

# Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskolapedagógiai diskurzusbán

ÓHIDY ANDREA

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

A németországi (oktatás)politika és iskolapedagógia az „inklúzió” fogalmát – mind a társadalmi, mind az iskolai befogadást tekintve – sokáig a fogyatékkal élők befogadásának koncepciójaként értelmezte. A tágabb értelemben vett inklúzió – tehát az adott közösségben lévők sokszínűségének és különbözőségének elfogadását és megbecsülését jelentő értelmezés, amely a (társadalmi és iskolai) esélyegyenlőség biztosítására törekszik – csak viszonylag rövid idő óta dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust. Az inkluzív oktatásról szóló vita Németországban szorosan összefonódott a PISA-vizsgálattal kapcsolatos diskurzussal – főként ami a migráns háttérű tanulók iskolai eredményeit illeti. A nemzetközi összehasonlító PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy Németországban főként a migráns háttérű tanulók (akik általában alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak) teljesítményszintje nem éri el a kívánt szintet. (Többek között) ennek javítására került kidolgozásra az inkluzív iskola koncepciója, amely arra törekszik, hogy az iskola világát olyanná tegye, hogy az lehetőleg minden Németországban tanuló iskolás gyerek sajátos igényének megfelelően, és így mindenki számára egyenlő oktatási esélyt biztosítson. Az iskolai inklúzió mára fontos vezérelvvé vált mind az oktatáspolitikai, mind a neveléstudományi diskurzusbán, amelyet azonban az iskolai gyakorlatban (még) nem sikerült megvalósítani.

**Kulcsszavak:** inkluzív oktatás, iskolapedagógia, Németország

In German (education) policy and school pedagogy the concept of “inclusion” was for a long time understood – both in schools and in society – as a concept for the integration of people with disabilities. Inclusion in a broader sense – meaning the appreciation of the diversity of all members of the community to ensure equal opportunities in schools and the wider society – has entered the educational policy and educational discourse only relatively recently. The debate about inclusive school education in Germany is closely linked to the discourse about the PISA-studies – especially regarding the school achievements of students with migrant background: The international comparative PISA studies have shown that the performance levels of students with migrant backgrounds (who usually come from lower social strata) do not reach the desired level. As a result the concept of

---

Levelező szerző: Óhidy Andrea, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft. E-mail: andrea.ohidy@ph-freiburg.de

the Inclusive School was developed (among others) to help these students. This concept seeks to change the schools in order to meet the specific needs of all school children in Germany and to provide equal educational opportunities for all. Inclusion at schools has now become an important guiding principle both in educational policy and in pedagogical discourse. However, school practice is still lagging behind.

Keywords: inclusive education, school pedagogy, Germany

## Migráns háttérű tanulók a német iskolarendszerben

Németországban a Szövetségi Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt) aktuális közleménye alapján – amely a Mikrozensus 2015<sup>1</sup> vizsgálati adatain alapul – az összlakosság kb. 21%-a (mintegy 17,1 millió ember) rendelkezik ún. migráns vagy migrációs háttérrel. Legtöbbjük Törökország, Lengyelország, valamint az Orosz Föderáció területéről származik. Összesen 6,3 millió azok száma, akiket nemzetiségi gyökereik a korábbi vendégmunkás toborzó országokhoz (Törökország, Olaszország, Görögország) kötnek. Az Európai Unió belüli mobilitás mellett az utóbbi években a háborús menekültek befogadása ugrásszerű növekedést eredményezett a migráns háttérű népesség körében (Destatis 2017).

A Mikrozensus vizsgálat alapján migráns háttérrel rendelkezőnek számít minden olyan személy, aki saját maga vagy akinek legalább egy szülője nem német állampolgárként született. E definíció tehát magába foglalja mind a bevándorolt, mind a nem bevándorolt külföldieket, a bevándorolt, valamint nem bevándorolt honosított és repatriált állampolgárokat, valamint azok leszármazottait, akik már német állampolgárként születtek. A németországi migráns háttérű népességről általánosan elmondható, hogy átlagosan fiatalabb, mint a nem migráns háttérű népesség. Jelenleg Németországban a 18 év alatti korcsoportokban minden harmadik személy migráns háttérrel rendelkezik, az 5 év alatti migráns háttérű gyerekek aránya 36% (ibida).

