinderung reflektiert Konzeptionen der Verortung und des Raums dieses Phänomens innerhalb einer Kultur. Eine Landkarte gibt vor was Behinderung ist und gibt implizite Anweisungen wie damit umzugehen ist. Behinderung als Abnormalität und Pathologie hat in der westlichen Kultur eine lange Geschichte. Sie wird durch unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Praktiken verschieden gezeichnet, wobei die einzelnen Repräsentationen die persönliche Beziehung zu Behinderung beeinflussen

(Titchkosky 2002: 101). Deshalb sieht Titchkosky es auch als problematisch an, wenn man daran festhält, dass Behinderung im Körper eines Menschen gegeben ist, weil dieser Glaube die gelebte Wirklichkeit von Behinderung nicht trifft (Titchkosky 2002: 106). Kulturelle Landkarten skizzieren „normale“ Wege, auf denen wir uns mit unseren Körpern zu bewegen und zu leben haben. Die Landkarten sind nicht einfach nur Instrumente, sie sind auch kulturelle Produkte, und erfordern deshalb eine kritische Reflexion. Die Kultur selbst abzubilden ermöglicht es zu begreifen wie Behinderung vielfältig interpretiert werden kann. Jede Interpretation beinhaltet soziale symbolische Wertigkeiten, die Körper, Leben und Beziehungen von Menschen mit Behinderung durchdringen (Titchkosky 2002: 110).

Innerhalb des kulturellen Modells gibt es zwei Varianten mit Schädigung umzugehen: Auf der einen Seite *verschwindet* sie einfach, weil körperliche Differenzen als kulturelle Repräsentationen betrachtet werden, die durch einen normativen Blick sozial konstruiert wurden. Andererseits wird Schädigung *naturalisiert*, indem sie die Essenz für kulturelle Differenzen wird (Scott-Hill 2004: 91).

Behinderung existiert in Europa und Nordamerika in einem Rahmen von staatlichen, gesetzlichen, wirtschaftlichen und biomedizinischen Institutionen und wird gleichzeitig von diesen geschaffen. Konzepte der Identität, Wertvorstellungen etc. sind zwar nicht auf Institutionen reduzierbar, sie sind jedoch nichtsdestotrotz durch sie mitgestaltet. Die Idee, dass Behinderung eine medizinische Gegebenheit ist, lässt die ExpertInnen je nach Disziplin technisch reagieren. In den Ländern des Südens, wo diese Art der institutionellen Infrastruktur nur im beschränkten Ausmaß vorhanden ist, ist Behinderung als Konzept und Identität kein explizites kulturelles Konstrukt. Die Bedeutung von Schädigung muss in Bezug zu Kosmologien, Werten und Aspekten des sozialen Lebens verstanden werden (Ingstad und White 1995: 10). Radikale Diäten, chirurgische Eingriffe und endlose Fitnesstrainings zielen in der westlichen Gesellschaft darauf ab, den nicht-behinderten Körper perfekt zu formen. Eine solch „abstrakte Perfektion“ ist in unserer Kultur verwurzelt und birgt eine allgemeine Idee von echter „ableness“ im Gegensatz zu „disability“ (Finkelstein 2004: 19).

Kulturelle Analysen machen zudem sichtbar wie Behinderung zu verschiedenen Zeitpunkten von Lebensgeschichten konstruiert wird. Es sind außerdem kulturelle Ähnlichkeiten in der Konstruktion von Behinderung, Kindheit und Alter feststellbar, weil jene nämlich als „nicht-erwachsene“ kategorisiert, marginalisiert und von den Erwachsenen abhängig gemacht werden. Allerdings werden diese sozialen traditionellen Konstruktionen in jüngerer Zeit u.a. von Behindertenbewegungen herausgefordert. Die strukturelle Analyse von Behinderung macht wenig Sinn, wenn sie isoliert von einer Betrachtung des Generationensystems gemacht wird. Es ist wichtig, die Relevanz einer vollwertigen Beschäftigung eines Erwachsenen zu erkennen, um zu

sehen wie dies Behinderung und Grenzziehungen zwischen den Generationen schafft. Auch soziale Reaktionen auf die Behinderung von Kindern hat viel mit der strukturellen Sorge um das Potenzial der jungen Menschen in ihrer Zukunft zu tun (Priestley 2004: 97f).

Bereits existierende Theorien von Behinderung – sowohl das medizinische als auch das soziale Modell – versuchen Behinderung allgemeingültig zu begreifen, wobei sie totalisierend auftreten und wichtige Dimensionen im Leben und Wissen von Menschen mit Behinderung ausklammern. Die globale Erfahrung von behinderten Menschen ist zu komplex, um innerhalb eines Einheitsmodells abgehandelt zu werden. In der Zukunft sind Disability-Theoretiker herausgefordert neues theoretisches Werkzeug zu gebrauchen, um damit zur Emanzipation von behinderten Menschen und einer Entwicklung zu inklusiven Gesellschaften beizutragen. Ein Leben mit Behinderung gleichzeitig als von sozialen Strukturen durchzogen und als aktiver Prozess der Produktion und Transformation dieser Strukturen zu betrachten, ist ein Weg „global zu denken“, während man zur selben Zeit „lokal handelt“ (Corker und Shakespeare 2002: 15).

4. SchülerInnen mit Migrationshintergrund und körperlicher Behinderung in der Schule

4.1. Die Institution Schule

Das Klassenzimmer wird hier nicht nur als geographischer, sondern als sozialer Raum gesehen, der sowohl durch die Interaktionen zwischen den Menschen im Klassenzimmer als auch durch die soziopolitischen Rahmenbedingungen konstruiert wird. Prozesse der Interaktion und Exklusion gestalten den sozialen Raum. Die Schule reflektiert die Gesellschaft, während sie gleichzeitig junge Bürger hervorbringt, die in diese Gesellschaft passen und in ihr funktionieren müssen. Als eine Art Mikrokosmos der Gesellschaft kann man an einer Klasse oder an einer Schule ablesen, welchen Stellenwert das Wissen und das Individuum in einer Gesellschaft haben (Ferri und Connor 2006:127).

In Anlehnung an Habermas Gesellschaftstheorie (Habermas zitiert nach Bächtold 1999) kann die Schule als ein System in einem Spannungsfeld von Systemimperativen und Lebenswelten gesehen werden. Die Systemfunktionen umfassen die

- Qualifikationsfunktion (Fähigkeiten und Arbeitshaltungen, die die Ökonomie betreffen)
- Selektions- und Allokationsfunktion (die Schüler werden je nach Leistungsfähigkeit gesellschaftlich positioniert)
- Systemintegrations- und Legitimationsfunktion (politische, ideologische Rechtfertigungen werden übernommen)

Gleichzeitig bezieht sich die Schule auf lebensweltliche Reproduktionsprozesse:

- Identitätsbildung und Interaktionsfähigkeit,
- Soziale Integration
- Die Tradierung und Kritik von kulturellem Wissen

Prozesse der Integration müssen vor diesem widersprüchlichen institutionellen Hintergrund untersucht und betrachtet werden (Bächtold 1999: 307f).

Die verschiedenen sonderpädagogischen Organisationsformen sind von kulturell geprägten Einrichtungen beeinflusst. Institutionen haben eine Funktion der Erleichterung im Umgang mit Menschen. Insbesondere bei der Interaktion mit Menschen mit Behinderung bieten sie einen Schutz vor Unsicherheiten. Institutionen sind nicht nur getragen von bewussten und unbewussten Idealen und Überzeugungen, es bestehen in der Praxis auch Handlungsfreiräume. Dieses Handeln wird nicht nur von den Normen strukturiert, sondern auch von Einstellungen und Orientierungen der Akteure. Institutionelle Strukturen erzielen nicht immer den gewünschten positiven Effekt in der Praxis. Des weiteren sind sie nicht statisch sondern haben einen prozesshaften Charakter (Powell

2007: 329). Ein gutes Beispiel für die Wirksamkeit von Einstellungen der Akteure gibt der Einsatz zweier Lehrerinnen in der von mir besuchten Schule. Elisabeth erzählt mir, dass ihre Klasse eigentlich formal zu einer anderen Schule dazugehört, sie allerdings kaum etwas mit dieser zu tun haben:

Da wir auf dem Papier zu einer anderen Schule gehören, haben wir uns gedacht, wir können davon auch profitieren. An dieser Schule gibt es ja keinen muttersprachlichen Unterricht und Cornelia und ich haben uns jetzt schon eine Weile sehr dafür eingesetzt, dass wir diesen auch bekommen. Ab dem nächsten Jahr haben wir in unserer Klasse deshalb auch muttersprachlichen Unterricht (Elisabeth 24.06.08)

Im Prozess der Institutionalisierung schulischer Behinderung unterscheidet Justin Powell zwischen:

- Einer kulturell-kognitiven Dimension (Paradigma),
- einer normativen Dimension (Profession) und
- einer regulativen Dimension (Politik) (Powell 2007: 330).

Die kulturell-kognitive Dimension umfasst das Paradigma von Behinderung, das in einer Gesellschaft vorherrschend ist. Das klinische Paradigma geht von Behinderung als einem individuellen Defizit aus und findet teilweise verdeckt Eingang in schulische Institutionen. Sichtbar wird dies in dichotomen Konzepten von Normalität versus Anormalität oder Kompetenz und Inkompetenz, die Grundlagen für stereotype und separierende schulische Organisationsformen bilden. Ein Teilaspekt einer Institutionalisierung von Bildung ist die Professionalisierung. Die Möglichkeit zur Spezialisierung in der Aus- und Weiterbildung schafft einen Expertenzweig mit einer klaren Abgrenzung zu benachbarten Feldern.

„Historisch ausgestaltete Normen, die die Grenzen der sonderpädagogischen Profession ziehen, bestimmen nicht nur die Rekrutierung von Mitgliedern der Profession und ihre Denkweisen (kognitive Dimension), sondern auch die organisatorische Teilung der Pädagogik wie die Logik des professionellen Monopols (soziale Dimension)“ (Powell 2007: 332).

Schließlich muss die regulative Institution schulischer Behinderung berücksichtigt werden, zu der Bildungspolitik, Rechtssprechung und Ressourcen zählen. Veränderungen in einer Institution vorzunehmen ist ein diffiziles Unterfangen, da Strukturen und Praktiken stark verwurzelt sind und Anpassungen in einigen anderen Bereichen notwendig würden. Paradigmen, Professionen und die Politik sind für die Entwicklung und Verteidigung der Institutionen verantwortlich (Powell 2007: 334f). Eine Schule wird nicht nur durch die Schulmauern zu dem was sie ist, sondern wird durch sichtbare und unsichtbare, ausgesprochene und unausgesprochene Regeln und Vorstellungen konstituiert. Diese Strukturen sind teilweise historisch gewachsen und dermaßen eingefahren, dass sie nicht mehr bemerkt oder sogar als unveränderlich wahrgenommen werden. Veränderungen und

nicht vorhergesehene Maßnahmen, die nicht den Gewohnheiten entsprechen, sind – insbesondere wenn sie von Einzelnen oder Minderheiten gewünscht werden – schwer durchzusetzen (Ehrenstein 2007: 162). Die Direktorin bringt bei unserem ersten Gespräch ihre Ansicht zu meinem Forschungsthema folgendermaßen auf den Punkt:

Die Sprache ist die Grenze der Integration. *wenn* man reden kann, kann man über alles reden. Das was Distanz schafft, ist, wenn man *nicht* spricht. (Feldnotizen 28.01.08)

Dennoch wird in ihrer Schule muttersprachlicher Unterricht nicht durchgesetzt. Die Sozialarbeiterin Frau Müller sieht den Grund darin eben in einer historisch gewachsenen Gewohnheit:

Muttersprachlicher Unterricht...früher hats geheißen, die Kinder sollen alle Deutsch lernen und die Familie soll auch ordentlich Deutsch lernen, anstatt dass mal zuhause ordentlich Türkisch lernen oder Serbokroatisch. Und den Bewusstseinswandel, dass des so sein soll, den gibt's no ned lang. Ich mein (lacht) Ethnologen haben uns das schon früher gesagt... (Frau Müller 19.06.08)

Das stellt ein gutes Beispiel für eingewachsene historische Strukturen dar, die nur schwer zu durchschauen und zu verändern sind.

Schließlich sei zur Schule als Institution noch angemerkt, dass der schulische Erfolg eines Kindes nicht Konsequenz der gegebenen Fähigkeiten, sondern vielmehr Folge des eingesetzten kulturellen Kapitals ist. Dieses kulturelle Kapital stimmt wiederum mit dem bei einer Mehrheit vorherrschenden Kulturbegriff überein. Indem die Schule bestehende Machtverhältnisse aufrechterhält und verteidigt, erweckt sie den Eindruck, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten. Der Umgang mit Heterogenität fällt ihr dadurch umso schwerer (Bourdieu zitiert nach Englisch 2002: 283) wie im nächsten Kapitel beschrieben wird.

4.1.1. Heterogenität in der Schule

Andreas Hinz betrachtet Heterogenität in der Schule als Gemeinsamkeit verschiedener Formen der Pädagogik, nämlich der interkulturellen, der integrativen und der koedukativen. Bei diesen drei Richtungen haben alle den Umgang mit Verschiedenheit zur Debatte. Zum einen die Verschiedenheit von Kulturen, zum nächsten die unterschiedlichen Begabungen und Entwicklungsstände und zum letzten auch Geschlechterdifferenzen (Hinz 1993: 5). So befinden sich beispielsweise in der vierten Klasse meines Forschungsfeldes 20 SchülerInnen, die sich in folgende Gruppen einteilen lassen:

- ◆ 10 Jungen -10 Mädchen
- ◆ 12 österreichische SchülerInnen - 8 SchülerInnen mit Migrationshintergrund
- ◆ 15 nicht-behinderte Kinder - 5 Kinder mit Behinderung

Die Schule weist einerseits aufgrund ihrer Spezialisierung auf Körperbehinderungen ein hohes Ausmaß an Heterogenität auf. Andererseits schätzen die Angestellten auch den Migrantenanteil als relativ hoch ein:

Es gibt ja in Wien ganz viele Integrationsklassen (...) Aber mein Eindruck ist, dass wir hier mehr Migrantenkinder haben als auswärtige Integrationsklassen (Lena 24.06.08).

Auffallend war, dass die interviewten Personen kulturelle Heterogenität teilweise mit religiöser Verschiedenheit gleichgesetzt haben. So wird bei der Diskussion, ob es sich bei einer Schülerin um eine Migrantin handelt oder nicht, resümiert, dass das Mädchen nicht muslimisch, sondern orthodox und darum ihr Migrantenstatus nicht spürbar sei (TherapeutInnen 24.06.08). Gleichzeitig ist die religiöse Vielfalt natürlich Teil der kulturellen Heterogenität und auch für Integrationsprozesse ausschlaggebend:

Das Problem bei der Familie aus Kirgisien war, dass sie in ihrer (Anm: Herkunfts)Gegend Russen waren und keine Muslime. Die Leute in Österreich aus diesem Land sind aber eher Muslime. Die Mutter fühlt sich hier sehr allein, weil sie fühlt sich nicht heimisch bei den Russen hier und auch nicht heimisch bei den Muslimen aus dem Land (Barbara 24.06.08).

In diesem Kapitel sollen nun kurz Aspekte des schulischen Aufnahmeverfahrens diskutiert werden, weil diese ausschlaggebender Einflussfaktor auf die Heterogenität einer Klasse sind. Des weiteren werden positive und negative Auswirkungen nicht-homogener Lerngruppen besprochen.

Schulische Aufnahmeverfahren

Aufnahmeverfahren sind eine heikle Angelegenheit. Insbesondere Lehrkräfte befinden sich dabei in einer schwierigen Situation, wenn sie jene Kinder auswählen, deren zukünftige Förderung sie sich selbst zutrauen, was zu einer qualitativen Selektion führt. Gleichzeitig sind während eines solchen Prozesses die Eltern herausgefordert und geraten oftmals in die Position der Bittsteller für ihre behinderten Kinder. Durch die unterschiedlichen Erwartungen der Beteiligten kommt es häufig zu konfliktgeladenen und angstbesetzten Konfrontationen während eines Aufnahmeverfahrens. Dieses Verfahren kann sich in die Länge ziehen, denn es werden mehrere Beteiligte in den Entscheidungsprozess miteinbezogen wie Martina mir im Interview erzählt:

Grundsätzlich ist das nicht mehr so einfach, ein Kind zu einem Sonderschüler zu machen, weil da gibt's jetzt einige Auflagen und Bestimmungen (...) Erst wenn's ein Jahr noch einmal die Chance gibt, hat den Stoff zu lernen, bei dem offensichtlich Probleme geben, dann kann man verschiedene Gutachten zusammensuchen. Also von der Schulpsychologin oder von Lehrern oder von der Leitung oder es gibt auch noch andere Beobachter und dann kommt es zu der Kommission und diese Kommission bestimmt dann, ob das Kind im Sonderschullehrplan unterrichtet wird oder nicht. Und grundsätzlich haben die Eltern in

jedem Fall – also ob jetzt Migranten oder Nicht-Migrantenkinder – das gleiche Mitspracherecht (Martina 09.06.08).

Hinz führt Beispiele an, bei denen schon das Aufnahmeverfahren von Kindern in Integrationsklassen die Möglichkeit von sozialen Kontakten als Kriterium enthält. Bei diesem Hamburger Aufnahmemodell geht es nicht um den Betreuungsbedarf eines Kindes, sondern um die Chance, dass soziale Kontakte weitergeführt werden, wobei die Art und Schweregrade der Behinderungen berücksichtigt werden müssen sowie die Garantie einer Förderung innerhalb der Klasse (Hinz 1993: 137f).

Vorteile von heterogenen Gemeinschaften

Bislang war es üblich, möglichst homogene Jahrgangsklassen zu führen, die eventuell durch Differenzierung in Leistungsgruppen noch einheitlicher gestaltet waren. Kinder deren Leistung, Begabung oder Verhalten zu stark von denselben Aspekten des Durchschnittskindes abwichen wurden in gesonderte schulische Einrichtungen abgegeben, um die Homogenität zu erhalten. In Integrationsklassen ist ein weitaus höheres Ausmaß an Heterogenität vorhanden als in herkömmlichen Klassen. In integrativen Klassen lassen sich aus der Heterogenität ergebene Effekte beobachten: die Kinder haben mehr soziale Kontakte, sie bekommen verstärkte individuelle Zuwendung, zeigen eine höhere positive emotionale Befindlichkeit, arbeiten vermehrt konzentriert, geben und nehmen öfter Hilfe an, haben häufiger Auseinandersetzungen mit MitschülerInnen, finden sich öfter in Partnersituationen wieder und haben häufiger die Möglichkeit von MitschülerInnen zu lernen (Hinz 1993: 87ff). Neben den aufgezählten Vorteilen, die ich auch immer wieder während meiner Feldforschungszeit beobachten konnte, erwähnt Sonja in einem Gespräch, was sie als positiv an einer heterogenen Klasse mit den SchülerInnen unterschiedlichster sozialer Kontexte erlebt:

Also die Kinder machen in der Freizeit weit weniger, weil sie auch ka Geld haben wahrscheinlich oder andere Sachen gern machen... Es ist sehr schön, wenn man dann Dinge anbietet, die die Kinder nicht kennen. Also vorher (Anm.: in allgemeinen Klassen) wars schon so, dass die das alles gekannt haben. Und jetzt zum Beispiel waren viele noch nie im Tiergarten und haben sich irrsinnig darüber gefreut. Also das ist dann wirklich sehr nett, wenn man merkt, man kann den Kindern irgendwas bieten, was sie so noch nicht kennen (Sonja 09.06.08).

Elisabeth sieht eine heterogene Klassengemeinschaft sowohl für die SchülerInnen selber als auch für die Lehrerinnen als förderlich an:

Es ist mir schon bewusst, dass das eine besonders liebe Klasse mit angenehmen SchülerInnen ist, das ist nicht selbstverständlich, trotzdem ist es insgesamt eine absolute Bereicherung viele Migrantenkinder in der Klasse zu haben (Elisabeth 24.06.08).

Eine heterogene Gruppe hat das Potenzial wertvolle Anregungen zur sozialen Interaktion und kognitiver Leistungsentwicklung zu geben. Integrationsklassen weisen ein höheres Ausmaß an sozialer Akzeptanz auf und die Mitglieder der Gruppe lassen auch die Nähe von Kindern mit Schädigungen zu. Während der Schulzeit gibt es ausgeprägte soziale Netzwerke, die Kinder mit Behinderungen einbeziehen, wobei sich die Integrationsklassen angesichts der oftmals negativen gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Behinderung als effizienteste Möglichkeit zur sozialen Integration bewährt haben (Hinz 1993: 171f).

Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität

Eine heterogene Gruppe birgt ein größeres Konfliktpotenzial. Zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung entwickeln sich teilweise intensive Beziehungen, die nicht immer gegenseitiges Verständnis, sondern auch Konflikte enthalten. Eine integrative Gruppe mit hohem Grad an Heterogenität bringt auch eine höhere Komplexität und somit größere Herausforderungen für Lehrpersonen mit sich, die bemüht sein sollen

„die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit im Unterricht in eine Balance von gemeinsamen und individuellen Situationen“ (Hinz 1993: 90)

zu bringen. Dennoch stellt dies für Lehrerinnen in den unterschiedlichen Situationen eine große Herausforderung dar, diese Balance aufrechtzuerhalten wie Sonja am Beispiel des Deutschunterrichts ausführt:

Also im Deutschunterricht ist es schon (...) ist es schon Stress. Aber es ist immer wieder wenn man Texte liest mit den Kindern fällt halt auf, dass sie so wenig verstehen. Und jetzt is es halt für die anderen Kinder, die das halt gerne schneller lesen täten, schon immer ein bissl an Hemmschuh. Wenn der Anteil mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache eben so groß ist wie bei uns in der Klasse, dann glaub ich schon, dass man manche Dinge eben gar nicht machen kann (Sonja 09.06.08).

Oder es müssen von Grund auf Dinge erklärt werden, die für die einen ganz selbstverständlich erscheinen:

Wenn man dann Basic-Sachen erklären muss wie „Wie heißt dieses Obst?“ oder...dann kann man halt nicht vorankommen wie mans gerne hätte. Also insofern ist es schon sehr schwierig mit der Klasse und auch sehr anstrengend (Martina 09.06.08).

Ähnlich wird das Verhältnis von nicht-behinderten zu behinderten SchülerInnen beurteilt:

Es ist sehr wichtig, wie die Klasse zusammengesetzt ist. Es ist notwendig, dass es genug nicht-behinderte Kinder gibt, weil diese die Klasse tragen und die Kinder mit Behinderung unterstützen können (Elisabeth 24.06.08).

Das kooperative Zusammenarbeiten von mehreren PädagogInnen wird als geeignete Lösung für Problemstellungen in heterogenen Gruppen betrachtet (Hinz 1993: 172). In der Diskussion um kulturelle Heterogenität stellt Integration einen Faktor dar, der Identität nicht gefährdet, sondern ganz im Gegenteil die Identitätsentwicklung beeinflusst und fördert (Hinz 1993: 190). Das Streben von einigen Schulen nach gelebter kultureller Heterogenität steht jedoch häufig im Gegensatz zu einer zweifelnden und ablehnenden öffentlichen Meinung (Englisch 2002: 223).

4.1.2. Integrative Schule

Eine Schulpolitik bei der nicht die Defizite eines Kindes vorrangig sind, muss sich fragen wie die Schule organisiert sein muss, dass sich das Kind optimal entwickeln kann und gut aufgehoben ist. Es geht also nicht um die Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern um die Integrationsfähigkeit der Bildungsinstitution (Muth 1999: 23). Bei der Einschulung eines Kindes stellt sich die Frage, für welche Schulform sie oder er geeignet ist bzw. welche „Schulreife“ das Kind hat. In einer integrativen Schule wird nicht erwartet, dass die SchülerInnen „reif“ sind. Hier stellt sich die Schule auf den ganz individuellen Stand der Entwicklung des Kindes ein (Schöler 1993: 73).

Laut der Initiative „Integration:Österreich“ ist eine Integrationsklasse durch vier Merkmale gekennzeichnet (diese treffen auch auf die in meiner Feldforschung besuchten Klassen zu):

- eine geringere Anzahl von SchülerInnen in einer Klasse,
- zwei Lehrpersonen während eines Unterrichts, an dem SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf teilnehmen,
- innerhalb einer Klasse kommen unterschiedliche Lehrpläne zur Anwendung,
- die Leistungsgruppen in der Sekundarstufe werden nicht weiter geführt (Martiny 2003: 52).

Die Aufgabe der Schule ist es nicht nur Selektion zu vermeiden, sondern Integration auf mehreren Ebenen zu betreiben:

- Integration von SchülerInnen mit Behinderung,
- Integration von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht deutsch ist und
- Integration von SchülerInnen, die sozial benachteiligt sind.

Eine Integrationsklasse ist durch verschiedene Charakteristika als solche gekennzeichnet. Sie hat im Idealfall nicht mehr als 20 SchülerInnen, von denen maximal 5 Personen Behinderungen aufweisen. Ein/e LehrerIn ist hier nicht alleine für eine Klasse zuständig, sondern wird von einer/einem zweiten Pädagogin/Pädagogen unterstützt. In manchen Fällen werden KlassenlehrerInnen auch noch von SozialpädagogInnen unterstützt (Feldnotizen 17.04.08) was jedoch nicht selbstverständlich ist.

Eine Herausforderung in Integrationsklassen stellt die Leistungsbeurteilung dar. Es kann nicht jedes Kind mit den anderen verglichen werden und so ist es von Vorteil auf die Ziffernbewertung zu verzichten. Stattdessen können die Leistungen in Textform geschrieben werden, sodass SchülerInnen und Eltern einen Überblick über die Erfolge und Erlebnisse während des Schuljahres erhalten (Schöler 1993: 11f). Die befragten Lehrerinnen merken jedoch aus ihrer eigenen Erfahrung an, dass die Eltern Ziffernbeurteilungen bevorzugen:

Schriftliche Beurteilungen hamma gemacht in der ersten und zweiten Klasse. Und jetzt haben wir mit den Noten begonnen, das wollten auch die Eltern. Und ich glaub es ist auch ganz gut wenn man sieht, wo steht eigentlich mein Kind. Die Note sagt den meisten Eltern mehr als so Sätzchen (Sonja 09.06.08).

Des weiteren müssen sich die PädagogInnen adäquat auf die Eigenheiten der neuen SchülerInnen vorbereiten und die Klassengemeinschaft soll entsprechend den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der SchülerInnen zusammengesetzt werden. Schlussendlich ist auch die Planung und Organisation von Unterrichtsmaterialien, die Lernumgebung und Klassenraumgestaltung den Anforderungen der heterogenen Schülergruppe anzupassen (Schöler 1993: 130f). Die beiden von mir untersuchten Klassenzimmer zeigen ein positives Bild: Das klassische Klassenzimmer ist durch die Tafel und Bücherregale in zwei Bereiche getrennt, einem Bereich in dem unterrichtet und geschrieben wird, ein zweiter Teil der mit Sofas und Kissen ausgestattet eine Art persönlicher Rückzugsraum für die SchülerInnen darstellt. Ein zweiter separater Raum ist mit Waschbecken und Esstischen ausgestattet. Dort verbringen die Kinder meist ihre Pausen oder Werkstunden. Die durch die Abtrennung entstandenen drei Räumlichkeiten ermöglichen nicht nur einen Rückzug, sondern auch Gruppenarbeiten durchzuführen und individuelle Förderungen (Feldnotizen 02.06.08).

Selbst wenn man eine Klasse betrachtet, die nicht offiziell als Integrationsklasse geführt wird, kann man beobachten, wie unterschiedlich sich die Individuen verhalten und leben. Mädchen haben andere Interessen und Erfahrungen als Jungen, deutschsprachige SchülerInnen haben nicht denselben kulturellen Kontext wie Migrantenkinder. Einzelkinder haben andere Bedürfnisse als Kinder aus einer Großfamilie (mit möglicherweise geringem Einkommen) usw. Eine herkömmliche Regelschule ist also im Normalfall eine vielfältige Schule. Eine wesentliche Chance, die sich durch die gemeinsame Erziehung von nicht-behinderten und SchülerInnen mit Behinderung ergibt ist folgende:

„Die Akzeptanz der Verschiedenheiten aller Kinder ist leichter zu lernen, wenn die Behinderungen der Kinder offensichtlich sind“ (Schöler 1993: 151).

