

# **Research for Inclusive Education in International Cooperation**

## **Zusammenfassung des Abschlussberichts**

Hannover, Februar 2015

*refie* ist ein Projekt durchgeführt von

- Gopa Worldwide Consultants
- Leibniz Universität Hannover

unterstützt von

- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Die Autorinnen und Autoren des Berichts sind für die *Auswahl* und Darstellung der Inhalte des Forschungsberichtes verantwortlich. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind nicht unbedingt die des Deutschen Ministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)/ der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

## 1 Hintergrund und Forschungsdesign

Die Education for All – Fast Track Initiative (jetzt: Global Partnership for Education) und die Millenniumsentwicklungsziele 2 und 3 fordern eine kostenfreie, verpflichtende und qualitativ-hochwertige Grundbildung für alle Kinder und Jugendlichen. Jedoch sind laut aktuellem UNESCO Welt-Bildungsbericht (2013/14) immer noch 57 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit vom Schulbesuch ausgeschlossen und 774 Millionen Erwachsene können weder lesen noch schreiben. Die internationale Gemeinschaft sieht Inklusive Bildung als Strategie, um Bildung für alle umzusetzen (UNESCO, 1994, 2009).

Dieses Forschungsvorhaben zielt darauf ein Verständnis über die Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen in Entwicklungsländern zu erhalten, um die Entwicklung von inklusiven Strategien und Praktiken durch die Entwicklungszusammenarbeit zu unterstützen. Die übergeordneten Forschungsfragen sind: Wie ist das Konzept von Inklusiver Bildung auf verschiedenen Ebenen aus verschiedenen Perspektiven in Guatemala und Malawi konstruiert? Welche Erfolgsfaktoren und Barrieren bei der Umsetzung von inklusiven Bildungssystemen können identifiziert werden, um daraus Handlungsimplicationen für zukünftige Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit abzuleiten?

Die spezifischen Forschungsfragen sind strukturiert nach den vier Dimensionen von Inklusiver Bildung nach Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000) und Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan (2005 zitiert in Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006): Zugang, Akzeptanz, Partizipation und Schulleistung. Aufgrund der vorgegebenen Laufzeit und der zur Verfügung stehenden Mittel hat sich dieses Forschungsvorhaben auf die ersten drei der genannten vier Dimensionen fokussiert. Das Forschungsdesign verfolgt einen qualitativen, mehr-perspektivischen Ansatz und kombiniert Perspektiven auf Makro- (nationaler), Meso- (Bezirk/Distrikt) und Mikro- (Schule und ihre Umgebung) Ebene. Der Primarschulsektor wird fokussiert unter besonderer Betrachtung der Übergänge von dem Elementarbereich und zum Sekundarbereich. Folgenden Methoden der Datenerhebung wurden angewandt:

- Dokumentenanalyse von landes-spezifischen Forschungsergebnissen, Politikpapieren und Praxispapieren (Wolff, 2008);
- Gruppendiskussionen (Lamnek, 1998) und problem-zentrierte Interviews (Witzel & Reiter, 2012) mit verschiedenen Akteuren auf nationaler Ebene;
- Problem-zentrierte Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Ministerien und anderen Organisationen auf Bezirksebene; in den Bezirken, in denen die Schulen der Fallstudien lokalisiert sind;
- Instrumentelle Fallstudien (Stake, 2005) in ausgewählten Primarschulen und ihrer jeweiligen Umgebung. Diese beinhalteten sowohl problem-zentrierte Interviews und Gruppen-diskussionen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schulleitern und weiteren signifikanten Erwachsenen als auch teilnehmende Beobachtung.

Um die Menge an Daten zu konsolidieren und den Analyseprozess transparent, nachvollziehbar und kontrollierbar zu gestalten, wurden wissenschaftliche Quellentexte erstellt (Apel, Engler, Friebertshäuser, Fuhs & Zinnecker, 1995; Friebertshäuser, 1992; Laging, 2008). Transkribierte Interviews und Gruppendiskussionen als auch Beobachtungen in Form von Feldnotizen wurden mit offenem (Strauss 1994; Strauss & Corbin, 1996) und thematischen (Flick 1996; 2004) Kodieren ausgewertet. Das thematische Kodieren war durch

einen Kodebaum (mit den Oberkategorien Zugang, Akzeptanz und Partizipation) vorstrukturiert. Für die Analyse wurde die Software MAXQDA® eingesetzt.