A nemzetközi PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy a migráns háttérű tanulók tanulmányi eredményessége szignifikánsan elmarad a nem migráns háttérű tanulókéétól (OECD 2001). Ennek okát vagy az érintett tanulók német nyelvtudásának hiányosságában (Haug 2008), alacsonyabb társadalmi helyzetükben (Debuschewitz–Bujard 2014), vagy pedig az iskolarendszer intézményes diszkriminációjában (Beutke–Kotzur 2015) – illetve e három tényező kombinációjában – szokás keresni.

A német nyelvtudás hiányosságaira vonatkozó magyarázatok szerint a migráns háttérrel rendelkező tanulók azért nem tudnak jobb iskolai eredményt elérni, mert a családi környezetükben (nem német) anyanyelvüket használják, és mivel sokuk egyáltalán nem jár óvodába, az iskolába kerüléskor – csak nehezen vagy egyáltalán nem behozható – hátránnyal indulnak. Ez az elmélet magyarázattal szolgálhat az újonnan bevándorlók (pl. háborús menekültek) gyermekeinek esetére, de nem ad választ a korábbi bevándorlók gyermekeinek második-harmadik generációjához tartozó tanulók esetében,

<sup>1</sup> Az évente elvégzett Mikrozensus vizsgálat keretében a német népesség 1%-át veszik mintának, és a kérdőíves megkérdezés adatait az össznépességre vetítik. A 2015. évi Mikrozensus vizsgálat eredményei nem tartalmazzák a 2015-ös év második felétől bevándoroltak adatait.

akik általában születésük óta német nyelvi környezetben (is) mozognak, és legtöbbször kétnyelvűek.

Az ő esetükben – Basil Bernstein elmélete alapján (*Bernstein 1975*) – az ún. *kidolgozott nyelvi kód*<sup>2</sup> hiánya szokott felmerülni magyarázatként. Az alacsonyabb tanulási eredmény ezen elmélet szerint abból ered, hogy az iskola és a (többnyire munkásosztálybeli) migráns háttérű gyermekek között kulturális szakadék van, ami az eltérő kommunikációs rendszer, vagyis a használt nyelvi kód következménye: a migráns háttérű gyerekek által használt (korlátozott) nyelvi kód nincs összhangban az iskola által használt és követelt (kidolgozott) nyelvi kóddal. *A korlátozott nyelvi kód használata tehát nem a migráns (nyelvi) háttérrel, hanem a tanulók családjának szocioökonómiai helyzetével függ össze.* A Németországban élő migráns, illetve migráns háttérű népesség többsége alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkezik, mint a nem migráns háttérű népesség. Úgyis fogalmazhatnánk – Pierre Bourdieu elméletét segítségül hívva –, hogy az érintett tanulók családjuk kedvezőtlenebb szocioökonómiai helyzete miatt általában *kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek* (*Bourdieu 1983*),<sup>3</sup> mint a migráns háttérrel nem rendelkező társaik. Ez az elmélet már alkalmas a németországi migránsok és migráns háttérű népesség különféle csoportjai közötti különbségek magyarázatára is: például a 25 és 35 éves korcsoportba tartozó, kínai gyökerekkel rendelkező személyeknek 88%-a érettségizett, míg a török migráns háttérrel rendelkezőknek csak 16%-a (*Destatis 2017*).

