



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion interpretiert auf
den Grundlagen des World Polity-Ansatzes
– dargestellt am Beispiel der UNESCO“

Verfasserin

Nicole Holzmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

KURZFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der weltweiten Ausbreitung des Konzeptes Inklusion. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Ausbreitung auf den Grundlagen des von John W. MEYER begründeten World Polity-Ansatzes interpretiert werden kann. Es handelt sich hierbei um eine neo-institutionalistische Globalisierungstheorie, welche die Entstehung sowie Verbreitung globaler Modelle und die daraus folgenden isomorphen Entwicklungen von Nationalstaaten erklärt. Diesem Ansatz entgegen stehen funktionalistische Theorien, die bei der Verbreitung von Konzepten zur Bildung die Bedeutung nationaler Gegebenheiten wie Kultur und Geschichte annehmen und folglich von der Einzigartigkeit der Länder ausgehen.

Die Ausbreitung von Inklusion wird am Beispiel der Weltorganisation UNESCO – ein bedeutender bildungspolitischer Akteur innerhalb des World Polity-Ansatzes – dargestellt. Dazu wurden sogenannte World Polity-Dokumente aufgearbeitet und die Prozesse der neo-institutionalistischen Theorien am Nationalstaat Österreich veranschaulicht. Die Schlussfolgerungen lassen auf eine rasche weltweite Verbreitung des Konzeptes Inklusion im Sinne der „top down“ verlaufenden World Polity-Prozesse schließen.

ABSTRACT

The present work deals with the worldwide diffusion of the concept of inclusion. Therefore the question, to what extent the diffusion can be interpreted on the bases of the World Polity Approach, was followed. This neo-institutional globalization theory by John W. MEYER explains the emergence as well as the diffusion of global models and the resulting isomorphic developments of nation states. In contrast, concerning the dissemination of educational concepts, functional theories assume the importance of national circumstances, such as culture and history and therefore expect the uniqueness of the countries.

The diffusion of inclusion is shown at the example of the world organization UNESCO – an important actor in educational policy within the World Polity Approach. So called World Polity Documents were worked out and the process of the neo-institutional theory was illustrated by the nation state Austria. The conclusions deduce a rapid worldwide diffusion of the concept of inclusion according to the “top down” World Polity Processes.

VORBEMERKUNG

Als Sonderschullehrerin in einer integrativ geführten Volksschulklasse liegt mein besonderes Interesse an einer bestmöglichen Umsetzung gemeinsamen Zusammenseins und Lernens zum Wohle aller in der Klasse unterrichteten Kinder – so unterschiedlich ihre Begabungen, psychischen und physischen Voraussetzungen sowie ihre persönlichen Interessen sein mögen. Dies führt mich zu Diskussionen rund um das Konzept Inklusion. Meinen praktischen Erfahrungen nach ist es oft noch ein hürdenreicher Prozess, gut geführten integrativen Unterricht – ohne jegliche Art von stigmatisierender Exklusion – in der Schulpraxis zu etablieren. Und dennoch ist seit den 1990er Jahren bereits dieses neue, verbesserte und erweiterte Konzept im Gespräch. Inklusion entsprechend, gilt es die Diversität der SchülerInnen als Ressource im Unterricht zu erkennen, anzunehmen und zu nutzen. Jedoch stellt dies unter meinen KollegInnen noch keine Selbstverständlichkeit dar, weshalb sich mein Interesse an diesem Konzept und dessen Umsetzung verstärkt.

Als Pädagogikstudentin richtet sich mein Blickfeld über die schulische Situation hinaus und ich bin bemüht, weltweite Entwicklungen (sonder-)pädagogischer Konzepte stets kritisch zu betrachten. Aufgrund meiner Arbeit mit behinderten Kindern ist mein Interesse an Konzepten zur Chancengleichheit, an anti-diskriminierenden Richtlinien und Gesetzesgrundlagen besonders groß und führt mich in meinen Recherchen immer wieder zu Arbeiten internationaler Organisationen (UN, UNESCO, WHO usw.). Die Auseinandersetzung mit einer dieser Weltorganisationen ist für mich daher von besonderer Bedeutung.

Ich möchte mich an dieser Stelle sehr herzlich bei Hrn. Univ.-Prof. Dr. Gottfried BIEWER für das Zustandekommen dieser Diplomarbeit bedanken, für seine fachkundige Unterstützung und für die aufgewendete Zeit unserer Besprechungen.