Darüber hinaus kann man feststellen, dass die Unterschiede von den SchülerInnen mit genau derselben Behinderungsart genauso groß sind wie jene bei nichtbehinderten Kindern (Schöler 1993: 155). Dies wird in meiner Forschung sehr gut am Beispiel zweier Burschen sichtbar, die beide von einer fortschreitenden Muskelrückbildung betroffen und in ähnlichen Stadien auf einen Rollstuhl angewiesen sind. Während Miro jedoch einen sehr selbstsicheren und eigenständigen Umgang mit dem Rollstuhl hat, sind bei Thomas oft große Unsicherheiten und die Angst „vergessen“ oder „zurückgelassen“ zu werden spürbar. Während Miro problemlos alleine den kleinen Absatz vom Klassenzimmer in den Hof überwindet, schreit Thomas dabei panisch um Hilfe (Feldnotizen 09.06.08 und 11.06.08).

Diagnostizierte und behinderungsspezifische Merkmale sollen in der integrativen Klasse nicht vorrangig sein. Viel wesentlicher erscheint die Betrachtung der Bedingungen und des Umfelds des Kindes. Das heißt es geht nicht um das Merkmal „gehörlos“, sondern um das Verhalten des Kindes mit seiner Gehörlosigkeit, die Erwartungen der Familie und den Umgang mit dem Familienmitglied usw. (Schöler 1993: 87). Diese Umfeldbedingungen werden in der integrativen Schule auch bei der Bestimmung des Lehrplantypus miteinbezogen. Die Lehrerinnen schauen bei der Einstufung wie viel sie sich an Unterstützung seitens der Familienmitglieder erwarten können (Martina 09.06.08). Es ist jedoch weiter zu berücksichtigen, dass diese Bedingungen nicht stabil sind, sondern sich ändern können. Ivos Mutter war beispielsweise zu Beginn der Schulzeit sehr darum bemüht, dass ihr Sohn dem Schulstoff folgen kann. Ivo hat sich auf die Mutter verlassen und alles Versäumte bzw. nicht Verstandene zu Hause mit ihr wiederholt oder nachgeholt. Dann sind jedoch innerhalb sehr kurzer Zeit zwei kleine Schwestern auf die Welt gekommen und die Mutter hatte wenig Gelegenheit Ivo zu unterstützen, worauf dann Ivos schulische Leistung nachließ (Feldnotizen 06.06.08).

Die Vorteile einer integrativ geführten Klasse, die sich für *alle* SchülerInnen ergeben, sind beispielsweise die große Flexibilität in Bezug auf das Einlassen auf ein bestimmtes Entwicklungsniveau. Lernstoff und auch Lerntempo können variieren und ein praktisch handelnder Unterricht ermöglicht eine Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit. Im Gegensatz zu vielen allgemeinen Schulen wird hier eine

„Ganzheitlichkeit im Sinne einer Integration von kognitivem, affektivem und sozialen Lernen“ (Deppe-Wolfinger 1999: 26)

angestrebt. Ein weiterer Vorteil, der sich für die nicht-behinderten SchülerInnen einer Integrationsklasse auf einer innerpsychischen Ebene ergibt, ist das Zulassen-können von eigenen Schwächen und das Überwinden der Scheu um Hilfe zu bitten (Hinz 1993: 88).

Auffallend ist in den von mir erkundeten integrativen Klassen nicht nur ein selbstverständlicher Umgang mit Behinderung aller Kinder, sondern auch die hohe Bereitschaft Hilfestellungen zu leisten. Die Kinder helfen einander unaufgefordert und teils mit großem Eifer. Manchmal streiten sie sich beinahe darum den SchülerInnen im Rollstuhl zu helfen (Feldnotizen 28.04.08).

Aus ökonomischer Perspektive kann eingebracht werden, dass bei SchülerInnen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, eine Anpassung des Schulgebäudes an die Anforderungen der Rollstuhlfahrer im Regelfall weniger Kosten verursacht, als dies ein jahrelanger Transportaufwand in Sondereinrichtungen tun würde (Schöler 1993: 194). Jutta Schöler geht davon aus, dass SchülerInnen mit schwerer Behinderung das Zusammensein mit nichtbehinderten Kindern am allernotwendigsten brauchen. Darüber hinaus sieht sie es als Entlastung der Familie an, eine Unterstützung der Gesellschaft zu bekommen, die ein Annehmen des Menschen mit Behinderung durch die Familie bestärkt (Schöler 1993: 49).

In den letzten Jahren wurde es immer populärer von einer inklusiven statt einer integrativen Erziehung zu sprechen. BefürworterInnen einer inklusiven Erziehung sehen in derselben einige bedeutende Vorteile. Freundschaften, die zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern gepflegt werden räumen mit Ignoranz und Stereotypisierungen auf. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die Möglichkeit ein breiteres Curriculum kennenzulernen. Die SchülerInnen bekommen die Gelegenheit Selbstachtung und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Wenn Integration heißt, ein Kind der Schule anzupassen, dann bedeutet Inklusion eine Verfahrensweise, welche die ganze Schule umschließt und alle SchülerInnen nach sich zieht, wobei auch die Eltern und die Gemeinschaft involviert werden (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999:109).

4.1.3. Interkulturelles Lernen

Es gibt viele SchülerInnen die aufgrund der ökonomischen und/oder sozialen Situation ihrer Familie benachteiligt sind. Zudem ist es häufig der Fall, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund die kulturellen und sprachlichen Unterschiede nicht als Bereicherung wahrnehmen. Im Gegenteil werden ihre Erfahrungen und Lebenskontexte im Unterricht im Gegensatz zu denen von inländischen SchülerInnen, nicht beachtet und erfragt. Häufige Folge davon ist, dass solche SchülerInnen als „verhaltensauffällig“ oder „lernbehindert“ diagnostiziert und den Sonderschulen zugewiesen werden (Schöler 1993: 47f). Eine Kooperation von ausländischen und inländischen SchülerInnen, Kindern mit und ohne Behinderungen ist allerdings auch in einer gemeinsamen Lernsituation möglich. Dazu kann jedoch nicht an jede/jeden SchülerIn dieselbe Erwartung in bezug auf deren Qualifikationen, Fertigkeiten usw. gestellt werden (Schöler 1993: 49). Der Trend

geht aktuell vermehrt in Richtung Ausbildung und Wissensvermittlung vor Bildung und Sozialkompetenz. Dabei wird die Effizienzsteigerung, die einem kapitalistischen Wirtschaftssystem inhärent ist, betont. Oft leiden darunter Unterrichtsprinzipien wie interkulturelles Lernen als Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung (Englisch 2002: 229).

Interkulturelles Lernen bzw. pädagogische Fördermaßnahmen für Kinder mit migrantischer Herkunft können auf verschiedenen Ebenen untersucht werden:

- „Ebene des Unterrichts,
- Ebene der Schule,
- Ebene der Bildungspolitik des jeweiligen Bundeslandes,
- Ebene des nationalen Bildungssystems
- Ebene der europäischen (bzw. weltweiten) Bildungssystementwicklung“ (Holzbrecher 2004:67).

Ich möchte nun die Unterrichtsebene kurz umreißen, bevor ich mich der Ebene der Schule als zentraler Instanz in der von mir behandelten Thematik widme.

Die Unterrichtsebene

Es ist erwiesen, dass sich Menschen beim Erlernen einer neuen Sprache an ihrer Erstsprache orientieren. Eine Förderung dieser Erstsprache könnte nun den Erwerb der neuen Sprache, in diesem Falle Deutsch, erleichtern (Holzbrecher 2004: 67). Auf meine Frage hin, was die Fachkräfte an ihrer Schule noch verbessern würden wenn sie die Wahl hätten, geben alle durchgehend an, dass ein muttersprachlicher Unterricht wünschenswert wäre. Dieser Faktor stellt also nicht nur ein wichtiger Bestandteil eines interkulturellen Unterrichts dar, sondern dient auch der Unterstützung im regulären Unterricht. Mehrsprachiger Unterricht ist neben seiner Funktion der Integration von interkulturellen Perspektiven in den Regelunterricht, auch eine geeignete Antwort auf Globalisierungsprozesse.

Heterogene Klassen erfordern jedoch auch ein Umdenken für eine adäquate Lern-Leistungsbeurteilung. Wenn mit einem erweiterten Leistungsbegriff gearbeitet wird, können die ganz unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen als (Entwicklungs-) Potential herausgefordert und gefördert werden (Holzbrecher 2004: 73). So wird in den integrativen Klassen, die mir als Beispiel dienen, zwar meist an einem gemeinsamen Thema gearbeitet, gleichzeitig nimmt man jedoch Rücksicht auf die individuellen Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen. Bei Stillarbeiten haben die Kinder oft ein unterschiedliches Tempo, trotzdem wird niemand unter Druck gesetzt. Die Kinder, die langsamer arbeiten, lassen „unwesentlichere“ Dinge teilweise weg (Feldnotizen 06.06.08). Andererseits kommt es dadurch auch vor, dass SchülerInnen die in der Schule weniger erledigen mehr Hausübung bekommen (Feldnotizen 03.06.08).

Die Ebene der Schule

Das Handeln im Unterricht ist eingebettet in die Schule mit ihren MitarbeiterInnen und der Schulleitung sowie deren Kompetenzen. Teil dieser Ebene ist auch das regionale oder städtische Umfeld der konkreten Schule mit ihren Einwohnern. Alfred Holzbrecher schlägt fünf strukturelle Bedingungen vor, die für das gemeinsame Lernen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft unterstützend sein können:

- Die Gestaltung der Schuleintrittsphase: Kindern darf der Schuleintritt nicht aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten verweigert werden. In den ersten beiden Schuljahren sollte darum möglichst auf eine Überweisung von Migrantenkindern in Sonderschulen verzichtet werden.
- Diagnoseverfahren zur Feststellung der Sprachkompetenzen in der Muttersprache und in Deutsch: Damit könnte festgestellt werden, ob sich unzureichende Deutschkenntnisse eventuell auf allgemeine Sprachentwicklungsverzögerungen zurückführen lassen.
- Fördermaßnahmen im Regelunterricht: Die Sprache sollte nicht nur im Deutschunterricht gefördert werden, sondern auch übergreifend im Fachunterricht.
- Förderkurse: Holzbrecher favorisiert hier Ganztageschulen, in denen der Alltag durch Stützunterricht, Arbeitsgemeinschaften etc. im Sinne einer „produktiven Lernkultur“ (Holzbrecher 2004: 76) strukturiert werden.
- Ein umfassendes Beratungsangebot: In Zusammenarbeit mit professionellen Helfern sollte die Schule Beratung beim Übergang in den Beruf, Schullaufbahnberatung, Beratung bei Lernschwierigkeiten und pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe leisten (Holzbrecher 2004: 74f).

Besondere Sprachdefizite ließen sich bei Kindern feststellen, die keinen Kindergarten besucht haben: „77 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund haben vor Eintritt in die Volksschule Sprachdefizite“ (Die Presse 07.11.08). Bei der Gestaltung der Schuleintrittsphase wird ab 2009 ein neues Modell in Wien eingeführt: Kinder die mangelnde Deutschkenntnisse haben kommen ab Herbst in Vorschulklassen. Kritiker dieses Modells befürchten, dass es dadurch zu einer Segregation und Stigmatisierung dieser Kinder kommt und die soziale Heterogenität in den Klassen verloren geht (Der Standard 10.03.09). Meine interviewten Lehrerinnen befürworten dieses Modell jedoch und versprechen sich davon, dass die Kinder wenn sie in die Schule kommen zumindest halbwegs Deutsch sprechen können (Martina und Sonja 09.06.08).

Das Schulsystem

Bildungspolitische Konzeptionen und gesellschaftliche Vorstellungen vom Umgang mit dem „Fremden“ sind letztlich ausschlaggebend für die Organisationsformen der Schule und der Klassen (Holzbrecher 2004: 82). Die gegebenen Schulstrukturen sind in das Gesellschaftssystem eingebettet, deshalb muss interkulturelles Lernen auch in gesellschaftlichen Systemen Anerkennung und Zustimmung bekommen. Der österreichische Volksschul-Lehrplan enthält interkulturelles Lernen als allgemeines Bildungsziel: Es soll einen Beitrag zu wechselseitigen Verständnis, Wertschätzung, und Abbau von Vorurteilen leisten. Kulturelle Vielfalt soll als wertvoll erfahrbar gemacht werden (BGBl. 439/1991 zitiert nach Binder und Daryabegi 2002: 35). Obgleich in der integrativen Schule Ansätze interkultureller Pädagogik bemerkbar waren, findet dies in der Praxis noch lange nicht an allen Schulen statt (Binder und Daryabegi 2002: 43).

Wie müsste eine förderliche Schule für Migrantenkinder nun aussehen?

Wie bereits festgestellt wurde, wäre es - um Migrantenkinder in der Schule entgegenzukommen - angebracht, ihre Herkunftssprachen in Vor- und Volksschule einzubeziehen. Dafür bräuchte es Lehrer, die zwei oder mehrere Sprachen beherrschen, um auch eine zweisprachige Alphabetisierung zu ermöglichen. Werden Migrantenkinder in Sonderschulklassen untergebracht hindert dies die Lerneffizienz, insbesondere beim Erwerb der deutschen Sprache. Deshalb sind solche Klassen, auch um einer „Gettoisierung der SchülerInnen“ (Preuss-Lausitz nach Holzbrecher 2004: 64). vorzubeugen, zu vermeiden. Dasselbe gilt für die Aufnahme von Migranten in Sonderschulen für Lernbehinderte. Auch die LehrerInnen sehen diese Problematik in Österreich wachsen:

In manchen Sonderschulklassen eben da bleiben dann nur Kinder über, wo sich die Eltern nicht so gut auskennen, also die oft einmal aggressiv sind oder eben der große Ausländeranteil, die halt dann nicht gut Deutsch können und so (Sonja 09.06.08).

Die Überführung der sonderpädagogischen Lehrstellen hingegen in die allgemeinen Schulen wäre weitaus wirksamer. Eine weitere Möglichkeit wäre es auch, Lehrer aus den Herkunftsländern verstärkt im Unterricht miteinzubeziehen. Qualifizierte Migrantenjugendliche können sich durch Nachhilfe einbringen. Preuss-Lausitz schlägt vor, auch diejenigen Aktivitäten, die in der Schule außerhalb des Lehrplans stattfinden, mit Personen und Vereinen aus den Herkunftsländern zu gestalten. Kooperationsprojekte führen zu einem gegenseitigen Austausch. Für die Kinder ist es wichtig schätzt Preuss-Lausitz, dass sie an erfolgreichen Migrantenjugendlichen bzw. jungen Erwachsenen bei Schulereignissen erkennen, welche Perspektiven es für sie gebe. Die Lehrerinnen sehen auch Kontaktpersonen in der Schule als wünschenswert an, die vermittelnd zwischen Schule und Familien tätig sind.

Solche Kontaktpersonen können dann gleichzeitig auch als Dolmetscher fungieren (Martina 09.06.08, Frau Müller 19.06.08).

Was die Infrastruktur betrifft können Zeichen im Schulgebäude beispielsweise durch mehrsprachige Beschriftungen gesetzt werden, die auch von den SchülerInnen selbst mitgestaltet werden können. Um die Eltern, insbesondere die Mütter der Migrantenkinder am Schulsystem teilhaben zu lassen, wären Deutsch-Kurse an den Schulen denkbar. Allerdings findet das österreichweit verbreitete Projekt „Mama spricht Deutsch“ an der von mir untersuchten Schule von den Müttern wenig Zuspruch und ist aufgrund dessen nicht zustande gekommen (Frau Müller 19.06.08). Seitens der Schule sollten regelmäßige Evaluationen durchgeführt werden, die Erfolge und Misserfolge aufarbeiten und zukunftsweisende Arbeitsgestaltung erleichtern. Institutionenübergreifende Zusammenkünfte von Migrantenvereinen, Jugendamt, Schule etc. können des weiteren zur Verbesserung der Maßnahmen und der Situation beitragen (Preuss-Lausitz nach Holzbrecher 2003: 64f). Interkulturelles Lernen und Integration können nämlich nicht einfach nur Aufgabe der Schulen sein, sondern müssen gesamtgesellschaftlich fokussiert werden. Dadurch kann auch das Risiko der Überforderung von Schulen und Lehrpersonen durch die gesellschaftlichen Anforderungen verringert werden. Interkulturelles Lernen leistet einen wertvollen Beitrag zum Erwerb interkultureller Kompetenzen, die jetzt und auch in Zukunft von großer gesellschaftlicher Relevanz sind (Binder und Daryabegi 2002: 33f). Für das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip fehlen eindeutig klare Richtlinien und Vorgaben zur Wissens- und Kompetenzvermittlung. Ausbildungsstätten, Weiterbildungsinstitutionen und Wissenschaft wären hier gefordert den PädagogInnen

„einen praktischen und umsetzbaren Zugang zu Inhalten und Zielen des Interkulturellen Lernens zu ermöglichen“ (Binder und Daryabegi 2002: 92).

4.1.4. Die Sonderschule

Sonderschulen (oder auch Allgemeine Sonderschulen – ASO) sind von allgemeinen Schulen getrennte Unterrichtsinstitutionen für SchülerInnen die aufgrund von Behinderung(en) einem allgemeinen Unterricht nicht folgen können. Neben einer sozialen Aussonderung und Stigmatisierung bringen es die Sonderschulen mit sich, dass die Lehrpläne das Erlernen und Ausüben gewisser Fertigkeiten nicht beinhalten (Martiny 2003: 55).

Die Aussonderung als solche ist schwer zu durchschauen. Da sie oft durch Strukturen verborgen und institutionell vollzogen wird kann sie meist nur schwer wahrgenommen werden, es fällt sogar leicht sie ganz zu verleugnen (Hirnsperger 2003: 117). Auch in „meiner Schule“, in der Sonderklassen neben und zwischen Integrativklassen eingerichtet sind, bleiben die Trennungen

durch die dünnen Wände der Klassenzimmer aufrecht. Es ist kaum Austausch zwischen den SchülerInnen der unterschiedlich geführten Klassen sichtbar, Begegnungen finden wenn dann eher zufällig auf den Gängen oder im Hof statt (Feldnotizen 20.05.08).

Behindert ein Sonderschulbesuch....?

Gegenargumente für einen Sonderschulbesuch kommen besonders von Behindertenbewegungen. Sie plädieren dafür, das Sonderschulsystem abzuschaffen, da sie Sonderinstitutionen als „behindernd“ betrachten. Einer der Gründe, der zu dieser Annahme führt, ist der Nachweis, dass Bildungsabschlüsse von SchülerInnen mit Behinderung in separaten Bildungseinrichtungen minderwertiger als jene der allgemeinen Bevölkerung im Regelschulsystem sind (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 107). Das kann dann dazu führen, dass die Arbeitsplatzsuche immens erschwert wird:

Der Sonderschullehrplan ist immer der schwierigere weil da kommen die Kinder dann schon raus in die Arbeitswelt und wenn's ned wirklich geschickt sind, sind das oft dann irgendwelche angelernten Tätigkeiten, wenn's überhaupt a Arbeit kriegen. Also es ist wesentlich schwieriger da in der Arbeitswelt unterzukommen. Weil halt doch wennst du a Sonderschulzeugnis hast, ists a Zeichen, dass du vieles nicht kannst (Sonja 09.06.08).

Normalerweise setzen sich Kinder – gleichgültig ob körperbehindert oder nicht – kontinuierlich mit anderen Kindern auseinander. Besuchen körperbehinderte Menschen jedoch Sonderkindergarten, Sonderschulen, Werkstätten für Behinderte und betreute Wohnheime ist größtenteils der Kontakt mit nicht-behinderten Menschen eingeschränkt. In Sonderschulen werden die SchülerInnen von den anderen Kindern getrennt und es werden zusätzliche therapeutische und sonderpädagogische Aktivitäten mit Erwachsenen angeboten. Die Erziehungswissenschaftlerin Jutta Schöler betont jedoch, dass sich eine Normalität bei Kindern mit Behinderung ausschließlich in einer Lebensrealität mit allen anderen Kindern entwickeln kann (Schöler 1993: 44). Gerade Kinder die aus einem Regelkindergarten kommen sind es schon gewohnt, dass Kinder zum selben Zeitpunkt verschiedenen Aktivitäten nachgehen. Diese Gewohnheit kann in einer integrativen Klasse mit neuen Themen und entsprechend den Fähigkeiten beibehalten werden (Meier und Heyer 1999: 231), ohne dass es Sonderklassen bedarf. Eine Konsequenz von übertriebener institutioneller Fürsorge kann sein, dass die SchülerInnen vom normalen sozialen Leben isoliert werden und sich schwerer darin zurechtfinden wenn sie die Institutionen verlassen. Zahlreiche Länder des Südens begegnen solchen Auswirkungen, indem sie den SchülerInnen Maßnahmen wie Sonderförderung zu Hause, Tageszentren oder Spezialklassen in herkömmlichen Schulen anbieten (Ingstad und White 1995: 22).

.... Oder fördert der Sonderschulbesuch individuelle Entwicklungspotentiale optimal?

Die sonderpädagogische Förderung hat eine zentrale Aufgabe im Prozess der sozialen Integration. Durch einen Fokus auf die individuellen Entwicklungspotentiale sollen die SchülerInnen trotz behinderungsbedingter Beeinträchtigungen zu maximaler Eigenständigkeit und Unabhängigkeit gelangen. Zu den Standard-Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung im Bereich körperlicher und motorischer Entwicklung gehört es, den SchülerInnen die Interaktion mit der Gesellschaft, der Schule selbst, Freizeit, Beschäftigung und Arbeitswelt zu erleichtern. Das heißt, es geht nicht um eine Interaktion und Integration, die sich innerhalb der vier Wände eines Klassenzimmers abspielt. Vielmehr noch kann es die sonderpädagogische Förderung ermöglichen, Eigenverantwortung für die Gestaltung des Lebens zu übernehmen und zur

„Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2008: 54)

anregen. Zahlreiche Argumente werden von Gesetzgebern, Fachkräften und Eltern immer wieder angeführt, die dafür stehen, dass eine Sonderbeschulung ganz im Interesse des Kindes mit Behinderung steht. So sind auch meine InterviewpartnerInnen der Ansicht, dass es berechtigte Gründe für Sonderschulklassen gibt:

Ich glaub aber schon, dass ma ned jedes Kind integrieren kann. Also der Martin damals der war ned wirklich integrierbar in so einer großen Gruppe, dem war das einfach zu viel. I find schon, dass die speziellen Klassengruppen ihre Berechtigung haben, also es muss ned alles in der Integration....(Sonja 09.06.08).

Erstens kann durch den erhöhten Personalaufwand und die technische Unterstützung eine barrierefreie Umwelt und bestmöglicher Schutz für die SchülerInnen gewährleistet werden. Zum zweiten verfügen Sonderschulen über Sonder- und HeilpädagogInnen mit den nötigen Expertisen, Qualitäten und Geschicken, um SchülerInnen mit Behinderung zu lehren. Des weiteren ermöglicht die Ideologie einer Sonderschule den Lehrkräften SchülerInnen ein flexibles Curriculum anzubieten, das auf das Erwachsenenleben vorbereitet. Letztlich wird eine spezielle Beschulung auch durch administrative und ökonomische Effizienz gerechtfertigt, da kostspielige Ressourcen wie Speziallehrer und Unterrichtsmaterialien an einem Ort konzentriert vorhanden sind (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999:106).

Eine wichtige Richtung, die durch Sondereinrichtungen gewachsen ist, ist die „Disability Culture“. Diese Kultur entsteht durch das Erleben von Sondereinrichtungen. Viele Menschen mit angeborenen Behinderungen durchschreiten dieselbe institutionelle Laufbahn und teilen somit Erfahrungen, die auch als „shared culture“ bezeichnet werden (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 205).

Elisabeth berichtet von Enttäuschungen der SchülerInnen aus den Integrationsklassen, die aus den Vergleichen mit den nicht-behinderten KlassenkollegInnen resultieren:

Die betroffenen Kinder merken das dann auch, wenn die anderen von ihrem Geburtstagsfest oder dem Wochenenderlebnis mit den Mitschülern erzählen, dass sie halt da nicht so dabei sind. Das macht sie teilweise sehr traurig (Elisabeth 24.06.08).

Gleichaltrige haben in Sonderschulen die Möglichkeit gemeinsam zu leben und zu lernen. Sie interagieren mit Menschen, die genau wie sie Behinderung erfahren. Wie die Autorin Sally French ihren Sonderschulbesuch beschreibt:

„I discovered that many other children shared my world and, despite the harshness of institutional life, I thrived socially. For the first time in my life I was a standard product and it felt very good” (French 2004: 82).

Aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive muss zunächst gefragt werden, in welchem Interesse die Schule handelt und arbeitet. Geht es um die ideale Förderung des Individuums oder wird im Sinne der Nachfrage der Wirtschaftspolitik agiert? Ein selektives Schulsystem liefert Waren- und Dienstleistungsunternehmen tendenziell eine leistungsstarke Elite während schwächere SchülerInnen durch den Filterprozess auf der Strecke bleiben. Verzichtet man auf eine humane Schule, die die optimale Förderung aller fokussiert, wird die Selektion von Randgruppen nicht mehr zu einem pädagogischen Problem (Iben 1999: 162) im allgemeinen, jedoch zu einem sonder- und heilpädagogischen und sozialen Problem im besonderen.

Aus einer Fremdperspektive – nämlich nicht aus einer Perspektive von Menschen, die von einer Behinderung betroffenen sind – haben Sondereinrichtungen, wie Sonja erzählt, durchaus etwas positives. Das kann man an ihrem Bericht über geschützte Werkstätten erkennen, da es die Familien, insbesondere die Eltern von behinderten Kindern entlastet (Sonja 09.06.09).

Dem stimmen auch die TherapeutInnen zu:

Also das ist schon ein Vorteil – auch ein Grund warum manche Kinder mit österreichischen Eltern hier her wollen – dass die Therapie während der Schulzeit den ganzen Tag über stattfindet (Barbara 24.06.09).

Schließlich hat sicherlich auch der politische Druck Leistungsindikatoren zu entwickeln, um Erfolg und Qualität zu definieren, Konsequenzen für die Schulen, die eine größere Anzahl von SchülerInnen mit Behinderung zulassen. Die Zwänge des Marktes haben Eingang in das Bildungssystem gefunden, um Gesamtstandards zu verbessern. In einem leistungsbezogenen Klima sind Schulen wesentlich mitbeteiligt an der Verschärfung von Stigmatisierungen von Kindern mit Behinderung. Deshalb bezieht sich der Wunsch von Menschen mit Behinderung nicht nur auf eine

Veränderung der schulischen, sondern auch struktureller und sozialer Bedingungen in der Gesellschaft selbst (Barton zitiert nach Barnes, Mercer und Shakespeare 1999:108).

Die Schule ist durch kulturelle Vorstellungen geprägt. Diese bestimmen welches Wissen Eingang in die Curricula findet und welche SchülerInnen Zugang zu welchen Curricula bekommen. Schulen vermitteln wiederum durch ihre Strukturen und Praktiken Vorstellungen von Normalität. Ein Kind, an dem ein Unterschied zu anderen wahrgenommen wird, ist räumlich oder durch einen anderen Lehrplan innerhalb der Klasse von den MitschülerInnen getrennt. Durch diese Strukturierung vermitteln Schulen und Klassenzimmer als solche eine Vorstellung von Normalität. Wenn beispielsweise SchülerInnen mit angenommenen Unterschieden von ihren KlassenkameradInnen getrennt bzw. isoliert werden, wird die ganze Klasse über schulische, soziale und kulturelle Reaktionen auf Unterschiede belehrt. Jene, die ohne spezielle Förderungsmaßnahmen in der Klasse bleiben, werden in ihrem Status als „normal“ oder „Durchschnitt“ gefestigt, während die übrigen erfahren, dass ihr „anders sein“ Grund für die Trennung vom Großteil der Klasse darstellt (Ferri und Connor 2006: 127).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der gemeinsame Schulbesuch von behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen in einer Klasse einen stabilisierenden Effekt auf das soziale Verhalten aller Klassenmitglieder hat. Das Recht jedes Schülers auf ein gemeinsames Spielen und Lernen ist der Grundgedanke der Integrationspädagogik. Damit hätte jedes Kind – unabhängig von seinem Entwicklungspotential – den Anspruch eine gemeinsame Schule in der Nähe mit allen anderen Kindern zu besuchen (Schöler 1993: 51f).

