

Studienmodule Kindheitspädagogik

Ronald Lutz | Christine Rehklaue (Hrsg.)

Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Lutz/Rehklau, Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik,
ISBN 978-3-7799-3368-7, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3368-7>

8 Diversität und Inklusion

Christine Rehklau

Diversität bedeutet Vielfalt im Sinne der Unterschiedlichkeit von Menschen in Bezug auf Lebens- und Arbeitsformen, sowie im Hinblick auf verschiedene Identitätsmerkmale. Die Ursprünge des Konzeptes liegen zum einen im Unternehmenskontext, in dem Diversity-Management als Personal- und Organisationsentwicklungskontext als kompetenten Umgang mit einer gewachsenen Vielfalt gesehen wird. Also einer utilitaristischen Strömung in der Wirtschaft, die zum Ziel hat die Effizienz- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu steigern. Gleichzeitig geht Diversity zurück auf die sozialen Bewegungen und Gleichstellungskämpfe der 1950er bis 1970er Jahre. Sie münden in einer normativ-demokratischen Strömung, wobei Diversity aus einer Menschenrechts- und Antidiskriminierungsperspektive gesehen wird. Dies geschieht in der Absicht, die Vielfältigkeit individueller Ressourcen anzuerkennen, Formen der Ungleichbehandlung entgegenzuwirken und Gleichstellung zu verwirklichen (Nestvogel 2008, 22).

Die von den Diversity-Ansätzen zentral in den Fokus genommenen ‚Kerndimensionen‘ entsprechen den vom Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) geschützten Merkmalen Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung und sexuelle Identität. In einer erweiterten Perspektive werden die ‚Sekundärdimensionen‘ wie Einkommen, soziale Herkunft, Familienstand/Elternschaft, Ausbildungsweg und geographische Herkunft in den Blick genommen (Czollek/Perko/Weinbach 2009). Der Besitz bestimmter Merkmale kann dem Menschen Vorteile bringen oder nachteilig sein; abhängig ist dies vom jeweiligen Kontext und den Machtverhältnissen (Loden/Rosener 1991, 18). Demnach muss eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Diversität Machtverhältnisse und Privilegien thematisieren, da Diskriminierung nur dort entstehen können, wo Machtverhältnisse wirksam werden.

Mit diesem Ansatz wird die Vielfalt von Unterschieden anerkannt. Plurale Lebensverhältnisse und Lebenswelten werden in der Diversity-Perspektive normalisiert und Vielfalt als gesellschaftliche Ressource gesehen. Diversity-Perspektive impliziert zumeist auch eine machtkritische Analyse gesellschaftlicher Prozesse der Herstellung von Inklusion und Exklusion. Es wird deutlich, dass kein klares inhaltlich konturiertes und konsistentes Konzept besteht, sondern der Begriff der Diversität gekennzeichnet ist durch he-

terogene Bezugsrahmen in unterschiedlichen Diskursfeldern und Bereichen (Hormel 2008)

Aus der Sicht Leiprechts (2008, 427) muss Diversität in den Erziehungs- Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften thematisiert, weil:

- Entsprechende ‚Einteilungen‘ mit Zuschreibungs- und Bewertungsprozessen und Festlegungen verbunden sind, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen
- Eine Ignoranz gegenüber den vorfindbaren ‚Einteilungen‘ keine Möglichkeit eröffnet, diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten
- eine solche Ignoranz würde bedeuten, Macht, Dominanz und Privilegierung auf der Seiten derjenigen, die sich eine diesbezügliche Ignoranz am ehesten leisten können, da sie sich hinsichtlich spezifischer ‚Einteilungen‘ in einer relativ privilegierten Position befinden, aus der Wahrnehmung auszuklammern

Kritische Positionen fordern Anerkennung von Vielfalt systematisch mit den Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit zu verbinden (Hormel/Scherr 2004, Broden/Mecheril 2007, Leiprecht 2011).

Mit dem Konzept der Diversität steht nicht mehr ein einzelnes Gruppenmerkmal, wie beispielsweise die Kultur im Vordergrund. Dennoch sollten hier exemplarisch zwei Kategorien dargestellt werden, um einen tieferen Einblick in die Lebenssituation einer von Heterogenität geprägten Kindheit zu bekommen. So bewegt sich auch dieser Aufsatz im „Spannungsfeld von Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz“ (Eppenstein/Kiesel 2008).

Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind keine Randerscheinung in Deutschland. Ein Drittel der unter 15-Jährigen haben einen Migrationshintergrund. Neun von zehn dieser jungen Menschen sind hier geboren und aufgewachsen und sieben von ihnen haben die deutsche Staatsbürgerschaft (DJI 2013, 288). Was genau verbirgt sich hinter diesem doch etwas sperrigen Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“?