Von ganzem Herzen danke ich vor allem auch meinen Eltern, die immer an mich geglaubt haben, mir das Studium ermöglichten und mir in jeglicher Hinsicht liebevoll zur Seite standen sowie bei meinem besten Freund und Verlobten, der mir stets eine große Unterstützung war und mir immer wieder Kraft und Zuversicht gegeben hat.

Auch meine Freunde und Freundinnen sollen nicht unerwähnt bleiben, da sie mir mit Trost, Rat und Zuspruch Beistand gewährten und mich mit ihrem formal-technischen Wissen tatkräftig unterstützten. Zu großem Dank verpflichtet bin ich zudem meinen lieben Teamkolleginnen, die für inklusive Ideen immer offen sind und großes Verständnis gegenüber meiner Doppelbelastung (Beruf und Studium) aufbrachten.

INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	3
1. EINLEITUNG.....	5
1.1 PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGE	6
1.2 ÜBERBLICK ÜBER DIE FORSCHUNGSLAGE.....	9
1.3 HYPOTHESE UND METHODE	11
1.4 GLIEDERUNG DER ARBEIT	15
2. GLOBALISIERUNG – NEO-INSTITUTIONALISTISCH BETRACHTET. 19	19
2.1 DAS PHÄNOMEN GLOBALISIERUNG	19
2.1.1 Merkmale und Auswirkungen	19
2.1.2 Globalisierung und Bildung.....	23
2.2 WORLD POLITY.....	25
2.2.1 World Polity – ein neo-institutionalistischer Globalisierungsansatz	26
2.2.2 Mythos, Isomorphie und Entkopplung	28
2.2.3 Theoretische Grundlagen des World Polity-Ansatzes	31
2.2.4 World Polity-Forschung und globale Bildungsentwicklungen.....	37
2.3 EINE KRITISCHE GEGENÜBERSTELLUNG	44
3. DAS KONZEPT INKLUSION.....	49
3.1 EINE HISTORISCHE BETRACHTUNG PÄDAGOGISCHER KONZEPTE ZUR BESCHULUNG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN	50
3.1.1 Exklusion – Segregation – Integration	51
3.1.2 Von der Integration zur Inklusion.....	64
3.2 INTEGRATION UND INKLUSION – EIN VERGLEICH.....	68
3.2.1 Unterschiede in der Begriffsbestimmung.....	68
3.2.2 Unterschiede in der Praxis oder „Schulische Inklusion“	72
4. INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND WORLD POLITY	79
5. DIE WELTORGANISATION UNESCO.....	83
5.1 STRUKTUR, AUFGABEN UND ZIELE DER ORGANISATION	83
5.2 ÖSTERREICH UND DIE UNESCO	88
5.3 DAS BILDUNGSPROGRAMM DER UNESCO	91
5.4 KONVENTIONEN, EMPFEHLUNGEN UND ERKLÄRUNGEN.....	94

5.4.1 Weltkonferenz über Bildung für alle in Jomtien.....	95
5.4.2 Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse	96
5.4.3 Rahmenaktionsplan Bildung für alle – Konferenz in Dakar	98
5.4.4 Internationale Bildungskonferenz “Bildung inklusive: Der Weg der Zukunft” in Genf	100
5.4.5 UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Bonn.....	101
5.5 PUBLIKATIONEN RUND UM DAS KONZEPT INKLUSION	104
5.6 AKTUELLE INITIATIVEN DER ORGANISATION	109
6. DIE BEDEUTUNG DER UNESCO FÜR DIE PROZESSE DER GLOBALISIERUNG	113
6.1 DIE UNESCO ALS AKTEUR IN DER WORLD POLITY UND IHR BILDUNGSPOLITISCHER EINFLUSS.....	113
6.2 DIE INITIATIVEN DER UNESCO UND DIE AUSBREITUNG DES KONZEPTE INKLUSION ...	116
7. DER NATIONALSTAAT ÖSTERREICH.....	119
7.1 DER NATIONALSTAAT ÖSTERREICH IN DER WORLD POLITY	119
7.2 DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM.....	121
7.3 DAS KONZEPT INKLUSION IN ÖSTERREICH.....	125
7.3.1 Zusammenarbeit im Rahmen der UNESCO	126
7.3.2 Bildungsentwicklungen und -initiativen in Österreich	132
7.3.3 Initiativen der UNESCO und die Bildungspolitik in Österreich.....	140
8. DIE AUSBREITUNG DES KONZEPTE INKLUSION AUF DEN GRUNDLAGEN DES WORLD POLITY-ANSATZES	145
8.1 VON DEN GLOBALEN MODELLEN IN DIE SCHULKLASSE	145
8.2 ENTKOPPLUNGERSCHINUNGEN IN ÖSTERREICH	148
9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	153
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	157
LITERATURVERZEICHNIS	158
ANHANG	173
INITIATIVEN DER UNESCO UND BILDUNGSPOLITISCHE MAßNAHMEN ÖSTERREICHS	173
CURRICULUM VITAE	176
EIDESSTATTICHE ERKLÄRUNG	178

