

Elke-Nicole Kappus

## Integration, Inklusion und die Diversitätsdimension «Migration»

### Zusammenfassung

*Der Beitrag setzt sich mit Migration als einer bildungsrelevanten Diversitätsdimension im Kontext einer (kritischen) Pädagogik der Vielfalt auseinander. Er zeigt Herausforderungen und Chancen eines dimensionenübergreifenden versus eines differenzierten Verständnisses von Heterogenität und diskutiert die Passung zwischen ICF und Migration. Der Beitrag ist als eine Einladung gedacht, die Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Interkultureller Pädagogik und der Heil-/Sonderpädagogik im Kontext von Integration und Inklusion zu fokussieren und zu nutzen.*

### Résumé

*Cet article est consacré à la migration en tant que dimension de la diversité pertinente pour la formation, dans le contexte d'une pédagogie (critique) de la diversité. Il montre les enjeux et les chances d'une compréhension de l'hétérogénéité qui recouperait toutes les dimensions – par opposition à une compréhension différenciée –, et examine les ajustements entre CIF et migration. Cette contribution est une invitation à cerner et à exploiter les potentiels d'une collaboration entre la pédagogie interculturelle d'une part et la pédagogie spécialisée d'autre part dans le contexte de l'intégration et de l'inclusion.*

Ende 2015 lebten etwa zwei Millionen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Das sind 24,6 Prozent der ständigen Wohnbevölkerung. 35,9 Prozent der Schweizer Bevölkerung ab 15 Jahren haben einen Migrationshintergrund, das heisst, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil in die Schweiz migriert sind<sup>1</sup> (BFS, 2017, S. 13ff.). 54 Prozent der Kinder von 0 bis 6 Jahren und knapp 50 % der Kinder bzw. Jugendlichen im Alter von 7 bis 14 Jahren leben in Haushalten, in denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Die Zahlen sagen nur wenig über die Bedeutung des «Migrationshintergrundes» aus (vgl. Kappus & Kummer Wyss, 2016). Sie weisen aber eindeutig darauf hin, dass migrationsbedingte Heterogenität längst «den Normalfall in unserer Gesellschaft» darstellt, «den es als Fakt wahrzunehmen gilt»

(Merz-Atalik, 2014, S. 167). Wenn Migration den Normalfall definiert, dann werden Migrantinnen und Migranten nicht länger als «grundsätzlich Fremde» wahrgenommen, sondern als integraler Bestandteil einer in sich diversen Bevölkerung angesehen. Integration betrifft nun nicht mehr einzelne Individuen oder Gruppen («die Anderen»), sondern die Gesellschaft als Ganzes. Dieses Integrationsverständnis liegt auch dem Ausländergesetz von 2008 zugrunde: Integration wird als gesamtgesellschaftlicher Auftrag und als Querschnittsaufgabe beschrieben (vgl. EKM, 2015), die alle gesellschaftlichen Bereiche angeht und bei der den Regelstrukturen – darunter die Schule – eine wichtige Rolle zukommt.

Eine (Migrations-)Pädagogik, welche diesen Auftrag der Schule ernst nimmt, teilt Anliegen und Forderungen der Sonderpädagogik, die sich für die Integration/Inklusion von Lernenden mit Behinderung und Beeinträchtigung einsetzt. Bereits vor der

<sup>1</sup> Für eine detaillierte Definition des Begriffs Migrationshintergrund siehe BFS (2017).

Jahrtausendwende hat Prengel (1993) auf Parallelen und Gemeinsamkeiten der Interkulturellen Pädagogik (Migration), der Feministischen Pädagogik (Gender) und der Integrationspädagogik (Behinderung) verwiesen (vgl. auch Hinz, 1993). Diese forderten – jede in ihrer Form – die Anerkennung von Verschiedenheit als Norm. Eine «Pädagogik der Vielfalt» sollte die Differenzierung zwischen den jeweiligen Ziel- und Sondergruppen (Menschen mit Behinderung, Beeinträchtigung, Migrationshintergrund etc.) überwinden helfen und die Individualität sowie das Recht auf Teilhabe *aller* Menschen im Sinne einer «egalitären Differenz» ins Zentrum stellen.