4.2. Freizeitgestaltung

Sowohl bei den in meiner Feldforschung befragten Personen als auch in der Fachliteratur wird die Schule als zentraler oder sogar einziger Ort zur Integration von SchülerInnen genannt. Wenn hier die Frage nach der Bedeutung der Schule für den Integrationsprozess von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung gestellt wird, dann können sich die Überlegungen nicht alleine auf ein schulisches integriert sein beschränken. Vielmehr geht es um ein ganzheitliches Verständnis sozialer Integration, die sich auch auf den Bereich Freizeit ausweitet, deshalb möchte ich an dieser Stelle noch einige Anmerkungen zur Freizeitgestaltung machen. Nach Opaschowski gibt es acht Freizeitbedürfnisse die auf alle Menschen zutreffen, wobei vier davon, auf die hier nicht näher eingegangen wird (Rekreation, Kompensation, Edukation und Kontemplation), das Individuum betreffen und die restlichen Bedürfnisse gesellschaftsorientierte sind (Opaschowski zitiert nach

Cloerkes 1997: 274). Diese vier Bedürfnisse werde ich hier darstellen und mit Beispielen aus meiner Forschungspraxis ergänzen:

- Kommunikation: Das Mitteilungsbedürfnis und der Wunsch nach Geselligkeit sollen befriedigt werden. Menschen sehnen sich nach vielfältigen sozialen Beziehungen.

Bei mir zuhause ist es langweilig. Zuhause habe ich nur die Spielkonsole und so was und hier hab ich so Spiele viele und auch andere Kinder. Man kann Fußball spielen, Frisbee spielen usw. (Milan 13.06.08).

→ Allerdings können Menschen mit Behinderung sowohl durch eine eingeschränkte Erreichbarkeit als auch durch eine geringere Anzahl an Kommunikationspartnern benachteiligt sein. Bei Migrantenkindern kommen eventuell noch sprachliche Barrieren hinzu.

- Integration: Dazu gehört der Wunsch nach einem Gemeinschaftsbezug und einer sozialen Stabilität. Auf meine Frage, was ihnen denn an der Schule gefällt, standen bei knapp der Hälfte der SchülerInnen die anderen Kinder, mit denen sie befreundet sind, an erster Stelle (Samara, Christian, Miro, Safa).

→ Aufgrund der vielfach desintegrativen gesellschaftlichen Verhältnisse werden Menschen mit Behinderung häufig isoliert und sogar diskriminiert. Migrantenkinder werden darüber hinaus teilweise mit ausländerfeindlichen Einstellungen konfrontiert.

- Partizipation: Damit ist das Bedürfnis nach Beteiligung und Mitbestimmung gemeint.

→ Menschen mit Behinderung, insbesondere Kinder, werden häufig bevormundet. Die Entscheidungen werden von StellvertreterInnen oder Institutionen getroffen. Auch gutgemeinte und besorgte Handlungen und Regelungen der Eltern können die Kinder eingrenzen:

Ich wollte in einen Fußballverein, aber mein Vater sagt ich darf nicht (Milan 13.06.08).

- Enkulturation: Darunter wird der Wunsch nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und einer Teilhabe am kulturellen Leben verstanden. So wird Tobi tagelang immer wieder über seine Erlebnisse beim Bonjovi-Konzert und einem EM-Fußballspiel ausgefragt, wovon er immer wieder begeistert erzählt (Feldnotizen 09.06.08).

→ Bereits vorhandene kulturelle Angebote sind teilweise nicht behindertengerecht gestaltet und für Menschen mit Behinderung schwer zugänglich. Für Menschen mit Migrationshintergrund kann mangelhafter interkultureller Dialog nachteilig wirken.

Menschen mit Behinderung sind bei dem Versuch der Erfüllung dieser Bedürfnisse eingeschränkter als andere und auch Migrantenkinder sind vermutlich gerade bei den gesellschaftsorientierten Bedürfnissen benachteiligt.

Allerdings muss beachtet werden, dass, obwohl eine Behinderung die Freizeitsituation eines Menschen beeinflusst, auch andere Parameter wie sozioökonomische Bedingungen, familiäre, ökosystemische, gesellschafts- und eben bildungspolitische Realitäten ausschlaggebende Wirkungsfaktoren sind (Cloerkes 1997: 280).

Da Sonderschulen meist als Ganztageschulen konzipiert sind, geht der Besuch derselben meist mit einem Verlust an Freizeit einher. Gleichzeitig ermöglichen sie aber bei einer guten Ausstattung durch zusätzliche Räume (wie Schwimmbäder, Spielplätze etc.) attraktive Freizeitangebote und spielerische Beschäftigungen. Damit fällt allerdings auch die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit weg. Darüber hinaus verbringt das Kind wenig Zeit in einer natürlichen Umgebung, was zu einer Entfremdung von derselben führen kann (Cloerkes 1997: 286). Die TherapeutInnen heben es sehr positiv hervor, dass die Kinder während der Schulzeit im Schulgebäude selbst die Therapien machen und so für die Familien in der Freizeit weniger Zeit geopfert werden muss, um Ärzte und Krankenhäuser zu besuchen (Barbara 24.06.08). SchülerInnen mit Behinderung verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit im familiären Kreis. Außerhäusliche Freizeitangebote richten sich – teils organisiert durch Selbsthilfegruppen – oft ausschließlich an Menschen mit Behinderung. Aufgrund dieser Defizite entstanden integrative Freizeitangebote durch Freizeitvereine und mithilfe von IntegrationsbegleiterInnen (Cloerkes 1997: 293). Schließlich konnte festgestellt werden, dass sich Einschränkungen von Bewegung, Mobilität und Kommunikation besonders benachteiligend auf die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung auswirkt. Da diese Einschränkungen nur bis zu einem begrenzten Ausmaß kompensiert werden können, ist es nicht nur wichtig, nach technisch-apparativen Hilfsmitteln zu suchen, sondern vor allem auch nach sozialintegrativen Lösungen für eine bessere Freizeitgestaltung (Cloerkes 1997: 299).

Die SchülerInnen mit Behinderung in meinem Forschungsfeld geben alle ähnliche Aktivitäten an, denen sie in ihrer Freizeit nachgehen, nur wenige davon werden in sozialer Interaktion mit anderen durchgeführt:

Wenn ich nichts anderes zu tun habe spiele ich Spielkonsole. Wenn mir fad ist, wenn nix gescheites im Fernsehen läuft spiel ich Playstation (Milan 13.06.08).
Fußball spielen, Fernseh schauen, mit meinen Schwestern spielen (Ivo 13.06.08).
Ich geh mit dem Rolli spazieren fahren (Thomas 16.06.08).
Fernschaun (Ayse 16.06.08).

Institutionelle Reaktionen auf Behinderung basieren auf Definitionen die Menschen je nach Schädigungsart oder nach Lust und Laune der Bürokratie kategorisieren. Dadurch werden feiner abgestufte oder situationsspezifische Identitäten verleugnet. So kann es vorkommen, dass ein eingeschränkter Zugang zu Netzwerken von Gleichaltrigen oder zu Jugendkulturen zu

Identitätskonflikten führen, weil die jungen Menschen gezwungen sind sich zwischen ihrer Identität als behinderter Mensch und ihrer Jugend-Identität zu entscheiden. Behinderte Kinder und Jugendliche bleiben einer Behindertenkultur oft fern. Denn eine positive Identität innerhalb der Behindertenbewegung zu gewinnen würde für manche bedeuten, den Kontakt mit wichtigen Generationsnetzwerken- und identitäten zu verlieren (Priestley 2004: 96).

4.3. Die Eltern

Vehement ausschlaggebend für den Lebensweg eines Kindes ist einerseits die Position der Eltern in der Gesellschaft und andererseits die Vorstellungen bzw. Einstellungen der Eltern in Hinblick auf eine gemeinsame Zukunft mit dem Kind.

Die soziale Positionierung von Behinderung wird häufig durch Unterschiede im sozialen und ökonomischen Status entschieden (Ingstad und White 1995: 17). Aufgrund schichtspezifischer Risiken gibt es Zusammenhänge zwischen Behinderung und der sozialen Herkunft eines Kindes. Die unteren Sozialschichten, die auch einen hohen Anteil an MigrantInnen aufweisen, bergen eine höhere Rate der Säuglingssterblichkeit und eine größere Anfälligkeit für Erkrankungen. Sowohl sprachliche Hindernisse als auch Unwissen und Unfähigkeit soziale Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen, führen zu einem problematischen Verhältnis zwischen den Angehörigen einer unteren Schicht und Gesundheitsdiensten, Ämtern und Behörden (Cloerkes 1997: 68). Die von mir interviewten Migrantenkinder mit Behinderung erteilten mir beim Beruf der Eltern alle ähnliche Angaben: Während die Mütter meist als Hausfrauen tätig waren, hatten zwei Mütter noch eine Beschäftigung als Reinigungskraft. Bei den Vätern wurden die Berufe LKW-Fahrer, Taxi-Fahrer und Medikamentenzusteller genannt. Es wird also auch hier sichtbar, dass MigrantInnen tendenziell eher zum Bevölkerungsanteil mit einem geringen Einkommen gehören. Das Ansuchen um eventuelle finanzielle Unterstützungen stellt sich für manche Familien auf einer emotionalen Ebene als schwierig dar:

Da ist einmal der Stolz um finanzielle Unterstützung, es ist eine Scham...Also auch wirklich offen zu legen...sie müssen dann auch Formulare ausfüllen und Bestätigungen bringen wie viel sie verdienen. Und das fällt vielen Vätern total schwer. Also das so offen zu legen, dass sie für a sechsköpfige Familie des Einkommen haben und eigentlich wirklich verhältnismäßig arm sind (Martina 09.06.08).

Die Wechselwirkung zwischen Behinderung und Armut darf nicht unterschätzt werden:

„Behindert wird vor allem der, der arm ist, und wer behindert ist, wird arm. Behinderung und Armut sind eng miteinander verflochten“ (Cloerkes 1997: 72).

So sieht die Sozialarbeiterin Frau Müller Migrantenfamilien vor allem dann benachteiligt, wenn sie sich zusätzliche Hilfsmittel für ihre Kinder anschaffen müssen:

Sie kriegen zum Beispiel kein zweites Paar Schuhe wenn sie grad ein Paar Schuhe tragen, die schon ca. 2000 Euro kosten. Die Krankenkasse zahlt ihr ein Paar bis sie hinausgewachsen sind und dann wieder ein Paar. Ich denk ma, ich würd vielleicht meinem Kind a zweites Paar Schuhe kaufen wollen (Frau Müller 19.06.08).

Auch in der Bewältigung von (Des)integrationsproblemen unterscheiden sich die verschiedenen Sozialschichten. Obwohl bei Eltern in der Unterschicht häufig Schwierigkeiten im instrumental-technischen Bereich auftreten, ist der Zusammenhalt in Familie und Verwandtschaft relativ gut. Bei Eltern höherer Schichten wird davon ausgegangen, dass es eher Probleme im emotional-expressiven Bereich gibt. Hohe Erwartungen seitens der Elternteile an ein Kind führen zu einer großen Diskrepanz, wenn das Kind nicht die Möglichkeiten hat, diese zu erfüllen (Cloerkes 1997: 250). Eine Familie mit einem behinderten Kind reagiert häufig mit einem vorübergehenden (oder auch dauerhaften) Rückzug aus anderen sozialen Beziehungen. Eine andauernde Isolation der Familie kann negative Auswirkungen haben. Das Kind gewinnt kaum an Unabhängigkeit von seinen Eltern und die Integration in die soziale Umwelt wird erschwert bzw. unmöglich. Bei einem familiären Rückzug werden dem Kind mit Behinderung zusätzlich die Kontaktmöglichkeiten mit nichtbehinderten Menschen verwehrt. Die Eltern befinden sich oft auf einer Gratwanderung zwischen Überbehütung und Überforderung (Cloerkes 1997: 261f). Die Behinderung eines Kindes kann mit anderen Ursachen für die Diskriminierung eines Haushaltes interagieren, zum Beispiel bei Familien mit Migrationshintergrund. Die vorherrschende Meinung bei der Betrachtung eines solchen Falles ist, dass ein behindertes Kind in solchen Familien bzw. der erweiterten Großfamilie besonders gut aufgehoben ist, und Sozialhilfe nur in geringerem Ausmaß benötigt wird (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 102).

Bei Familien mit anderem als österreichischen kulturellen Kontext und bei jenen Familien, die von sozialer Ungleichheit betroffen sind, ist häufig die Ansicht vertreten, dass Begabung und Fleiß für den Schulerfolg verantwortlich sind. Dementsprechend hart arbeiten die SchülerInnen daran, durch Fleiß Erfolge im Schulsystem zu erlangen, erliegen jedoch damit auch der Illusion der Chancengleichheit des Bildungssystems (Bourdieu zitiert nach Englisch 2002: 227). Es kann also festgestellt werden, dass benachteiligende soziale Verhältnisse einerseits Ursache für Fleiß und ausgezeichnete schulische Leistungen sein können, andererseits auch ausschlaggebender Faktor für schulisches Versagen darstellen (Englisch 2002: 227).

Einstellungen von Erziehungsberechtigten zu Fragen von Integrations- oder Sonderschülerziehung werden zu einem großen Teil von Erwartungen gegenüber der jeweiligen Unterrichtsform geprägt

(Pitschmann 2003: 13). Eine zentrale Rolle für die Befürwortung bzw. Ablehnung von Integrationsklassen spielt der Zugang zu Informationen. Damit geht einher, dass gewisse Elterngruppen, wie beispielsweise Einwanderer, die das Schulsystem und die Sprache des Landes nicht kennen, benachteiligt sind (Hansen zitiert nach Pitschmann 2003: 46). Eine Lehrerin vermutet, dass der Grund für eine mögliche Benachteiligung von Migrantenfamilien hier auf zwei Seiten liegt:

Es ist so eine Mischung aus Informationen, die ned vordringen weil da müsst ma irrsinnig engagiert sein und des wirklich in verschiedensten Sprachen austeilen oder sogar Informationstage oder Stunden abhalten...Aber auf der anderen Seite ist es so a bissl die Nachlässigkeite der Menschen, die sich aus Scheu oder was auch immer ned die Informationen holen (Martina 09.06.08).

Demnach ergaben auch die Untersuchungen von Pitschmann, dass türkischsprachige Mütter Integration am negativsten bewerteten, wenn ihr Kind in eine Integrationsklasse ging. Gleichzeitig zeigten sie aber auch der Sonderschule gegenüber eine negative Haltung, wenn ihr Kind diese besuchte (Pitschmann 2003: 115). Ausschlaggebend für einen Integrationsversuch von Kindern mit Behinderung in das Regelschulwesen waren nichtsdestotrotz die Bemühungen der Eltern dieser Kinder. Sie haben sich in den 70er Jahren vehement dafür eingesetzt, dass eine gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung stattfinden kann (Schöler 1993: 105).

Ein ausschlaggebendes Kriterium für die Schulwahl sollte die Wohnortnähe sein (Schöler 1993: 64). Gleichaltrige in der Umgebung besuchen dann überwiegend dieselbe Schule und wertvolle Lebenszeit des/der SchülerIn wird nicht in Pendeln vom Wohnort in Sondereinrichtungen investiert. Die Familie muss sich insbesondere zu Schulbeginn gemeinsam mit den in Frage kommenden Schulen Gedanken machen, welche Vor- und Nachteile die entsprechende Schule für den Schulanfänger/die Schulanfängerin bzw. für Geschwister und Eltern bringt. Eine relativ positive Einstellung zu Integrationsbemühungen ist bei Eltern ersichtlich, denen die soziale und die Persönlichkeitsentwicklung am Herzen liegt (Pitschmann 2003: 115). Ein großer Anteil von Eltern von Kindern mit Behinderung befürchten, dass ihre Kinder in einer Integrationsklasse Förderung und Therapie von geringerer Qualität erhalten, da Sonderklassen eine kleinere SchülerInnenanzahl haben und mehr Zuwendung von Lehrpersonen bekommen. Andere Eltern wollen durch den Sonderschulbesuch ihres Kindes auch die Erfahrung von Ablehnung oder Diskriminierung durch RegelschülerInnen vermeiden (Pitschmann 2003: 21f). Österreichische Eltern stehen der Integration tendenziell positiv gegenüber, wobei jene von Körperbehinderten mehr befürwortet wird, als jene von SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Reicher erkennt zudem Tendenzen, die sich aus der Schichtzugehörigkeit ergeben: Eltern aus niederen sozialen Schichten sind eher gewillt, ihre Kinder

in einer integrativen Schule unterrichten zu lassen (Reicher zitiert nach Pitschmann 2003:29). Generell sind Eltern deren Kinder in einer Integrationsklasse unterrichtet werden, der Integration gegenüber viel positiver eingestellt als jene Erziehungsberechtigte von Kindern mit vergleichbaren Problemen in einer Sonderklasse (Pitschmann 2003: 104). Wesentlicher positiver Einflussaspekt auf eine Integrations-befürwortende Einstellung von Eltern sind die Erfahrungen, die sie bereits mit der Integration ihres Kindes gemacht haben wie beispielsweise Frühförderung in Integrationsklassen (Pitschmann 2003:108). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Eltern dem integrativen Unterricht mit Körperbehinderten positiver gegenüberstehen als jenem mit Kindern mit einer Verhaltensbehinderung oder kognitiven Beeinträchtigung (Pitschmann 2003: 113). Markowetz fasst die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen mit Eltern von sowohl nichtbehinderten als auch behinderten SchülerInnen zusammen. Er stellt eine allgemeine Bereitschaft zur Integration fest und sieht jene Eltern, die Integrationsversuche ablehnen in der Minderheit. Es ist des weiteren zu beobachten, dass mit dem Zunehmen der Erfahrungen von gemeinsamer Bildung auch die Zustimmung der Eltern zum integrativen Unterricht steigt (Markowetz 1997: 229).

Laut Philpott zeigen ihre Erfahrungen, dass die Rolle der Eltern vehement ausschlaggebend für die Entwicklung von Hoffnung und die Bereitschaft mit den vielen Barrieren, mit denen sie lebenslanglich konfrontiert werden, umzugehen ist (Philpott und Sait 2001: 161).

Die schulische Elternarbeit sollte im Idealfall kontinuierlich sein und eine Hilfe zur Selbsthilfe implizieren. Die Arbeit sollte sich jedoch nicht auf eine LehrerInnen-Eltern-Beziehung beschränken, sondern die SchülerInnen weitgehend einbeziehen. Für eine kooperative Zusammenarbeit kann es erleichternd wirken, wenn sowohl die Eltern über das Leben und den Unterricht in der Schule gut informiert sind, und auch wenn die Lehrkräfte den Lebensbereich ihrer SchülerInnen kennen lernen können (Cloerkes 1997: 265f). Es ist förderlich, wenn nicht nur Eltern behinderter SchülerInnen, sondern auch die Erziehungsberechtigten aller anderen SchulbesucherInnen über das Zusammenleben ihrer Kinder in der Schule informiert und miteinbezogen werden. Dies kann allen Eltern die Furcht davor nehmen, dass ihre Tochter/ihr Sohn ausgeschlossen wird, wenn er/sie mit einem speziellen Problem konfrontiert wird (Schöler 1993: 17). Während der teilnehmenden Beobachtung aber auch durch Informationen, die in den Interviews enthalten sind, wird immer wieder deutlich, dass die Lehrerinnen einen sehr intensiven Austausch mit den Eltern der SchülerInnen haben. Sie kennen das familiäre und soziale Umfeld der SchülerInnen sehr gut. Allerdings sind nicht alle Eltern gleich engagiert, wenn es um die schulische Zusammenarbeit geht. So gibt es ElternvertreterInnen, die sehr um ein kennenlernen und einen Austausch bemüht sind, andere wiederum, insbesondere MigrantInnen zeigen weniger Interesse daran (Feldnotizen 23.04.08, Martina 19.06.08).

In diesem Abschnitt kann einmal mehr sichtbar gemacht werden, welchen starken Einfluss soziologische und ideologische Barrieren haben. Auch wenn die Familie für ein Kind mit Behinderung einen „sicheren Hafen“ und bestmögliche Unterstützung anbieten kann, ist sie wiederholt herausgefordert, diskriminierende Prozesse und Strukturen zu bewältigen (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 103).

4.4. Die LehrerInnen

Schulen bzw. Fachkräfte in der Schule, die bisher keine oder nur wenig Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen sammeln konnten, tendieren dazu, in erster Linie das wahrzunehmen, was ein Kind nicht oder noch nicht kann. Das hängt eventuell damit zusammen, dass die mangelnde Erfahrung mit SchülerInnen mit Behinderung zu Ängsten und Unsicherheiten im Umgang mit denselben führt. Damit die Lehrkraft ein Kind mit Behinderung adäquat begleiten kann, ist es jedoch notwendig, dass der Blick auf die Fähigkeiten und Stärken des Schülers/der Schülerin gerichtet wird (Schöler 1993: 73f). Ein großer Anteil der SchülerInnen mit Rollstuhlbedarf benötigen keiner speziellen pädagogischen Zuwendung, aber eine rollstuhlgerechte Infrastruktur. Andererseits gibt es auch jene SchülerInnen im Rollstuhl, die sowohl ein rollstuhlgerechtes Gebäude als auch vermehrte Betreuung durch die Lehrkräfte fordern. Eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten der Hände stellen oft andere als herkömmliche Erfordernisse für die Vorbereitungen und Durchführung des Unterrichts dar (Schöler 1993: 196). Im Werkunterricht gibt es beispielsweise für die 20 SchülerInnen der vierten Klasse nur zwei Lehrpersonen:

Mit einem Kind wie Milan müsste man sich sehr viel mehr beschäftigen. Er freut sich so, wenn man sich Zeit nimmt und er auch was machen kann, aber es gibt einfach zu wenig Personal dazu (Cornelia 20.05.08).

Der Vorteil für LehrerInnen, die in einer integrativen Klasse arbeiten, kann sein, dass die SchülerInnen sich vermehrt gegenseitig Hilfestellungen geben können. Die SchülerInnen gehen teilweise unbefangener miteinander um, als dies Erwachsene mit den Kindern tun können und SchülerInnen mit Behinderung lernen durch Nachahmen von den nicht-behinderten SchülerInnen (Schöler 1993: 97). Das erklärt auch den Wunsch der Lehrerinnen nach einem ausgewogenen Verhältnis von nicht-behinderten und behinderten SchülerInnen in den Integrationsklassen, da die Unterstützung der nicht-behinderten SchülerInnen von großer Relevanz ist (Elisabeth 24.06.08). In Integrativklassen arbeiten meist mehrere Lehrkräfte und/oder TherapeutInnen in einer Klasse zusammen. Das verlangt eine Bereitschaft zur Kooperation und Teamfähigkeit (Schöler 1993: 79).

Neben der Vermittlung von sonderpädagogischem Fachwissen während des Studiums, haben sich die begleitenden Fortbildungen als effiziente Form der Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrkräften herausgestellt. Theorie-Praxis-Seminare zum Unterricht von Integrationsklassen dienen nicht nur dem Erwerb fachlicher Qualifikationen sondern auch dem Erfahrungsaustausch und der Unterstützung (Schöler 1993: 87). Die LehrerInnen in der von mir untersuchten Schule haben zusätzlich die Möglichkeit Supervision in Anspruch zu nehmen (Feldnotizen 23.04.08).

In einer Gesellschaft zu unterrichten, die auf Basis von Herkunft, Geschlecht, Behinderung, sexueller Orientierung oder anderen sozialen Merkmalen diskriminiert und separiert, ist eine herausfordernde und komplexe Herausforderung. Während es die einen Lehrkräfte vermeiden eine gegenwärtige Situation zu verändern, gab und gibt es auch immer wieder PädagogInnen, die Werte einer sozialen Gerechtigkeit in den Unterricht transportieren. ErzieherInnen mit einem feinen Sinn für Gerechtigkeit versuchen Intoleranz, Diskriminierung, Stereotypisierungen und Ausschließung anzusprechen. Ein bloßes physisches Da-sein in einem Klassenzimmer gewährleistet noch lange keine Integration im Leben innerhalb des Klassenzimmers. SchülerInnen aus marginalisierten Gruppen können auch in sogenannten integrativen Klassen isoliert bleiben. Um dem wirkungsvoll zu begegnen, ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, Situationen zu arrangieren, in denen die SchülerInnen voneinander lernen können und stereotypisierende Einstellungen und soziale Praktiken „verlernen“ (Ferri und Connor 2006: 197). Die Beobachtungen im Feld haben deutlich gemacht, dass auf der einen Seite insbesondere Gruppenarbeiten während des Unterrichts und auf der anderen Seite die gemeinsame Zeit der Kinder im Hort nach dem Unterricht die Beziehungen stärkt und damit die Integration im Klassenzimmer fördert.

Heterogene Klassengemeinschaften sind eine Herausforderung für die Lehrkräfte. Im Gegensatz zu einem Unterricht bei einer homogenen Durchschnittsgruppe, sind PädagogInnen hier gefordert, Multikulturalismus zu akzeptieren und zu thematisieren und Kindern mit unterschiedlichen funktionellen Einschränkungen Partizipation zu ermöglichen.

Qualifikationen und Kooperationen spielen eine wichtige Rolle, wenn es um Einstellungen und Bereitschaft zur Integration geht. Lehreraus- und weiterbildungen müssen also diese zwei Aspekte berücksichtigen, damit ein Bemühen um Integration auf Dauer nicht von der Freiwilligkeit und der Beteiligung der Lehrkräfte abhängt (Markowetz 1997: 226). Hinzu kommt, dass der überwiegende Anteil an Lehrkräften weiblich, österreichisch und nicht-behindert ist. Wenn PädagogInnen es versäumen ihre eigene privilegierte Position und die Macht die damit verbunden ist zu reflektieren, dann laufen sie Gefahr, alle SchülerInnen zu einer inländischen Mittelklasse zu zählen (Ferri und Connor 2006: 201), die den Normen und gesellschaftlichen Erwartungen gerecht wird. Viele SchülerInnen kommen mit unterschiedlichen stereotypen Einstellungen in die Schule. So

akzeptieren beispielsweise manche türkischen Familien die weibliche mazedonische Religionslehrerin für den Islamunterricht nicht (Sonja 09.06.08), andere Kinder diskriminieren MitschülerInnen aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigungen (Feldnotizen 07.05.08). Indem Flexibilität in Bezug auf Unterrichtsmaterialien- und methoden herrscht und eine positive Einstellung gegenüber Diversität seitens der Lehrkraft vorhanden ist, kann diese erheblichen Einfluss auf das Aufrechterhalten oder Verändern einer schülerischen Wahrnehmung haben (Ferri und Connor 2006: 206). Bereits in der LehrerInnenausbildung müssen angehende Lehrkräfte sensibel für soziale Ungleichheiten in der alltäglichen Schul-Praxis gemacht werden.

„Finally, if we are to be reflective educators, we must confront all educational practices that maintain injustice” (Ferri und Connor 2006: 207).

4.5. Die SchülerInnen

Bei der Forschung mit Kindern als zentrale AkteurInnen in einem Feld ist eine sogenannte Lebenslauf-spezifische Sichtweise von großer Bedeutung, weil sie aufzeigt wie behindernde Gesellschaften Menschen unterschiedlichster Generationen auf verschiedene Art und Weise beeinflussen. Wenn man Behinderung in Bezug auf Generationen analysiert versteht man genauer wie sie in unterschiedlichen Phasen während des Lebenslaufs verschieden produziert, sozial konstruiert und reguliert wird (Priestley 2004: 94). Betrachtet man die Laufbahn von Kindern mit Behinderung so ist es unumgänglich nachzufragen wie ihre Lebenswege durch Veränderungen in der Gesellschaft beeinflusst werden (Philpott und Sait 2001: 151). Eine Lebenslauf bezogene Perspektive ist des weiteren notwendig, um Stimmen zu stärken, die von zahlreichen Debatten ausgeschlossen werden, wie jene von Kindern und alten Menschen (Priestley 2001: 247). Eine körperliche Schädigung wird für behinderte Kinder und Jugendliche eine sozial weitaus größere Rolle spielen, als sie es in ihrem späteren Leben tun wird. In diesem Sinne sind körperliche Unzulänglichkeiten sowohl für ungeborene Menschen als auch für Kinder mit Behinderung von schwerwiegenderer Sorge als für alte Menschen (Priestley 2004: 95).