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
ASPnet	Associated Schools Project Network
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BSP	Bruttosozialprodukt
CEPES	European Centre for Higher Education
EFA	Education for All (Bildung für alle)
EU	Europäische Union
EURED	Education for Europe as Peace Education
HS	Hauptschule
IBE	International Bureau of Education
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IGO	Intergovernmental Organization
IICBA	International Institute for Capacity-Building in Africa
IIEP	International Bureau of Educational Planning
IITE	Institute for Information Technologies in Education
ILO	International Labour Organization
IIS	International Implementation Scheme
ISCED	International Standard Classification of Education
ISOP	Innovative Sozialprojekte
IWF	Internationaler Währungsfonds
NGO	Nicht-Regierungsorganisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖUK	Österreichische UNESCO-Kommission
PISA	Programme for International Student Assessment
PTS	Polytechnische Schule
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UN	United Nations
UNEP	United Nations Environment Programme
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training
UNICEF	United Nations Children´s Fund
VHS	Volkshochschule
WHO	World Health Organization
WTO	World Trade Organization

1. EINLEITUNG

Ein derzeit in hohem Maße diskutiertes Phänomen im Bereich Bildung – besonders hinsichtlich der Bildungspolitik – stellt die Globalisierung dar. Kaum ein Ereignis in Wirtschaft, Politik und Kultur sowie eben auch in der Bildung lässt sich heutzutage ohne Verweis auf weltweite Vernetzung und Abhängigkeit diskutieren.

Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts und im Besonderen seit den 1960er Jahren, beschäftigen sich WissenschaftlerInnen mit dem Prozess zunehmender, weltweiter Verflechtung und versuchen aufzuzeigen, inwieweit dieses Phänomen auf allen Ebenen – Individuum, Gesellschaft, Institutionen und Staaten – Ausdruck findet. So unterschiedlich die AutorInnen und die Forschungsbereiche aus denen sie stammen sind, so unterschiedlich wird auch die Bedeutung des Begriffes Globalisierung ausgelegt. Globalisierung kann als jüngerer Schwesterbegriff der Internationalisierung gesehen werden. Beide Begriffe dienen „zur Bezeichnung von Tendenzen zur Intensivierung weltumspannender Interaktions- und Austauschbeziehungen, zur weltweiten Verflechtung gesellschaftlicher Kommunikationsbereiche, sowie damit einhergehend, zur transnationalen Angleichung sozialer Modelle und Strukturen“ (SCHRIEWER 1994, 427).

Internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen erarbeiten klare Empfehlungen und Richtlinien, die hilfreich sind, um am Globalisierungsmarkt teilnehmen zu können. Dabei stellt Bildung eine Notwendigkeit zur Herbeiführung nationaler sowie individueller Entwicklungen dar und nimmt somit einen besonderen Stellenwert ein.

Eine von den internationalen Organisationen nahegelegten Empfehlungen, betrifft das seit Beginn der 1990er Jahre in der Bildungswissenschaft diskutierte Konzept, welches als Weiterentwicklung der Integration verstanden werden kann. Die Rede ist hier von Inklusion, einem aus dem englischsprachigen Raum übernommenen Begriff („inclusion“), der das sonderpädagogische Konzept der Integration nach SANDER (2001) optimiert und erweitert hin zu einer Pädagogik für alle. Schulische Inklusion meint das gemeinsame Lernen aller Kinder einer Altersgruppe, unabhängig ihrer Begabungen und Bedürfnisse.

Vor allem die Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ im Jahr 1994 in Salamanca (Spanien) trug wesentlich zur Verbreitung dieses Konzeptes bei. Der Aktionsrahmen plädiert für eine „inclusive school“, die alle Kinder aufnimmt „regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other

conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups” (UNESCO 1994, 6).