A harmadik elmélet – az előző kettővel szemben – nem a tanulóknban, hanem az iskolarendszerben keresi a jelenség okát. Az *intézményes diszkrimináció*<sup>4</sup> elmélete (*Gomolla–Radtke 2003*) a tanárok általi diszkriminációt teszi felelőssé a migráns háttérű tanulók iskolai eredményességének hiányosságaiért. Hangsúlyozza, hogy e diszkrimináció nem egyéni előítéletek eredménye, hanem az iskolarendszer sajátos szervezeti logikája alapján alakul ki. Ennek során az iskola a tanulási eredményességet egy meghatározott miliőhöz, illetve társadalmi környezethez való tartozáshoz köti, és a más társadalmi réteghez tartozó tanulók teljesítményét nem honorálja (*Gomolla–Radtke 2003: 17*). Ezáltal az iskolarendszer folyamatosan reprodukálja a társadalmi hierarchiát, ami – Helmut Fend szerint – az egyik alapvető társadalmi funkciója (*Fend 1980: 2006*).

### Koncepciók a migráns háttérű tanulók oktatására

A migráns háttérű tanulók beiskolázásának diskurzusa Németországban kb. az 1970-es évekre nyúlik vissza (*Auernheimer 2003; Mecheril 2004*). Az 1960-as éveket a „*diskurzív hallgatás*” *dekádjának* is nevezi a szakirodalom (*Mecheril 2004: 83*), mert ebben az idő-

<sup>2</sup> Basil Bernstein szerint a nyelvi kódok társadalmi eredetűek, és alapvetően meghatározzák a beszélő egyén szintaktikai és lexikai választásait. A kidolgozott kódot használóknak e választásokhoz szélesebb körű alternatívák állnak rendelkezésükre, pl. a szókincs vagy a nyelvtani szerkezet esetében, a beszélő ezek között rugalmasan válogathat. A korlátozott kód esetében a választási lehetőségek tere leszűkül, a mondatkészítés merevvé és kevésbé változatosává válik. Ez a kód – a kidolgozott kóddal szemben, ami a beszéd személyességét, individualitását emeli ki, és általában elvonatkoztatható a konkrét helyzettől – a közösségi nyelvhasználatot, valamint a konkrét helyzeteket helyezi előtérbe.

<sup>3</sup> Bourdieu szerint a kulturális tőkének három típusa létezik: az inkorporált, vagyis az egyén által elsajátított készségek, képességek formában, tárgyiasult formában (pl. könyv), valamint intézményesült formában (pl. akadémiai fokozatok).

<sup>4</sup> Az intézményes diszkrimináció fogalma valamely társadalmi csoportnak (pl. nők) az általánosan elfogadott társadalmi gyakorlat alapján létrejövő egyenlőtlen bánásmódját jelenti.



szakban – bár a külföldi vendégmunkások száma Németországban egyre nőtt, és velük együtt egyre gyakrabban az egész család, tehát az iskoláskorú gyermekek is az országba költöztek – nem létezett olyan pedagógiai koncepció, amely az ő beiskolázásukat tematizálta volna. Ez a helyzet csak az 1970-es években változott meg, mikor a német iskolákban tanuló külföldi gyerekek száma jelentősen megnőtt. A köztudatban és az iskolapedagógiai vitában ez negatív jelenséggént mutatkozott meg. Egyrészt, mert a velük való foglalkozás az erre ki nem képzett tanárokat eddig nem ismert kihívások elé állította, másrészt mert a német (anyanyelvű) szülők attól féltek, hogy ezek a gyerekek a saját gyerekeik iskolai teljesítményét veszélyeztetik. A vita középpontjában a migráns tanulók német nyelvtudásának hiánya állt, amit főként nyelvi előkészítő osztályokkal próbáltak meg kompenzálni.