Das Forschungsprojekt wurde in den beiden Studienländern zur selben Zeit durchgeführt und basiert in beiden Ländern auf einem einheitlichen Forschungsdesign. Das Forschungsteam stand in einem ständigen Balanceakt: Auf der einen Seite mussten die beiden Länderstudien aufeinander abgestimmt sein, auf der anderen Seite waren länderspezifische Anpassungen und Ausgestaltungen im Forschungsprozess notwendig, wozu die beiden Länderteams ermutigt wurden. Durch eine verhältnismäßig kurze Projektlaufzeit wurde dieser Balanceakt noch verstärkt.

In der Absicht, die Heterogenität der beiden Länderberichte, die z.B. in länderspezifischen Kontextbedingungen, der jeweils spezifischen Zusammensetzung der nationalen Teams und der Herausforderungen verbunden mit mehreren Arbeitssprachen, beizubehalten, unterscheiden sich die Ergebnisse teilweise in Stil und Struktur.

## **2 Ergebnisse und Empfehlungen Malawi**

### **2.1 Perspektiven auf Inklusion**

Bei einer Analyse von Inklusiver Bildung in Malawi ist es notwendig zu beachten, dass erste Ansätze in der Umsetzung von Inklusiver Bildung erst seit zehn Jahren existieren. In nur wenigen Politikpapieren wird Inklusive Bildung als klares Bekenntnis der Regierung von Malawi formuliert. Wird der Begriff ‚Inklusive Bildung‘ verwendet, geschieht dies vorsichtig und nur sporadisch, wohingegen sowohl der Begriff als auch das Konzept Sonderpädagogik (special needs education) häufiger in den Politikpapieren auftauchen. In den analysierten Strategien konnten einige Ansätze Inklusiver Bildung erkannt werden, jedoch existieren auch Strategien, die sich zu einem inklusiven Konzept widersprüchlich verhalten. Formulierten Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SNE learners) richten sich vorrangig an Kinder mit körperlichen oder sensorischen Behinderungen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass keine eindeutige Orientierung auf Inklusive Bildung in den entsprechenden Politikpapieren in Malawi existiert.

Die Analyse zeigt auf, dass auch die Konzepte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie zu Inklusiver Bildung stark an sonderpädagogischen Konzepten orientiert sind. Zusätzlich sind die dargestellten Vorstellungen teilweise widersprüchlich. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen ein breites Inklusionsverständnis, das sich auf alle Kinder bezieht, andere Personen beziehen sich größtenteils auf Kinder mit körperlichen oder sensorischen Behinderungen. Unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Ansätze konnten auch in der Lehrerbildung (sowohl sonder- als auch regelpädagogische) aufgedeckt werden. Breitere Ansätze von Inklusion sind vorrangig in der Ausbildung der Regelschullehrer und -lehrerinnen vorhanden. Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen fußt stärker auf einer sonderpädagogischen Ausrichtung, die noch wenig durch inklusive Perspektiven erweitert wurde.

## 2.2 Barrieren in der Inklusiven Bildung in Malawi

Eine elementare Barriere liegt in der Absenz einer konsistenten, eindeutigen Orientierung zu Inklusiver Bildung in der malwischen Bildungspolitik. Durch Gruppendiskussionen wurde zudem deutlich, dass die Rollen und Verantwortlichkeiten der einzelnen Ministerien nicht eindeutig geklärt sind.

Traditionelle Vorstellungen bezüglich Geschlechterrollen sind einer der Gründe, warum Mädchen einen geringeren Zugang zu Schulbildung haben, da Bildung für Mädchen einen niedrigeren Stellenwert besitzt. In bestimmten Regionen wird von Mädchen aus finanziellen Gründen erwartet früh zu heiraten. In anderen Regionen haben Initiationsriten einen starken Einfluss auf die Einstellungen eines Mädchens und ihrer Familie zu einer frühen Heirat und dem Wert von formaler Bildung. Initiationsriten sind sowohl für Jungen wie auch Mädchen relevant, die Konsequenzen unterscheiden sich je nach Geschlecht jedoch deutlich. Bei Mädchen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines frühzeitigen Schulabbruchs durch frühe Heirat und Schwangerschaft, Jungen geraten häufiger in Konflikte mit Lehrerinnen und Lehrern, da sie ihre Rolle nach der Initiation anders wahrnehmen, wodurch vorrangig ihre Partizipation beeinflusst wird. Das miteinander konkurrierende Verhältnis von formaler Bildung und traditionellen Einstellungen und Werten verweist auf die Bedeutung von Sensibilisierungsmaßnahmen.