1.1 PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGE

Vor allem in der vergleichenden Erziehungswissenschaft findet man Ansätze, die sich mit dem Globalisierungsphänomen beschäftigen. SCHEMMANN hat versucht, die einzelnen Aspekte in eine Ordnung zu bringen und unterscheidet dabei drei verschiedene Richtungen: Er nennt an erster Stelle die Debatte um die Universalisierung von Bildungsinstitutionen, sowie die Auseinandersetzung mit Standardisierung und Harmonisierung des Bildungssystems. Diese wird in Anlehnung an die von MEYER et al. geprägte Stanford Schule diskutiert. Ein weiterer Strang in der Diskussion rund um Phänomene der Globalisierung beinhaltet die Einführung von Marktmechanismen und neue Steuerungsformen im Bildungswesen. Und schließlich befassen sich einige AutorInnen mit dem Globalisierungsphänomen in Hinblick der normativen Pädagogik, welche die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt und der Gesellschaft ins Zentrum rückt. Hierbei stellt vor allem das Konzept des „globalen Lernens“ den Kern der Debatte dar (vgl. SCHEMMANN 2007, 12f).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit befasse ich mich mit dem von SCHEMMANN erstgenannten Strang. Tatsächlich scheint Bildung weltweit formal institutionalisiert zu sein, was sich z.B. dadurch äußert, dass man bei Schullehrplänen gleiche Muster wieder findet und dass sich eine weltweite Bildungssemantik durchsetzt. Zudem spricht die Einrichtung eines weltweiten Bildungsmonitorings, wie z.B. durch die Weltbildungsberichte der UNESCO, für eine zunehmend globale Sichtweise von Bildung (vgl. STEFFENS/WEIß 2004; SCHEUNPFLUG 2003, MEYER 2005).

Die Forschungsarbeiten des Soziologen John W. MEYER und seinen KollegInnen der Stanford University zählen zu den bedeutendsten weltgesellschaftlichen Analysen im Bereich der Globalisierungsforschung. Die unter dem Begriff „World Polity“

(„Weltkultur“)¹ subsumierten neo-institutionalistischen Theorien liefern einen wissenschaftlich fundierten Erklärungsansatz, der die zunehmenden weltweiten Strukturangleichungen (Isomorphie) beschreibt.

Die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen geht einher mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und Strukturen und dem Bedeutungszuwachses von Nicht-Regierungsorganisationen (NGO's) (vgl. WULF/MERKEL 2002, 13). Die wesentliche Rolle der internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen wird – trotz ihrer uneinheitlichen Begriffsbestimmung von Globalisierung – von allen AutorInnen, die sich mit dem Phänomen beschäftigen, anerkannt. So gilt zum einen die steigende Zahl an inter- und supranationalen Organisationen als empirischer Hinweis für die zunehmende Globalisierung. Und zum anderen – der für diese Arbeit wesentlichere Aspekt – gelten diese Organisationen auch als Akteure innerhalb der modernen, durch Globalisierung entstandenen Politikprozesse (vgl. SCHEMMANN 2007, 15). Im Bereich der Bildungsglobalisierung sind es vor allem Organisationen wie die OECD, die Weltbank und die UNESCO, denen eine besonders aktive Rolle zugeschrieben wird. „Sie beraten nationale Institutionen in Bildungsfragen und stellen ihnen konkrete Problemlösungsmuster zur Verfügung, die von den nationalen Akteuren vielfach unreflektiert übernommen werden“ (KRÜCKEN 2005, 15).

Ihre Bildungsmodelle und -programme nehmen somit einen starken Einfluss auf nationale Bildungssysteme. Vor allem werden sie durch die vermehrte Kommunikation zwischen regionalen und interregionalen Netzwerken von ExpertInnen und WissenschaftlerInnen, sowie den Organisationen von den Akteuren als selbstverständlich und legitim angenommen. Ihr Zusammenwirken über Kongresse, Journale, Deklarationen und Entwicklungsprogramme führt immer mehr zu einem selbst tragenden Prozess der weltgesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (vgl. SCHRIEWER 2007, 8). „'Weltkultur' oder ‚World Polity‘ wird insofern als die Gesamtheit global akzeptierter Erwartungsstrukturen und rationalisierter Bedeutungssysteme begriffen, die aufgrund ihrer Legitimität mit verhaltensstrukturierendem Geltungsanspruch ausgestattet sind“ (ebd., 8).