In der amtlichen Statistik wurde ein umfassendes Konzept zur Erfassung des Migrationshintergrundes mit dem Mikrozensus 2005 eingeführt. Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes (2013, 6) zählen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen

Elternteil“. Diese Bestimmungsgröße „Migrationshintergrund“ wurde rasant von den Sozialwissenschaften, ebenso wie von der Pädagogik und der Sozialen Arbeit übernommen. Sie ersetzt in den wissenschaftlichen Ansätzen zunehmend Begriffe wie „Ausländer“ und „Deutsche mit ausländischen Wurzeln“. Zur Analyse der Bevölkerung scheinen Zuschreibungen, die sich ausschließlich am Rechtsstatus einer Person orientieren, nicht mehr geeignet.

An dieser neuen Begrifflichkeit wird jedoch auch Kritik geübt. Castro Varela (2013, 13) stellt zum einen die Frage, „wie lange der Migrationshintergrund als sozial relevant wahrgenommen wird – und was die materiellen und sozialen Konsequenzen dieser Etikettierung sind“. Zum anderen sieht sie die Frage nach den Wurzeln eines Menschen, als eine Frage, „die bestimmte Staatsbürger/innen geradezu verfolgt und deren Zugehörigkeitsarbeit bedroht“ (ebd., 14). Der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder wie in diesem Aufsatz „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ ist gleichzeitig auch ausgrenzend, da er auf Nichtzugehörigkeit einer großen Bevölkerungsgruppe verweist und diese gewissermaßen im Feld sozialarbeiterischer Zielgruppen fixiert.

Die Ambivalenz dieses Begriffes zeigt sich also darin, dass er einerseits fortschrittlich im Vergleich zu früheren Bezeichnungen, die sich allein an der Staatsangehörigkeit festmachen ist, andererseits Menschen nach wie vor als „nicht dazu gehörig“ konstruiert. Eine kritische Reflexion bleibt deswegen eine Notwendigkeit. Dennoch findet er auch in diesem Aufsatz Verwendung, denn „Migration erklärt nicht alles, aber ohne das Merkmal Migration lassen sich manche soziale Disparitäten nicht aufklären“ (DJI 2013, 10). Ein Migrationshintergrund mag oft nicht die alleinige Ursache ungleicher Chancen sein, aber er geht sehr häufig mit ihnen einher. Die empirische Forschung zeigt, „dass Familien mit Migrationshintergrund im Mittel deutlich schlechtere Bildungs-, Berufs- und Einkommensressourcen haben als Familien deutscher Herkunft, weshalb auch die Startbedingungen ihrer Kinder markant schlechter sind (ebd.).“

Die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund ist nicht nur in Bezug auf ihre familialen Herkunftsländern und Migrationserfahrungen sehr heterogen – dennoch haben sie die Gemeinsamkeit, dass fast alle in Deutschland geboren und aufgewachsen sind (DJI 2013, 18). 91 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund leben in Westdeutschland. In den Stadtstaaten ist ihr Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung am höchsten. So liegt er in Hamburg und Bremen bei 48 Prozent und in Berlin bei 45 Prozent (ebd., 17). Während der kindlichen Entwicklung kommt der Familie besondere Bedeutung zu. 83 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund wachsen mit verheirateten Eltern auf. Der Anteil der Kinder, die mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen ist demnach mit 12 Prozent geringer als bei Kindern

ohne Migrationshintergrund (ebd., 30). Sie sind damit weniger vom Wandel der Familienformen betroffen als Jungen und Mädchen ohne Zuwanderungsgeschichte. Im öffentlichen Diskurs findet sich häufig das Bild der migrantischen Großfamilie. Dies Bild hält einer statistischen Überprüfung nicht stand. Die Mehrheit (43 Prozent) der 0- bis 14-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund lebt mit einem weiteren Geschwisterkind in der Familie. Ein Fünftel der Kinder wächst als Einzelkind auf (ebd., 31). Die Kommunikation mit den Eltern findet bei den 0- bis 8-jährigen Kindern hauptsächlich (zu 71 Prozent) auf Deutsch statt. Ein weiteres Fünftel kommuniziert mit den Eltern bevorzugt bilingual mit gleichen Anteilen der Deutschen und einer weiteren Sprache. Nur eine Minderheit von 10 Prozent verständigt sich hauptsächlich in einer anderen als der deutschen Sprache (ebd., 82). In Bezug auf die soziale Risikolage bleibt festzuhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich deutlich häufiger dieser Situation ausgesetzt sind, als Kinder ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte. Gekennzeichnet ist die Lage durch die Nicht-Erwerbstätigkeit beider bzw. des alleinerziehenden Elternteils (ebd., 109). In den westlichen Ländern gibt es zum Teil erhebliche Differenzen in den Armutslagen, wobei die Ursachen in den unterschiedlichen regionalen Wirtschaftslagen und dem dadurch beeinflussten Arbeitsplatzangebot vermutet werden. Insgesamt sind die Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger arm bzw. leben an der Schwelle zur Armut als Kinder ohne Migrationshintergrund (ebd., 110).