*Durch das Subsumieren der Migration unter das «Phänomen der Heterogenität» wurden Migrantenkinder unhinterfragt in Sonderschulen geschult.*

**Diversität: integriert versus differenziert**

Die Frage, ob verschiedene Diversitätsdimensionen im Rahmen einer inklusiven Pädagogik gemeinsam behandelt oder Dimensionen wie Gender, Migration, soziale Herkunft und Behinderung differenziert fokussiert werden sollen, traf von Beginn an auf Zustimmung und Kritik. Eine «Entkategorisierung der Differenz» sollte helfen, die Reduktion einer Person auf *ein* Diversitätsmerkmal und ein entsprechendes Labeling zu verhindern. Sie sollte auch die Ausdifferenzierung in ein je spezifisches Expertentum überwinden und dadurch einen disziplinenübergreifenden Blick auf Integrations- und Exklusionsprozesse ermöglichen. Und sie sollte, last but not least, erlauben, die Kräfte zu bündeln und dadurch die Chance einer Normalisierung der Differenz zu erhöhen.

Kritische Stimmen verweisen dagegen auf die Gefahr einer Übergeneralisierung, die den Blick auf Spezifisches verstellt und durch die z. B. soziale Ungleichheiten unter das Label eines generalisierten «Lobs der Vielfalt» gestellt werden (vgl. Mecheril & Vorrink, 2014). Schliesslich hat das Subsumieren der Migration unter das «grosse Phänomen [der] Heterogenität» (Hüpping, 2017, S. 44) bereits in der Vergangenheit dazu geführt, dass «Migrationsandere» (Mecheril, 2004) unhinterfragt in Sonderschulen und Kleinklassen geschult wurden. Nicht, weil diese sich auf die Bedürfnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund spezialisiert hatten; sondern, weil die (Regel-)Schule nicht auf mehr- und anderssprachige Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war. Währenddessen waren die Sonderschulen ja gerade für Kinder und Jugendliche vorgesehen, die «anders» waren als «die Norm». Vor diesem Hintergrund scheint ein differenziertes Diversitätsverständnis, das die jeweilige Spezifität sowohl in Hinblick auf Bedürfnisse, Ressourcen als auch die soziale Konstituiertheit verschiedener sozialer Gruppen berücksichtigt, angebracht(er), um das Ziel der chancengerechten Teilhabe aller zu erreichen.

Die Auseinandersetzung um das Pro und Kontra eines dimensionenübergreifenden versus eines differenzierten Heterogenitäts- bzw. Diversitätsverständnisses wurde in der Schweiz in gewissem Sinne von den Bildungsinstitutionen überholt, bevor sie auf theoretischer und konzeptueller Ebene zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Interkulturellen Pädagogik / Migrationspädagogik, der Genderpädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik etc. geführt war. In den von swissuniversities und der EDK verabschiedeten Empfehlungen zu den «Sonderpädagogischen Aspekten in der Ausbildung von Lehrpersonen» heisst es, der

«Umgang mit Vielfalt» – diese umfasst gemäss dem Dokument «Kategorien wie Geschlecht, Begabung (insbesondere Aspekte von Behinderung), Kultur und sozialer Schichtzugehörigkeit» – gehöre zu den «zentralen Aufgaben der Regelpädagogik und Sonderpädagogik» (swissuniversities, 2016, S. 3). Somit erscheint die Sonderpädagogik (die Bezeichnung wird im Dokument als Synonym für «Heilpädagogik» verwendet) nicht länger als *eine*, sondern als *die* Referenz für Fragen der Heterogenität und Diversität in den Regelschulen schlechthin.

### Behinderung und Nichtdiskriminierung

Die Vorstellung, dass die Sonder- bzw. Heilpädagogik Ansprechpartnerin für *alle* Dimensionen der Heterogenität bzw. Diversität ist, wurde nicht zuletzt durch die Neudefinition des Behinderungsbegriffs im Rahmen der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) durch die Weltgesundheitsorganisation im Jahr 2004 unterstützt (siehe Abb. 1).

Gemäss ICF, so heisst es auf der Homepage von Insieme (2017), «ist Behinderung nicht eine Eigenschaft der betroffenen Person, sondern zeigt sich in der ‹behinderten› Beziehung zwischen betroffener Person und ihrer Umwelt. [...] Die ICF bezieht sich an sich auf die Gesundheit, kann aber auch auf anderen Gebieten angewendet werden. [...] Letztlich ist ihr Hauptziel, die Partizipation einer Person zu verbessern, gesellschaftliche Hindernisse zu verringern und soziale Unterstützung zu fördern».