Lehramts-Studierende fühlen sich nur oberflächlich auf ihre Unterrichtspraxis vorbereitet und weisen auf unterschiedliche Grenzen ihrer Ausbildung hin. Studierende des Primarschullehramts (Klassen 1 bis 8) sind vorrangig durch die Vielzahl an Unterrichtsfächern, die sie in einer kurzen Zeit studieren, belastet. Des Weiteren erfahren Lehrerinnen und Lehrer in Malawi eine geringe Anerkennung für ihren Berufsstand. Auf nationaler Ebene wird häufig eine geringe Motivation von Lehrerinnen und Lehrern diskutiert. Bei den in der Studie befragten Lehrkräften konnte ein hohes Engagement festgestellt werden.

Hohe Ziele in Bezug auf Inklusive Bildung kontrastieren stark mit geringen vorhandenen Ressourcen wie z.B. Lehr- und Lernmaterialien und unzureichenden Bedingungen wie z.B. überfüllte Klassen. Insbesondere bei Lehrerinnen und Lehrern, die mit den Konsequenzen dieser Diskrepanzen konfrontiert sind, führt dies zu ‚negativem Druck‘ (Fullan, 2009). Lehrerinnen und Lehrer in Malawi erleben eine Arbeitssituation, die von Überlastung geprägt ist. In allen Fallstudien wurden personelle Ressourcen als eine zentrale Herausforderung der Schulen beschrieben. Dies wird durch statistische Daten, die ein hohes Lehrer-Schüler-Verhältnis ausweisen, bestätigt.

‚Resource Centres‘ an Regelschulen werden in manchen Fällen genutzt, um Schülerinnen und Schüler in Regelklassen zu unterstützen. In anderen Fällen werden die Resource Centres jedoch genutzt, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dort ‚zu verwahren‘, was selbst von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie als Exklusion bezeichnet wird.

Bezüglich des Übergangs in die Primarschule besteht ein wachsendes Bewusstsein gegenüber der Bedeutung von frühkindlicher Entwicklung und der daraus resultierenden Erleichterung beim Übergang in die Schule. Eltern werden ermutigt ihre Kinder in gemeindebasierte Zentren für Kinderbetreuung (Community-Based Child Care Centres) zu senden und diese Einrichtungen verzeichnen eine steigende Besuchsquote (attendance rate). Erste Ansätze von Transitions-management konnten identifiziert werden, jedoch

besteht ein hoher Bedarf an der Weiterentwicklung und dem Ausbau von adäquaten Praktiken der Transition.

Folgende Schülerinnen und Schüler sind häufiger einer Stereotypisierung und Diskriminierung durch Mitschüler ausgesetzt, als andere: Kinder mit Behinderungen, Mädchen, Waisenkinder und Kinder aus ärmlichen Lebensverhältnissen. Kinder und Jugendliche mit physischen und sensorischen Behinderungen als auch Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden als jene benannt, die aufgrund von Stigmatisierung den geringsten Zugang zu Schulbildung haben. Eltern von Kindern mit Behinderungen möchten häufig ihre Kinder vor Mobbing und Ausgrenzung beschützen und verstärken dadurch, dass diese nicht zur Schule gehen.

Die meisten der genannten Barrieren in der Umsetzung von Inklusiver Bildung wurden von Befragten auf Meso- und Mikro-Ebene gleichermaßen genannt.

### **2.3 Chancen für Inklusive Bildung in Malawi**

Studien und andere Veröffentlichungen von nicht-staatlichen Organisationen und Akteuren in Malawi zeigen, dass die legislativen Rahmenbedingungen bezüglich des Rechts auf Bildung vorrangig von Kindern mit Behinderungen als ausreichend, ihre Umsetzung allerdings als unzureichend angesehen werden. In den malawischen Politikpapieren wird ein Bewusstsein gegenüber des unzureichenden Zugangs zu Bildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (special needs) sichtbar.