Menschen mit einer Körperbehinderung befinden sich oft in Spannungsfeldern zwischen Autonomie und Abhängigkeit, dem Wunsch nach Kontakt und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Abgrenzung, einem Willen zur Kommunikation während diese zugleich Befremden auslösen kann (Ehrenstein 2007: 159). Dies sind Ambivalenzen denen das Bildungssystem Schule mit seinen Akteuren zugunsten einer gelingenden Integration gerecht werden muss.

Ein wesentlicher Faktor bei der Frage nach einer geeigneten Klasse für SchülerInnen mit Behinderung ist das Selbstbild des Kindes. Ein positives Selbstkonzept ermöglicht es selbst Kindern

mit schweren Behinderungen einen sicheren Platz in der Klassengemeinschaft einzunehmen und zu behaupten. Umgekehrt fördert ein negatives Selbstkonzept die negative Selbstwahrnehmung, weil das Kind beim Selbst-Vergleich mit anderen bzw. mit seinen Vorbildern eher immer schlechter abschneiden wird. Viele schwer beeinträchtigte SchülerInnen beeindrucken hingegen mit eigens entwickelten Problemlösungen, sozialen Kompetenzen und ihrem Umgang mit Frustrationen. Auf diese Weise profitieren auch MitschülerInnen ohne Behinderung in ihrer Entwicklung (Fischer 2007: 142). Ungünstige schulische bzw. organisatorische Rahmenbedingungen werden häufig zum Problem der Kinder. So zum Beispiel personelle Defizite, infrastrukturelle Hindernisse, diagnostische Fehleinschätzungen, geringe Kooperationsbereitschaft usw. Von all diesen Tatsachen sind die Kinder am meisten betroffen, obwohl sie es am wenigsten zu verantworten haben.

Schulische Integration ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil ein Zusammenleben, eine alltägliche Interaktion schon ab einem jungen Lebensalter, als normal erlebt wird. Sie wird somit Basis für ein selbstverständliches Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen individuellen Kontexten. Für eine umfassende schulische Inklusion, von der das österreichische Schulsystem noch weit entfernt ist, müsste sich eine schulische Integration auf alle Schulstufen- und typen ausweiten (Firlinger 2003: 51). Wie viele Ungereimtheiten und Barrieren es für SchülerInnen für eine durchgehende integrative Beschulung gibt, wird in der vierten Klasse deutlich als es um die Frage nach der zukünftigen Schulform der Kinder geht. Während der Großteil der nicht-behinderten SchülerInnen nach der Volksschule ein Gymnasium besuchen werden, sind nur drei davon für eine Hauptschule angemeldet. Welche Schule die behinderten SchülerInnen ab dem Herbst besuchen werden ist zu diesem Zeitpunkt (im Mai) noch unklar. Die Lehrerinnen bezweifeln, dass diese ohne die gewohnte Arbeit und Förderung in Kleingruppen einen Hauptschulabschluss erzielen können (Feldnotizen 05.05.08) deshalb bleibt oftmals nur mehr ein Sonderschulbesuch als einzige Alternative.

Kinder mit Behinderung werden in der Literatur meist als passiv, verwundbar und abhängig, oft auch als Bürde dargestellt. Gerne wird eine Heilung als einzig möglicher Weg und erstrebenswertes Lebensziel verstanden. In vielen Ideen ist das Image einer „normalen“ Kindheit implizit. Eine Schädigung lässt infolgedessen keine normale Kindheit zu und Sondereinrichtungen versprechen Unterstützung. Oft werden die Möglichkeiten von Kindern mit Behinderung aufgrund der Wahrnehmung von Erwachsenen beschränkt, was schlimmstenfalls zu unterdrückenden Praktiken führt (Davis 2002:159f). Gerne wird Behinderung als eine „persönliche Tragödie“ dargestellt: dieser Theorie nach verursacht Behinderung Leiden und zerstört das Leben. Diese Sichtweise ist in medialen Repräsentationen, unserer Sprache, den kulturellen Überzeugungen aber auch in der Forschung, der Gesetzgebung und der professionellen Praxis sehr dominierend. Mit dieser Theorie

geht auch die Annahme einher, dass Menschen mit Behinderung unbedingt „normal“ sein wollen, obwohl dies von den Betroffenen selbst kaum zum Ausdruck gebracht wird, da sie Behinderung als einen wichtigen Bestandteil ihrer Identität akzeptiert haben (French und Swain 2004: 34). Kinder mit Behinderung sind nämlich AkteurInnen und keine passiven, abhängigen Opfer. Die Verschiedenheit von Kindern mit Behinderung muss wahrgenommen werden genauso wie die Diskurse betreffend dieser Kinder, die von Erwachsenen vorangetrieben werden, die wiederum in der Organisation von spezifischen Lokalisationen eingebettet sind (Davis und Watson 2002:161). Kinder mit Behinderung haben das Potential Widerstand zu leisten und sie nützen dieses Potential sowohl in den alltäglichen Interaktionen als auch in der Abwehr von Zuschreibungen. Kinder mit Behinderung sind nicht mehr aber auch nicht weniger komplexe soziale Wesen als jene ohne Behinderung. Sie verhalten sich auch wenn sie dieselbe Behinderung haben unterschiedlich. Man kann niemals von einer homogenen Gruppe sprechen, hinzu kommen Aspekte wie Gender, Klasse, Herkunft oder Religion (Davis und Watson 2002:170). Auch während der Feldforschungsphase habe ich die SchülerInnen mit Behinderung größtenteils als sehr selbstbewusste und keinesfalls passive Menschen erlebt. Miro und Thomas, die beide im Rollstuhl sitzen, haben in den Raufereien, die in den Pausen zeitweise zwischen den Jungs ausgetragen wurden, genauso wie die anderen ausgeteilt und eingesteckt (Feldnotizen 07.05.08). Ivo, der durch seine geschädigten Gliedmaßen schwer beeinträchtigt ist, erfindet für die Pausen ein neues Spiel, bei dem die Kinder wild über die Sofas hüpfen und gegen die Wand rennen, wobei er die Leitung der Gruppe übernimmt und aufgrund seiner Geschicklichkeit regelmäßig gewinnt (Feldnotizen 20.05.08).

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive kann Integration als Entstigmatisierung und damit als interaktionistischer Prozess betrachtet werden (Markowetz 1997: 194). Im Kleinen und bei „den Kleinen“ kann „potential refusal“ beobachtet werden. SchülerInnen mit Behinderung wehren sich sowohl gegen ihnen zugeschriebene Identitäten aufgrund der Schädigung als auch gegen alltägliche Ungerechtigkeiten in der Schule, die alle betreffen. Die unterschiedlichen Kinder haben verschiedene Kapazitäten, um den Menschen und Organisationen mit denen sie interagieren, Widerstand zu leisten. Sie haben unterschiedliche Herkunftskontexte und die Kapazitäten sind sowohl zeitlich als auch örtlich situiert (Davis und Watson 2002: 168f).

4.6. Doppelte Benachteiligung als MigrantIn und als Mensch mit Behinderung?

Unterdrückung gehört zu jenen Phänomenen, die besonders schwierig sind aus einer neutralen wissenschaftlichen Perspektive zu erforschen. Unterdrückung kann sowohl ein subjektives Gefühl als auch eine objektive Tatsache sein, es ist Prozess und Moment gleichzeitig. Anstatt die Ideologie,

die als Basis für die Unterdrückung gilt, herauszufordern, erliegen die betroffenen Gruppen ihr oft. Dadurch entstehen unterdrückte Gruppen, die eine ungerechte Behandlung im besten Fall leugnen und sich im schlimmsten Fall mit der Position einer überlegeneren Gruppe identifizieren. Es gibt einige Menschengruppen, die am häufigsten von Unterdrückung betroffen sein können: ökonomisch schlecht gestellte Personen, Schwarze, Frauen, Homosexuelle, Behinderte und alte Menschen. Wenn Individuen einer der soeben aufgezählten Gruppen angehören, ist das Risiko erhöht, diskriminiert zu werden. Wenn sie sogar mehrere der oben genannten Merkmale tragen, steigt die Wahrscheinlichkeit einer simultanen Unterdrückung (Banton und Singh 2004: 113). Hollenweger betont, dass Kinder sprachlicher bzw. ethnischer Minderheiten eindeutig häufiger von nationalen Bildungssystemen ausgeschlossen werden oder benachteiligt werden als Kinder mit körperlicher Behinderung. Forschungsergebnisse belegen, dass sie vermehrt ihre Ausbildungen abbrechen, schlechter ausgestattete Schulen besuchen oder von weniger qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden. Des Weiteren werden sie schnell in Sonderklassen oder Schultypen mit geringen Leistungserwartungen abgeschoben. Die in meiner Arbeit zentralen jungen Akteure – Kinder mit körperlicher Behinderung und Migrationshintergrund – sind gleichzeitig Mitglieder mehrerer Risikogruppen, die gefährdet sind behindernden Lebensumständen ausgesetzt und sozial ausgeschlossen zu werden. Selbstverständlich kann nicht per se angenommen werden, dass alle Menschen mit einer Behinderung automatisch und im selben Maße sozial ausgeschlossen sind (Hollenweger 2003: 154). Auffallend ist, dass sowohl in Diskursen über Menschen mit Behinderung als auch über MigrantInnen von Minoritäten bzw. Minderheitengruppen gesprochen wird. Solche Gruppen tragen laut einem Vorurteilsforscher folgende Merkmale:

- Minoritäten werden durch körperliche oder kulturelle Merkmale als andersartig gesehen.
- Sie erfahren eine konsequent andere bzw. ungleiche Behandlung.
- Minderheiten schätzen sich selbst als ein Objekt der gemeinschaftlichen Diskriminierung ein.
- Es existiert eine dominante Gruppe mit höherem gesellschaftlichen Ansehen und größerem Prestige (Wirth zitiert nach Cloerkes 1997: 28).

Während die Frage, ob Menschen mit Behinderung eine Minorität sind, unterschiedlich beantwortet wird, werden MigrantInnen trotz ihres Bevölkerungsanteils von 17,4%⁵ in Österreich als Minderheitengruppe betrachtet. Ein Kriterium in der Minoritätentheorie nach Barker, der auf körperbehinderte Menschen Bezug nimmt, scheint auch viele Menschen mit Migrationshintergrund zu betreffen: Aufgrund des fehlenden Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gruppe (Nichtbehinderte und Mitglieder der jeweiligen Behindertengruppe) wird ein Mensch mit Behinderung häufig mit neuen,

⁵http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_nach_bundeslaendern_033241.pdf (30.11.08)

unbekannten Situationen konfrontiert, die seine Unsicherheit verstärken können. Sowohl MigrantInnen als auch Menschen mit Behinderung leben in konfliktträchtigen Randzonen zwischen verschiedenen Gruppierungen und werden dadurch zur „marginal group“ oder Randgruppe (Barkers zitiert nach Cloerkes 1997: 29).

Darüber hinaus kann nun festgestellt werden, dass ein Mensch mit Behinderung im Gegensatz zu anderen Minderheiten, nicht eindeutiges Mitglied einer sozialen Gruppierung ist, die sich aufgrund gemeinsamer Kennzeichen gebildet hat (Jordan zitiert nach Cloerkes 1997: 30). Während ethnische Minderheiten in Österreich mit großer Wahrscheinlichkeit eigene Normen und Wertvorstellungen und die Möglichkeit haben sich nach außen hin abzugrenzen, ist dies bei Menschen mit Behinderung schwerer. Menschen mit Behinderung sind allerdings nach außen hin vor öffentlicher Diskriminierung geschützt und Hilfe wird positiv honoriert. Das ist wiederum bei migrantischen Minderheiten keineswegs der Fall. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Menschen, die durch beide Merkmale verschiedenen Minderheitengruppen zugeordnet werden, einerseits doppelt benachteiligt und andererseits in manchen Fällen dadurch auch geschützt werden. Als Angehöriger einer Minorität wird einem Mensch mit Behinderung, einem Mensch mit nicht-österreichischer Herkunft ein gesonderter Platz in der Gesellschaft zugewiesen. Sie oder er wird aufgrund eines Gruppenkriteriums kategorisiert und schlimmstenfalls diskriminiert.

In der Schule erfahren die Kinder manchmal Nachteile aufgrund ihrer Herkunft, häufiger jedoch als Konsequenz ihrer körperlichen Behinderung (TherapeutInnen 24.06.08). Dass sich beide Faktoren überlagern und doppelt benachteiligend wirken wurde nur sehr selten bestätigt. Wenn von den interviewten Personen eine doppelte Benachteiligung wahrgenommen wurde, dann im Bereich der materiellen Versorgung von Migrantenkindern mit körperlichen Behinderung (u.a. Martina 09.06.08). MigrantInnen in Österreich sind häufig ökonomisch benachteiligt. Migrantenfamilien verfügen oft über einen geringeren Lohn als österreichische StaatsbürgerInnen und insbesondere AsylwerberInnen ist es nicht möglich durch geregelte Arbeit ein Einkommen zu erzielen. Armut fördert bei den Betroffenen Zustände von Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit und schränkt die Möglichkeiten ein, die Lebensqualität zu verbessern. Als meist verwundbares Mitglied und leiseste Stimme in einer Gesellschaft werden arme Menschen mit Behinderung oft nicht einmal wahrgenommen (Ghai 2001: 29). Zugang zu einem gesicherten Einkommen ist immens wichtig für Menschen mit Behinderung, insbesondere in Gesellschaften, die über kein Wohlfahrtssystem für Arbeitslose verfügen. Daher sind Menschen mit Behinderung weltweit unter den Ärmsten der Armen. Die wechselseitige ökonomische Beziehung zwischen Behinderung und Generation kann man erkennen, wenn man sichtbar macht, dass Kinder und auch alte Menschen ähnlich benachteiligt sind. Hinzu kommt der Nachteil, dass schulpflichtige Migrantenkinder aus manchen

Herkunftsländern wie beispielsweise Indien niemals eine Schule besucht haben. So sind in Indien lediglich zwei Prozent von 30 Millionen behinderten Kindern an einer Schule angemeldet (Ghai 2001: 32).

Wenn die Integration von MigrantInnen thematisiert wird, wird die Diskussion meist ziemlich schnell auf das Augenmerk Sprache gelenkt. Die soziale Integration und vollwertige Partizipation von MigrantInnen ist eng mit dem Erwerb der Mehrheitssprache verbunden. Verständigung und Verständnis setzen in den meisten Fällen eine gemeinsame Sprache voraus (Nagel 2001: 91). Hier sehen die Fachkräfte zwar nicht die behinderten Kinder direkt als sprachlich benachteiligt an, jedoch deren Familien und damit wird der Umgang mit alltäglichen Herausforderungen, die sich bei der Fürsorge um ein Familienmitglied mit Behinderung ergeben, erschwert (Björn 24.06.08).

Nicht vergessen werden darf, dass MigrantInnen oft aus bestimmten Gründen ihre Herkunftsländer verlassen haben. Auch bewaffnete Konflikte und politische Instabilitäten können einen starken Einfluss auf das Leben von Menschen mit Behinderung haben. Heutzutage gibt es unzählige von Flüchtlingen oder MigrantInnen mit Behinderung in und um Kriegsgebiete des mittleren Ostens, des Balkans, Zentralafrikas und Südostasiens (Priestley 2001: 7). Auch an österreichischen Schulen gibt es einen nicht geringen Anteil von jungen AsylwerberInnen und Flüchtlingen (mit und ohne Behinderung) aus Krisengebieten. Hinzu kommt, dass in den Herkunftsländern nicht unbedingt ein Zugang zu Bildung gewährleistet wurde (Priestley 2001: 9). So erzählt die Lehrerin Elisabeth von den irakischen Zwillingmädchen Samara und Safa, die stark traumatisiert in Österreich ankamen und im ersten Schuljahr nicht nur aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigungen litten, sondern sich generell als sehr anhänglich bei den Lehrerinnen erwiesen und eingeschüchtert zeigten (Feldnotizen 05.05.08).

Gemeinsamkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit Behinderung finden sich in den Diskursen über die Betroffenen wieder. Bei Diskussionen über die Integration dieser beiden Gruppen geht es um *Unterschiede* zwischen verschiedenen Menschen. Sowohl Migrantenkinder als auch Kinder mit Körperbehinderung unterscheiden sich von einem österreichischen Schüler ohne Behinderung. Integration kann nicht durch ein Ignorieren von individuellen Eigenarten stattfinden, sondern inkludiert vielmehr ein Wahrnehmen dieser Unterschiede (Muth 1999: 22). Wenn sich Schulkinder nun in mehreren Gesichtspunkten unterscheiden, wirkt sich das dann nachteilig auf deren soziale Integration aus? Folgt man den Ausführungen von Autoren wie Schöler, die die Entwicklung von Normalität eines Kindes mit Behinderung nur in der Normalität einer Lebensrealität sieht,

„in der alle anderen Kinder desselben Kulturkreises sich zur selben Zeit auch entwickeln“
(Schöler 1999: 109)

so könnte man daraus schließen, dass SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund der Integrationsprozess erschwert wird. Dieser Feststellung widersprechen jedoch meine eigenen Beobachtungen, die belegen, dass für Kinder mit den unterschiedlichsten kulturellen Herkunftskontexten ein gemeinsames Erleben von Behinderung als Normalität selbstverständlich möglich ist.

Merkmale wie „Herkunftsland“ oder „Behinderung“ können trotzdem nicht als unabhängige Elemente der Identität eines Individuums betrachtet werden. Eine Identität ist multidimensional, doch es gibt immer wieder Schnittpunkte, so auch zwischen Behinderung und Migrationserfahrung. Um diese Schnittpunkte im Bildungssystem zu analysieren, könnte man beispielsweise mit einer Betrachtung der Überrepräsentanz von Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung bei sonderpädagogischen Fördermaßnahmen beginnen (Ferri und Connor 2006: 202). Die US-amerikanische Autorin Beth Ferri bringt es anhand von Zitaten mehrerer AutorInnen auf den Punkt, dass SchülerInnen, die das Etikett Behinderung zugeschrieben bekommen und nicht weiß sind, ein erhöhtes Risiko haben, schulisch zu versagen. Denn die Sonderschule wird zu einem Auffanglager für SchülerInnen, die nicht den Standards und Normen einer dominanten Gruppe entsprechen. Insbesondere wenn man Behinderung als medizinisches Phänomen unabhängig von der jeweiligen Herkunft betrachtet, wird die Idee, dass Behinderung in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich verstanden wird, ignoriert. Im Schulalltag ist die Etikettierung eine gängige Praxis. Die SchülerInnen werden in Kategorien wie „lernbehindert“, „körperbehindert“, „geistig behindert“ usw. unterteilt. Das Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zu erhalten, bedeutet einer Definition zu unterliegen, die vielfältige Elemente einer Identität ausblendet und stigmatisierend wirkt. Die negativen Auswirkungen solcher Zuschreibungen sind sowohl im Bereich Behinderung als auch bei der Migrationsthematik vorprogrammiert. Verschiedene Formen der Unterdrückung haben eine große Gemeinsamkeit: die Marginalisierung durch eine dominante Gruppe aufgrund wahrgenommener Unterschiede (Ferri und Connor 2006: 204f).

Kinder mit Behinderung sind sowohl in Sonderschulen als auch in den herkömmlichen Schulen mit diskriminierenden Notationen von „Normalität“ und „Differenz“ konfrontiert. Diese Erfahrungen sind nicht einfach nur Ergebnis von strukturellen Zwängen, die den Schulen und Lehrkräften aufliegen, sondern auch Produkte der alltäglichen individuellen und kulturellen Praktiken von Erwachsenen und Kindern (Davis und Watson 2001: 672). Viele Kinder sind nämlich auch in der Lage einer ihnen zugeschriebenen Identität Widerstand zu leisten, einerseits auf verbale Art im Dialog oder durch Körpersprache andererseits kommt es in Schulen auch zu physischem Widerstand. Nicht alle Kinder mit Behinderung reagieren auf dieselbe Weise in ähnlichen Situationen. Ihr Verhalten variiert, abhängig davon wo sie gerade sind und mit wem sie sich

auseinandersetzen. Das heißt auch, das Kinder mit Behinderung nicht immer durch nichtbehinderte Kinder passive Unterdrückte sind, sondern je nach Situation auch zu Unterdrückern werden (Davis und Watson 2002: 163). Die verschiedenen Reaktionen werden in Situationen des Schulalltags häufig beobachtbar: Ayse möchte in der Pause bei den Kreistänzen der anderen Mädchen mitmachen. Sie läuft ihnen so gut es mit ihrer Einschränkung geht hinterher und streckt die Hand aus, wird jedoch von den anderen zunächst ignoriert, dann angeschrien und eindeutig abgewiesen. Ayse legt den Kopf auf den Tisch und weint die ganze nächste Stunde (Feldnotizen 28.05.08). An einem anderen Tag wiederum sind die SchülerInnen der vierten Klasse vom übermütigen Verhalten von Milan genervt. Er zieht seine orthopädischen Schuhe aus, läuft durch die Klasse und rempelt sämtliche Klassenkollegen heftig an. Als er seinen Mitschüler Jakob zu Boden stößt und dieser ihn bittet aufzuhören meint Milan nur verschmitzt „Hör du doch auf“ (Feldnotizen 06.06.08).

In diesem Kapitel wird die Schule als Ort der Produktion und Reproduktion von Behinderung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ins Auge gefasst. Es ist wichtig festzuhalten, dass Institutionen einen prozesshaften Charakter haben und durch unsichtbare sowie sichtbare Strukturen konstituiert werden. In der Schule treffen Kinder unterschiedlichster Kontexte und mit verschiedenen Eigenschaften aufeinander und bilden so eine heterogene Gruppe. Heterogenität in einer Klasse kann soziale Interaktionen und die Bildung von Netzwerken fördern, stellt aber auch eine große Herausforderung für LehrerInnen dar und birgt ein erhöhtes Konfliktpotential. In Integrationsklassen ist es jedoch notwendig, dass sich die SchülerInnen gegenseitig kontinuierlich und unaufgefordert Hilfestellungen geben. Der kulturellen Vielfalt einer Klasse ist unter anderem mit interkulturellem Unterricht zu begegnen, der auch muttersprachliche Angebote umfasst. Um einer Benachteiligung von Migrantenkindern vorzubeugen, muss die Abschiebung derselben in Sonderklassen vermieden werden und sowohl die Herkunftssprache als auch das Erlernen der deutschen Sprache gefördert werden. Sowohl die Eltern als auch die SchülerInnen können durch Deutschkurse und projektbezogene bzw. institutionenübergreifende Arbeit involviert und zur Mitgestaltung der schulischen Lebenswelt herangezogen werden. Sonderschulklassen können für Kinder mit Behinderung bedeuten, dass deren soziale Interaktion mit nicht-behinderten SchülerInnen eingeschränkt wird. Zudem kann ein Sonderschulzeugnis den Einstieg in die Arbeitswelt erschweren. Auf der anderen Seite bieten Sonderschulen einen geschützten Rahmen, der die individuellen Entwicklungsfähigkeiten fokussiert und der den SchülerInnen ermöglicht, sich mit anderen Menschen mit Behinderung zu identifizieren und anzufreunden. Die Schule ist oftmals die einzige und wichtigste Möglichkeit zur sozialen Interaktion und Integration. Menschen mit Behinderung aber auch Menschen mit Migrationskontext können ihre Freizeitbedürfnisse teilweise nur bedingt erfüllen. Die verbleibende Zeit, die die Kinder außerhalb des Schulgebäudes erleben,

wird meist im Familienkreis verbracht. Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung stammen oft aus ökonomisch benachteiligten Familien was dazu führt, dass sie sich nicht dieselben Hilfsmittel leisten können wie andere SchülerInnen mit Behinderung. Informationen erreichen die nicht-österreichischen Eltern aufgrund sprachlicher Probleme oder mangelnder Kommunikation oft nicht. Es erscheint wichtig, eine beständige und stabile Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen herzustellen, die auch die SchülerInnen mit einbezieht. LehrerInnen sind gefordert heterogenen Gruppen in ihrer Vielfalt gerecht zu werden. Multikulturalismus und unterschiedlichste funktionelle Einschränkungen erfordern Flexibilität der Lehrkräfte und eine positive Einstellung zur Diversität. Die SchülerInnen selbst nehmen in einer Klasse unterschiedliche Rollen ein, wobei es wichtig ist festzuhalten, dass sie sowohl passive und abhängige Positionen einnehmen als auch selbstbestimmend und machtvoll aufzutreten und damit auch Widerstand leisten zu können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass einige (insbesondere nordamerikanische) AutorInnen Menschen mit Behinderung zu einer sogenannten benachteiligten oder Minderheitengruppe, wie es ethnische Minoritäten, alte oder arme Menschen sein können, zugehörig sehen. Die Zugehörigkeit zu einer solchen Gruppe bedeutet für gewöhnlich Teil einer „zweiten Klasse“ zu sein, eine normabweichende Position innezuhaben und weniger Statusrechte als die sogenannte „Majorität“ zu besitzen (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 71). Obgleich in einem vorherigen Abschnitt eine mögliche simultane Unterdrückung angesprochen wurde, ist zu berücksichtigen, dass man, wenn man von einer mehrfachen Benachteiligung spricht, eine Hierarchisierung von unterdrückten Gruppierungen vermeiden sollte. Wenn man einfach eine Form der Unterdrückung zu einer weiteren dazu addiert, vermittelt man ein falsches Bild, das kein besseres Verständnis fördert. Nur die betroffenen Menschen selber sind in der Lage die Synthese von Gender, Sexualität, Ethnizität und Behinderung in ihren Worten zu definieren (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 91) was m.E. die qualitative Sozialforschung so wertvoll macht.

5. Diskussion der empirischen Forschungsergebnisse in Kategorien

Das Datenmaterial wurde, wie es bei Mayring beschrieben wird, (Mayring 2002: 114) nach Themenschwerpunkten kategorisiert und in Subkategorien aufgeteilt. Die folgenden Kapitel entsprechen den fünf von mir gebildeten Kategorien und bearbeiten in Rückbezug zu den zuvor dargestellten theoretischen Ansätzen die Forschungsfrage, welche nach der Rolle der Schule bei der Integration von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung fragt.

Die fünf Themenbereiche lauten wie folgend:

- A) Der Umgang mit Heterogenität (kulturell, Behinderungen betreffend) in der Schule.
- B) Vorteile und Nachteile für Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung bei der sozialen Partizipation.
- C) Integrationsbarrieren und Grenzen der Integration von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung.
- D) Netzwerke und soziale Kontakte von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung.
- E) Chancen von Schulen zur Förderung von Integrationsprozessen von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung.

A) Wie in der Schule mit Heterogenität umgegangen wird

Diese Kategorie beschreibt den Umgang mit Heterogenität, bei den in meinem Forschungsfeld interagierenden Personen. Heterogenität umfasst in diesem Kapitel sowohl den Umgang mit Behinderung als auch den Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Damit die unterschiedlichen Umgangsformen jedoch besser sichtbar werden, wird die Kategorie „Heterogenität“ in die zwei Subkategorien „Behinderung“ und „Ethnizität“ aufgeteilt, wobei diese zwei Schlagworte als Überbegriffe für weitere zuordenbare Aspekte verstanden werden müssen.

Wie (selbst)bewusst und wichtig den Kindern ihre Individualität in der Klasse ist, wird in einer Strophe eines Gedichtes deutlich, das Miro seinem künstlerisch gestalteten Steckbrief hinzufügt:

*Ich bin nicht dumm
und auch nicht krumm.
Ich bin recht schlau
das weiß ich genau.
Deutsch ist nicht mein Ding,
da machts nur bing, bing, bing.*

Der Umgang mit Behinderung

Eine heterogene Klasse stellt eine große Herausforderung für LehrerInnen dar. Sie sind gefordert, innerhalb einer Klasse sehr begabten SchülerInnen, Durchschnitts-SchülerInnen und schwächeren SchülerInnen eine adäquate Betreuung zu geben. Hinzu kommen in einer Integrationsklasse Kinder mit Behinderung, die spezielle Bedürfnisse haben und abgesehen von einer pädagogischen Förderung durch eine Körperbehinderung teilweise physische Unterstützung brauchen. Die befragten Lehrerinnen sehen dies auch im Zwei-Pädagogen-System als große Herausforderung an und befürchten, dass beim Integrationsversuch von schwerstbehinderten Kindern in einer solch heterogenen Klasse gerade diese benachteiligt sind:

Und wer denn eigentlich untern Tisch fällt san die schwerstbehinderten Kinder (Martina 09.06.08).