Anders jedoch als MEYER bemerkt SCHRIEWER (vgl. 2007, 10ff) – wobei er sich z.B. auf WissenschaftlerInnen, die sich mit funktionalistischen Theorien (z.B. LUHMANN'S

¹ In der deutschen Literatur findet man zunehmend den Begriff „Weltkultur“, wenn von den Theorien der „World Polity“ die Rede ist. Der besseren Abgrenzung wegen möchte ich in meinen Ausführungen jedoch den englischen Begriff beibehalten.

„Weltgesellschaft“, WALLERSTEINS „Weltsystem“) beschäftigen, beruft – dass alle vermeintlichen isomorphiefördernden Entwicklungen, zumindest was die konkret praktizierte Bildungspolitik anbelangt, zu keiner nachhaltigen Konvergenz geführt hätten. Diese sei in den verschiedenen Ländern, ebenso wie Strukturen und Praktiken von Bildung und Ausbildungen im nationalen System, z.B. aufgrund historisch kultureller, individueller Bedingungen, nach wie vor als einzigartig zu bewerten. Anders als die neo-institutionalistische Theorie, welche moderne Bildung als globales Unternehmen mit universellen und universalistischen Ansprüchen sowie Ergebnissen sieht, betrachten funktionalistische Theorien und Ideologien nationale Bildungssysteme trotz unterschiedlicher Annahmen im Großen und Ganzen als einzigartig (vgl. MEYER 2005, SCHRIEWER 2007).

In dem von SCHRIEWER 2007 herausgegebenen Band *„Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten“* stellt er diese beiden Ansätze insofern gegenüber, als dass er Beiträge diverser AutorInnen zu diesem Themenschwerpunkt sammelte. Sie beinhalten zwar keine vertiefende Weiterführung einer allgemeinen sozialwissenschaftlichen Theoriediskussion, dienen jedoch als Anregung für weitere Überlegungen.

In Anbetracht dieser Ausführungen möchte ich nun – in Anlehnung an die von MEYER und seinen KollegInnen der Stanford School entwickelten Theorien – den Zusammenhang zwischen den bildungspolitischen Orientierungen internationaler Organisationen und der nationalen Bildungspolitik sowie die globale Verbreitung von Bildungsmodellen darstellen. Im Konkreten werde ich der Bedeutung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – als Beispiel eines global auftretenden Akteurs innerhalb der World Polity-Theorien – nachgehen und anhand ihrer Initiativen die Ausbreitung des mittlerweile weltweit zur Diskussion stehenden pädagogischen Konzeptes Inklusion überprüfen.

Die Fragestellung meiner Diplomarbeit lautet daher wie folgt:

„Inwiefern kann die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion auf den Grundlagen des World Polity-Ansatzes – am Beispiel der Organisation UNESCO als Akteur – interpretiert werden?“

1.2 ÜBERBLICK ÜBER DIE FORSCHUNGS-LAGE

MEYER und seine KollegInnen befassen sich bereits seit Mitte der 1970er Jahre mit der empirischen Erforschung des Phänomens Globalisierung in den Bereichen Politik, Recht, Bildung und Umweltschutz – insbesondere mit den weltweiten Entwicklungen und der Verbreitung westlicher Modelle. Eine Auswahl an Texten, welche die wichtigsten Aspekte und Forschungsergebnisse des World Polity-Ansatzes wiedergeben, findet man in dem von KRÜCKEN 2005 erstmals in deutscher Sprache herausgegebenen Buch „*Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*“ (vgl. MEYER 2005). Die weltgesellschaftlichen Analysen des neo-institutionalistischen World Polity-Ansatzes zur Bildungsentwicklung stützen sich dabei auf umfangreiche empirische Untersuchungen, die ihre Thesen zu bestätigen scheinen: Das Aufkommen rationalisierter Modelle erzeugt Institutionen mit länderübergreifender Homogenität, globale Modelle üben einen starken Einfluss auf nationale Bildungssysteme und erzeugen eine schnelle Diffusion sowie Standardisierung, Bildungsmodelle diffundieren immer mehr von internationalen Organisationen aus, der Einfluss nationaler politischer Bedingungen auf nationale Bildungssysteme nimmt ab und je stärker ein Land in die Weltgesellschaft eingebunden ist, desto mehr entspricht sein Bildungssystem den globalen Modellen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 221).

Die empirische Auseinandersetzung MEYERS mit Phänomenen der Globalisierung, so auch im Bereich Bildung, erfolgte dabei in theoretischer Absicht (vgl. KRÜCKEN 2005, 10).