Ez a *deficitszemléletű* értelmezés alkotta az ún. külföldi tanulók pedagógiájának (Ausländerpädagogik) alapját, amely – ambivalens módon – egyidejűleg a tanulók iskolai integrációját és a hazájukba való visszatérésre való felkészítést (Rückkehrfähigkeit) tűzte ki célul. Ennek a deficiitorientált szemléletmódnak a kritikájából alakult ki az *interkulturális pedagógia* koncepciója, amely a „mássággal való bánásmódot” az iskolai oktatásban nem mint egy egyes csoportokra irányuló különleges pedagógiát definiálja, hanem egy minden tanulóra vonatkozó koncepciónak, „hiszen mindenki más”. Ez a szemléletmód az 1990-es években emelkedett a hivatalos oktatáspolitikai szintjére (KMK 1996).

Körülbelül az ezredforduló óta beszélhetünk Németországban az ún. *migrációs pedagógia* koncepciójáról, amit Paul Mecheril dolgozott ki (Mecheril 2004). Ennek alapját az a felismerés szolgálja, hogy Németország – mint a legtöbb európai ország – egy *migrációs társadalom*, amelyben a migrációnak egyidejűleg többféle fajtája figyelhető meg, mint pl. bevándorlás, kivándorlás, belső migráció. A koncepció középpontjában az a kérdés áll, hogyan reagáljon a pedagógia ezekre a változásokra – elméletben és a gyakorlatban.

### Esélyegyenlőség mint (oktatás)politikai cél

A migráns hátterű tanulók tanulmányi eredményességének kérdése egyrészt azért probléma, mert a német oktatáspolitikai egyik legfontosabb célkitűzése a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása a demokratikus participáció megteremtése érdekében. Másrészt, mert az ország gazdasági erejének megtartásához a humántőke fejlesztését elengedhetetlen feltételnek tekintik. Ezen (oktatás)politikai, illetve gazdasági megfontolások megegyeznek az Európai Unió oktatáspolitikai irányvonalával (Obidy 2009). Ahogy az Európai Bizottság az egész életen át tartó tanulásról szóló *Memoranduma* fogalmaz: „Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és a képzés egyik aspektusa; ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és a részvétel terén a tanulási helyzetek teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a gyakorlatban megvalósítani. *Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek*” (Európai Bizottság 2000: 2, kiemelés a szerzőtől).

A (nyugat)németországi oktatáspolitikai diskurzusban kb. az 1960-as években kezdődött az iskolarendszer szerkezetének és az iskolai tanítás tartalmának társadalomtudományi elemzése, melynek középpontjában az oktatási realitás empirikus vizsgálata állt (Fend 2006). Ebben a kontextusban vetődött fel az esélyegyenlőség kérdése is.

A hagyományos, háromszintes iskolarendszer felszámolása már az 1970-es években is az esélyegyenlőség megvalósításának egyik legfontosabb eszközének számított (Herrlitz–Weiland–Winkel 2003). Az újonnan bevezetett iskolaforma, a tizenkét osztályos összesített iskola (Gesamtschule) segítségével az oktatási rendszerhez való hozzáférés minden társadalmi réteg számára nyitottabbá vált, az esélyegyenlőség mérhetően növekedett (Fend 2006: 212). Müller és Haun vizsgálata szerint a betanított munkások gyerekeinek érettségire való esélye a közalkalmazottak gyerekeivel szemben már nem hússzor, hanem „csak” hétszer volt kisebb (Müller–Haun 1994: 21). Ennek ellenére a Gesamtschule nem váltotta fel a korábbi iskolaformákat (gimnázium, reáliskola, Hauptschule), hanem azok mellett csak egy további iskolaformát jelentett. Az oktatási esélyegyenlőség kérdése az 1980-as/90-es években a háttérbe került és csak az ezredforduló után az első PISA-vizsgálat eredményeképp került vissza a köztudatba (Fend 2008: 44), újra kimutatva az oktatási eredményesség és a szociális helyzet közötti szoros összefüggéseket. A felmérés szerint a német iskolarendszer a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése helyett konzerválja és újratertemti az esélyegyenlőtlenségeket. A nagy port felvert – és a német szakirodalomban csak „PISA-sokk”-ként emlegetett (Óhidy 2003: 9) – vizsgálat új rizikócsoportként a (főként hím nemű és nagyvárosokban élő) migráns háttérrel rendelkező gyerekeket nevezte meg. Ezzel a társadalmi esélyegyenlőség tematikája újra az iskolapedagógiai diskurzus központi témájává vált, összekapcsolódva a migráns háttérű tanulók iskolai eredményességének kérdéseivel, valamint olyan újabb koncepciókkal, mint például az „inclusive education”.