Die Bedürfnisse der Kinder in der heterogenen Klasse liegen teilweise sehr weit auseinander, sodass für jene SchülerInnen, deren Besonderheiten einen erhöhten Arbeitsaufwand erfordern, keine adäquate Betreuung gewährleistet werden kann.

Elisabeth, die Klassenlehrerin der vierten Klasse meint, dass sie es für sehr wichtig hält, dass ganz zu Beginn der Schulzeit mit den Kindern über das Thema Behinderung gesprochen wird. In ihrer Klasse wurden am Schulanfang die Behinderungen, von denen MitschülerInnen betroffen waren, und auch der Umgang damit erklärt. Alle konnten Fragen stellen und es wurde sogleich die Möglichkeit eingeräumt, dies jederzeit wieder zu tun. Erklärungen erleichtern das Verständnis der SchülerInnen für die Behinderung und das Selbstverständnis im Umgang damit. Die Kinder waren in den ersten Tagen neugierig und überrascht, als ein Mädchen im Rollstuhl sondiert wurde, kurze Zeit später war dieser Vorgang jedoch zu einer Selbstverständlichkeit geworden (Elisabeth 24.06.08). Während eine Pflegekraft dem türkischen Mädchen die Nahrung im Bauchbereich zuführt, spielt dieses mit den anderen Kindern unbekümmert weiter Karten, auch die Kinder schenken dem Vorgang keinerlei Aufmerksamkeit (Feldnotizen 06.06.08).

Die Rollen in der Klasse, bei der Fürsorge für Kinder mit Behinderung, bleiben laut Lehrerinnen nicht immer konstant, sondern ändern sich. Wenn es zu Beginn der Schulzeit ganz bestimmte Kinder waren, nämlich eher jene, denen zuhause mitgegeben wurde wie wichtig Unterstützung und Integrationsmaßnahmen sind, so haben mit der Zeit eher die Kinder, die sich am Anfang zurückgehalten haben, die Initiative übernommen (Elisabeth 24.06.08). Dass eine erhöhte Sensibilität für Menschen mit Behinderung in den Klassen vorhanden ist, wird beispielsweise im Aufklärungsunterricht deutlich als ein Mädchen fragt, ob auch Frauen im Rollstuhl menstruieren (Feldnotizen 23.04.08). Während der Zeit, die ich in den Klassen verbringe, bemerke ich, wie oft die SchülerInnen ihre MitschülerInnen mit Behinderung ganz selbstverständlich unaufgefordert

unterstützen und Hilfestellungen geben: Kinder im Rollstuhl werden aufs WC begleitet, die SchülerInnen kontaktieren telefonisch SozialpädagogInnen, damit diese den Rollstuhlkindern helfen, es werden ihnen die Schultaschen ein- und ausgepackt, beim An- und Ausziehen geholfen usw. Teilweise kommt es sogar zu Situationen, in denen sich die Kinder darum streiten, wer denn jetzt den Rollstuhl anschieben darf (Feldnotizen 28.04.08). Ein türkisches Mädchen im Rollstuhl hat durch seine Behinderung große Probleme beim Sprechen und ist für mich als Außenstehende kaum verständlich. Ihre MitschülerInnen kommunizieren ganz selbstverständlich mit ihr und scheinen fast keine Verständigungsschwierigkeiten zu haben (Feldnotizen 20.05.08).

Während die Kinder in den basalen Klassen ihren Bedürfnissen nach bestmöglich versorgt werden, versucht man in den integrativen Klassen die Bewusstseinsentwicklung der Kinder für ihre Behinderung zu fördern (DSA Frau Müller). Es fällt auf, dass die Kinder, die aufgrund ihrer körperlichen Einschränkungen zeitweise Unterstützung brauchen, diese ohne großes Aufsehen erfragen und als selbstverständlich hinnehmen (Feldnotizen 28.04.08).

Dass ein positiver Umgang mit Behinderung durchaus möglich und selbstverständlich sein kann, wird in den Gesprächen mit den SchülerInnen deutlich:

Naja, sie können nicht so schnell laufen...aber das find ich nicht schlecht! Ich mag ihn genauso gerne (Samir 13.06.08).

Die SchülerInnen mit Behinderung ziehen sich kaum zurück oder leiden, wie es die „personal tragedy theory“ darstellt, still vor sich hin. So geben sie teilweise Sport als ihr Lieblingsfach an. Auch wenn sie in ihrer Beweglichkeit eingeschränkt sind, versuchen sie sich wo es geht zu beteiligen (Thomas 16.06.06). Am Beispiel von Ivo ist ein unbekümmerter Umgang mit der eigenen Einschränkung sehr gut sichtbar. Als ein Basketballkorb nach dem Sporttag in der Klasse steht, ist er der erste, der die anderen Jungs zum Spielen auffordert und er wirft selbst einen Korb nach dem anderen (Feldnotizen 11.06.08). Auch sind die Migrantenkinder mit Körperbehinderung zuversichtlich wenn sie an ihre Zukunft denken:

Ich will Sänger werden! Nein Schauspieler! Nein keine Ahnung entweder Sänger oder Schauspieler! Oder Rennfahrer (Milan 13.06.06).

Ich will Hundezüchter werden und Rennfahrer (Thomas 16.06.06).

Lehrerin will ich werden (Ayse 13.06.06).

Bei wichtigen Anlässen versuchen die SchülerInnen die Kinder mit Behinderung einzubeziehen. Als in einer Morgenrunde alle Kinder Kunststücke vorzeigen, spornen sie Thomas im Rollstuhl an, vorzumachen wie er mit dem Rollstuhl fahren kann. Er fährt etwas verlegen vor und zurück und zeigt einige Drehungen, während seine MitschülerInnen begeistert applaudieren (Feldnotizen 17.04.08).

Dass ein selbstverständlich natürlicher Umgang mit Behinderung in den Schulklassen möglich ist, wird auch an den kleinen Raufereien zwischen den Unterrichtseinheiten sichtbar, an denen selbst MitschülerInnen im Rollstuhl teilnehmen und austreten bzw. einstecken müssen (Feldnotizen 07.05.08). Obgleich die SchülerInnen die meiste Zeit eine normale, nicht-diskriminierende Umgangsweise mit den behinderten MitschülerInnen leben, kommt es doch zu isolierenden und unfairen Situationen. So versucht eine Gruppe von Jungen während einer Schulveranstaltung kontinuierlich einen Schüler mit verkrümmten Gliedmaßen aus der anderen Klasse nachzuahmen (Feldnotizen 07.05.08). Ayse, das türkische Mädchen mit Körperbehinderung und Lernbehinderung, wird in ihrer Klasse gerade bei Gruppenarbeiten und spielerischen Aktivitäten während der Pausen in den meisten Fällen ignoriert und ausgeschlossen (Feldnotizen 28.05.08). Auf der anderen Seite spielen sich in den Klassenzimmern Szenen ab, die den Beobachter vergessen lassen, dass er sich in einer heterogenen Klasse befindet. Die Mädchen üben in den Pausen verschiedene Tänze mit bunten Tüchern aus, wobei sich Kinder ohne Behinderung gemeinsam mit Mitschülerinnen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen sehr unbeschwert und ausgelassen zur Musik bewegen (Feldnotizen 28.05.08). Selbst beim Gummihüpfen werden Kinder mit Körperbehinderung und RollstuhlfahrerInnen bestmöglich miteinbezogen und es scheint allen Beteiligten großen Spaß zu machen (Feldnotizen 23.04.08).

Der Umgang mit kulturellen Unterschieden

Kulturelle Heterogenität wird bei den Lehrpersonen als positiv empfunden, wenn das Verhältnis zwischen österreichischen und nicht-österreichischen Kindern ein relativ ausgewogenes ist. So ist es für ihre Lehrtätigkeiten leichter, wenn der Prozentsatz der nicht-deutschsprachigen SchülerInnen nicht größer ist, als jener der deutschsprachigen Kinder, da diese dann im Sinne eines integrativen Unterrichts gut voneinander lernen können (Martina 09.06.08). Wenn der Anteil an Kindern nicht-deutscher Muttersprache sehr groß ist, dann haben die Lehrerinnen die Erfahrung gemacht, dass sie mit dem Unterrichtsstoff nicht immer durchkommen und einiges weglassen müssen. In Deutsch sehen sie es, sowohl für die Kinder, die gerne schnell lesen wollen, als auch für jene, die die Texte gar nicht verstehen, als nachteilig an (Sonja 09.06.08).

Die Kinder selbst zeigen ein großes Interesse an nicht-österreichischen Lebensweisen und Kulturen. Sie fragen nach anderen Ländern und Sprachen und assoziieren diese mit den Herkunftsländern der MitschülerInnen (Martina 09.06.08). So kommt in einem Lesetext im Deutschbuch China vor und ein Schüler schreit gleich „Ah, da ist die Mia her“. Sofort wollen die anderen auf der Weltkarte nach dem Land suchen und die KlassenkollegInnen befragen. Mia interessiert zu ihrem Herkunftsland, sodass beschlossen wird, dass Mia im Sachunterricht ein Referat über China halten

soll (Feldnotizen 17.04.08). Die Lehrerinnen empfinden es als positiv auch Aktivitäten mit SchülerInnen zu unternehmen, die noch nicht alles kennen. So erzählt eine Lehrperson vom Besuch des Tiergartens, den viele Kinder bisher noch nicht gesehen hatten und der einen umso größeren Zuspruch erhielt (Sonja 09.06.08). Auch die Lehrerinnen selbst berichten der Klasse von ihren Auslandsaufenthalten, beispielsweise in der Türkei oder Kroatien und den Erlebnissen dort, damit die Kinder erkennen, wie wichtig ihnen ihre Herkunftsorte sind (Elisabeth 05.05.08). Wenn die nicht-österreichischen Kinder, die zum Teil finanziell benachteiligt sind, von ihren Wochenenderlebnissen erzählen, wird teilweise ein Unterschied zu den eher aufwendigen Aktivitäten der österreichischen Kinder bemerkbar. Die Lehrerinnen versuchen dann diese Kinder trotzdem ausführlich von sich erzählen zu lassen und heben die positiven Erfahrungen nochmals hervor (Feldnotizen 02.06.08). Die Migrantenkinder selbst assoziieren mit ihrer Herkunft bzw. ihrer Zugehörigkeit die Sprache, die sie sprechen:

In der Schule fühle ich mich als Österreicher und zuhause als Serbe (Miro 13.06.08).

Je nachdem wo sie sich gerade aufhalten, fühlen sie sich mehr dem Herkunftsland oder Österreich zugehörig (Safa 13.06.08). In der Schule wird überwiegend Deutsch gesprochen, auch wenn die Kinder mit derselben Muttersprache wie beispielsweise Milan und Miro in dieser miteinander kommunizieren könnten (Miro 13.06.08). Auffallend ist, dass auch ganz selbstverständlich beide Sprachen nebeneinander verwendet werden. So erzählen alle Kinder, dass zuhause mit einem oder beiden Elternteilen, sowohl Deutsch als auch die Muttersprache, gesprochen wird. In den meisten Fällen geben die befragten Kinder an, dass die Väter gut Deutsch sprechen können, während die Mütter keine so guten Deutschkenntnisse haben bzw. gerade einen Deutschkurs besuchen (Samara, Safa, Milan, Miro).

Viele Kinder freuen sich auf die Reisen in die Herkunftsländer, die meistens in den Ferien, teilweise aber auch am Wochenende stattfinden (Ivo 05.05.08) und von denen dann am Montag in der Klasse mit Begeisterung erzählt wird. Als sehr positiv bewertet werden die großen sozialen Netzwerke, bestehend aus Verwandten und FreundInnen, die sie in den Herkunftsländern haben (Ivo, Milan, Ayse).

Wie von der Heterogenität profitiert werden kann

In einer Klasse befinden sich SchülerInnen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und verschiedenen Entwicklungsständen. Eine Möglichkeit die individuellen Menschen zusammen zu bringen ist es, sie gemeinsam an einem Thema oder einer Aufgabe arbeiten zu lassen. Die Lehrerinnen der Integrationsklassen versuchen die Kinder gemeinsam viele Aufgabenstellungen

bewältigen zu lassen, wobei sie darauf achten, dass schwächere SchülerInnen mit Kindern zusammen arbeiten, die sich leichter tun. Dadurch erhalten die Kinder die Gelegenheit Erklärungen und Hilfestellungen von anderen Kindern mit deren eigenen Worten und Methoden zu bekommen (Sonja 09.06.08). Die Lehrerinnen versuchen auf die individuellen Bedürfnisse und Problemlagen der SchülerInnen zu reagieren, indem sie unterschiedliche Aufgabenstellungen im Unterricht und zur Hausübung bekommen gleichzeitig jedoch am gleichen Thema arbeiten (Feldnotizen 28.04.08). Wenn in diesem Kapitel von Heterogenität im Sinne kultureller Heterogenität oder unterschiedlichen Formen der Behinderung und Nicht-Behinderung gesprochen wird, so muss angemerkt werden, dass in der Institution Schule noch zahlreiche andere Arten der Heterogenität, wie beispielsweise Alter oder Geschlecht, bedeutsam sind. So wird etwa von einer islamischen Lehrerin berichtet, die, da sie weiblich und keine Türkin ist, von einigen türkischen Muslimen nicht ernst genommen wird (Sonja 09.06.08). Darüber hinaus muss zwischen dem Umgang mit Heterogenität in den verschiedenen Schul- und Altersstufen unterschieden werden. Während die Integration in den Volksschulen überwiegend positiv gestaltet und angenommen wird, zeichnet sich in den Hauptschulklassen ein etwas anderes Bild ab. In diese werden nämlich Jugendliche aus anderen Schulen aufgenommen, die oft keinerlei Erfahrungen mit Integrationsklassen oder Behinderung haben:

Es ist wichtig zu wissen, dass Volksschule und Hauptschule zwei total unterschiedliche Dinge in Bezug auf die Integrationsthematik sind. Die Integration sieht besser aus in der Volksschule. Die meisten Kinder verlassen die Schule danach, um ins Gymnasium zu gehen. Zur Hauptschule kommen dann wieder Kinder aus anderen Schulen, die nicht in Integrationsklassen waren und nichts mit Behinderung anfangen können. Da werden behinderte Kinder mit dem Rollstuhl in den Gängen rumgeschupft und solche Sachen (DSA Frau Müller 19.06.08).

Die TherapeutInnen haben den Eindruck, dass für die SchülerInnen die Behinderung der MitschülerInnen eine größere Rolle spielt als deren Herkunft. Das wird besonders dann deutlich wenn neue SchülerInnen von außerhalb aufgenommen werden, die noch keinerlei Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben (Lena 24.06.08).

B) Mögliche Vor- und Nachteile von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung bei der sozialen Partizipation

Diese Kategorie beschreibt verschiedene Aspekte, die speziell auf Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung zutreffen und nachteilig aber auch positiv auf deren soziale Partizipation wirken

können. Dabei sollen insbesondere die Bedeutung der Herkunftskontexte und die Rolle der Eltern im Integrationsprozess sichtbar werden.

Ein Faktor, der einen Nachteil für Migrantenfamilien darstellt, ist, dass sie weniger über ihre Rechte informiert sind und diese deswegen viel weniger einfordern als es österreichische Familien tun. Eltern mit Migrationserfahrung sind häufig früh schon sehr dankbar. Obwohl einige Familien in einer problematischen finanziellen Situation sind, wollen sie lieber nicht auffallen und zeigen sich bescheiden und dankbar für das, was sie bekommen. Eine Lehrerin vermutet, dass dies mit einem gewissen Stolz verbunden ist bzw. einer Scham das Einkommen offen darzulegen (Martina 09.06.08). Auch die TherapeutInnen erklären, dass MigrantInnen benachteiligt sein können, weil sie entweder nicht wissen, was ihnen zusteht oder weil sie sich nicht trauen es einzufordern (Susanne 24.06.08). MigrantInnen kennen sich weniger aus und dieser Nachteil ist oftmals verbunden mit sprachlichen Problemen, die durch die bürokratischen Barrieren noch verstärkt werden (Sonja, Lena). Die Kinder werden oftmals selbst in verschiedenen (auch außerschulischen) Situationen als Dolmetscher eingesetzt und versäumen dadurch teilweise den Unterricht. Die Sozialarbeiterin bemerkt, dass die SchülerInnen häufig sehr viel Zeit für diverse Organisationstätigkeiten investieren müssen. Dadurch werden ihnen nicht nur Erwachsenenkompetenzen auferlegt, die sie noch nicht haben, sondern es entstehen auch Versäumnisse, die wiederum die schulische Leistung beeinträchtigen (DSA Frau Müller 19.06.08). Es wird auch vermutet, dass der Einsatz der Eltern und die Unterstützung ihrer Kinder – unabhängig von ihrem Herkunftskontext – zu einem Teil vom Bildungsstand der Eltern abhängig ist (Sonja, DSA Frau Müller).

Eine ähnliche Problematik ergibt sich bei der Bestimmung des Lehrplantypus. Obwohl alle Eltern dasselbe Mitspracherecht und die gleichen Einspruchsmöglichkeiten besitzen, ist es manchmal so, dass Migrantenfamilien weniger über diverse Mittel und Rechtsmittel bescheid wissen. Hinzu kommt, dass bei der Diskussion um den Sonderschullehrplan der familiäre Kontext miteinbezogen wird. Wenn nun festgestellt wird, dass eine familiäre Unterstützung des Kindes, aufgrund der Wohn- und Lebenssituation und der Sprachkenntnisse nicht erwartet werden kann, ist dies ein wesentlicher Faktor zur Bestimmung des Lehrplans (Martina 09.06.08). Dies wird besonders bei einem körperbehinderten kroatischen Jungen sichtbar, der sich die ersten beiden Schuljahre trotz vieler Fehlstunden auf die Förderung der Mutter zuhause verlassen konnte und dessen Leistungen seit der Geburt zweier kleiner Geschwister stark nachgelassen haben (Feldnotizen 06.06.08). Selbst wenn in der Schule in Kleingruppen gefördert wird, bemerkt die Sozialarbeiterin, dass das Notenniveau oftmals bei Kindern, die von der Familie weniger zum Lernen animiert und gedrängt werden, niedriger ist. Wenn dann noch eine schwere körperliche Behinderung dazu kommt, wird die Jobvermittlung sehr schwierig (DSA Frau Müller).

In Bezug auf eine Grundversorgung sind Migrantenfamilien gleichgestellt mit den österreichischen Familien. Sie bekommen Unterstützung, um sich Hilfsmittel für das körperbehinderte Kind kaufen zu können und werden bei Spitalskosten subventioniert. Allerdings sind viele, sowohl Flüchtlinge als auch ArbeitsmigrantInnen benachteiligt, wenn es darum geht zusätzliche Hilfsmittel anzuschaffen. So bekommen sie zwar von den Krankenkassen jene Mittel, die zur Grundversorgung gehören, bezahlt, können sich jedoch beispielsweise kein zweites Paar orthopädischer Schuhe um 2000 Euro für ihr Kind leisten. Flüchtlingsfamilien werden während des Verfahrens, das sich oft über einige Jahre erstreckt, nur mit einem kleinen Taschengeld unterstützt. Bis diese Personen eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten, sind sie stark benachteiligt. Viele Migrantenfamilien versuchen das Kosten-Problem zu lösen, indem sie versuchen im Laufe der Zeit eine österreichische Staatsbürgerschaft, für das Kind mit Behinderung, zu bekommen. Damit werden die Zugänge zur finanziellen Unterstützung leichter, insbesondere wenn es um einen späteren Antrag um Sozialhilfe geht (DSA Frau Müller 19.06.06).

In der Schule ist eine Schulärztin für die Zuweisung zu den verschiedenen Therapieformen verantwortlich, wobei es hier keinen Unterschied macht, ob ein Kind Migrantenstatus hat oder nicht (Lena 24.06.08). Die TherapeutInnen betonen, dass sie sich unabhängig vom Engagement für die Therapien der Kinder einsetzen, damit diese nicht zu kurz kommen (Rosemarie 24.06.08). Obwohl der größte Teil der Migrantenkinder als von den Familien sehr gut umsorgt und betreut betrachtet wird, gibt es für sie aus Platzgründen oder aufgrund fehlender Spielsachen eine etwas eingeschränkte Beschäftigungsmöglichkeit. Umso mehr freuen sie sich dann über spielerische Ansätze in den einzelnen Therapien (Lena 24.06.08).

Ein Aspekt, der von einer Lehrerin genannt wird ist, dass es in der Elternarbeit oftmals Kontaktschwierigkeiten mit Migranteneltern gibt. Brücken, die von engagierten ElternvertreterInnen gebaut werden, werden beispielsweise von einigen türkischen Eltern der Klasse nicht genutzt. Die Erklärung einer türkischen Mutter dazu ist, dass sie ein Kopftuch trägt, eine andere Religion hat und deshalb fehl am Platz sei. Die Lehrerinnen bedauern dies, da sich die Kinder privat weniger treffen, wenn sich die Eltern untereinander nicht kennen (Martina 09.06.08). Indem sie zunehmend die Schule selbst als Veranstaltungsort (für Treffen, Feste usw.) festsetzen, hoffen die Lehrerinnen, dass sich mehr Eltern angesprochen fühlen, weil es für sie ein bekannter Ort ist und niemand weit fahren muss (Sonja 09.06.08). Bei einer Sportveranstaltung wird wiederum sichtbar, dass ausschließlich österreichische Eltern zum Anfeuern ihrer Kinder in die Schule kommen, während weder von Migrantenkindern noch von Kindern mit Behinderung Familienmitglieder anwesend sind (Feldnotizen 09.06.08). Die fehlenden Deutschkenntnisse von Elternteilen können, sowohl für die Familien als auch für die Lehrkräfte, einen enormen

Mehraufwand bedeuten. Bei einem türkischen Mädchen im Rollstuhl, das aufgrund von Krankheit von der Schule abgeholt werden muss, wird der arbeitende Vater am Telefon zum Übersetzer für die Mutter, die die Schülerin von der Schule abholt (Feldnotizen 23.04.08).

Bei der regelmäßig stattfindenden Montagsrunde, bei der die SchülerInnen Gelegenheit haben freiwillig von den Erlebnissen des vergangenen Wochenendes zu erzählen, fällt auf, dass sich die Kinder mit Migrationshintergrund etwas weniger zu Wort melden, als die anderen. Während die österreichischen Kinder, unabhängig von der Behinderung, gerne von ihren Haustieren, Ausflügen und Aktivitäten mit Familie oder FreundInnen berichten, geben sich die Migrantenkinder eher zurückhaltend (Feldnotizen 02.06.08).

Es gibt einen erhöhten Anteil von Migrantenkinder, die einen weiteren Schulweg als andere haben, da es österreichischen Eltern oftmals wichtig ist, dass ihre Kinder in der Schule ums Eck integriert werden (Lena 24.06.08). Dies hat für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwar den Nachteil eines längeren Schulwegs und der erschwerten Integration im eigenen „Grätzl“, allerdings werden in der Schule ganztägig Therapien und Betreuung angeboten. Währenddessen müssen SchülerInnen, die eine herkömmliche Schule in der Nähe besuchen, oftmals nach dem Unterricht noch mehrere Wege für Arzt- und Therapiebesuche zurücklegen (Barbara 24.06.08).

Eine weitere Benachteiligung, von der Migrantenkinder mit Behinderung betroffen sein können, ist wie eine Lehrerin anmerkt, dass Sonderschulklassen teilweise zu einem Auffang-Ort für Kinder werden, deren Eltern sich zu wenig auskennen, für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und für ausländische Kinder, die geringe Deutschkenntnisse besitzen (Sonja 09.06.08).

Viele MigrantInnen unterscheiden sich durch ein anderes familiäres Bezugssystem von österreichischen EinwohnerInnen. Die Unterbringung und Versorgung von behinderten SchülerInnen mit Migrationshintergrund findet häufig in der Familie statt, was sowohl Vor- als auch Nachteile für die Kinder mit sich bringen kann. Die Sozialarbeiterin sieht insbesondere körperbehinderte Mädchen in Migrantenfamilien eingeschränkt, da sie häufig in der Familie bleiben, Hilfstätigkeiten übernehmen und für alle anderen da sind. Oftmals werden sie selbst auch früh verheiratet und bekommen jung Kinder:

Leichtbehinderte Mädchen bleiben so in der Familie und sind dann für alle da. Des heißt man braucht jemanden zum Putzen und zum Waschen und für die Familie (...) Bei einem 15 jährigen Mädchen – die war irrsinnig geschickt mit ihren Armstümpfen- ist die Mutter an einem Schlaganfall erkrankt und sie hat sie jahrelang gemeinsam mit der Schwester gepflegt (DSA Frau Müller 19.06.08).

Andererseits kann festgestellt werden, dass viele Kinder familiär gut eingebettet sind und durch die Familie oft ein großes soziales Netzwerk haben (Lena 24.06.08)).

Zusammenfassend sehen die interviewten Fachkräfte die Kombination aus Behinderung und Migrantenstatus als benachteiligend für die Kinder an – einerseits in der Schule selbst, aber auch außerhalb.:

Also da stoßt ma sich auf der einen Seite immer wieder mal da und ein ander mal dort...deswegen glaub ich schon, dass sie doppelt benachteiligt sind (Lena 24.06.08).

C) Integrationsbarrieren und Grenzen der Integration

Dieses Kapitel soll deutlich machen, wo und wann Integration an ihre Grenzen stößt und welche Barrieren beim Bemühen um vollwertige Integration auftauchen. Da sprachliche Barrieren eine häufig angesprochene Problematik darstellen, wird diese Thematik ausführlicher dargestellt.

Der Wandel zur (utopischen) barrierefreien Welt, in der es folglich keine „Behinderung“ gebe, müsste laut Vic Finkelstein folgendes beinhalten: eine Veränderung der Gesellschaft, materielle Änderungen der Umwelt, einen Wandel in den Kontrollsystemen, neue soziale Rollen und Einstellungsänderungen der Menschen und der Gemeinschaft als Ganzes (Finkelstein zitiert nach Shakespeare 2006a: 43). Forschungen in Europa und Nordamerika haben gezeigt, dass Aktivitäten die für viele Menschen zur täglichen Routine gehören, wie Einkaufen, zur Bank gehen, Freunde besuchen oder in einem Restaurant essen, für andere erschwert oder auch unmöglich sind. Die Hauptgründe dafür sind beispielsweise Stufen, schwere Türen, hohe Ladentische, wenig Licht und unleserliche Zeichen (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999:117). Insbesondere junge Menschen mit Behinderung leiden an einem Mangel an sozialen Kontakten und einer sozialen Isolation, da die Gleichaltrigengruppe Aktivitäten mit Freunden außerhalb der eigenen vier Wände vorzieht (Barnes, Mercer und Shakespeare 1999: 189). Wie stark infrastrukturelle Barrieren einschränken, wird deutlich als die SchülerInnen gemeinsam einen Klassenausflug planen wollen. Die ersten Vorschläge wie Bowlen oder Minigolf spielen gehen, werden von den Lehrerinnen aufgrund der RollstuhlfahrerInnen abgelehnt. Auch die Idee ein Museum zu besuchen, bei dem durch Dunkelheit Blindheit simuliert wird, wird aufgrund der Fahrbedingungen für die Rollis wieder verworfen. Es bedarf mehrer Diskussionen bis ein für alle zufriedenstellendes Programm gefunden werden kann (Felnotizen 20.05.08).

Eingeschränkter Informationsfluss

So banal es auch klingen mag, aber es sind oft einfach fehlende Informationen oder nicht weitergegebene hilfreiche Informationen über Hilfsangebote, Finanzierungsmöglichkeiten,

AnsprechpartnerInnen, Hilfsmittel etc. die die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einschränken bzw. verhindern (Niediek 2008: 297):

Die Leute erscheinen nicht bei Schulveranstaltungen. Sie sind einfach zu schüchtern oder lesen das auch nicht so wirklich, sie wissen dann nicht was da passiert und fragen auch nicht nach. Dann sind sie einfach nicht dabei (Sonja 09.06.08).