Sensibilisierungsmaßnahmen werden auf Meso- und Mikro-Ebene eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler als auch die Gemeinde (community) zu erreichen. Bei der Durchführung dieser Maßnahmen spielen NGOs eine bedeutende Rolle. Verschiedene Formen von durchgeführten Sensibilisierungsmaßnahmen konnten identifiziert werden, wovon die meisten als Primärprävention gelten (Caplan, 1964).

Neben dem eindeutigen Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien, adäquaten Gebäuden und finanziellen Ressourcen wurde der Bedarf an adäquaten Unterrichtsmethoden für Inklusive Bildung von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie genannt. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind der Ansicht, dass durch eine angemessene Unterrichtsmethodik die Akzeptanz und Partizipation im Klassenzimmer von allen Schülerinnen und Schülern erhöht werden kann. Durch die teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass Lehrkräfte kreative Lösungsansätze entwickeln, um der Heterogenität der Schülerinnen und Schülern und den großen Klassen zu begegnen. Viele Lehrerinnen und Lehrer zeigen ein hohes Bewusstsein gegenüber den persönlichen Situationen ihrer Schülerinnen und Schüler. In einigen Fällen beziehen sich Lehrerinnen und Lehrer in ihren Aussagen auf individuelle Schülerinnen und Schüler, zeigen, dass sie über ihre Lebensumstände gut informiert sind und berichten von persönlichem Einsatz, um einzelne Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Lebenssituation zu unterstützen. Dies ist besonders beachtlich, wenn man sich das hohe Lehrer-Schüler-Verhältnis vor Augen führt.

Im Allgemeinen fühlen sich Studierende des Regelschullehramts und der Sonderpädagogik unzureichend für ihre späteren Unterrichtsaufgaben vorbereitet. Sie berichten jedoch, dass ansatzweise Themen wie der Umgang mit fehlendem Lehr- und Lernmaterial, Unterrichten in großen Klassen und Umgang mit Heterogenität angeschnitten wird.

Hinsichtlich des Übergangs in die Schule wird deutlich, dass frühkindlicher Entwicklung und Bildung eine steigende Bedeutung zukommt. Der Übergang in Sekundarschulen wird häufig

durch NGOs unterstützt, vorrangig durch Zuschüsse zu den Schulgebühren. Darüber hinaus wurden einige Berufsbildungszentren für Schülerinnen und Schüler aufgebaut, die ansonsten keine Sekundarschule besuchen würden.

Die identifizierten Barrieren sind in allen vier Fallstudien sehr ähnlich, wohingegen die Möglichkeiten und Chancen zwischen den Fallstudien stark variieren. Diese positiven Entwicklungen sind das Ergebnis von lokalen Anpassungen an allgemeine Herausforderungen und belegen lokale Verantwortungsübernahme (Ownership). Durch Austausch und Koordinierung dieser innovativen, lokal angepassten Strategien und Erfahrungen kann ihr Effekt bei der Umsetzung von Inklusiver Bildung erhöht werden.

## 2.4 Herausforderungen und Vorschläge

**Tabelle 1**

<b>Herausforderungen</b>	<b>Vorschläge</b>
Es besteht kein gemeinsames Verständnis von Inklusiver Bildung in Malawi	Einrichtung eines Koordinierungs-komitees zu Inklusiver Bildung
Mangel an kooperativen Netzwerken und Koordination	Kultivierung von kooperativen Netzwerken zwischen Schulen und zwischen Schulen und anderen Einrichtungen
Regionale Differenzen in den Barrieren und Chancen von Inklusiver Bildung	Entwicklung von lokal-angepassten Konzepten und Maßnahmen
Bestehende Heterogenität in den Schulen wird als Belastung wahrgenommen	Inklusive Schulentwicklung innerhalb einer inklusiven Gemeinde <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationsentwicklung</li> <li>• Unterrichtsentwicklung</li> <li>• Personalentwicklung (sowohl Aus- als auch Fortbildung)</li> </ul>

## 2.5 Modellschulen als ein Ansatz den erwähnten Herausforderungen zu begegnen

Die Einrichtung von inklusiven Modellschulen als Nuklei für inklusive Schulentwicklung in verschiedenen Bezirken kann einen Beitrag zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Malawi liefern. Ein Fokus solcher Modellschulen läge im Aufbau von kooperativen Netzwerken mit umgebenen Schulen und anderen Einrichtungen, insbesondere Hochschulen der Lehrerausbildung und Zentren für Lehrerfortbildung. Eine weitere Maßnahme könnte das Einrichten von jahrgangsübergreifenden Klassen sein. Das Konzept von Modellschulen bezieht sich auch auf die Relevanz von Schulentwicklung, die sich in Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung gliedert. Es wird empfohlen, dass Modellschulen intensiv mit anderen Schulen im Bezirk zusammenarbeiten, es können sich somit Bildungslandschaften bilden, die sich zusammenschließen, um voneinander zu lernen. Die Entwicklung von inklusiven Schulen und Gemeinden sollte wissenschaftlich begleitet werden.