### Az „inclusive education” koncepciója

Az inkluzív pedagógia nemzetközi koncepcióját a történeti összehasonlító kutatás a címzettek köre alapján három nagy csoportra osztja: a) egy szűken értelmezett, elsősorban a fogyatékossgal élők csoportjára vonatkoztatott koncepcióra, b) egy tágabb értelemben használt, lehetőleg a heterogenitás minden lehetséges formáját magába foglaló koncepcióra, valamint c) egy minden tanulót magába foglaló, de egyúttal az ún. sebezhető (vulnerable) csoportokra különösen odafigyelő koncepcióra (Kiuppis 2014; Lindmeier–Lütje-Klose 2015).

- a) A *szűken értelmezett koncepció* – a német gyógypedagógia (Sonder-/Förderpädagogik) hagyományos elképzeléseivel összhangban – a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a „speciális igényű tanulók oktatásával” kapcsolódott össze. A szükségesnek tekintett intézkedések azonban már nem arra irányulnak, hogy megpróbálják a fogyatékkal élőköt („people with disability”) az iskolarendszerhez igazítani, hanem ellenkezőleg, az iskolai intézmények átalakítását célozzák a benne tanulók szükségleteinek megfelelően.
- b) A *tágabb értelemben vett értelmezés* – amely kb. az 1990-es évek óta uralja a pedagógiai diskurzust, és Németországban Annedore Prengel „Pädagogik der Vielfalt”-koncepciójához köthető (Prengel 1993) – ezzel szemben már elveti az (elő)kategorizálás minden formáját és a heterogén csoportok együttélésének, együtt tanulásának szükségességét hangsúlyozza.
- c) Az ezredforduló óta – az UNESCO értelmezésének hatására – került a figyelem középpontjába az „education for all and especially for some”-értelmezés, mely egyrészt minden tanuló egyént címzettjének tekint, másrészt pedig meghatározott, marginalizált

kisebbségek különleges szükségletére hívja fel a figyelmet a „sebezhetőség” új kategóriájának segítségével. Németországban ezt a koncepciót csak 2015 óta találhatjuk meg a neveléstudományi vitában (*Andresen–Koch–König 2015*).

Mindhárom koncepció rendelkezik olyan közös elemekkel, melyeket Ainscow és Miles az inkluzív pedagógia kulcselemeinek tekintenek (*Ainscow–Miles 2009*):

- Az inklúzió egy folyamat, amely a heterogenitással való produktív pedagógiai bánásmód permanens keresését jelenti,
- melyhez okvetlenül szükséges, hogy az inklúzió akadályait megnevezzük és eltüntessük,
- minden érintett részvételével, jelenlétében és sikerével,
- különös tekintettel azokra a rizikócsoportokra, amelyeket az exklúzió, a marginalizáció és az alulteljesítés (underachievement) jellemez.

Ezen elemek egyidejű jelenléte a feltétele annak, hogy az iskolai inklúzió sikeres lehessen. Ennek pedig fontos előfeltétele, hogy – az ENSZ által 2006-ban elfogadott Egyezmény a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól (*ENSZ 2006*) értelmében – az inklúziót mint átfogó feladatot fogalmazzuk meg az élethosszig tartó tanulás keretén belül („lifelong learning”) az iskolarendszer minden szintjén („at all levels”) (*Lindmeier–Lütje-Klose 2015: 10*).