Missverständnisse oder auch ganz einfach fehlende Kommunikation leisten ihren Beitrag zur Exklusion einzelner Menschen. Gerade bei Menschen mit Behinderung tendieren wohlmeinende Bezugspersonen dazu über den Kopf der Betroffenen hinweg zu entscheiden und vergessen dabei die SchülerInnen als die ExpertInnen in eigener Sache wahrzunehmen. Auf einer kommunikativen Ebene können auch sprachliche Faktoren als Integrationsbarrieren erkannt werden. Obwohl die Mehrsprachigkeit der EinwohnerInnen eines Staates für ein gegenseitiges Verständnis förderlich wäre, beginnt eine Überwindung von Fremdheitsbarrieren, seitens der Zuwanderer, mit dem Erlernen der einheimischen Sprache (Meyer 2001:18):

Ich denke ein Problem ist oft, dass die Eltern nicht gut Deutsch sprechen und daher die Informationen, die sie aus den Krankenhäusern und von den Ärzten und Ärztinnen und so bekommen, oft entweder nicht verstanden wird oder die überhaupt erst nicht kommt, weil sich die Leute denken „sie versteht mich eh nicht“ (Susanne 24.06.08).

Oft scheitern Maßnahmen der Integration demnach an ganz grundlegenden Dingen, wie mangelnder Informationen oder Kommunikation. Informationen sind laut LehrerInnen zwar vorhanden und dies auch in verschiedenen Sprachen, jedoch ist der Informationsfluss gestört, da die Menschen sie nicht abholen bzw. sie einfach nicht zu den Menschen vordringen. Es würde ein großes Engagement seitens der LehrerInnen erfordern, um durch Informationsveranstaltungen und Informationsmaterial in den verschiedensten Sprachen, die Infos auch an die Menschen heranzutragen (Sonja 09.06.08).

Bei sozialen Anliegen soll der Informationsfluss jedoch je nach Herkunftskontext recht gut sein. So sind beispielsweise viele türkische Einwandererfamilien durch den Austausch mit TürkInnen, die schon länger in Österreich leben, sehr gut informiert und auch jene Familien, die in den Flüchtlingshäusern untergebracht sind, sind durch die MitarbeiterInnen vor Ort aufgeklärt (DSA Frau Müller 19.06.08). Allerdings vermuten einige TherapeutInnen, dass einiges an Informationen gegenüber nicht-deutschsprachigen Eltern und Kindern weggelassen bzw. gekürzt wird, da MitarbeiterInnen in Krankenhäusern oder Schulen im Vorhinein annehmen, dass sie sowieso nicht verstanden werden (Susanne 24.06.08). Am Beispiel der Kindergartenanmeldung erklärt ein Physiotherapeut, der selbst neu in Österreich für seine Kinder mehrere bürokratische Hürden bewältigen musste, eine Problematik. Bei den unzähligen Formularen, die, da sie für viele unverständlich sind, immer wieder aufgrund von Mängeln oder Fehlern zurückgegeben werden,

resignieren die Eltern dann teilweise, was dann wiederum auf Kosten der Kinder geht (Björn 24.06.08).

Individuelle Faktoren

Bei der Frage nach der Integrationsmöglichkeit eines Kindes, insbesondere eines Kindes mit einer schweren Behinderung, reagieren verschiedene beteiligte Personen – wie LehrerInnen, Direktion, Eltern, ÄrztInnen – und diskutieren darüber, was das Beste für ein Kind sein könnte. Dabei erscheint es mir wichtig das Kind miteinzubeziehen bzw. bestmöglich aus der Sicht des Kindes zu agieren. Eine Lehrerin merkt an, dass es nicht sinnvoll ist, eine Integration zu forcieren, wenn dies ein Kind überfordern würde oder auch wenn dies die MitschülerInnen überfordern würde. Da die Impulse, die eine Integrationsklasse gibt, sehr vielfältig und teilweise anstrengend sind, können diese für ein Kind mit Behinderung nach einem gewissen Zeitraum unangenehm sein (Martina 09.06.08). Eine weitere Lehrerin bestätigt, dass einzelne Kinder in einer großen Gruppe überfordert sind und sich in einer Kleingruppe besser entfalten können (Sonja 09.06.08). Obwohl die Lehrerinnen grundsätzlich für Integration plädieren, räumen sie ein, dass nicht *alles* integrativ passieren muss und die speziellen Klassengruppen in Form von Sonderschulklassen auch ihre Berechtigung haben. Inwieweit ein Kind in der Schule integriert werden kann, ist sehr stark vom Ausmaß der Behinderung abhängig.

Barrieren für eine vollwertige Integration, die über einen schulischen Kontakt zwischen den Kindern hinausgeht, können sowohl die Körperbehinderung selbst, als auch der Herkunftskontext sein bzw. die Angst vor dem Umgang mit diesen Attributen. Deshalb sind gerade Kinder mit einer Körperbehinderung, die eventuell im Rollstuhl sitzen und auf fremde Hilfe angewiesen sind, weniger zu Besuch in Familien, die keine Erfahrung im Umgang mit behinderten Menschen haben. Wenn noch hinzu kommt, dass diese Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben, sehen die Lehrerinnen die Wahrscheinlichkeit als noch geringer an, dass die Kinder außerhalb der Schule zueinander finden (Martina 09.06.08). Einige Kinder mit Körperbehinderung haben eine hohe Anzahl von Fehlstunden, da sie durch Krankenhausaufenthalte oder Arztbesuche vom Unterricht ferngehalten werden. Dadurch haben sie oft große Schwierigkeiten dem Unterricht nachher zu folgen (Ivo 16.06.08). Gerade hier gäbe es einen Bedarf an zusätzlichen Lehr- oder Hilfskräften, die den Kindern die notwendige Unterstützung geben könnten, um Versäumtes nachzuholen (Feldnotizen 06.06.08).

Die Befragungen zeigen, dass es viele verschiedene Arten im Umgang mit der eigenen Behinderung gibt. Eine wesentliche Rolle dabei spielt auch der Umgang und die Einstellung der Eltern damit:

Ich würde gerne in einen Fußballverein gehen aber meine Mama hat Angst (Ivo 13.06.08).

Ich wollte in einen Fußballverein aber mein Vater sagt ich darf nicht (Milan 13.06.08).

Berechtigte Ängste und Sorgen über die Gesundheit ihrer Kinder seitens der Eltern aber auch der LehrerInnen können dazu führen, dass manche Kinder überbeschützt werden (Davis 2001: 683). So gibt es Kinder wie Miro, die trotz Rollstuhl oder anderen körperlichen Einschränkungen, Fußball oder Frisbee spielen gehen und sich mit Freunden treffen, während andere kaum Zeit außer Haus verbringen und wenn dann nur mit den Eltern (Thomas 16.06.08).

Bei der beruflichen Integration nach der Schule sieht die Sozialarbeiterin körperliche Einschränkungen als schwieriger an, als es sprachliche Schwierigkeiten oder andere kulturelle Aspekte sein können. Für Jugendliche mit schweren körperlichen Behinderungen eine Arbeitsstelle zu finden, die passt, ist eine große Herausforderung:

Den Traumberuf den gibt's immer, der bringt mich oft zur Verzweiflung, das geht dann auf Rechtsanwalt und auf Stewardess usw. Sie haben überhaupt oft wenig Bezug zur Realität (...). Bei SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen eine Arbeit zu suchen, die passt, ist schwierigst. Wir haben ein Mädchen mit Beckenschiefelage, sie darf nichts heben, sie kann nicht stehen, sie darf nicht lange sitzen, sie kann nicht lange gehen. Also die Einschränkungen sind dann meistens nicht ob sie jetzt Deutsch spricht, oder ob das Zeugnis so halbwegs ist, sondern die körperlichen Einschränkungen (DSA Frau Müller 19.06.08).

Kulturelle Faktoren

Kulturelle Barrieren tauchten in den Erfahrungen des Lehrpersonals auf, wenn es um den Turnunterricht, die Schwimmstunden oder Schullandwochen ging. Eltern äußerten besorgte Anfragen über Abläufe des Umziehens und Duschens und brachten Aktivitäten bei der Schullandwoche eine große Skepsis entgegen. In einem Fall berichtete eine Lehrerin, dass ein muslimisches Mädchen aufgrund dessen nicht mit auf die Schullandwoche durfte (Sonja 09.06.08).

Es gibt einige Gewohnheiten und Einstellungen, die aus dem Herkunftsland mitgenommen werden und in Österreich erst neu entdeckt bzw. umgelernt werden müssen. So wurde beobachtet, dass Menschen aus Afghanistan und Pakistan ärztliche und therapeutische Hilfen in erster Linie für Männer und insbesondere Soldaten bestimmt betrachteten und in Österreich entdeckten, dass sie auch mit den Kindern mit Behinderung Krankenhäuser besuchen können (Lena 24.06.08). Hinzu kommt, dass die Anerkennung eines behinderten Menschen in anderen kulturellen Kontexten eine andere ist, es wird anders in der Öffentlichkeit über Behinderung gesprochen und unterschiedlich damit umgegangen. Solche kulturellen Unterschiede führen dazu, dass auch die Integration in Österreich auf eine bestimmte Art und Weise verläuft (Maria 24.06.08). Die TherapeutInnen sehen es auch als schwierig an- selbst wenn sich das Personal seitens der Schule sehr engagiert – kulturelle Barrieren zu überwinden. So gibt es Beispiele, bei denen der Kontakt zwischen

SchülerInnen aufgrund strenger Regeln in der Familie eingeschränkt werden wie beispielsweise bei zwei Freundinnen von denen das türkische Mädchen abends nicht weggehen darf (Barbara 24.06.08).

Die Sprache

Eine jüngst veröffentlichte deutsche Studie über die Integration türkischer MigrantInnen zeichnet ein sehr schwarzes Bild. Sprache und Bildung werden darin als Schlüsselemente für eine erfolgreiche Integration betrachtet, stellen jedoch gleichzeitig die größten Problemfelder dar. Die befragten MigrantInnen sehen ihre eigenen Sprachkenntnisse als mangelhaft an und wünschen sich eine bessere Bildung (Kurier 26.01.09). Schlechtere Schulerfolge bei Migrantenkindern können teilweise auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückgeführt werden. Die sprachlich verursachten Rückstände, die Wissenschaftler bei SchülerInnen aus Migrationsfamilien beobachten konnten, sind oft Folgen ihrer sozialen Lebenssituation (Nagel 2001: 95). PädagogInnen weisen auch häufig auf die unbefriedigende Kommunikationssituation mit den Erziehungsberechtigten von Migrantenkindern hin, die sich aus den sprachlichen Barrieren und einer mangelnden Bereitschaft zum Gespräch ergibt (Nagel 2001: 100). Leidtragende sind dann zumeist die Kinder selber:

Aus den Anfangszeiten der basalen Förderklassen ist mir aufgefallen, dass vor allem türkischstämmige Kinder erst dann zum Arzt gebracht worden sind wenn sie fast schon tot waren. Das ist auch so ein Zeichen aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse, hat sich aber etwas gebessert (Rosemarie 24.06.08).

Was den Spracherwerb hindert und wie mangelnde Sprachkenntnisse wiederum Integrationsprozesse verhindern, wird durch die Befragungen und Beobachtungen an der Schule immer wieder deutlich. An der integrativen Volksschule wird kein muttersprachlicher (Zusatz)Unterricht angeboten, was jedoch von allen befragten deutschsprachigen Lehrpersonen durchwegs erwünscht wäre. Das Angebot der Aktion „Mama lernt Deutsch“ ist allerdings vorhanden, wird jedoch von den Müttern nicht angenommen. Obwohl die interviewten Personen alle mehr oder weniger Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Elternteilen nannten, hatten nur wenige Erklärungen für den geringen Zulauf zu „Mama lernt Deutsch“. Die Sozialarbeiterin beobachtete, dass teilweise ein Geldproblem eine Rolle spielt, wenn gleichzeitig noch Kleinkinder zu betreuen sind, Fahrtkosten zu entrichten und das Essen und die Kleidung für den Kursbesuch zu besorgen seien. Hinzu kommt die Einstellung einiger Mütter, dass sie sich ohnehin nur zuhause in der Familie aufhalten und keine Zeit für Sprachkurse aufbringen können. Bei vielen spielt auch die Scham eine Rolle, da sie im Herkunftsland keine Schule besucht haben und sich genieren, da sie nicht lesen oder schreiben können. Einige Frauen fühlen sich auch

schlichtweg zu alt, um noch eine neue Sprache zu lernen (DSA Frau Müller 19.06.08). Bei Elternsprechtagen kommt es zu Missverständnissen aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten oder den Umweg über den Übersetzer. Teilweise werden die Kinder selbst oder auch Geschwister als Dolmetscher eingesetzt (Sonja 09.06.08). Die Lehrerinnen können sich auch vorstellen, dass Fachkräfte für den muttersprachlichen Unterricht als Dolmetscher und besserer Vermittler mit den Eltern fungieren könnten. Diese würden nämlich ein besseres Verständnis für die jeweilige Mentalität aufbringen und auf der anderen Seite das Schulsystem gut kennen (Sonja 09.06.08). Es wird aber auch eingewandt, dass die Entdeckung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich noch sehr jung ist und die Einstellung, dass „alle Kinder zuerst ordentlich Deutsch lernen sollen“ bedauerlicherweise noch vorherrscht (DSA Frau Müller 19.06.08). Der Großteil der interviewten Personen merkt an, dass die sprachlichen Probleme bei den Elternteilen überwiegen und die Kinder als ÜbersetzerInnen in allen möglichen Situationen und Institutionen eingesetzt werden. Es gibt allerdings auch den Einwand, dass sprachliche Barrieren eine sehr große Hürde für die Kinder selbst darstellen und auch der Grund dafür sind, dass einige Kinder, insbesondere Quereinsteiger, in Klassen eingestuft werden, die unter ihrem Niveau liegen:

Die Sprachbarriere ist eine große für die Kinder für die Integration. Und deswegen werden sie in andere Klassen gesetzt, die eigentlich unter ihrem Wert sind (Björn 24.06.08).

So gibt es in meinen untersuchten Klassen die zwei irakischen Zwillingsschwestern, die ihre ersten Deutschkenntnisse während langwierigen Aufenthalten in österreichischen Krankenhäusern erworben haben und erst mit sechs Jahren einen Kindergarten besuchen konnten (Safa 13.06.08). Auch wenn sich die Kinder schon vor der Schule Grundkenntnisse in der deutschen Sprache aneignen, stellt der Deutschunterricht in der Volksschule eine Herausforderung dar:

Früher war ich ganz schlecht in Deutsch, weil ich so nervös war... (Miro 13.06.08).

Demnach spielt auch eine psychische Komponente beim Erwerb einer neuen Sprache eine Rolle. Es stimmen alle TherapeutInnen überein, dass die Sprache – unabhängig davon ob ein Kind behindert oder nicht-behindert ist – ein sehr bedeutender Faktor für die Integration darstellt. Generell wären Kontaktpersonen erwünscht, die eine spezielle Beratungsfunktion für gewisse Herkunftsgruppen, wie beispielsweise türkische Migrantenfamilien, übernehmen würden (Sonja 09.06.08). Ein Vorschlag ist die Errichtung eines Pools von ÜbersetzerInnen, die bei Bedarf kontaktiert werden können und die auch ein Bewusstsein und ein medizinisches Verständnis in Bezug auf Behinderungen haben (DSA Frau Müller 19.06.08).

Die Lehrerinnen sind der Meinung, dass die Akzeptanz bzw. die Beliebtheit von Kindern größer ist, wenn diese gut Deutsch sprechen können. Das liegt daran, dass eine Mitteilungsfähigkeit und eine verständliche Sprache ein Kind für die anderen interessanter macht als SchülerInnen, die nichts von sich erzählen können. Denn das Interesse an anderen Kulturen, Sitten und Sprachen sei durchwegs vorhanden, Antworten müssen jedoch auch von der anderen Seite wiederum transportiert werden können. Es muss allerdings angemerkt werden, dass die Akzeptanz nicht nur auf die Sprache beschränkt ist, sondern, dass auch die Leistungsfähigkeit in anderen Fächern vorteilhaft für eine gute Position innerhalb der Klassengemeinschaft darstellt (Martina 09.06.08). Einige Kinder befinden sich in der Situation kurz nach ihrer Ankunft in Österreich ohne bzw. mit sehr geringen Deutschkenntnissen in eine neue Klasse aufgenommen zu werden. Die Lehrerinnen befürworten es, Deutschkenntnisse als Voraussetzung für einen Volksschulbesuch zu verlangen und die Sprachförderung in Kindergärten und Vorschulen zu intensivieren (Sonja 09.06.08). Andererseits bewundern die LehrerInnen die Mehrsprachigkeit der Kinder auch und sind überrascht als sich ein Mädchen mit ungarischer Herkunft schämt, den Namen einer ungarischen Stadt vor der Klasse auszusprechen, weil sie befürchtet, die anderen Kinder könnten sie auslachen (Cornelia 24.06.08).

Elternzusammenarbeit

Eine wesentliche Barriere, die der Integration entgegensteht, ist – wie in dem Kapitel über die mögliche Benachteiligung von Migrantenkindern mit Behinderung ausführlicher dargestellt wird – das mangelnde Engagement einzelner Elternpaare. Die Lehrerinnen sind teilweise sehr bemüht den Kontakt mit einigen weniger engagierten Eltern aufrechtzuerhalten. Wenn Lehrerinnen im Unterricht den Input geben sich mit anderen Kulturen zu befassen stoße es zwar auf das Interesse der Kinder und die Eltern unterstützen es auch, indem sie beispielsweise ein typisches Essen für ihr Herkunftsland mitbringen, es habe aber für die Elterngeneration keine besonders große Relevanz. Sie sind laut Ansicht der Lehrerinnen etwas zu wenig an einem Zusammentreffen und dem Austausch mit anderen Familien interessiert. Das stellt insofern ein Hindernis dar, als dass sich die Kinder, deren Eltern sich untereinander nicht kennen, dann privat auch kaum treffen:

Also es findet dann die Begegnung nur in der Schule statt und zuhause ist jeder dann in seinem Grätzl und in seinen Familien...und in seiner Kultur wieder drin (Martina 09.06.08).

Ähnliches gilt auch für Eltern, deren Einsatz für Hilfsmittel und Unterstützung sich in Grenzen hält. Hier muss teilweise erst das Bewusstsein gebildet werden, wie wichtig und sinnvoll diverse Hilfsgüter für die Kinder sein können. Eine wesentliche Barriere stellt auch die Einstellung der Eltern dar, die davon überzeugt sind, dass sie in der Zukunft wieder in ihr Heimatland

zurückkehren. Sie sind oft nicht freiwillig in Österreich und leben mit dem Gefühl ohnehin so schnell als möglich wieder in das Herkunftsland zu gehen. Das führt so weit, dass die Gelder und sogar Pflegegelder für behinderte Kinder in Immobilien und Besitz in den Herkunftsländern investiert werden, während die Migrantenfamilien hier mit Entbehrungen leben müssen, worunter in erster Linie die Kinder leiden (DSA Frau Müller 19.06.06). Frauen können bei der Partizipation und Integration im Einwanderungsland eine gewichtige Rolle einnehmen. Sie sind nicht nur häufig Hauptverantwortliche in der Erziehung, sie tragen auch einen großen Teil der Last einer Sozialisation der nächsten Generation,

„insbesondere in der Spracherziehung und der Ausbildung integrationsfähiger Nachbarschaftsgemeinschaften“ (Müller 2001: 280).

Die Mütter werden bei den SchülerInnen als erste Ansprechperson genannt wenn es um Hilfestellungen für die Schule geht (Milan, Ivo, Ayse), gleichzeitig wirkt häufig noch eine traditionelle Rollenverteilung in den Familien behindernd, die Integration erschwert und kulturelle Trennlinien verstärkt (Müller 2001: 280).

Institutionelle Grenzziehungen

Die gesetzlichen Regelungen, die Menschen mit Behinderung betreffen, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland und werden jährlich erneuert (DSA Frau Müller 19.06.08). Abgegrenzt werden Kinder voneinander nicht nur durch Schulmauern oder die Wände eines Klassenzimmers, sondern auch durch die verschiedenen Lehrpläne, in denen sie unterrichtet werden. Den S-Lehrplan, den Ayse in der integrativen Klasse verfolgt, vergleicht die Lehrerin mit einer geschützten Werkstätte. Das heißt bereits in der Schule werden die Kinder auf das Leben und Arbeiten in einer segregierenden Institution für Menschen mit Behinderung vorbereitet. Eine solche Institution sieht die Lehrerin zur Entlastung der Familie als sinnvoll an, da manche Menschen mit Behinderung eine vollkommene Selbständigkeit nicht erlernen können und Betreuung brauchen (Sonja 09.06.08).

Der Unterricht in einem Sonderschullehrplan kann andererseits von Nachteil sein, weil die Jugendlichen danach herausgefordert sind in der Arbeitswelt Fuß zu fassen und es wesentlich schwieriger ist mit einem Sonderschulzeugnis unterzukommen, da dies als Zeichen dafür gelesen wird, dass vieles nicht erlernt wurde (Sonja 09.06.08).

Ein weiterer sehr wesentlicher Faktor, der über die Schule hinaus durchgehend alle öffentlichen Institutionen sowie privaten Einrichtungen betrifft, ist eine barrierefreie Infrastruktur. Auch wenn die Schule rollstuhlgerecht ausgestattet ist, wohnen manche SchülerInnen in Wohnhäusern ohne Aufzüge und nur mit Treppen. Das nennen Lehrerinnen auch als wesentlichen Aspekt warum

Rollstuhlfahrer außerhalb der Schule weniger Kontakt zu ihren KlassenkollegInnen haben als andere Kinder. Hinderlich ist des weiteren auch die Angst der Familienangehörigen der SchülerInnen vor dem richtigen Umgang mit Kindern, die im Rollstuhl sitzen (Elisabeth 24.06.08). Bei der Analyse von möglichen Barrieren reicht es aber nicht – wie es im Sinne eines Universal Designs gemacht wird – sich auf den Umbau der infrastrukturellen Landschaft zu beschränken, sondern es müssen auch Machtverhältnisse untersucht werden. Eine barrierefreie Umwelt vermindert wohl Unbequemlichkeiten die aufgrund einer Schädigung entstehen, sie macht aber nicht automatisch alle Menschen gleich (Shakespeare 2006a: 51).

Bei allen Bemühungen um Integration in der Schule gibt es innerhalb der Institution auch Anzeichen für Etikettierungen, die wiederum grenzziehend wirken. So lautet die Aufschrift an einer Toilettentür „WC-Behinderte“ (Feldnotizen 09.06.08). . Eine solche Bezeichnungen ist nur ein kleiner Ausschnitt einer Lebenswelt in der Prozesse von Etikettierungen und Differenzierungen Kinder mit Behinderung als „anders“ darstellen (Davis und Watson 2001: 673).

Zum Schluss muss darauf hingewiesen werden, dass Integration nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich ist und eine integrative Bildung nicht Voraussetzung dafür sein muss. Auch wenn die SchülerInnen durch den Sonderschulbesuch von Kindern ohne Behinderung getrennt werden, gibt es langfristig gesehen Integrationsprozesse, die verschlungene Wege gehen. So unterstützen verschiedene Organisationen Jugendliche mit Behinderung bei der Ausbildung. Andere Menschen versuchen wiederum nach mehreren Jahren schulischer Abwesenheit auf eigenen Wunsch ihren Schulabschluss nachzuholen (DSA Frau Müller 19.06.08).

D) Soziale Netzwerke von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung

In diesem Kapitel werden Gruppenbildungen, Beziehungen und die sozialen Kontakte der SchülerInnen thematisiert. Im Mittelpunkt des Interesses steht die soziale Einbindung von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung. Dabei wird zwischen der sozialen Integration in der Schule und jene in der Freizeit unterschieden, wobei sich die beiden Bereiche teilweise überschneiden. Im folgenden Abschnitt sollen die Perspektiven der SchülerInnen selbst im Vordergrund stehen.

Schulische Integration

Lehrerinnen konnten beobachten, dass sich Gruppen und Freundschaften unter anderem durch den Hortbesuch herausbilden. Wer nachmittags den Hort besucht, verbringt mehr Zeit miteinander, isst mittags auch miteinander und baut intensivere Beziehungen auf (Sonja 09.06.08). Die Kinder

bewerten den Hortbesuch als sehr positiv, niemand hat ein Problem damit, dass er/sie so den größten Teil des Tages in der Schule verbringt. Es wird als Vorteil genannt, dass dann in der Schule bereits die Hausübungen erledigt werden können und in der übrigen Zeit mit den MitschülerInnen gespielt werden kann (Safa, Miro, Milan). So wird der Hort sogar von manchen bevorzugt:

Bei mir zuhause ist es langweilig. Zu hause hab ich nur die Spielkonsole und so was und hier hab ich so Spiele viele und Kinder (Milan).

Auf die Frage, was den Kindern an der Schule gut gefällt kommt neben den verschiedenen Lieblingsfächern am häufigsten die Antwort, dass sie es genießen in den Pausen und der freien Zeit mit den anderen Kindern zu spielen (Samara, Safa, Christian, Milan, Miro).

Kinder mit Beeinträchtigungen müssen oftmals einen großen Teil ihrer freien Zeit für Therapie- oder Arztbesuche opfern. Durch das Angebot der untersuchten Schule werden diese im Schulgebäude selbst erledigt und die Familien können sich einiges an Aufwand ersparen (Barbara 24.06.08) während die Kinder mehr Zeit mit MitschülerInnen verbringen.

Alle neun interviewten SchülerInnen haben erzählt, dass sie eine/n oder mehrere FreundInnen in ihrer Klasse haben und vier der befragten Kinder haben hinzugefügt, dass sie gerne in die Schule gehen, weil sie ihre FreundInnen dort treffen können. Auffallend ist, dass einige körperbehinderte Migrantenkinder andere KlassenkollegInnen mit Körperbehinderung als ihre FreundInnen genannt haben (Safa, Miro, Ayse). Aber auch von nicht-behinderten Migrantenkinder werden Kinder mit Körperbehinderung als beste FreundInnen genannt (Samir 13.06.08). Es ist phasenweise eine bevorzugte Zusammenschließung von Migrantenkinder mit Körperbehinderung insbesondere in den Pausen beobachtbar, jedoch gewinnt man insgesamt den Eindruck, dass die Gruppenbildung immer wieder unterschiedlich ausfällt (Feldnotizen 06.06.08). Bei der Frage, was sich die SchülerInnen noch zusätzlich von ihrer Schule wünschen würden, wird geantwortet, dass es neben einem Bedarf an mehr Sportstunden wichtig ist viele gute Freunde zu haben (Christian 16.06.08). Hier wird deutlich, dass die Kinder bereits in diesem Alter einen großen Wert auf soziale Beziehungen legen.

Die Kinder suchen in den Klassen besonders während Arbeiten im Sitzkreis immer wieder die räumliche Nähe zueinander. Insbesondere die Mädchen zeigen dies offen, schmiegen sich aneinander oder halten sich die Hände, wobei die Mitschülerinnen im Rollstuhl nicht miteinbezogen werden. Räumlich gesehen gehören die Kinder im Rollstuhl zwar zur Gruppe dazu, körperlich gesehen schafft das Hilfsmittel jedoch etwas Distanz (Feldnotizen 07.05.08).

Freizeitgestaltung

Die Lehrerinnen sehen die Begegnung der SchülerInnen häufig nur auf die Schule beschränkt. Zuhause ist jeder in den jeweiligen Familien und teilweise auch in der Nachbarschaft eingebunden, allerdings sehen sich die SchülerInnen untereinander häufig nur zu besonderen Anlässen wie Geburtstagsfeiern oder zufälligerweise im Park, was dann jedoch als ein besonders großes Ereignis empfunden wird (Martina 09.06.08). Einige Kinder sind traurig, wenn die MitschülerInnen von ihren Wochenenderlebnissen oder Geburtstagsfeiern erzählen, bei denen sie nicht dabei sein konnten. Die Lehrerinnen versuchen mit diesen Kindern darüber zu reden, warum es so ist, dass sie nicht teilnehmen konnten (Elisabeth 24.06.08). Auch die befragten SchülerInnen geben an, dass sie die MitschülerInnen außerschulisch seltener sehen beispielsweise bei Ereignissen wie Geburtstagspartys. In ihrer Freizeit haben sie vor allem Kontakt mit Kindern, die in der näheren Umgebung wohnen (Safa, Ivo). Kinder, die weiter weg wohnen werden nur in Ausnahmefällen wie eben zu speziellen Anlässen kontaktiert (Safa, Samara). Die Lehrerinnen glauben, dass es in der Freizeit wenig Kontakte zu anderen Kindern gibt und dass dies auch in der Verantwortung der Eltern läge, die sich einfach zu wenig um die Kinder kümmern. Sonja und Martina sehen viele SchülerInnen als von den Eltern vernachlässigt an. Diese Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit in den Parks der Umgebung. Dort gibt es teilweise bestimmte Gruppen, die sich je nach Herkunftskontext bilden und zu denen Kinder anderer Herkunft keinen Zugang finden können (Feldnotizen 17.04.08).