## 3 Ergebnisse und Empfehlungen Guatemala

### 3.1 Hauptergebnisse der Dokumentenanalyse

In den Rahmenbedingungen sind das Recht auf Bildung für alle und der Schutz von Kindern und Jugendlichen rechtlich festgelegt. Guatemaltekische Politikpapiere umfassen auch ein Gesetz zur Gleichstellung (la política de equidad) und eine Strategie zur Inklusiven Bildung (la política de educación inclusiva) für Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit und ohne Behinderung. Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Strategie zur Inklusiven Bildung weiterhin vorrangig auf Menschen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit und ohne Behinderung bezieht. Es wurde bereits in vorherigen Untersuchungen das Fehlen eines grundlegenden Konzepts in den bildungspolitischen Richtlinien und Gesetzen festgestellt, welche dem nationalen Bildungssystem zugrunde liegen.

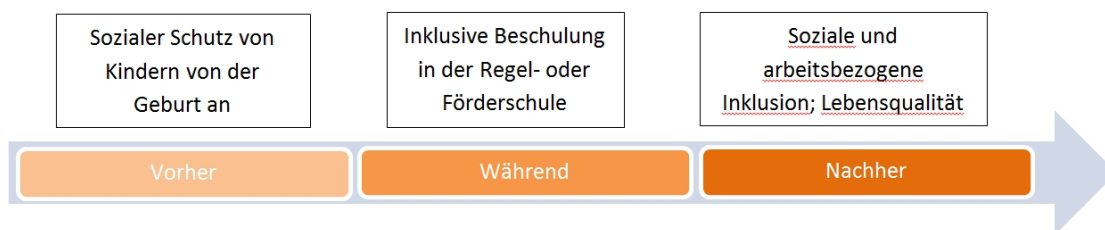
### 3.2 Ergebnisse aus der Analyse von Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen

#### 3.2.1 Perspektiven auf Inklusion

- Das Konzept der Inklusiven Bildung befindet sich in einer ständigen Weiterentwicklung, die eingebettet ist im historischen und sozialen Kontext des Landes, welches die Auffassung von der Rolle von Schule und Bildung und die Definierung von Zielgruppen hinterfragt.
- Bildung und Erziehung ist ein nationales Interesse. Sie sind grundlegend für die Weiterentwicklung des Landes im Kampf gegen Armut und Ungleichheiten, welche besonders charakteristisch für Guatemala sind.
- Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist ein Prozess, der Veränderungen in der Einstellung, Organisation und Bildungsmanagement beinhaltet.
- Bildung ist ein Menschenrecht und wird auch als solches anerkannt. Die Erfüllung dieses Rechts ist jedoch teilweise eingeschränkt bzw. kann nicht von jeder Person in gleicher Weise eingefordert werden.
- Die Vorstellung von Inklusiver Bildung in Guatemala (emische Bedeutung) ist: 1) Zugang, in Verbindung mit den Bedingungen für den Einlass, Verbleib und Übergänge im nationalen Bildungssystem; 2) Akzeptanz auf der Basis einer gemeinsamen Werthaltung; 3) Teilhabe am Lernprozess innerhalb der Klasse oder Schule; 4) Das Ziel des Schulsystems ist die Entwicklung von Kompetenzen, welche ein selbsterfülltes Leben und die Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen.
- Inklusive Bildung erkennt die Schwierigkeit im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft an. Dafür benötigt es die Entwicklung von methodisch-didaktischen Konzepten, die auf einer ‚Pädagogik der Inklusion‘ basieren.
- Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusiver Bildung sollten bereits vor dem Schuleintritt beginnen, die gesamte Zeitspanne der Schullaufbahn (inkl. außerschulischen Lernen) umfassen und darüber hinaus mit sozialer Mobilität und Armutsbekämpfung einhergehen.