In meinen Recherchen zur Frage, ob auf Basis jener neo-institutionalistischen Theorien die weltweite Ausbreitung eines pädagogischen Konzeptes erklärt werden kann, stieß ich auf folgende Untersuchungen:

Michael SCHEMMANN (2007) versuchte in seinem Buch „*Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*“ den Zusammenhang zwischen bildungspolitischen Orientierungen von inter- und supranationalen Organisationen und nationaler Bildungspolitik zu analysieren. Dazu untersuchte der Autor die Entwicklungen, strukturellen Bedingungen sowie allgemeinen Aufgaben bedeutender internationaler Organisationen (OECD, EU, UNESCO und Weltbank) und arbeitete grundlegende Dokumente, welche mit weiterbildungspolitischen Orientierungen in Bezug stehen, heraus. SCHEMMANN betrachtete seine Angaben unter den Gesichtspunkten der Konvergenz und Divergenz, wobei sich eine deutliche Konvergenz abzeichnete. So stellte er eine erhebliche

Zunahme der Bedeutung von Erwachsenenbildung sowie der indikatorisierten Bildungsberichterstattung für einen internationalen Vergleich fest. Divergenzen ergeben sich hinsichtlich der Priorität der Zielsetzungen. Während die Weltbank vom ökonomischen Standpunkt aus agiert, richtet die UNESCO ihre Aktivitäten auf soziale Gerechtigkeit aus. Auswirkungen der Organisationen auf die nationale Bildungspolitik werden zwar erfasst, jedoch – aufgrund methodischer Schwierigkeiten bei der Erhebung – nur sehr allgemein dargestellt.

Der Frage, inwieweit die globale Verbreitung lebenslangen Lernens und die Ähnlichkeit der verschiedenen Statements völlig verschiedener Staaten zu erklären sind, geht Anja P. JAKOBI (2009) in ihrem Artikel „*Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken*“ nach. Dabei stellt die Autorin die These auf, dass internationale Organisationen Ursache für die Diffusionsprozesse lebenslangen Lernens sind und befasst sich in ihrem Artikel insbesondere mit den Aktivitäten der UNESCO, der OECD und der EU. JAKOBI stützt sich auf den theoretischen Ansatz der World Polity und erwähnt, dass funktionalistische Ansätze, in denen die Verbreitung lebenslangen Lernens durch wirtschaftliche oder gesellschaftliche Bedürfnisse verursacht wird, nicht gefolgt werden sollte (vgl. JAKOBI 2009, 171f).

Zunächst wird die Verbreitung von lebenslangem Lernen auf nationalstaatlicher Ebene aufgezeigt und im Anschluss die Aktivitäten jener internationaler Organisationen in diesem Bereich. Mittels einer Regressionsanalyse prüft die Autorin schließlich, inwiefern diese Aktivitäten als Ursache nationalstaatlicher Programme gelten können. Der positive Einfluss von Organisationen – z.B. aufgrund der Teilhabe der Staaten an entsprechenden Programmen wie Konferenzen usw. – auf die Verbreitung lebenslangen Lernens zeichnete sich deutlich ab (vgl. ebd., 172-189).

Des Weiteren möchte ich noch auf die Studie „*An Exploration of Effects of Participation in Global Educational Comparisons*“ der Soziologin Elizabeth H. MCENEANEY (2007) hinweisen. Mit dem Anliegen, ein größeres Verständnis über jene Prozesse zu erhalten, die deutlich werden, wenn globale Prinzipien auf nationale Bildungssysteme Einfluss nehmen, befasst sich die Autorin exemplarisch mit der Teilnahme von Nationalstaaten an den Vergleichsstudien (z.B. TIMMS²) der NGO „International Association for the Evaluation of

² Third International Mathematics and Science Study - TIMMS

Educational Achievement“ (IEA). Die Prozesse, welche durch die Einflüsse der IEA auf das Bildungssystem wirksam werden, erklärt die Autorin mittels des World Polity-Ansatzes. Dabei lässt sich prinzipiell festhalten, dass die nationalpolitischen Auswirkungen größer sind, je größer die Anbindung an die World Polity ist (z.B. in Form von Mitgliedschaften zu internationalen Organisationen oder durch das Mitwirken bei Weltkonferenzen). Konkret untersuchte MCENEANEY die Grundschulleistungen in Mathematik und Sachunterricht sowie die Einstellung der SchülerInnen zu den beiden Unterrichtsfächern und die Art und Weise, wie die Lehrbücher aufgebaut sind. Alle genannten Aspekte korrelieren mit „a history of involvement“ in IEA Vergleichsstudien. So schnitten Länder, die bereits zuvor an einer Vergleichsstudie der IEA teilgenommen haben im Durchschnitt besser ab. Ebenso zeigen die Lehrbücher mehr Elemente eines partizipativen, handlungs- und kindzentrierten Lernens für alle und weniger eine strenge Herangehensweise an die Lerninhalte (vgl. MCENEANEY 2007, 299-320).