Die Klassenlehrerinnen selbst versuchen teilweise etwas zwischen den SchülerInnen zu vermitteln und den Kontakt anzuregen, indem sie ihnen empfehlen, dass sie einander anrufen und treffen. Die Ratschläge werden von den Kindern angenommen und die Treffen werden häufiger. Eine Lehrerin bemerkt erfreut, dass die Kinder in der dritten Klasse bereits selbständiger werden, den Input der Schule aufgreifen und selbst die Initiative ergreifen (Sonja 09.06.08).

Allerdings sind auch die in der Schule gut integrierten Kinder außerhalb der Schulmauern mit infrastrukturellen Barrieren konfrontiert. Manche Klassenkameraden wohnen in Häusern mit Treppen und auch im Park ist nicht alles barrierefrei. Hinzu kommt eine Scheu im Umgang mit Rollstühlen und der Versorgung der behinderten Kindern von Familienmitgliedern der nicht-behinderten MitschülerInnen (Elisabeth 24.06.08). Dabei erzählen die SchülerInnen, dass sie sich vorzugsweise im Park mit anderen Kindern treffen, was für RollstuhlfahrerInnen natürlich von Nachteil ist (Samir, Safa). Es muss aber auch angemerkt werden, dass es durchaus Schüler gibt, die sich in der Freizeit mit MitschülerInnen im Rollstuhl treffen, wobei sie diese dann vorzugsweise zu Hause besuchen (Ivo, Samir). Die Kinder, die weniger Kontakt zu MitschülerInnen haben, verbringen ihre Zeit vorwiegend mit Fernschauen und Computerspielen (Ayse, Milan, Samara).

Für viele Kinder mit Migrationshintergrund ist die Familie das einzige soziale Bezugssystem. Eine Beziehung zu anderen österreichischen Familien ist eher seltener und die Integration ist den Klassenverbänden und der Schule vorbehalten (Lena 24.06.08).

E) Welche Möglichkeiten die Schule zur Unterstützung der Integrationsprozesse von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung hat

In diesem Kapitel wird dargestellt, welcher Beitrag von Seiten der Schule als Institution (Lehrpersonen, Fachpersonal, Schulleitung, Bildungspolitik) zur bestmöglichen Integration von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung geleistet werden kann. Die Maßnahme „Interkulturelles Lernen“ wird aufgrund ihrer besonderen Bedeutung in einer Subkategorie thematisiert.

„Geleitet vom Grundprinzip der sozialen Integration soll die Schule zum gemeinsamen Begegnungsort behinderter und nicht behinderter Kinder werden mit dem Ziel, Vorurteile, Unwissenheit und falsches Mitleid abzubauen und dafür kooperatives Verhalten, Einfühlungsvermögen und Sensibilität füreinander sowie Solidarität mit den Anliegen behinderter Menschen zu fördern“ (Bundesministerium 2003: 88).

Obwohl die TherapeutInnen feststellen, dass ihre Schule ein sehr ideales Umfeld zur Integration darstellt, bekräftigen sie, dass es auf das Verständnis von Integration der einzelnen darin agierenden Menschen ankommt (Rosemarie 24.06.08).

Eine Lehrerin stellt fest, dass eine Integrationsklasse ein sehr animierendes Umfeld für Kinder mit Behinderung darstellt. Es gibt viel zu sehen, zu hören und zu riechen, wodurch die Sinne angeregt werden. Allerdings merkt sie an, dass es für Kinder mit einer Schwerst- oder Mehrfachbehinderung eine ganz spezielle Struktur bräuchte, um diese nicht zu überfordern. Im Idealfall würde dann in Kleinstgruppen unterrichtet werden, in denen fünf Volksschulkinder mit einem behinderten Kind zusammen lernen (Martina 09.06.08). Gesetzlich wird jedoch festgehalten, dass die Anzahl der Schüler in einer Volksschulklasse 30 nicht überschreiten und 10 nicht unterschreiten darf (Höfle, Leitner und Stärker 2006: 149). Wesentlich für eine gelungene Integration ist also die Zusammensetzung einer Klasse. Das gilt auch für Kinder nicht-deutscher Muttersprache, die bei einem ausgewogenen Verhältnis der SchülerInnen von den deutschsprachigen Kindern mitgetragen werden können. Dies ist in Klassen, bei denen der Prozentsatz der nicht-deutschsprachigen Kindern höher ist, problematischer (Martina, Elisabeth).

„Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“ (Höfle, Leitner und Stärker 2006: 148).

Damit wird deutlich, dass Integration ein vorrangiges Ziel von Schulen darstellen sollte. Eine sogenannte „Abschiebung“ in Sonderklassen ist nicht ganz so einfach wie es vielleicht auf den ersten Blick scheint. In einer Art Schuleingangsphase werden die Leistung und die Möglichkeiten eines Kindes überprüft. Ein Kind muss zuerst die Chance bekommen das Jahr zu wiederholen, in dem offensichtliche Probleme mit dem Unterrichtsstoff festgestellt wurden. Nach dem Jahresverlust werden dann von Schulpsychologen, LehrerInnen, der Schulleitung und weiteren BeobachterInnen Gutachten zusammengesucht, worauf eine Kommission entscheidet, in welchem Lehrplan weiter unterrichtet wird (Martina 09.06.08). Viele Eltern beschäftigen sich intensiv mit der geeigneten Schule für ihr Kind und die TherapeutInnen unterstützen sie bei der Wahl, indem sie auf Wunsch Kindergärten besuchen und sich die angehenden SchülerInnen anschauen (Barbara 24.06.08).

An der Schule gibt es verschiedene Fachpersonen wie eine Schulpsychologin, eine Ärztin, verschiedene TherapeutInnen und eine Sozialarbeiterin zur Unterstützung der Kinder und deren Familien. In Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird den Familien gerade beim Schuleintritt eines Kindes vieles erleichtert. So vermittelt die Direktion gleich zu Schulbeginn wenn sie Unterstützungsbedarf feststellen kann die Eltern zur Sozialarbeiterin (DSA Frau Müller 19.06.08).

Auch wenn in integrativen Klassen oder durch klassenübergreifende Projektarbeit ein Zusammenleben von behinderten und nicht-behinderten Kindern gefördert wird, verbringen nicht-behinderte Kinder einige Zeit separiert, indem sie beispielsweise Therapiestunden besuchen, wobei hier wieder versucht wird über zum Beispiel Trampolingroupen eine Verbindung zu schaffen (Rosemarie 24.06.08) oder sie sich eine/n FreundIn in die Therapieeinheit mitnehmen dürfen, was dann wiederum für die nicht-behinderten Kinder ein besonderes Ereignis darstellt (Lena 24.06.08).

Infrastruktur

Die in meiner Forschung untersuchte Schule besteht aus modernen Neubauten, die auf körperbehinderte Menschen zugeschnitten sind. Das ganze Gebäude ist mit geräumigen Aufzügen und automatischen Türen ausgestattet, sodass RollstuhlfahrerInnen überall hingelangen. Erst als die Klasse das Schulgebäude verlässt wird sichtbar, mit welchen Barrieren RollstuhlfahrerInnen im öffentlichen Raum konfrontiert sind. Jede Gehsteigkante und Straßenüberquerung stellt eine Herausforderung dar (Feldnotizen 07.05.08). Schwierigkeiten ergeben sich auch bei der gemeinsamen Planung eines Klassenausfluges, wobei immer wieder Ideen vorgebracht werden, die mit RollstuhlfahrerInnen schwer umzusetzen wären. Es wird lange mit den Kindern diskutiert bis eine für alle passende Lösung gefunden wird (Feldnotizen 20.05.08).

Die Schule verfügt auch über einen Computerraum und eine eigene kleine Bibliothek, die behindertengerecht eingerichtet ist, wobei es ausschließlich Literatur in deutscher Sprache zum

entleihen gibt. Die Klassenzimmer sind von der Sitzordnung her so gestaltet, dass die Kinder im Rollstuhl den ganzen Raum befahren können. Auch die Außenanlagen sind behindertenfreundlich mit großen Schaukeln und speziellen Fahrrädern ausgestattet.

Das traditionell als Einzelzimmer gehaltene Klassenzimmer besteht in der integrativen Volksschule aus zwei Räumen, die durch eine Tür verbunden sind. Dies bringt den Vorteil, dass Gruppenarbeiten ungestört durchgeführt werden können und auf SchülerInnen mit Förderbedarf besser separat eingegangen werden kann (Sonja 09.06.08). Die Klasse hat jeweils vier Türen, die in den Innenhof, den Gang, das Nebenzimmer und in das nächste Klassenzimmer führen. Das macht den Raum sehr durchgängig und ermöglicht es den SchülerInnen gleichzeitig einen ruhigen Rückzugsort zu finden. Die Nähe zu den anliegenden Sonderschulklassen ermöglicht es allen Kindern nicht nur visuell sondern auch akustisch Kontakte und Vertrautheit zu sehr schwerbehinderten SchülerInnen aufzubauen (Feldnotizen 05.05.08).

Die interviewten SchülerInnen mit Körperbehinderung loben die Schule und heben hervor, dass es toll ist, dass es ein Schwimmbad, mehrere Turnsäle und einen Sportplatz gibt. Sie haben kein Problem sich auf dem Schulgelände mit dem Rollstuhl fortzubewegen (Miro, Thomas).

Im Unterricht

Der Unterricht hat teilweise Projektcharakter und findet klassenübergreifend statt, wenn an gemeinsamen Themen gearbeitet wird oder auch bei der Vorbereitung auf ein Jugendsingen. In den Integrationsklassen ist es von Vorteil, dass sich die Lehrerinnen abwechseln können und zusätzlich eine Sozialpädagogin als Unterstützung zur Seite haben.

Auch während des Unterrichts wird seitens der Lehrerinnen sehr viel Wert auf die Selbständigkeit der SchülerInnen gelegt. So werden die Kinder immer wieder aufgefordert eigene Entscheidungen zu treffen wie es beispielsweise bei der Ansage einer Lehrerin deutlich wird: „Wer mit mir arbeiten will, geht mit hinüber“. Fast täglich bekommen die SchülerInnen die Gelegenheit sich anhand von Lernkarteien ihre eigenen Aufgaben selbständig zusammenzustellen und zu lösen (Feldnotizen 28.04.08).

Die Schule kooperiert mit anderen Institutionen, Therapieorganisationen und Vereinen, die auf privater Ebene basieren, um den Kindern über den Unterricht hinaus adäquate Förderung und Betreuung zu bieten (Feldnotizen 23.04.08).

Interkulturelles Lernen

Seitens der Lehrerinnen finden durchaus Bemühungen statt interkulturelle Aspekte in den Unterricht einfließen zu lassen. So thematisieren sie andere Sprachen und andere Lebensmittel,

wobei der praktische Aspekt nicht zu kurz kommt indem sie die Eltern der SchülerInnen beispielsweise etwas aus ihrem Herkunftsland kochen lassen. Die Lehrerinnen sind erfreut, wenn die Kinder ihre Herkunftskontexte in den Unterricht miteinbeziehen und unterstützen diese Entwicklung in Form von Projekten. So referiert ein chinesisches Mädchen über China. Sie hat typisch chinesische Utensilien von zu Hause mitgebracht und zeigt sie stolz in der Klasse. Aufmerksam werden auch die Länder-Geschichten aus Büchern oder Zeitschriften mit den KlassenkollegInnen und ihrer Biographie in Verbindung gebracht. Die Lehrerinnen bemerken eine Sensibilität und erhöhte Aufmerksamkeit der Kinder für solche Zusammenhänge (Sonja 09.06.08). Die von den Kindern gestalteten Referate zu selbstgewählten Themen geben Anreiz zu Diskussionen über Armut, Interkulturalität und Ländern der dritten Welt. Insbesondere die Fußball-EM, die alle sehr lebhaft verfolgen, sorgt immer wieder für Gesprächsstoff und erweckt das Interesse am „Anderen“ (Feldnotizen 05.05.08). Während des Unterrichts fällt auf, dass besonders bei Vokabel-Unklarheiten, die Migrantenkinder nach der Bedeutung der Wörter gefragt werden (Feldnotizen 02.06.08). Im Aufklärungsunterricht sprechen alle sehr offen über den Körper und die menschliche Sexualität, wobei auch der Umgang anderer Kulturen damit angesprochen wird (Feldnotizen 23.04.08).

Es gibt Religionsunterricht und Gottesdienste für die verschiedenen Konfessionen der SchülerInnen. Während einige Kinder den katholischen Gottesdienst in der Kirche auf freiwilliger Basis besuchen wird den übrigen KlassenkollegInnen ein Alternativprogramm in der Klasse angeboten. In der Aula finden regelmäßig ökumenische, orthodoxe, evangelische und islamische Gottesdienste statt (Feldnotizen 07.05.08).

Bei sprachlichen Problemen versuchen die Lehrerinnen die Eltern teilweise zu unterstützen. Wenn es bei Ansuchen (beispielsweise bei einem türkischen Mädchen im Rollstuhl um die finanzielle Unterstützung bei der Schullandwoche) Schwierigkeiten gibt, geben die Lehrerinnen Hilfestellungen bei der Antragstellung etc. damit einzelne Kinder nicht benachteiligt sind (Elisabeth 24.06.08). Gleichzeitig leisten die übrigen Fachkräfte der Schule ihren Beitrag, damit die Kinder und ihre Eltern ein Basiswissen- und können bekommen, auf das sie auch nach der Schulzeit noch bauen können. So versucht die Sozialarbeiterin Informationen und Formulare weiterzugeben, während sie gleichzeitig auf mögliche Schwierigkeiten, Hindernisse und Lösungsmöglichkeiten aufmerksam macht. Dadurch werden während der Schulzeit eines Kindes Wege gefunden und Strategien entwickelt, die eine zunehmende Selbständigkeit ermöglichen:

Wenn einer dann aus der Schule raus ist, dann hab ich schon einen Hintergrund auf den er baut. Sie kommen dann immer seltener und dann schwimmen sie allein (DSA Frau Müller 19.06.08).

Die Lehrerinnen versuchen auf verschiedene Art und Weise Schienen für die soziale Integration der SchülerInnen zu legen. Es ist in den Klassen üblich die erste Stunde am Montag Morgen mit dem Austausch der Wochenenderlebnisse zu verbringen. Gerade in dieser Zeit ist es den Lehrerinnen möglich zwischen den KlassenkollegInnen zu vermitteln und mögliche Treffen zu arrangieren, was dann auch in den darauf folgenden Sitzungen positiv rückgemeldet wird (Sonja 09.06.08). Dennoch wird die Schule als primäres Kontaktfeld betrachtet (Barbara 24.06.08).

Kinder mit Behinderung werden gerne in einem Diskurs von Dankbarkeit und Fürsorge unterrichtet, der sie jedoch als „abhängig von anderen“ definiert (Davis 2001: 675). Ein sehr wichtiger Aspekt, der von den Lehrerinnen der untersuchten Schule forciert wird ist die Erziehung zur Selbständigkeit. Deshalb wird darauf geachtet, dass die Kinder die Zeit bekommen, die sie brauchen, um Dinge eigenständig erledigen zu können (Feldnotizen 06.06.08). Dazu gehört, dass die SchülerInnen mit Behinderung bei unangenehmeren Aufgaben wie dem gemeinsamen Aufräumen des Klassenzimmers nach Projekten nicht „geschont“ werden, sondern dazu aufgefordert sind ihren bestmöglichen Beitrag zu leisten (Feldnotizen 11.06.08). Insbesondere wenn es Kommunikationsprobleme und Missverständnisse mit den Eltern gibt, ist es wichtig, den Kindern selbst begreiflich zu machen, was sie brauchen und dass sie sich selbst darum kümmern müssen. So wird Miro wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass es besonders an heißen Tagen wichtig ist, dass er seine Trinkflasche dabei hat. Seine Mutter wurde mehrmals darauf angesprochen, hat sich jedoch nicht regelmäßig darum gekümmert. Umso wichtiger ist es, dass die Kinder auch über den Raum und die Zeit der Schule hinaus selbständig werden (Elisabeth 24.06.08).

Bei Schulveranstaltungen wird sehr genau darauf geachtet, dass sich alle Kinder beteiligen können. So wird neben einem großen Fußballturnier für alle, als Alternative ein Boccia-Turnier für die Kinder veranstaltet, die nicht beim Fußball mitmachen können. Bei den Aufführungen werden unter anderem von allen Kindern Rolli-Parcours bewältigt, bei denen die Kinder mit Behinderung wesentlich besser abschneiden und Rolli-Tänze gezeigt. SchülerInnen der Sonderschulkassen spielen gegen jene der Integrationsklassen. Obwohl die ZuschauerInnen weniger und die lautstarke Unterstützung bei diesem Turnier gemäßiger sind, werden die Leistungen der Mannschaften danach in den Klassen nochmals hervorgehoben und bejubelt (Feldnotizen 09.06.08).

Während der Schulzeit werden auch Vorbereitungen für eine spätere berufliche Eingliederung getroffen. Die Schule leistet eine Art Einstiegsarbeit, indem sie in Zusammenarbeit mit bestimmten Organisationen Ausflüge zu Unternehmen und Werkstätten veranstaltet. Für Eltern und SchülerInnen sind solche Exkursionen nicht immer ganz einfach, da die Schule ein sehr geschützter Rahmen für Kinder ohne Behinderung und mit verschiedenen Arten von Behinderung darstellt, den

außerschulische Institutionen nicht unbedingt aufweisen. Eine Beratungsstelle für MigrantInnen mit körperlicher Behinderung wird als wünschenswert angesehen, da es so etwas spezielles bis dato nicht gibt. Dabei wäre eine Zusammenarbeit mit einem Psychologen von großem Vorteil (DSA Frau Müller 19.06.08).

Wie Barrieren überwunden werden können

Ich möchte zum Schluss kurz zwei Ansätze anführen, die einerseits in einer multikulturellen Klasse, andererseits bei SchülerInnen mit Behinderung in der schulischen Praxis helfen Barrieren zu überwinden.

1.) Banks schlägt ein fünfdimensionales Grundgerüst als Voraussetzung für gelebten Multikulturalismus in jedem Klassenzimmer vor:

- Die Curricula müssen integrativ konzipiert sein und Unterschiede respektieren.
- Jedes Wissen muss als konstruiertes Wissen und als in einem bestimmten kulturellen und historischen Kontext lokalisiertes Wissen verstanden werden.
- Die Lehrkräfte haben dieselbe respektvolle Einstellung gegenüber allen (Sub)kulturen, um aktiv Vorurteilen von SchülerInnen zu begegnen und positive Werthaltungen gegenüber verschiedenen Gruppen zu fördern.
- Die Lehrkräfte verfügen über eine Vielfalt pädagogischer Ansätze, die es den SchülerInnen ermöglichen abseits von kulturellen Normen und Erwartungen zu reagieren.
- Ein geförderter Multikulturalismus bleibt nicht auf das Klassenzimmer beschränkt, sondern wird auch durch die Schulkultur und soziale Struktur unterstützt, indem sie Stärken und Vorteile von Diversität anerkennt und zelebriert (Banks nach Ferri und Connor 2006: 198).

Obgleich dieses Modell eine sinnvolle Basis für das Leben und Arbeiten im multikulturellen Klassenzimmer darstellt, muss kritisch angemerkt werden, dass auch neue und vielfältige pädagogische Ansätze Menschen nicht abseits jeglicher kultureller Normen und Wertvorstellungen reagieren lassen.

2.) Mit Hilfe der Disability Studies kann es Lehrkräften möglich werden Konzepte von Behinderung und Normalität innerhalb eines Curriculums kritisch zu hinterfragen und zu präsentieren. Damit kann es gelingen das dominante medizinische Modell zu überwinden, das nach Defiziten im Schüler sucht. Die Disability Studies ermöglichen im Unterricht die Behinderung als gelebte Erfahrung der Menschen zu reflektieren und nicht über die Wahrnehmung und Einschätzungen nichtbehinderter Menschen zu definieren (Ferri und Connor 2006: 199). Eine Behinderung als eine soziale Erfahrung zu verstehen zwingt jeden einzelnen dazu, über den eigenen

Beitrag zum Erhalt oder zum Infrage stellen von Wahrnehmungen von bzw. Interaktionen mit Menschen mit Behinderung zu reflektieren.

Ferguson ist es gelungen eine Art Leitfaden zu erstellen, der es erleichtern soll, Disability Studies in Unterrichtscurricula einfließen zu lassen.

- Die SchülerInnen sollen die Möglichkeit erhalten mit Erwachsenen mit Behinderung über deren Leben zu sprechen.
- An der Schule sollen Umfragen über infrastrukturelle Zugangsmöglichkeiten im Schulgebäude und im öffentlichen Gemeinwesen durchgeführt werden.
- Über Behinderung kann geschrieben werden.
- Behinderung und Geschichten um Behinderung sollen als Diskussionsthemen verwendet werden.
- Interviews mit Menschen mit Behinderung können durchgeführt werden.
- Essays über Stereotypisierungen können als Aufgabe gestellt werden.
- Dokumentationen über Eugenik können in den Unterricht einfließen.
- Biographien von Menschen mit Behinderung können aufgearbeitet werden.
- Die Möglichkeit des Erlernens von Zeichensprache kann angeboten werden.
- Das Braille-Alphabet kann bei Bedarf gelernt werden.
- In Museumsbesuchen soll nach Repräsentationen von Menschen mit Behinderung gesucht werden.
- Bilder- und Fotomaterial kann als Darstellungsmittel im Unterricht verwendet werden.
- Unterschiedliche Gehirnfunktionen können thematisiert werden.
- Hilfsmittel zur Behindertenassistenz können konstruiert werden.
- Eine Web-gestützte Forschung zu Ressourcen von Menschen mit Behinderung im Netz soll durchgeführt werden.
- Das Design eines neuen graphischen Behinderten-Symbols kann zur Aufgabe gestellt werden (Ferguson zitiert nach Ferri und Connor 2006: 200).

Die genannten Forderungen sind sehr umfangreich und können in der schulischen Realität nur ansatzweise gefunden werden. Obgleich in der von mir untersuchten Schule ein sehr positiver Umgang mit Behinderung gelebt wird, konnte ich während meiner Anwesenheit nur die ersten vier Punkte als teilweise umgesetzt beobachten.

Hinsichtlich der Migrantenkinder und deren Familien müssen in erster Linie Sprachbarrieren beseitigt werden. Da die Lingua Franca Deutsch Muttersprachlern zunächst einmal Vorteile einräumt, wird es als sinnvoll bewertet, MigrantInnen die Rückzugsmöglichkeit in ihre eigene

Muttersprache zuzugestehen. Weil die Kommunikation in der Muttersprache identitätsfördernd und –während wirken kann, ist es insbesondere bei Schulkindern wertvoll, muttersprachlichen (Wahlfach-) Unterricht anzubieten. Informationen über lokale Gegebenheiten und auch das Medienangebot können und sollen in den Sprachen der Hauptzuwanderungsgruppen vorhanden sein. Ausschlaggebend für die erfolgreiche Integration von MigrantInnen ist auch deren uneingeschränkter Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten und zum Arbeitsmarkt. Nur so kann ein ökonomisches Schritthalten mit der Mehrheitsgesellschaft gewährleistet werden.

Eine Offenheit von kulturellen Institutionen oder Vereinen fördert die soziale und kulturelle Integration sowohl von Mehrheits- als auch von Minderheitengruppen. Soziale Interaktionen sowie demokratische Diskurse setzen wiederum Sprachkenntnisse voraus (Meyer 2001: 19).

Für die Schule gibt es in Österreich innovative Projekte zur Überwindung der sprachlichen Barrieren wie beispielsweise „Mama lernt Deutsch“. Dabei bekommen insbesondere Mütter die Gelegenheit in einer ihnen vertrauten Institution – nämlich der Schule ihrer Kinder – Deutsch zu lernen. Die Kurse gehen jedoch über die Vermittlung der allgemeinen Sprachkenntnisse hinaus: In der gemeinsamen Lernsituationen werden für Frauen mit unterschiedlichen Herkunftskontexten aber ähnlichen Alltagssituationen Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen. Das Projekt stellt für Frauen mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit dar, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, außerfamiliäre Kontakte zu knüpfen und Verständnis für die Situation ihrer Kinder zu erlangen (Nagel 2001: 105). Darüber hinaus lernen Kursteilnehmerinnen durch Exkursionen Institutionen des Bezirks und der Stadt kennen. Alltagsnahe Themen wie Schule, Erziehung oder Gesundheit werden in den Deutschkursen aufbereitet⁶.

⁶ <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/mama-lernt-deutsch.html> (05.12.08)

6. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach der Bedeutung der Schule im Integrationsprozess von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung nach. Sie entstand einerseits auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur insbesondere aus den Disability Studies, auf der anderen Seite baut sie auf Feldforschungsdaten, die ich innerhalb einer dreimonatigen Forschungsphase in einer integrativen Volksschule sammeln konnte, auf. Die beiden Klassen, die ich mehrmals wöchentlich besucht habe, hatten einen erhöhten Anteil an Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung. Von den insgesamt 39 SchülerInnen der beiden Klassen hatten 17 SchülerInnen einen Migrationshintergrund und 8 davon eine körperliche Behinderung. Das Datenmaterial wurde durch eine Kombination der Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Interviewführung mit SchülerInnen und Fachkräften gewonnen. Während der Beschäftigung mit der Theorie und den Aufenthalten im Forschungsfeld habe ich mich mit Fragen der schulischen sowie gesellschaftlichen Integrationsmöglichkeiten bzw. Grenzen und Fragen nach dem Umgang mit Behinderung und Heterogenität der schulischen AkteurInnen auseinandergesetzt. Erfolgreiche Integration beruht, wie vermutlich in dieser Arbeit deutlich wurde, auf einem komplexen System von abhängigen und unabhängigen Faktoren. Eltern, LehrerInnen und insbesondere SchülerInnen bewegen sich auf mehreren Ebenen innerhalb eines Schulsystems aber auch innerhalb eines Gesellschaftssystems.