Entwicklungsperspektive eines inklusiven Schulsystems:



### Barrieren in der Inklusiven Bildung in Guatemala

- Armut ist eine Barriere für den Zugang, das Verbleiben, die Akzeptanz, Teilhabe und Leistung im Schulsystem. Armut bezieht sich auf a) Arbeitslosigkeit und Kinderarbeit; b) Wohnort (Wohnen auf dem Land und in Stadtrandbezirken erhöht die Schwierigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs); c) Binnen- und Abwanderung (Migration in die USA); d) Gesundheits- und Ernährungsunsicherheit; e) Kriminalität und sonstige Sicherheitslage (sowohl im öffentlichen als auch im familiären Kontext); f) Schwangerschaften bei Mädchen und jungen Frauen; g) Überalterung der Schülerinnen und Schüler.
- Die finanziellen Ressourcen im Bildungssektor sind begrenzt, daher beeinflussen sie den Ablauf und die Prioritäten bei der Durchsetzung von politischen Entscheidungen erheblich.
- Probleme im Bildungsmanagement spiegeln sich wider in a) der Qualität der Bildungsinfrastruktur (Bedingungen und Verortung); b) dem Mangel an Ressourcen; c) dem Management von personellen Ressourcen zur Durchführung von Unterricht; d) dem Fehlen von Bildungsangeboten in bestimmten Gegenden.
- Aggressives Verhalten und Diskriminierung zwischen Jungen und Mädchen erschweren die Akzeptanz und Teilhabe im Klassen- und Schulkontext.
- Es existieren unterschiedliche, kulturell geprägte Erwartungen an Bildung von Jungen und Mädchen, die zu Benachteiligungen in Bildungsprozessen führen.
- Barrieren bestehen in folgenden Bereichen a) Transport zur Schule und Schulinfrastruktur; b) Probleme beim Management von Unterstützungsprogrammen; c) Interne Koordinierung und Koordinierung mit außerschulischen Institutionen.
- Probleme bei der Umsetzung von interkultureller und bilingualer Bildung, welche einen erheblichen Einfluss auf Inklusive Bildung haben.
- Die Sektoralisierung des Staates und seiner Organisationen erschweren die Implementierung von sektorübergreifenden Bildungsprogrammen und -projekten.
- Bestehende Wissenslücken über betreffende Gesetze und Richtlinien.
- Mangel an Methodenkompetenz zur Förderung von Akzeptanz und Beteiligung im Klassenzimmer.

### 3.2.2 Chancen für Inklusive Bildung in Guatemala

- Sowohl staatliche Institutionen als auch NGOs, internationale Geber und die Zivilgesellschaft unterstützen das nationale Bildungssystem und investieren in die öffentliche Bildung. Es ist notwendig die einzelnen Maßnahmen, die auf die Bildungspolitik abzielen, klar darzustellen und zu koordinieren.
- Ein Großteil der am Bildungsprozess beteiligten Akteure (z.B. Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, lokale Autoritätspersonen) haben hohe Erwartungen an und positive Einstellungen gegenüber Bildung.

- In den ländlichen Gebieten existiert ein Bildungsangebot, das allerdings verbessert werden muss.
- Maßnahmen des Bildungsministeriums und anderen staatlichen Einrichtungen unterstützen Zugang zu und Verbleib in der Schule.
- Maßnahmen von verschiedenen Organisationen außerhalb des Schulsystems unterstützen Akzeptanz und Partizipation in der Schule und der Gemeinde.
- Einige Akteure, die Inklusive Bildung fördern, können als ‚Schlüsselpersonen‘ (‚agentes institucionales‘) bezeichnet werden.
- Bestimmte Vorgehensweisen und Schultypen begünstigen Akzeptanz und Partizipation in den Klassen.
- Erfahrungen des inter-sektoriellen Managements, von dem Schulen profitieren, existieren.

### 3.3 Vorschläge zur Umsetzung von Inklusiver Bildung in Guatemala

A) Die Förderung von staatlicher Politik, die Inklusive Bildung unterstützt, als Teil der Gesamt-Entwicklung des Landes. Dies bedeutet:

- Der Schutz von Kindern vor Beginn der Schullaufbahn, im Verlauf ihrer Bildungsbiographie bis sie vollständig Teil der Gesellschaft sind.
- Die Abstimmung von Maßnahmen im Bildungssektor im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich.
- Die Verbindung von schulischen Angeboten mit außerschulischen Programmen.
- Die Entwicklung von Kapazitäten und Instrumenten für das inter-sektorielle Management des öffentlichen Bereichs und für die inter-sektorielle Arbeit mit horizontalen Netzwerken auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene.