Die Autorin weist darauf hin, dass diese Studie alleine die relativen Vorteile der Globalisierung und der Prinzipien der World Polity-Theorie nicht zu beurteilen vermag. Ihr Ziel richtete sich vielmehr darauf aufzuzeigen, dass einige Trends im Einklang mit den neo-institutionalistischen Theorien stehen (vgl. ebd., 319).

1.3 HYPOTHESE UND METHODE

In Anbetracht der durch langjährige Forschungen gestärkten Grundannahmen des World Polity-Ansatzes sowie der bisher durchgeführten Studien zum Einfluss internationaler Organisationen auf bildungspolitische Programme (MCENEANEY 2007, SCHEMMANN 2007, JAKOBI 2009) stelle ich folgende Hypothesen auf:

- *Globale Modelle im Sinne der World Polity-Theorien sind – standardisiert und verbreitet durch internationale Organisationen – Ursache für die raschen globalen Diffusionsprozesse des Konzeptes Inklusion.*
- *Als eine der bedeutendsten Organisationen, die sich mit weltweiten Bildungsentwicklungen auseinandersetzt, kann der UNESCO eine besonders tragende Rolle zugeschrieben werden.*

Der Nationalstaat strebt nach Fortschritt und Gerechtigkeit. Dies wird auch in der Bildungsentwicklung deutlich. MEYER beschreibt daher zwei wesentliche Ziele im

globalen Bildungsdiskurs: die Maximierung des Leistungsniveaus der SchülerInnen sowie die Maximierung der Bildungsteilnahme und ihre Ausdehnung auf zuvor ausgeschlossene Gruppen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 228). Bildung steht demnach häufig in einem Spannungsfeld zwischen ökonomischen und sozialen Zielsetzungen. Das Konzept Inklusion jedoch scheint beiden Zielsetzungen gerecht zu werden, wodurch eine Ausbreitung dieses Konzeptes als Ausdruck einer World Polity als besonders begünstigt erscheint.

Da die UNESCO in vielen ihrer Dokumente des Bildungsbereiches an das Konzept Inklusion bzw. die Prinzipien, die hinter dem Konzept stehen, appelliert sowie zahlreiche Maßnahmen zu ihrer Umsetzung durchführt, gilt es als wahrscheinlich, dass die Ausbreitung von Inklusion besonders durch die UNESCO, als bedeutender Akteur in der World Polity sowie in der Bildungspolitik, beschleunigt wird.

Um eine Antwort auf die Fragestellung zu finden, werde ich auf die Methode der Dokumentenanalyse zurückgreifen. Die wesentlichsten Dokumente, die ich dazu verwende sind einschlägige Werke, die sich mit dem World Polity-Ansatz befassen, Literatur, die grundlegende Inhalte und Diskussionen rund um das Konzept Inklusion thematisieren sowie Dokumente der Organisation UNESCO, die sich mit diesem Konzept auseinandersetzen.

Zu Beginn meiner Arbeit widme ich mich den Wirkungsmechanismen, die hinter der Ausbreitung des Konzeptes Inklusion stehen könnten, sozusagen der treibenden Kraft: World Polity. Dazu erarbeite ich grundlegende Begriffe des neo-institutionalistischen Ansatzes und gebe die theoretischen Grundlagen und Kernansätze des World Polity-Ansatzes wieder. Ich werde mich in meinen Erläuterungen vor allem an die Forschungsarbeiten von MEYER und seinen KollegInnen halten, die sie seit den 1970er Jahren in Bezug auf die globalen Bildungsentwicklungen durchführen. Diese dienen schließlich als Grundlage für weitere Analysen. Dargestellte Vergleiche mit funktionalistischen Theorien sollen in späterer Folge, angelehnt an SCHRIEWERS Ausführungen zu den gegenläufigen Ansätzen „Weltkultur“ und „kulturelle Bedeutungswelten“, diskutiert werden.