Aus dieser Perspektive lässt sich der Behinderungsbegriff tatsächlich auf viele Herausforderungen übertragen, welche Lernende mit Migrationshintergrund (oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien u.a.) im Bildungssystem antreffen: Eine andere Erstsprache, andere Sozialisationserfahrungen, gesellschaftliche Zuschreibungen etc. können zur Behinderung von Bildungslaufbahnen führen, die es – im Sinne einer umfassenden Inklusion/Integration – abzubauen gilt. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, weshalb das ICF-Modell nicht nur als Grundlage des standar-

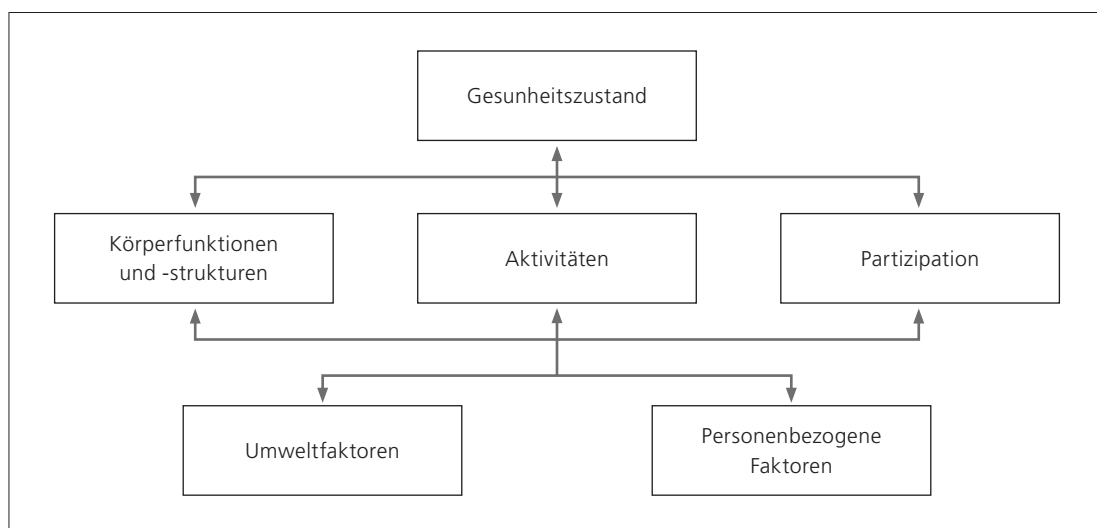


Abbildung 1: Lebens- und Erfahrungsbereiche auf Basis der ICF (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007)

disierten Abklärungsverfahrens (SAV) für die Anordnung von verstärkten individuellen Massnahmen im Bereich der Sonderpädagogik (vgl. EDK, 2014) herangezogen, sondern auch weiteren (sonder-)pädagogischen Verfahren zugrunde gelegt wurde, wie z. B. dem Schulischen Standortgespräch (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007) oder den Abläufen der förderdiagnostischen Prozesse (Volksschulbildung Luzern, 2017). Ebenso mag der umfassende Behinderungsbegriff sowie das dimensionenübergreifende Heterogenitätsverständnis ein Grund dafür sein, dass der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – weitgehend die einzige spezifische Massnahme, mit der Schule auf die Diversitätsdimension Migration reagiert – in zahlreichen Kantonen zu den sonderpädagogischen Fördermassnahmen bzw. -angeboten zählt.

### **Im Rahmen eines umfassenden Behinderungsbegriffs gehört auch der DaZ-Unterricht zu den sonderpädagogischen Fördermassnahmen.**

Konform zu diesen Entwicklungen findet sich unter den «komplexen Situationen in der Schule», die in der Broschüre zu den Schulischen Standortgesprächen beschrieben werden, auch die Geschichte Safetas, einem Kind albanischer Erst- und Familiensprache, das wenig Deutsch versteht und im Kindergarten als aufmerksames, jedoch zurückhaltendes und schweigsames, ja sprachloses Kind auffällt. Mit dem Standortgespräch soll die Frage «nach der möglichen und nötigen Unterstützung und der Verantwortlichkeit für deren Durchführung und Koordination» für Safeta sowie für weitere Schülerinnen und Schüler unterschied-

lichsten Förderbedarfs geklärt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 7). Aber wie genau schreibt sich Safetas Situation in das ICF-Modell ein, das den Standortgesprächen zugrunde liegt?