B) Stärkung des Bildungssystems mit Konzepten zur Umsetzung einer inklusiven Didaktik und einer inklusiven Schulentwicklung. Dies beinhaltet:

- Die Erweiterung von Kompetenzen und Kapazitäten von Verantwortungsträgern, um die pädagogische Praxis und inklusive Schulentwicklung zu fördern.
- Die Entwicklung von Instrumenten, um ‚Regelklassen‘ in ‚inklusive Klassen‘ zu transformieren und die Umsetzung von institutionellen Maßnahmen, um ein inklusives Bildungssystem in schulischen als auch in außerschulischen Bildungskontexten zu verwirklichen.
- Die Förderung von Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern um eine inklusive Pädagogik / Didaktik im Klassenzimmer umzusetzen gemeinsam mit der Fortbildung von Schulleitungen hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung.
- Die Einrichtung einer pädagogischen Begleitung zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitern und der Umsetzung von Inklusiver Bildung auf lokalem und regionalem Level (bottom-up Ansatz).

Basierend auf den Forschungsergebnissen wird vorgeschlagen, dass Inklusive Bildung in Guatemala mit Zielen ausgestaltet wird, die an die Entwicklung anderer Sektoren (Gesundheit, Soziale und wirtschaftliche Entwicklung) angedockt sind und die hauptsächlich darauf ausgerichtet sind, Armut zu reduzieren. Armut wird als der Faktor angesehen, der Bedingungen schafft, die in einem Land wie Guatemala zu Exklusion führen, wobei die Unterscheidung der beiden folgenden Aspekte elementar ist: Ungleichheit, die in Armut

begründet ist und Diversität, die Menschen ausmacht / eine grundlegende Charakteristik von Menschen ist. Durch Inklusion soll ersteres bekämpft werden und letzteres geschätzt werden.

## 4 Schlussfolgerungen

Durch die Ergebnisse wird deutlich, dass sog. Entwicklungsländer wie Malawi und Guatemala nicht als homogen bezüglich ihrer inneren Realitäten angesehen werden können. Innerhalb eines Landes und selbst innerhalb einer Region existieren grundlegende Unterschiede in den Lebensbedingungen. Auch wenn die wirtschaftlichen, kulturellen und geographischen Bedingungen in Malawi und Guatemala sich stark unterscheiden – genauso wie sich auch die Kontextfaktoren für inklusive Bildung unterscheiden –, können gewisse Ähnlichkeiten in den Ergebnissen herausgestellt und überlagernde Strukturen erkennbar werden.

Der Kontext in beiden Studienländern ist von einem hohen Grad an Armut und Ungleichheit innerhalb der Bevölkerung geprägt. Bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten werden im Bildungssystem widergespiegelt und haben einen hohen Einfluss auf Chancengleichheit und Gleichberechtigung (equity and equality). Aus diesen Gründen wird durch eine Betrachtung von inklusiver Bildung im jeweiligen Kontext die überwältigende Komplexität von Ungleichheiten in einkommensschwachen Ländern deutlich.

Es wird evident, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie inklusive Bildung als ein Konzept betrachten, das spezifischer lokaler Anpassung bedarf. Inklusive Bildung als globale Agenda muss ergänzt werden durch lokale, kontext-sensitive Formen der Kontextualisierung zur Umsetzung von inklusiver Bildung in spezifischen Regionen und spezifischen Gemeinden.

Aus den Forschungsergebnissen wird deutlich, dass in beiden Ländern die Wahrnehmung von verschiedenen Akteuren im Bildungssektor als auch die offizielle politische Ausrichtung bezüglich inklusiver Bildung immer noch stark an Konzepten von Behinderung und Sonderpädagogik orientiert ist. Somit sind Maßnahmen unter dem Begriff inklusive Bildung gegenwärtig vorrangig auf Menschen mit Behinderungen ausgerichtet. Es besteht ein konkreter Bedarf für die Entwicklung eines einheitlichen Verständnisses zu inklusiver Bildung in Guatemala und Malawi. Anstatt sich auf eine spezifische benachteiligte Gruppe zu fokussieren, wird es notwendig sein darauf zu schauen, wie das Bildungssystem der Unterschiedlichkeit von Menschen begegnet.