### A németországi inklúzió-diskurzus és a migráns háttérű tanulók

A németországi inklúzió-diskurzus a nemzetközi oktatáspolitikai és neveléstudományi forrásokat felhasználva a nemzeti sajátosságokat figyelembe véve folyik. Az aktuális vitát nyugodtan nevezhetjük ambivalensnek, mert jellemző rá, hogy az ellentmondások nemcsak az elméleti megalapozás és a gyakorlati megvalósítás között feszülnek (*Giesecke 2015; Kottmann–Miller 2017*), hanem már az elméleti szinten megtalálhatók.

A németországi (oktatás)politika és iskolapedagógia az „inklúzió” fogalmát – mind a társadalmi, mind az iskolai befogadást tekintve – sokáig a *fogyatékkal élők befogadásának koncepciójaként* (tehát szűkebb értelemben) értelmezte. A KMK<sup>5</sup> 2011-ben még az 1994-ben az UNESCO által kiadott Salamanca-nyilatkozat (*UNESCO 1994*), valamint az ENSZ által 2006-ban elfogadott Egyezmény a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól (*ENSZ 2006*) – amit Németországban 2009-ben ratifikáltak – értelmében fogalmazta meg az „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen” című koncepcióját (*KMK 2011*).

A tágabb értelemben vett inklúziós értelmezés csak viszonylag rövid idő óta dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust. Ezt a – nemzetközi tekintetben lassúnak tekinthető – fejlődést a témával foglalkozó pedagógiai szakirány elnevezésének fogalmi változásai is mutatják: a gyógypedagógia (Sonderpädagogik) fogalmát először a fejlesztő pedagógia (Förderpädagogik), majd az integrációs pedagógia (Integrationspädagogik) váltotta föl, amit aztán a jelenleg használatos inklúziós pedagógia (Inklusionspädagogik) fogalma szorított ki a szaknyelvi használatból (*Sturm 2013*).

<sup>5</sup> KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland; A Német Szövetségi Köztársaság Tartományainak Kultuszminisztereinek Állandó Konferenciája.



A nemzetközi diszkusszió paradigmaváltásának ez a viszonylag lassú tudomásulvétele és elfogadása Németországban főként a gyógypedagógiai rendszer nagyfokú kiépítettségében és differenciáltságában keresendő. Külön iskolák léteznek vakoknak és gyengénlátóknak, süketeknek és nagyothallóknak, süketnémáknak, szellemi fogyatékosoknak, testi fogyatékkal élőknek, valamint „tanulási és nyelvi fogyatékkal élőknek”. Ez a sajátos tanulási igényű tanulók beiskolázására szánt iskolarendszer leginkább abban különbözik a közoktatási rendszertől, hogy itt a teljesítmény nem számít központi kategóriának. A hagyományos többszintű közoktatási rendszer ezzel szemben a meritokrácia ideológiáján alapszik, vagyis azon az elképzelésen, hogy az egyén társadalomban elfoglalt helye annak (iskolai) teljesítményén alapul. Bár a PISA-sokk óta széles körben ismeretes, hogy a gyakorlatban ez az elv nem valósul meg, az iskolarendszernek mint teljesítményen alapuló társadalmi alrendszernek az elmélete továbbra is él, és fontos szerepet játszik abban, hogy az inkluzív beiskolázás koncepciója a meritokráciával össze nem egyeztethető modellnek számít. Egyrészt, mert – egyesek szerint – a „normálisnak” definiált, nem fogyatékkal élő tanulók teljesítőképességét veszélyezteti (Sturm 2013), másrészt pedig, mert a fogyatékkal élő tanulóktól elveszi azt a „menedékhelyet” vagy „pedagógiai moratóriumot”, ahol védve vannak a közoktatásban mindennapos teljesítménykövetelményektől,<sup>6</sup> és amire éppen egy meritokráciára épülő társadalomban nagyon nagy szükségük van. Hermann Giesecke az inkluzív iskola modelljét ezért a „reformpedagógiai illúziók tetőpontjának” és egyben egy súlyos „pedagógiai-politikai tévedésnek” (Giesecke 2015) tekinti.