Kinder mit Behinderung

Kinder mit Behinderungen und ihre Familien sind genauso heterogen, wie Familien mit Kindern ohne Behinderungen. Sie leben in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus und befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen. Entstehung und Art der Behinderung prägen ihre Lebenssituation unterschiedlich. Behinderungen können sich auf körperliche oder geistige Besonderheiten beziehen oder auf Bereiche des Lernens oder des Sozialverhaltens. Behinderungen können von Geburt an gegeben sein oder im Laufe des Lebens zum Beispiel durch Unfall oder Krankheit erworben werden. Behinderungen können vom Umfeld, von gesellschaftlichen Einstellungen, von fehlender Partizipation oder ungünstigen strukturellen Bedingungen ausgehen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention definiert in Artikel 1 den Begriff der Behinderung folgendermaßen: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK). In der deutschen Sozialgesetzge-

bung im SGB IX § 2 (1) ist formuliert: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

„Behinderung wird von einem großen Teil der Bevölkerung noch nicht als Ausdruck der Vielfalt menschlichen Lebens gesehen, sondern als ein Zustand der zu vermeiden ist“ (Seifert 2011, 4). Es stellt sich die Frage, ob das Augenmerk der Gesellschaft darauf liegt, Behinderung zu negieren oder Menschen mit Behinderungen ein Leben als selbstbestimmte Mitglieder der Gesellschaft zu ermöglichen. In einer repräsentativen Studie kam das Institut für Demoskopie Allensbach (2011, 4) zum Ergebnis, dass die Bevölkerung einen ambivalenten, tendenziell eher negativen Eindruck von der aktuellen Situation von Menschen mit Behinderung hat. Die Situation wurde nur von einem knappen Drittel der Bevölkerung als gut oder sehr gut bewertet. Die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderungen befanden 46 Prozent der Menschen als weniger oder gar nicht gut (ebd.). Nur ein knappes Viertel (23 Prozent) vertraten die Meinung, dass eine gemeinsame Erziehung und Bildung zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen in Deutschland bereits Realität sei (ebd., 8).

Im Dezember 2006 wurde das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. 2008 ist es in Kraft getreten. Es wurde 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert und ist damit geltendes Recht. Bis Herbst 2015 wurde die Konvention von insgesamt 159 Staaten ratifiziert. Diese Staaten stehen damit in der Verpflichtung, die Menschenrechte wie in der Konvention formuliert für Menschen mit Behinderungen zu garantieren. Die Konvention ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der die allgemeinen Menschenrechte für die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung konkretisiert. Die Konvention schafft aber keine Sonderrechte (BMAS 2011, 24). Für eine gleichberechtigte Teilhabe müssen laut Art. 19, 28 und 30 der Konvention eine unabhängige Lebensführung, ein angemessener Lebensstandard sowie die Teilhabe am kulturellen Leben, an Freizeitaktivitäten und Sport gewährleistet sein.

Zur Lebenssituation von Kindern mit Behinderungen gibt es keine umfassende aktuelle Studie. Es kann lediglich auf die Ergebnisse der KiGGS-Studie¹ zurückgegriffen werden. Auf der Basis dieser Daten kann näherungsweise

1 Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland des Robert-Koch-Instituts.

von einer Zahl von 1,3 Mio. Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung ausgegangen werden. Darunter fallen mit einem Anteil von 2 Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland amtlich festgestellte Behinderungen und mit einem Anteil von 8 Prozent langfristige Einschränkungen aufgrund von Krankheit, Verhaltensstörung oder anderem gesundheitlichem Problem ohne amtliche Feststellung (BMAS 2011, 50). Jedes fünfte Kind mit einer Beeinträchtigung lebt mit nur einem Elternteil, meist der Mutter zusammen (ebd., 15).

Die Belastungen, die sich aus Behinderungen für das gesamte Familienleben ergeben, sind meist erheblich. Zum einen sind psychische Herausforderungen zu bewältigen. Zum anderen ergeben sich Belastungen aus dem erhöhten logistischen und alltagspraktischen Aufwand für das Familienleben, wenn ein Mensch mit besonderen Bedarfen und Fördernotwendigkeiten im Haushalt lebt (Müller-Zurek 2010, 1f.). Die ganze Familie muss sich auf dieses besondere Familienmitglied einstellen. Die Beschäftigung mit einem Kind mit Behinderung ist zumeist zeitintensiv. Jedoch hebt Hackenberg (2008, 55) in ihrer Analyse hervor, „dass Familien behinderter Kinder zwar häufig mehr Stress erleben als andere Familien, aber vermutlich nicht weniger positive Gefühle“.