Die Entwicklung von effektiver und regelmäßiger Kommunikation, Koordination und Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren der Gesellschaft ist notwendig, um gemeinsame Anstrengungen effektiver zu gestalten, die jenseits von Bildungspolitik auch soziale und wirtschaftliche Entwicklung berücksichtigen. Darüber hinaus sollte die Koordinierung von Mikro-, Meso-, und Makro-Ebene gestärkt werden, um zu einem koordinierten Ansatz zu gelangen.

Die Ergebnisse aus beiden Ländern zeigen, dass hohe, internationale Ziele in Bezug auf Bildung mit den konkreten Möglichkeiten und Bedingungen in beiden Ländern kollidieren. Dies führt häufig zu Frustration von Akteuren und produziert negativen Druck. Wenn ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung entwickelt wird, bedarf es auch der Entwicklung von erreichbaren Zielen auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene innerhalb des jeweiligen Kontextes, um negativen Druck zu verhindern und Entwicklungsperspektiven zu

ermöglichen ohne Entwicklungsländer von internationalen Entwicklungsprozessen abzukoppeln.

Ein hohes Maß an Heterogenität in den Schulklassen ist die Realität in Malawi und Guatemala, wodurch die Lehrkräfte sich täglich Herausforderungen und häufig auch Überforderungen gegenüber sehen. Von Lehrerinnen und Lehrern wird der Bedarf klar geäußert vertiefte Kompetenzen zu entwickeln, um mit Heterogenität umzugehen und diese pädagogisch konstruktiv einzusetzen.

Zusätzlich zu Lehreraus- und -fortbildung bedarf es eines Unterstützungssystems für Lehrerinnen und Lehrer in ihrer pädagogischen Praxis, um die Qualität der Bildung zu sichern.

Zahlreiche Beispiele konnten in den Daten identifiziert werden, in denen individuelle Personen oder Gruppen Engagement zeigten und Innovationen eigenverantwortlich umsetzen. Diese einzelnen Maßnahmen werden als große Chance in beiden Ländern angesehen um Inklusive Bildung weiter zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass beide Länder durch eine hohe Heterogenität und fundamentale sozio-ökonomische Unterschiede innerhalb ihrer Bevölkerung charakterisiert sind. Inklusion zielt darauf ab Ungleichheiten bzw. Ungerechtigkeiten zu minimieren und soziale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu fördern. Folgt man diesem Ansatz, lässt sich Heterogenität in einem Land und somit auch in einer Schulklasse positiv nutzen. Diese Perspektive wurde auch durch Teilnehmer der Studie vertreten. In beiden Ländern besteht jedoch ein hoher Bedarf an Methoden, um bestehender Heterogenität positiv zu begegnen. Dies reicht von den Akteuren auf nationaler, politik-gestaltender Ebene über die Meso-Ebene bis hin zu Lehrerinnen und Lehrern, die das Curriculum im konkreten Unterricht täglich umsetzen.

Der vollständige Abschlussbericht ist verfügbar auf [der Refie Webseite www.refie.org](http://www.refie.org).

## 5 Literatur

- Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995). Kulturalanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In König, E. & Zedler, P. (Hrsg.), *Bilanz Qualitativer Forschung. 2. Methoden* (pp. 343-375). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S., & Christensen, C. A. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research. Education*, 30, 65-108.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol: CSIE.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung*. (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim, München: Juventa.
- Fullan, M. (2009). Positive pressure. In Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Hrsg.), *Second international handbook of educational change* (S. 119-130). Springer international handbooks of education 23. Dordrecht: Springer.
- Laging, R. (2008). *Wissenschaftlicher Quellentext und Fallvergleich als Auswertungsverfahren qualitativer Ganztagschulforschung*. [Vortrag] Vortrag auf der dvs-Tagung Sportpädagogik an der Deutschen Sporthochschule Köln vom 22. bis zum 24. Mai 2008. Abgerufen von <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/vortraege/dvs-2008> [17.01.2014].
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (443 – 466). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [20.11.2013].
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred Interview*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Wolff, S. (2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.