Bár a tágabb értelemben vett inklúzió koncepciója (KMK/HRK 2015) csak kb. egy évtizede dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust, itt ugyanúgy megfigyelhetők a fent leírt ellentmondások. Ez az értelmezés – amely az adott közösségekben lévők sokszínűségének és különbözőségének elfogadását és megbecsülését jelentő értelmezés, amely a (társadalmi és iskolai) esélyegyenlőség biztosítására törekszik – már a migráns háttérű tanulók integrációját is magába foglalja. A migráns háttérű tanulók mind a mai napig nagy számmal vannak képviselve a sajátos tanulási igényű tanulók beiskolázására szánt iskolarendszerben (Sonder/Förderschulen), azzal a megokolással, hogy „tanulási és/vagy nyelvi fogyatékosággal” („Lern- und/oder Sprachbehinderung”) rendelkeznek. Ez sokszor a fent említett, kidolgozott nyelvi kód hiányát jelenti a német nyelvtudásban, vagy egy, az iskola által negatívan értékelt habitust, ami általában egy meghatározott szocioökonómiai réteghez való tartozás eredménye. Az aktuális vitában a „tanulási fogyatékoság” tehát már nem diagnózisként, személyiségjegyként vagy betegségként tekintendő, hanem egy konstruált kategóriaként, amelyet dekonstruálni lehet – főként, ha fennáll a gyanú, hogy a fogyatékosnak titulált (migráns háttérű) gyerekeket a jól kiépített gyógypedagógiai iskolarendszer vagy meghatározott iskolaformák (pl. Hauptschule) fenntartására instrumentalizálják (Kottmann 2006).

A gyakorlati megvalósítás e visszásságai miatt a migráns háttérű tanulók inklúziójának vitájában a szociális esélyegyenlőtlenség problematikája egy új szinten vetődik fel. Az inkluzív iskola koncepció megvalósításának eddigi tapasztalatai Németországban azt mutatják, hogy a migráns háttérű (és más hátrányos szociális helyzetből származó) tanulók a magasabb szintű iskolaformákból, ezzel a munkaerőpiacról, valamint a magasabb

<sup>6</sup> Egy felmérés szerint minden negyedik hét és kilenc éves közötti iskolás áll gyakran vagy nagyon gyakran stressz alatt az iskolai teljesítménye miatt (Sonberger 2012).

társadalmi pozíciókból való exklúziója, illetve hátrányos helyzetének megszilárdítása – a meritokrácia ideológiájának és az iskolarendszer legitimációs funkciójának segítségével – nem változott meg, hanem az inkluzív iskolarendszer keretén belül reprodukálódik újra (Kottmann–Miller 2017). Bourdieu meghatározásával a migráns háttérű tanulók nagy részét ezért „belső kizártaknak” tekinthetjük, akiknek – „nem megfelelő” habitusuk miatt – az iskolarendszerben való részvételük és sikerességük „maximálisan minimalizáltak” tekinthető (Bourdieu 2001).

## Összegzés

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Németországban mind az oktatáspolitikai, mind az iskolapedagógiai vitára jellemző az inkluzív beiskolázás szükségességének hangsúlyozása. Az inklúzió fontosságát általában az emberi jogok univerzális voltával és az ebből adódó diszkriminációs tilalommal (pl. Lindmeier–Lütje-Klose 2015), valamint az iskolai esélyegyenlőség megvalósításának fontosságával indokolják (pl. KMK 2011; KMK/HRK 2015). Az aktuális diskurzus középpontjában a tágabb értelemben vett inklúziós pedagógia fogalma áll, amely magába foglalja a migráns és a migráns háttérű tanulók oktatását is. Az iskolai inklúzió mára fontos vezérelvé vált mind az oktatáspolitikai, mind a neveléstudományi diskurzusban, amelyet azonban az iskolai gyakorlatban (még) nem sikerült megvalósítani.