Die Lebenslage alleinerziehender Mütter/Väter ist oft häufig durch eine schwierige finanzielle Situation und unzureichende Wohnverhältnisse gekennzeichnet (Gabriel/Voß 2007, zit. n. Seifert 2011, 10). Eine Berufstätigkeit ist zumindest in den ersten Jahren kaum möglich. In den Fällen fehlender sozialer Unterstützung kann es zur permanenten Überforderung kommen, die sich negativ auf die Beziehung zwischen Mutter/Vater und Kind auswirkt (ebd.).

Geschwisterkinder erleben einen Bruder oder eine Schwester mit Behinderung unterschiedlich. Ein Teil fühlt sich in persönlicher Entwicklung und Bedürfnissen nicht beeinträchtigt; andere berichten von nachhaltigen Belastungen, die durch einen Geschwisterteil mit Behinderung für sie entstehen. Die meisten Geschwister entwickeln jedoch eine gute Beziehung zum behinderten Kind und sind in ihren sozialen Kompetenzen Gleichaltrigen voraus (ebd., 11).

Beziehungen zu anderen Kindern und gute Freunde sind für Kinder wichtig. Kinder mit Beeinträchtigungen haben in den meisten Fällen einen oder mehrere gute Freunde. Allerdings ist der Anteil derjenigen, bei denen das nicht der Fall ist, mit fast 25 Prozent (Altersgruppe sieben bis zehn Jahre) deutlich höher als bei Kindern ohne Beeinträchtigung mit rund 13 Prozent (BMAS 2013, 77). Kinder mit Behinderung erleben durch das soziale Umfeld allerdings auch Diskriminierung. Mit Hänseleien und Schikanen müssen vor allem die jüngeren Kinder (sieben bis zehn Jahre) mit Beeinträchtigung deutlich häufiger kämpfen als Gleichaltrige ohne Beeinträchtigung. Etwa 10 Pro-

zent der Kinder mit, aber nur 2 Prozent der Kinder ohne Beeinträchtigung berichten davon gehänselt und schikaniert zu werden. Dieser Anteil geht in höheren Altersgruppen insgesamt zurück.

Inklusion

Der Begriff der Inklusion (von lateinisch *includere* = einschließen, einbeziehen) wird derzeit in der Sozialen Arbeit, aber auch im Bildungsbereich und weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen stark diskutiert. Dabei gehen die Vorstellungen von Inklusion weit auseinander. Sie reichen von einer Fokussierung auf Menschen mit Behinderungen, aufgrund der Verankerung des Begriffs in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, über eine verstärkte Integration bis zu umfassenden Visionen einer inklusiven Gesellschaft. Aliche (2013, 243) weist darauf hin, dass bei einer konsequenten Anwendung des Prinzips Inklusion, die Verständnisdimensionen über eine Zuweisung zu bestimmten Gruppen, wie Menschen mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung hinausgehen muss. „Auf individueller Ebene geht das Inklusionsverständnis nicht von der Zuweisung von Personen zur Kategorie ‚Behindertsein‘ aus, sondern von unterschiedlichen Ausgangslagen des Einzelnen, die im Wechselspiel mit sozialen Barrieren zu ‚Behinderungen‘ für Teilhabe werden“ (ebd.). Das Inklusionsprinzip bedeutet auch eine grundlegende Verschiebung des Verhältnisses von Staat und Individuum und einen Wandel des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Nicht der Einzelne muss in bestimmte Strukturen integriert werden, sondern die Strukturen müssen sich so wandeln, dass eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Teilbereichen für alle möglich wird.

Auch wenn Inklusion als gesellschaftliche Vision auf normativer Ebene bereits umfassend diskutiert wird, steht die praktische Umsetzung noch vor einem langen Weg.

Inklusion in der frühkindlichen Bildung

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ist festgeschrieben, dass alle Kinder unabhängig von Stärken und Schwächen ein Recht auf inklusive Bildung haben. Die Konvention fordert gleichberechtigte Möglichkeiten für Kinder mit und ohne Behinderung, Bildung wahrnehmen zu können. Auch der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung legt Inklusion im Bildungswesen als Normalzustand fest. Das gilt Erziehung und Bildung in der Familie und im institutionellen Rahmen zum Beispiel in der Kindertageseinrichtung