#### **Migration im Kontext des ICF-Modells**

Migration lässt sich im ICF-Modell den Kontextfaktoren zuordnen. Der Einbezug dieser umwelt- sowie personenbezogener Faktoren<sup>2</sup> ist zweifelsohne wichtig, wenn Lernende mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung einen Migrationshintergrund aufweisen. Halfmann (2014, S. 32ff.) weist zu Recht darauf hin, dass sowohl die Bedeutung von Behinderung und Beeinträchtigung als auch der Umgang damit *kulturspezifische Aspekte* aufweisen kann. Zugleich können auch *migrationsspezifische Aspekte*, die sich aus der Inkorporation der Migrantinnen und Migranten im Aufenthaltsland ergeben, wie z. B. der Zugang zu bestimmten Unterstützungssystemen, die Lebenslage der betroffenen Person massgeblich beeinflussen (vgl. auch Amirpur, 2016).

Wie lässt sich die ICF jedoch im Falle Safetas verstehen, die keine gesundheitlichen Einschränkungen hat? Hollenweger (2006, S. 34) hat in ihren kritischen Anmerkungen zur ICF darauf hingewiesen, dass die «grosse Nähe zur Alltagssprache und die

<sup>2</sup> Personenbezogene Faktoren ergeben sich aus dem «spezielle[n] Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen», wobei die Faktoren «Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, soziale[n] Hintergrund etc. umfassen» können. Umweltfaktoren beinhalten «die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt [...], in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014, S. 24f.).

auf den ersten Blick leichte Zugänglichkeit zur Philosophie und zu den zentralen Begriffen [...] zu einem etwas leichtfertigen Umgang mit den Klassifikationen» verführen. Zweifelsohne kann ein Schulisches Standortgespräch (mit und ohne Verweis auf ICF) aufzeigen, wie die professionelle Umwelt Safeta mit DaZ-Lektionen, sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern und einer generell migrationsensiblen Haltung unterstützen kann, die «Behinderung», die sich durch das Zusammenspiel einer anderen Erstsprache und dem monolingualen Habitus der Schule (Gogolin, 2008) ergeben kann, abzuschwächen bzw. zu überwinden. Die ICF lädt jedoch in gewissem Sinne dazu ein, Safetas «eingeschränkte Sprachfortschritte» im Modell an die Stelle der «Körperfunktionen und -strukturen» zu setzen. Auch wenn Expertinnen und Experten diese Idee wohl weit von sich weisen würden – im Alltag liegt diese Verknüpfung nahe. Nicht zuletzt dann, wenn der Migrationshintergrund, die andere ethnische Zugehörigkeit, die andere Erstsprache, Religion etc. – wie dies dem klassischen Verständnis nationaler Zugehörigkeit entspricht – als Formen «essentieller Andersheit» vorgestellt werden. Wenn das Bild des «Migrationsanderen» nicht kritisch als sozial konstruierte Differenzkategorie reflektiert wird, passiert mit dem Modell etwas Paradoxes: Während die ICF hilft, Behinderung aus der medizinischen Betrachtung zu befreien, verführt das Modell geradezu dazu, Herkunft, Sprache und Kultur zu essentialisieren. Dadurch werden biologistische Sichtweisen auf Themen der Migration reproduziert, die durch eine Pädagogik der Vielfalt eigentlich überwunden werden sollten. Hier zeigt sich die ICF als ein Modell des Übergangs der Sonderpädagogik «hin zu Fragen der sozialen Passung» (Hollenweger, 2006, S. 34f.) – nicht als repräsentatives

Modell einer «kritischen Pädagogik der Vielfalt» (Hofstetter & Duchêne, 2010). Der «Transformationsprozess», den die inklusive Bildung auch in Hinblick auf Migration einleiten möchte (UNESCO, 2009, S. 4), wird durch die ICF in dieser Form (noch) nicht ausreichend unterstützt.