## IRODALOM

- AINSCOW, M. & MILES, S. (2009) *Developing Inclusive Education Systems: How Can We Move Policies Forward?* <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ANDRESEN, S., KOCH, C. & KÖNIG, J. (eds 2015) *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Springer VS, Wiesbaden.
- AUERNHEIMER, G. (2003) *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- BERNSTEIN B. (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: PAP M. & SZÉPE GY. (eds) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest. pp. 393–434.
- BEUTKE, M. & KOTZUR, P. (eds 2015) *Faktensammlung Diskriminierung*. Programm Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28\\_Einwanderung\\_und\\_Vielfalt/Faktensammlung\\_Diskriminierung\\_BSt\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Faktensammlung_Diskriminierung_BSt_2015.pdf) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- BOURDIEU, P. (1983) Ökonómiai Kapital, kulturális Kapital, szociális Kapital. In: KRECKEL, R. (eds) *»Soziale Ungleichheiten«* (Soziale Welt Sonderband 2). Schwartz Verlag, Göttingen. pp. 183–198.
- BOURDIEU, P. (2001) *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA-Verlag, Hamburg.
- DEBUSCHWITZ, P. & BUJARD, M. (2014) *Migrationshintergrund, soziale Ungleichheit oder Bildungspolitik: Wodurch lassen sich Bildungsdifferenzen erklären?* Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Working Paper 1/2014. [http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Working\\_Paper/2014\\_1\\_ursachen\\_bildungsdifferenzen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Working_Paper/2014_1_ursachen_bildungsdifferenzen.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [Letöltve: 2017. 06. 28.]



- Destatis (2017) *Migration & Integration*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=744E2CE4BECD8F2D6E545DED65EDCE65.cael> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ENSZ (2006) Egyesült Nemzetek Szervezete: *Egyezmény a Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól*. <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary-ez.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- Európai Bizottság (2000) *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. [www.nepfoiskola.hu](http://www.nepfoiskola.hu) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- FEND, H. (1980) *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenegger Verlag, München.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Raum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- FEND, H. (2008) *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- GIESECKE, H. (2015) „Inklusion. Ein pädagogisch-politischer Irrtum.” <http://www.hermann-giesecke.de/inkschul.html> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2003) *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- HAUG, S. (2008) *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 14 aus der Reihe „Integrationsreport”. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- HERRLITZ, H.-G., WEILAND, D. & WINKEL, K. (eds 2003) *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Grundlagentexte Pädagogik*. Juventa Verlag, Weinheim.
- KIUPPIS, F. (2014) *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginiertes pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Waxmann Verlag, Münster.
- KMK (1996) *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KMK (2011) *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KMK/HRK (2015) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KOTTMANN, B. (2006) *Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- KOTTMANN, B. & MILLER, S. (2017) Selektion inklusive?! Widersprüche bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule. In: BURGER, T. & MICELI, N. (eds) *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Springer VS, Wiesbaden. pp. 141–160.
- LINDMEIER, CH. & LÜTJE-KLOSE, B. (2015) Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, Vol. 26. No. 5. pp. 7–16.
- MECHERIL, P. (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- MÜLLER, W. & HAUN, D. (1994) Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 46. No. 1. pp. 1–42.

- OECD (2001) *Programme for International Student Assessment*. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. <http://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ÓHIDY, A. (2003) *Professionalität in der Jugendbildungsarbeit*. BoD Verlag, Norderstedt.
- ÓHIDY, A. (2009) *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- PRENGEL, A. (1993) *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- SONNBERGER, H. (2012) Schon Grundschüler leiden unter Stress. *Spiegel*, 21. 11. 2012. Online. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/studie-zur-gesundheit-von-kindern-viele-schueler-leiden-unter-stress-a-868476.html> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- STURM, T. (2013) *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt Verlag, München und Basel.
- UNESCO (1994) *Salamanca-i nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára*. <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]