Ausgangspunkt aller weiteren Ausführungen war ein ganzheitliches Verständnis von Behinderung. Das heißt, über medizinische Definitionen von Behinderung hinaus muss ein soziales Verständnis, das die Umfeldbedingungen eines Menschen berücksichtigt, Eingang in die Auseinandersetzung mit dem Phänomen finden. In Zusammenhang damit ist es grundlegend Integration als Prozess zu begreifen. Integration ist dynamisch und gestaltet sich im wechselseitigen Kontakt zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen. Eine soziale Integration erfordert sowohl soziale Sicherheit als auch ideale Rahmenbedingungen. Dies sind zwei Aspekte, die wiederum im sozialen Modell als Kernmodell der Disability Studies, eine wichtige Rolle spielen. Zentrales Anliegen der Disability Studies ist das Verhindern von Exklusion und Diskriminierung sowie die größtmögliche Integration von Menschen mit Behinderung. Das soziale Modell bei der Betrachtung einer Bildungsinstitution hinzuzuziehen macht deshalb Sinn weil es Behinderung in den institutionellen Strukturen, im sozialen Umfeld des Menschen verankert. Mit diesem Ansatz wird erfolgreich ein individuumszentriertes medizinisches Modell kritisiert und relativiert, das die Defizite eines Menschen mit Behinderung in den Vordergrund rückt. Nun wird Behinderung als soziales Produkt und nicht mehr als individuelles Defizit relevant. Obwohl das soziale Modell sowohl in

psychologischer als auch in sozialer Hinsicht eine befreiende Wirkung auf Menschen mit Behinderung haben kann, müssen auch seine Nachteile und Schwächen beachtet werden. So kann der Körper eines behinderten Menschen nicht vollkommen ignoriert werden, da dieser eine zentrale Rolle im Leben eines jeden Menschen spielt. Die Feldforschungen in der integrativen Schule haben die Grenzen des sozialen Modells in der Praxis sehr klar aufgezeigt. Auch die Frage nach den Grenzen des Möglichen in der schulischen Integration werden wie folgt sichtbar. Es können entsprechend dem sozialen Modell in schulischen Systemen soziale, politische und institutionelle Faktoren gefunden werden, die behindernd auf die SchülerInnen wirken. Dazu gehören beispielsweise infrastrukturelle Barrieren, diskriminierende Praktiken von LehrerInnen und MitschülerInnen oder Abschiebungen von Kindern mit Körperbehinderung in Sonderinstitutionen, die das Erleben von Integration verhindern. Es war durchaus während meiner Forschungszeit in der Schule beobachtbar, dass SchülerInnen mit Behinderung von MitschülerInnen gehänselt, etikettiert und ausgeschlossen wurden. Die SchülerInnen konnten nicht bei allen Aktivitäten in derselben Weise partizipieren wie ihre nicht-behinderten KlassenkollegInnen und hatten wenn sie in Sonderschulklassen untergebracht waren wenig Kontakt zu nicht-behinderten Gleichaltrigen. Nichtsdestotrotz können in der Schule Behinderungen auch der körperlichen Schädigung bzw. deren Auswirkungen und nicht dem sozialen Umfeld zugeschrieben werden. So ziehen schwerstbehinderte Kinder selbst keinen Nutzen davon in einer teilweise lauten und hektischen Integrationsklasse beschult zu werden, wenn sie in erster Linie einer basalen Förderung bedürfen. Sie erleben eine große Gruppe als überfordernd und unangenehm. Inwieweit eine Integration möglich ist, hängt laut meinen InformantInnen vom Ausmaß der Behinderung ab. Es macht also Sinn das soziale Modell, wie Carol Thomas es vorschlägt, um Schädigungs-Effekte zu erweitern (Thomas 2004: 25). Das heißt in der schulischen Praxis agieren Kinder mit unterschiedlichen Schädigungen miteinander, die wiederum Auswirkungen auf deren soziale Integration und Partizipation haben können. Dabei ist nicht nur das soziale Umfeld für diese Auswirkungen verantwortlich, wie es das soziale Modell suggeriert, sondern auch der Umgang der Betroffenen Menschen selber. Während sich einer der Jungen im Rollstuhl engagiert an allen möglichen Aktivitäten beteiligt und ohne Scheu jegliche infrastrukturellen Hürden bewältigt, zieht sich ein Mitschüler mit derselben Behinderung zurück und grenzt sich von den anderen Kindern ab. Somit ist Behinderung auch in der Schule ein biosoziales Phänomen, das einmal durch körperliche Beeinträchtigungen und deren Effekte, ein andermal durch soziale Gegebenheiten zu einer wirklichen *Behinderung* wird. Das soziale Modell soll des weiteren um andere diskriminierende Faktoren wie in vorliegendem konkreten Falle die Berücksichtigung der Herkunft erweitert werden.

Ich möchte nun zunächst die zentralen Punkte meiner Feldforschungspraxis in der Wiener Schule nochmals zusammenfassen, um anschließend kurz die allgemeine Bedeutung dieser für die Integration von Migrantenkindern mit körperlicher Behinderung in Österreich darzulegen. Menschen mit Behinderung sind bei der Befriedigung ihrer Freizeitbedürfnisse größtenteils benachteiligt (Cloerkes 1997: 280) und auch Migrantenkinder haben teilweise mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Der Schule wird nicht nur in der Fachliteratur eine Systemfunktion der sozialen Integration zugesprochen (Bächtold 1999: 307), auch in der Forschungspraxis wurde die Schule als primäre wenn nicht einzige Möglichkeit zur Integration der Migrantenkinder mit körperlicher Behinderung genannt. Von den LehrerInnen wird beobachtet, dass sich die Kontakte zwischen den SchülerInnen auf die Schule beschränken und Treffen in der Freizeit eher eine Ausnahme darstellen. Auch wenn die SchülerInnen selbst zum Ausdruck bringen, dass ihnen soziale Beziehungen und Freundschaften sehr wichtig sind, geben sie auch an, wenig Zeit mit den KlassenkollegInnen außerhalb der Schule zu verbringen. Neben der Einbindung der Kinder im Familienverband oder vereinzelt auch in der Nachbarschaft ist die Schule die wichtigste Gelegenheit zum Aufbau und der Pflege sozialer Netzwerke. Damit stimmt auch die Feststellung überein, dass sich Gruppen und Freundschaften aus dem gemeinsamen Hortbesuch entwickeln und dieser von den Kindern als durchaus positiv bewertet wird. Hier wird sichtbar, dass die Schule einen wesentlichen wenn nicht den wichtigsten Beitrag zur Integration von Migrantenkindern mit Behinderung im Pflichtschulalter leistet.

Eingangs wurde gefragt inwiefern eine Behinderung und die ethnische Herkunft sowohl schulische als auch soziale Integrationsprozesse der SchülerInnen beeinflussen. Meine Beobachtungen und die Aussagen der befragten Personen haben gezeigt, dass obwohl sowohl Migrantenstatus als auch Behinderung Integrationsprozesse einschränken, die Behinderung zumeist als weitaus eingrenzender betrachtet werden kann. Verschiedene Formen der Benachteiligung können sich zwar überlagern und somit verstärkend wirken (Ferri und Connor 2006: 204), das muss aber nicht zwangsläufig so sein. Das heißt eine doppelte Benachteiligung ist in bestimmten Situationen zwar möglich, aber nicht selbstverständlich anzunehmen. Mögliche Nachteile werden nicht von allen Beteiligten als solche wahrgenommen, deshalb erscheint es relevant auch den Umgang der betroffenen Personen mit bestimmten Gegebenheiten ins Blickfeld zu nehmen. Das gilt sowohl für die Handlungen und Einstellungen der SchülerInnen mit Migrationskontext und Behinderung als auch für die Menschen in ihrem Interaktionsfeld, die auf sie reagieren.

Die Hürden, die einer vollwertigen Integration von körperbehinderten Migrantenkindern entgegenstehen, sind vielfältig und nicht für alle Betroffenen gleichermaßen bedeutend. Mangelnde Informationen und Kommunikationen können die Gleichberechtigung erschweren, die

Körperbehinderung selbst, der Herkunftskontext aber auch die Angst vor dem Umgang mit diesen Attributen können hinderlich für eine soziale Teilhabe sein. Neben den kulturellen Differenzen, die Distanz schaffen können, sind es auch mangelhafte Sprachkenntnisse, die die Integrationsmöglichkeiten begrenzen. An dieser Stelle muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass es zu einfach ist Integrationsfähigkeit auf vorhandene oder nichtvorhandene Sprachkenntnisse zu reduzieren. Allerdings ist die weitverbreitete Ansicht, dass allein Deutschkenntnisse das Ausmaß der möglichen Integration in Österreich und den jeweiligen Institutionen bestimmen auch in der von mir untersuchten Schule und hier sogar bei der Schulleitung prävalent. In Frage gestellt wird diese Auffassung nicht nur durch die Wünsche der interviewten Personen nach muttersprachlichem Unterricht, sondern auch durch die eigenen Beobachtungen und die Ausführungen in der Fachliteratur. Obwohl die Sprache und damit auch die Kommunikationsfähigkeit ein wesentlicher Faktor in Integrationsprozessen darstellt, sollte diese Arbeit aufgezeigt haben, dass unter anderem auch kulturelle Unterschiede sowie körperliche und kognitive Einschränkungen diesen Prozess beeinflussen. Aufgrund des jungen Alters der fokussierten Schülergruppe ist auch ein mangelndes Engagement von Elternpaaren ausschlaggebend für eine eingeschränkte Integration. Wie Philpott aufzeigt sind Eltern zu einem großen Teil dafür verantwortlich wie Kinder mit Behinderung und Integrationsbarrieren umgehen (Philpott und Sait 2001: 161). Darüber hinaus können auch institutionelle Grenzziehungen, die nicht nur infrastrukturell sichtbar, sondern auch lehrplanspezifisch unsichtbar sind, Barrieren darstellen. Barrierefreie Umweltbedingungen erleichtern nämlich einerseits den Alltag für Menschen mit Behinderung, machen sie aber nicht automatisch gleichberechtigt (Shakespeare 2006a: 51).

Der positive Umgang mit Migrantenkindern und mit behinderten MitschülerInnen sowie die selbstverständliche Unterstützung und Hilfeleistung derselben durch die Kinder selbst waren an der untersuchten Schule offensichtlich. Dazu muss allerdings angemerkt werden, dass es sich um eine Volksschule handelt, wobei weiterführende Schulen in Wien und ganz Österreich andere weitaus weniger positive Bilder zu Integrationsprozessen zeigen. Die Schulen und die in ihnen interagierenden Personen haben eine bedeutende Chance Integrationsprozesse für Migrantenkinder mit Behinderung zu unterstützen und voranzutreiben. Abschließend werde ich nun aufzeigen, welche Möglichkeiten Österreichs Schulen haben, einen Beitrag zu vollwertiger Integration zu leisten. Dies kann zum einen durch die professionellen Fachkräfte einer Schule wie SchulpsychologInnen, ÄrztInnen, TherapeutInnen, SozialarbeiterInnen und einem ausreichend vorhandenen Lehrpersonal geschehen. Sie fungieren nicht nur als BetreuerInnen für die Kinder selbst, sondern auch als VermittlerInnen und Kontaktpersonen für die Familien. Das erfordert eine erhöhte Bereitschaft zur Kooperation und Teambildung (Schöler 1993: 79). Zum zweiten ist eine

barrierefreie Infrastruktur notwendig, damit Kinder mit Behinderung dieselben Zugangsmöglichkeiten wie alle anderen haben. Dies gilt auch für schulische Veranstaltungen, die *allen* Kindern die Chance einräumen sollen, in irgendeiner Weise zu partizipieren. Es gibt einige wesentliche Maßnahmen, die seitens der schulischen AkteurInnen als wesentlich für gelungene Integrationsprozesse wahrnehmen. Zum einen wird die Thematisierung von Behinderung mit allen SchülerInnen in einer Klasse als sehr wichtig erklärt. Die Auseinandersetzung damit und die Möglichkeit Fragen zu stellen nehmen die Scheu davor und ermöglichen einen selbstverständlich natürlichen Umgang mit Behinderung. Dadurch kann auch ein für die seelische Entwicklung sehr ausschlaggebendes positives Selbstbild eines Kindes (Fischer 2007: 142) in einer Klasse gestärkt werden. Heterogene Klassen sind in der schulischen Praxis aufgrund verschiedener Merkmale der Kinder selbstverständlich geworden und bieten die Möglichkeit in einem positiven Sinne davon zu profitieren (Hinz 1993: 87). Dennoch wird trotz der Befürwortung von Heterogenität in den Integrativklassen ein ausgewogenes Klassenverhältnis von nichtbehinderten und behinderten SchülerInnen sowie österreichischen und nicht-österreichischen Kindern angestrebt. Nur somit ist es möglich, dass sich die SchülerInnen gegenseitig unterstützen und allen Kindern eine angemessene Betreuung zukommt. Eine weitere wesentliche Maßnahme ist der muttersprachliche Unterricht, der einerseits eine identitätsstiftende Wirkung für Migrantenkinder hat, andererseits auch als eine sinnvolle Investition für die Zukunft der SchülerInnen betrachtet werden kann, wenn es darum geht benachteiligten SchülerInnen erhöhte Chancen auf dem Arbeitsmarkt einzuräumen. Der Unterricht selbst kann klassenübergreifend, mit Projektcharakter und in Kooperation mit außerschulischen Institutionen stattfinden. Eine Akzeptanz und Befürwortung von heterogenen Klassengruppen sowie Maßnahmen des interkulturellen Lernens erleichtern die gleichwertige Förderung und adäquate Betreuung aller Einzelner. Die schulischen Fachkräfte sind gefordert über die Schuljahre hinweg sowohl den SchülerInnen als auch den Eltern ein Basiswissen und ein grundlegendes Können zu vermitteln, auf das die Betroffenen auch nach der Schulzeit bauen können. Die Schulzeit gibt Gelegenheit Vorbereitungen für eine spätere berufliche Eingliederung zu treffen. Die tragende Rolle der Lehrerinnen soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, denn sie sind es nicht nur, die einen großen Teil der Elternarbeit bewältigen, sie haben die Möglichkeit in ihren Klassen Schienen für eine soziale Integration der Kinder zu legen. Darüber hinaus tragen sie dazu bei eine Bewusstseinsbildung voranzutreiben und die SchülerInnen zu verstärkter Selbständigkeit zu erziehen.

7. Bibliographie

- BÄCHTOLD**, Andreas (1999): Die Bedeutung lokalspezifischer Ausprägungen des Schulsystems für das Gelingen oder Misslingen integrativer Prozesse in Integrationsklassen. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 307-314
- BANTON**, Martin/**SINGH**, Gurnam (2004): „Race“, Disability and Oppression. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.111-117
- BARNES**, Colin/**MERCER**, Geof/**SHAKESPEARE**, Tom (1999): Exploring Disability. A Sociological Introduction. Polity Press, Cambridge.
- BARNES**, Colin (2004): Reflections on Doing Emancipatory Disability Research. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.47-53
- BAUBÖCK**, Rainer/**VOLF**, Patrik (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. (Hg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), Drava Verlag, Klagenfurt.
- BEGEMANN**, Ernst (1999): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration? In: Eberwein, Hans: Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.176-183
- BINDER**, Susanne/**DARYABEGI**, Aryane (2002): Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Studien Verlag, Innsbruck. S. 33-95
- BINDER**, Susanne (2003): Migration, Segregation, Integration: Konzept und Praxis interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Diss.

- CLOERKES**, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg.
- CORKER**, Mairian/**SHAKESPEARE**, Tom (2002): Mapping the Terrain. In: CORKER, Mairian/**SHAKESPEARE**, Tom (eds.): Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory. Continuum, London. S.1-17
- DAVIDSON**, Michael (2006): Universal Design. The Work of Disability in an Age of Globalization. In: Davis, Lennard J. (ed.): The Disability Studies Reader. Second Edition. Routledge, New York. 117-128
- DAVIS**, John&**WATSON**, Nick (2001): Where are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in "Special" and "Mainstream" Schools. In: Disability&Society, Vol.16, No.5, p.671-687
- DAVIS**, John&**WATSON**, Nick (2002): Countering Stereotypes of Disability: Disabled Children and Resistance. CORKER, Mairian/**SHAKESPEARE**, Tom (eds.): Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory. Continuum, London. S.159-174
- DEDERICH**, Markus (2007a): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Transcript Verlag, Bielefeld.
- DEDERICH**, Markus/**GRÜBER**, Katrin (Hg.) (2007b): Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben. Mabuse-Verlag, Frankfurt am Main. S.9-20
- DEDERICH**, Markus (2007c): Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In: DEDERICH, Markus/**GRÜBER**, Katrin (Hg.): Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben. Mabuse-Verlag, Frankfurt am Main. S.139-152
- DEPPE-WOLFINGER**, Helga (1999): Integration im gesellschaftlichen Widerspruch. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 25-30

- DUDEN**, Das Fremdwörterbuch (2007): 9. Auflage, 1104 Seiten, Bibliographisches Institut&F.A. Brockhaus AG, Mannheim 2007.
- EBERWEIN**, Hans (1999): Zur Bedeutung qualitativ-ethnographischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.369-376
- EHRENSTEIN**, Monika (2007): Körperbehinderte Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen in der Grundschule. In: Haupt, Ursula und Wieczorek, Marion (Hg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart. S. 150-179
- ENGLISCH-STÖLNER**, Doris (2002): Identität, Kultur und Differenz. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Studien Verlag, Innsbruck. S. 219-305
- FERRI**, Beth A. & Connor, David J. (2006): Reading Resistance. Discourses of Exclusion in Desegregation&Inclusion Debates. Peter Lang, New York.
- FILLITZ**, Thomas (2002): Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Studien Verlag, Innsbruck. S. 23-32
- FINKELSTEIN**, Vic (2004): Representin Disability. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.13-20
- FIRLINGER**, Beate (2003): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration: Österreich. Wien.
- FISCHER**, Martina (2007): Erfahrungen mit der sonderpädagogischen Begleitung körperbehinderter Kinder in der Regelschule. In: Haupt, Ursula und Wieczorek, Marion (Hg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart. S.137-149
- FLICK**, Uwe u.a. (1991) (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union, München.

- FRENCH, Sally/SWAIN, John (2004):** Whose Tragedy? Towards a Personal Non-tragedy View of Disability. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S. 34-40
- FRENCH, Sally (2004):** “Can you see the Rainbow”: The roots of denial. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.81-86
- GHAI, Anita (2001):** Marginalisation and disability: experiences from the Third World. In: PRIESTLEY, Mark (ed.): Disability and the Life Course. Global Perspectives. Cambridge University Press. S.26-37
- GÖTZINGER, Kornelia (2003):** Fremddefinition Selbstdefinition. In: Firlinger, Beate (Hg.): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration: Österreich. Wien. S.19-32
- GRADT, Kathrin (2009):** Freundschaft, Liebe, Intimität und deren Grenzen im Leben von Jugendlichen mit Zerebralparese. Diplomarbeit, Universität Wien.
- GUGUTZER, Robert/SCHNEIDER, Werner (2007):** Der „behinderte“ Körper in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transcript Verlag, Bielefeld. S.31-53
- HINZ, Andreas (1993):** Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Curio Verlag, Hamburg.
- HIRNSPERGER, Hans (2003):** Klassifikation – Komplexität. In: Firlinger, Beate (Hg.): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration: Österreich. Wien. S. 115-128
- HÖFLE, Wolfgang/LEITNER, Michael/STÄRKER, Lukas (2006):** Rechte für Menschen mit Behinderung. Linde Verlag, Wien.

- HOLLENWEGER**, Judith (2003): Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen. In: CLOERKES, Günther (Hg.): Wie man behindert wird. Materialien zur Soziologie der Behinderten, Band 1. Edition S, Universitätsverlag Winter, Heidelberg. S. 141-164
- HOLZBRECHER**, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin.
- HÖSSL**, Alfred (1999): Entwicklungen integrativer Erziehung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans: Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.147-155
- HUGHES**, Bill (2004): Disability and the Body. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.63-68
- IBEN**, Gerd (1999): Das Versagen der allgemeinen Schule gegenüber Behinderten und Benachteiligten. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 161-168
- INGSTAD**, Benedicte/**WHITE**, Susan (1995): Disability and Culture: An Overview. In: Ingstad, Benedicte/White, Susan (eds.): Disability and Culture. University of California Press. S. 3-32
- INGSTAD**, Benedicte/**WHITE**, Susan (2007): Disability Connections. In: Ingstadt, Benedicte/White, Susan (eds): Disability in Local and Global Worlds. University of California Press. S. 1-29
- KOBI**, Emil E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans: Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.71-79
- MARKOWETZ**, Reinhard (1997): Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg. S. 187-237

- MARTINY**, Andrea (2003): Aussonderung-Integration. In: Firlinger, Beate (Hg.): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration: Österreich. Wien. S. 45-58
- MAYRING**, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- MEIER**, Richard und **HEYER** Peter (1999): Grundschule – Schule für alle Kinder. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 227-236
- MEYER**, Berthold (2001): Die gesellschaftliche Integration von Zuwanderern braucht politische Partizipation. In: BÜTTNER, Christian/MEYER, Berthold (Hg.): Integration durch Partizipation. Campus Verlag, Frankfurt. S. 9-30
- MÜLLER**, Harald (2001): Mehr Demokratie wagen – Ein Friedensprogramm. In: BÜTTNER, Christian/MEYER, Berthold (Hg.): Integration durch Partizipation. Campus Verlag, Frankfurt. S.273-285
- MUTH**, Jakob (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.17-24
- NAGEL**, Helga (2001): „Mama lernt Deutsch“. Sprache und Partizipation. Die Bedeutung der Zweitsprache im Integrationsprozess. In: BÜTTNER, Christian/MEYER, Berthold (Hg.): Integration durch Partizipation. Campus Verlag, Frankfurt. S.89-105
- NAUE**, Ursula (2006): Minderheit sichtbar machen: Behinderte Menschen, Barrieren und Diskriminierung. In: Stimme von und für Minderheiten. Nr. 58/Frühjahr 2006: 20-21.
Online Dokument: <http://bidok.uibk.ac.at/library/naue-minderheit.html> (22.04.2008)
- NIEDIK**, Imke (2008): Ist dabei sein wirklich alles? Konzeptionelle Anregungen zur Gestaltung von Partizipationsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59.Jahrgang, Verband Sonderpädagogik e.V., Heft 08/08. S.293-298

- OLIVER, Mike** (2004): If I Had a Hammer: The Social Model in Action. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S. 7-12
- O'REILLY, Karen** (2005): Ethnographic Methods. Routledge, London and New York.
- PHILPOTT, Sue/SAIT, Washeila** (2001): Disabled children: an emergency submerged. In: PRIESTLEY, Mark (ed.): Disability and the Life Course. Global Perspectives. Cambridge University Press. S. 151-166
- PITSCHMANN, Nadja** (2003): Die Einstellungen von Eltern von Kindern mit Behinderungen zu Integration und Sonderschule. Diplomarbeit, Universität Wien.
- POWELL, Justin/WAGNER, Sandra** (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam Leben Nr.10/2002: 66-71. Online Dokument: <http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html> (11.11.2007)
- POWELL, Justin** (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: Waldschmidt, Anne und Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Transcript Verlag, Bielefeld. S.321-343
- PRIESTLEY, Mark** (2001): Introduction: the global context of disability. In: PRIESTLEY, Mark (ed.): Disability and the Life Course. Global Perspectives. Cambridge University Press. S.3-14
- PRIESTLEY, Mark** (2004): Generating Debates: Why we need a Life Course Approach to Disability Issues. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.94-99
- SANDER, Alfred** (1999): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans: Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.99-107

- SANDER**, Alfred und **HILDESCHMIDT**, Anne (1999): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, Hans: Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 269-276
- SCHLÜTER**, Martina (2007): Wissenschaftlicher Fortschritt und das Lebensrecht körperbehinderter Menschen. In: Haupt, Ursula und Wieczorek, Marion (Hg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart. S.15-31
- SCHÖLER**, Jutta (1993): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- SCHÖLER**, Jutta (1999): Nichtaussonderung von „Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 108-116
- SCHÖNWIESE**, Volker (2005): Perspektiven der Disability Studies. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft, Nr. 5/2005, Seite 16-21. Online-Dokument: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-studies.html> (22.04.2008)
- SCOTT-HILL**, Mairian (2004): Impairment, Difference and “Identity”. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.87-93
- SHAKESPEARE**, Tom (2006a): Disability Rights and Wrongs. Routledge London and New York.
- SHAKESPEARE**, Tom (2006b): The Social Model of Disability. In: Davis, Lennard J. (ed.): The Disability Studies Reader. Second Edition. Routledge, New York. 197-204
- SIEBERS**, Tobin (2006): Disability in Theory. From Social Constructionism to the New Realism of the Body. In: Davis, Lennard J. (ed.): The Disability Studies Reader. Second Edition. Routledge, New York. 173-183

- SIEDER**, Reinhard (2001): Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. In: WERNHART, Karl und ZIPS, Werner (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft, Wien. S. 145-172.
- STIKER**, Henri-Jacques (1999): A History of Disability. The University of Michigan Press.
- SWAIN**, John (2004): International Perspectives on Disability. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.54-60
- THOMAS**, Carol/CORKER, Mairian (2002): A Journey around the Social Model. In: CORKER, Mairian/SHAKESPEARE, Tom (eds.): Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory. Continuum, London. S.18-31
- THOMAS**, Carol (2004): Disability and Impairment. In: SWAIN, John/FRENCH, Sally/BARNES, Colin/THOMAS, Carol (ed.): Disabling Barriers – Enabling Environments. Sage Publications, London. S.21-27
- THOMAS**, Carol (2007): Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology. Palgrave Macmillan.
- TITCHKOSKY**, Tanya (2002): Cultural Maps: Which Way to Disability? In: CORKER, Mairian/SHAKESPEARE, Tom (eds.): Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory. Continuum, London. S.101-111
- TREMAIN**, Shelley (2006): On the Government of Disability. In: Davis, Lennard J. (ed.): The Disability Studies Reader. Second Edition. Routledge, New York. 185-196
- WALDSCHMIDT**, Anne/SCHNEIDER, Werner Hg. (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transcript Verlag, Bielefeld.
- WEISSER**, Jan (2004): Disability Studies und die Sonderpädagogik. In: Weisser, Jan und Renggli, Cornelia (Hg.): Disability Studies. Ein Lesebuch. Edition SZH/CSPS, Luzern.

WIENER, Petra (2003): Fremdbestimmung – Selbstbestimmung. In: Firlinger, Beate (Hg.): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration: Österreich. Wien. S. 33-44

Internet:

International Classification of Functioning, Disability and Health:

<http://www.who.int/classifications/icf/en/> (04.11.2008)

Statistik Austria: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern:

http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_nach_bundeslaendern_033241.pdf (30.11.08)

„Mama lernt Deutsch“ für Wien:

<http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/mama-lernt-deutsch.html> (05.12.08)

Zeitschriften:

Zeitschrift für Heilpädagogik (2008): Teil B: Standards in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Anträge der Hauptversammlung Potsdam 2007. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59.Jahrgang, Verband Sonderpädagogik e.V., Heft 02/08. S.42-64

Berichte:

Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich, Wien.

Magistrat der Stadt Wien 17 (2007): MigrantInnen in Wien 2007. Daten, Fakten, Recht. MA 17 – Integrations- und Diversitätsangelegenheiten, Stadt Wien.

Tageszeitungen:

Tageszeitung „Der Kurier“ vom Montag, den 26.01.09: „Türken: Lange hier und trotzdem fremd“

Tageszeitung „Die Presse“ vom Freitag, den 07.11.08: „Intelligenztest für Migranten“

Tageszeitung „Die Presse“ vom Freitag, den 07.11.08: „Massive Sprachprobleme“

Tageszeitung „Der Standard“ vom Dienstag, den 10.03.09: „Wiener Lehrer befürchten 'Ausländerklassen'“

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage nach der Bedeutung der Schule im Integrationsprozess von Migrantenkindern mit einer körperlichen Behinderung. Die Disability Studies stellen den theoretischen Rahmen dar, in dem Zusammenhänge zwischen individuell erlebten Erfahrungen und den Sozialstrukturen in einem Feld untersucht wurden. Es wurde aufgezeigt wie das medizinische Modell von Behinderung aufgrund seiner Defizitorientierung kritisiert und von einem sozialen Modell abgelöst wird. Während einer dreimonatigen Feldforschungsphase in zwei integrativen Volksschulklassen wurde mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews mit den AkteurInnen nachgeforscht welche Möglichkeiten die Schule und die in diesem Feld handelnden Personen haben, um Prozesse der Eingliederung und Teilhabe von körperbehinderten Kindern mit nicht-österreichischer Herkunft zu unterstützen. Mit Hilfe der Feldforschungsergebnisse konnte untermauert werden, dass auch das soziale Modell von Behinderung Schwachstellen hat und relativiert werden muss. Die schulische Integration stößt an ihre Grenzen wenn soziale, politische oder institutionelle Faktoren behindernd wirken. Aber auch körperliche Schädigungen und deren Effekte haben einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeit der Partizipation der SchülerInnen genauso wie sprachliche und kulturelle Barrieren hinderlich wirken können. Nichtsdestotrotz stellt die Schule die primäre - teilweise sogar einzige - Möglichkeit zur Integration von körperbehinderten Migrantenkindern dar. Hier besteht die Gelegenheit Kontakte und Freundschaften zu knüpfen, die über die Unterrichtszeit hinausgehen. Maßnahmen der integrativen Beschulung, des interkulturellen Lernens und die engagierte Beteiligung von Eltern, Lehrkräften, Fachpersonal, Schulleitung aber vor allem auch der Einbezug der Ansichten und Standpunkte der SchülerInnen selbst fördern Integrationsprozesse im schulischen Feld.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Geboren am 15.04.1984 als eines von drei Kindern von Christine und Michael Lipburger in Bregenz

Ausbildungsweg

1990 – 1994: Volksschule Langenegg
1994 – 1998: Musikhauptschule Lingenau
1998 – 2002: Bundesoberstufenrealgymnasium Egg (musischer Zweig)
seit 2003: Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

Forschungen

April – Juni 2008: Feldforschungspraxis in integrativen Volksschulklassen in Wien

Sonstiges

2002 – 2003: Freiwilliges Soziales Jahr bei der SUPRO (Werkstatt für Suchtprophylaxe)
seit 2008: Nachhilfe für AsylwerberInnen auf ehrenamtlicher Basis
seit 2009: Sekretariat in einer Lernakademie für MigrantInnen

Sprachkenntnisse

Deutsch, Englisch, Spanisch

Kontakt

Saskia.Lipburger@gmx.at