### **(Kritische) Pädagogik der Vielfalt als interdisziplinäres Projekt**

Merz-Atalik (2014, S. 162) hat sich mit der Frage beschäftigt, ob integrativer Unterricht auch die Integrationsbereitschaft und -kompetenz gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund beeinflusst. Gemäss der Autorin kann eine «integrationsfreundliche Aufnahmepraxis von Schulen [...] auch zu einer Erweiterung der Heterogenitätstoleranz gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen». Die Studie zeigte jedoch auch, dass die Wahrnehmung und Einstellung von Lehrpersonen gegenüber der ethnischen, kulturellen und (mutter-)sprachlichen Heterogenität in ihrer Klasse «in der Regel losgelöst und keinesfalls deckungsgleich mit jener gegenüber den Heterogenitätsdimensionen Begabung oder Behinderung war» (ebd., S. 161). Verschiedene Diversitätsdimensionen zeichnen sich durch Gemeinsamkeiten, Parallelen und Unterschiede aus. Wie genau das Verhältnis zwischen den Dimensionen definiert ist und welche Prämissen und Kompetenzen von der einen auf die andere Diversitätsdimension übertragen werden können, gilt es allerdings noch zu erforschen und zu überprüfen. Welche Aspekte der Förderung eines Kindes mit Behinderung lassen sich auch für Lernende anderer Erstsprache/n nutzen? Welche Übereinstimmungen und Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der sozialen Konstruktion von Migrationsanderen oder Menschen mit Behinderung etc.?

Welche Grundlagen der diskriminierungskritischen Pädagogik lassen sich spezifisch, welche übergreifend für alle Diversitätsdimensionen einsetzen? Viele dieser Fragen sind noch ungeklärt – ein Modell, das einer kritischen Pädagogik der Vielfalt gerecht wird, welche alle Diversitätsdimensionen berücksichtigt, gilt es noch zu erarbeiten und zu «testen». Wie z.B. lässt sich das Modell von Bader und Fibbi (2012; siehe Abb. 2) – um auf ein Modell aus dem Migrationskontext zu verweisen – für den Entscheid möglicher und nötiger unterstützender (und befähigender) Massnahmen sowie zur Definition der Verantwortlichkeit für deren Umsetzung nutzen?

Dieses Modell zeichnet das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfelder auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern nach und fokussiert dabei gerade die Kontext-

faktoren, die in der ICF (noch) kaum operationalisiert und «ausdefiniert» sind (vgl. auch Hollenweger, 2006, S. 38). Welche Chancen und Herausforderungen für eine inklusive Pädagogik ergeben sich, wenn man z.B. die «Migrationslaufbahn» durch Aspekte anderer Diversitätsdimensionen ersetzt und/oder ergänzt? Eine Anerkennung der Vielfalt ist nach Auernheimer (2006, S. 33) nur auf Augenhöhe und unter dem Bewusstsein der Ungleichheit möglich. Eine «egalitäre Differenz», wie sie von Prengel (1993) gefordert wurde, lässt sich aus dieser Perspektive nicht über eine Entkategorisierung der Differenz oder deren Subsumierung unter eine dominante Dimension herstellen. Vielmehr bedingt sie eine übergreifende Zusammenarbeit zwischen Disziplinen und pädagogischen Ausrichtungen, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen und Aspekten der Diversität

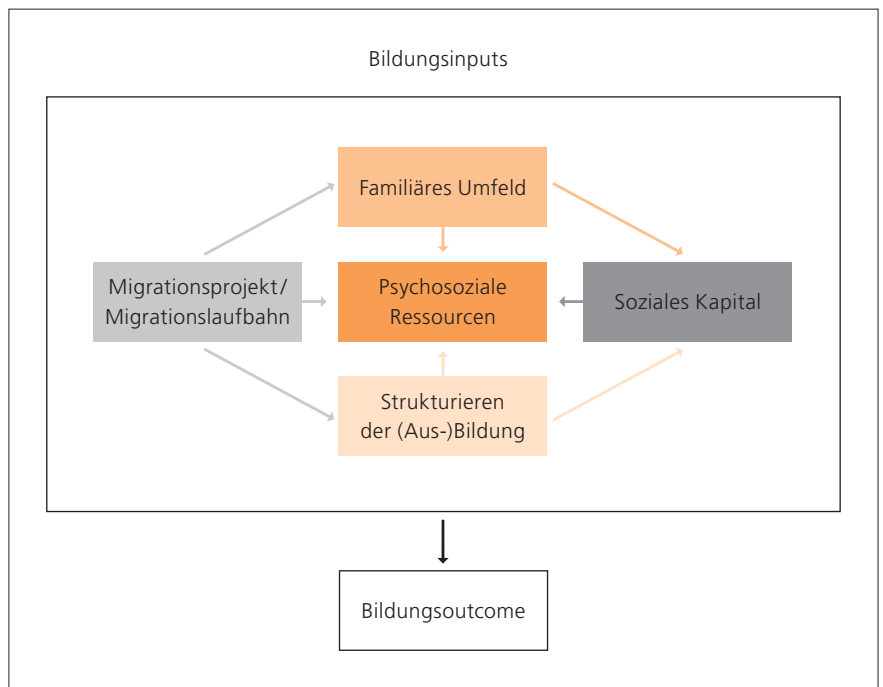


Abbildung 2: Einflüsse der Bildungsinputs auf den Ausbildungsverlauf (Bader & Fibbi, 2012)

auseinandersetzen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede fokussieren sowie die Intersektionalität, d. h. das Zusammenspiel unterschiedlicher Diversitätsdimensionen, im Blick behalten. Vor diesem Hintergrund ist eine «kritische Pädagogik der Vielfalt» (Hofstetter & Duchêne, 2010) noch immer ein Projekt der Zukunft. Es ist höchste Zeit, diese Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu starten.

## Literatur

- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
- Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 39–45). Zürich: Seismo.
- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuenburg: SFM. [www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi\\_bader\\_2012.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf) [Zugriff am 28.11.2017].
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich. [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_0/downloaditems/1138\\_1308922615860.spooler.download.1392986445764.pdf/broschuer\\_ssg.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/1138_1308922615860.spooler.download.1392986445764.pdf/broschuer_ssg.pdf) [Zugriff am 28.11.2017].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikatoren für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich. [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule\\_und\\_umfeld/gesundheitspraevention/schulpsychologie/sav/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_1/downloaditems/637\\_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheitspraevention/schulpsychologie/sav/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/637_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf) [Zugriff am 28.11.2017].
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. [www.edk.ch/dyn/28060.php](http://www.edk.ch/dyn/28060.php) [Zugriff am 28.11.2017].
- EKM (Eidgenössische Migrationskommission) (2015). *Integration*. [www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/identitaet--zusammenhalt/integration.html](http://www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/identitaet--zusammenhalt/integration.html) [Zugriff am 29.11.2017].
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Hamburg: Internationale Hochschulschriften.
- Halfmann, J. (2014). *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule: Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine «kritische Pädagogik der Vielfalt». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (10), 41–46.
- Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige

- kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 34–40.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität: Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Insieme (2017). *ICF-Klassifikation*. <http://insieme.ch/geistige-behinderung/icf-klassifikation/> [Zugriff am 28.11.2017].
- Kappus, E.-N. & Kummer Wyss, A. (2016). Migrationshintergrund – eine hilfreiche Kategorie bei der Arbeit mit Jugendlichen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1 (22), 6–12.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität – Sondierung einer (schul-)pädagogischen Gemengelage. In H.-C Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–114). Paderborn: Schöningh.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- swissuniversities (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen*. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities. Bern: swissuniversities.
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn. [www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/6265a\\_inklusion\\_leitlinien.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/6265a_inklusion_leitlinien.pdf) [Zugriff am 28.11.2017].
- Volksschulbildung Luzern (2017). *Förderprozess nach ICF*. [https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht\\_organisation/uo\\_sonder-schulung/uo\\_ss\\_unterricht/uo\\_ss\\_unterricht\\_icf](https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_sonder-schulung/uo_ss_unterricht/uo_ss_unterricht_icf) [Zugriff am 28.11.2017].

*Elke-Nicole Kappus, Mag. art.  
Dozentin an der Pädagogischen  
Hochschule Luzern sowie Koordinatorin  
der AG Interkulturelle Pädagogik  
der Kammer PH swissuniversities  
Töpferstrasse 10  
6004 Luzern  
elke-nicole.kappus@phlu.ch*