Da der World Polity-Ansatz bereits große Verbreitung gefunden hat, werde ich mich neben dem von KRÜCKEN 2005 herausgegebenen Sammelwerk „*Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*“ – welche wesentliche Artikel von MEYER et al.

beinhaltet – auch auf weiterführende Literatur stützen, die sich mit den World Polity-Theorien auseinandersetzen (z.B. ADICK 2003, 2009; HASSE/KRÜCKEN 2005, 2009; KRÜCKEN 2005, 2006; SCHRIEWER 2007).

Nachdem ich die theoretischen Grundlagen des World Polity-Ansatzes herausgearbeitet habe, werde ich das pädagogische Konzept Inklusion betrachten. Hierbei widme ich mich zunächst grundlegenden Inhalten pädagogischer Konzepte zur Beschulung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen im Laufe der Geschichte. Dies soll einerseits dem Verständnis von Inklusion dienen sowie andererseits das Ausmaß der Bedeutung dieses Konzeptes aufzeigen. Dabei orientiere ich mich vor allem an Věra VOJTOVÁS, Wolf BLOEMERS und David JOHNSTONES Artikel „*Hintergründe und Zusammenhänge inklusiver Pädagogik – Von der Exklusion zur Inklusion*“ in dem 2006 herausgegebenen 10. Band zum Studium Europäischer Inklusion mit dem Titel „*Pädagogische Wurzeln der Inklusion*“. Die AutorInnen halten sich in ihren Darstellungen an jene von SANDER (2001) beschriebenen Etappen: Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion und Allgemeine Pädagogik. Ergänzen sowie unterstreichen werde ich deren Zusammenführung historischer und aktueller Ausführungen vor allem mit jenen Erläuterungen von Gottfried BIEWER aus seinem Buch „*Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik*“ (2009) sowie anhand weiterer einschlägiger Literatur.

Vor allem das Konzept Integration, mit dem das gemeinsame Lernen begonnen hat und welches erst seit kurzem von dem neuen Konzept Inklusion abgelöst wird, werde ich genauer darstellen, da der Vergleich beider Konzepte ein detailliertes Verständnis von Inklusion ermöglicht. Neben der oben bereits erwähnten Literatur halte ich mich dabei vorwiegend an BOBAN/HINZ (2004, 2008), HINZ (2002) sowie an Stellungnahmen der internationalen Organisation UNESCO.

Im Anschluss daran werde ich die Gemeinsamkeiten beider Konzepte, jener der World Polity-Theorien und jene von Inklusion herausarbeiten. Dadurch soll bereits ein erster Einblick darüber gegeben werden, inwieweit das pädagogische Konzept den globalen Modellen der World Polity entspricht und warum deren gemeinsame Prinzipien die Ausbreitung – interpretiert auf den Grundlagen des World Polity-Ansatzes – begünstigt.

Um meiner Fragestellung zur Ausbreitung des Konzeptes Inklusion am Beispiel der UNESCO nachgehen zu können, gilt es die internationale Organisation in ihrer Struktur,

ihren Aufgaben und Zielen näher zu analysieren. Vor allem die genaue Auseinandersetzung mit jenem, für die Bildung zuständigen Teilbereich der Organisation, lässt eine erste Einschätzung über die Rolle der UNESCO in Bezug auf das Prinzip Chancengleichheit bzw. das Konzept Inklusion zu.

Als nächsten Schritt arbeite ich so genannte World Polity-Dokumente der Organisation heraus. Dazu beschreibe ich Initiativen sowie Publikationen der UNESCO, die sich – in chronologischer Reihenfolge – mit dem Konzept Inklusion befassen. Durch das Erarbeiten ihrer zentralen Elemente, werden die Charakteristika der Aktivitäten bzw. Publikationen deutlich und die bildungspolitische Position der Organisation hervorgehoben. Anhand dieser Ausführungen können erste Annahmen bezüglich der Ausbreitung des Konzeptes am Beispiel der Initiativen der UNESCO postuliert werden.

Die Organisation UNESCO betreffend halte ich mich vor allem an Publikationen der Organisation selbst (wie z.B. die Erklärung von Salamanca 1994, die Guidelines for Inclusion 2005, den Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009 oder die Verfassung der Organisation) sowie an die Inhalte ihrer offiziellen Homepage bzw. jener der Österreichischen UNESCO-Kommission (ÖUK).

Als nächsten Schritt werde ich jene Erläuterungen zur UNESCO mit den Theorien der World Polity zusammenführen und die Rolle der Organisation als Akteur innerhalb der World Polity-Theorien aufzeigen. Dadurch können Erkenntnisse über die Bedeutung der Organisation hinsichtlich nationalpolitischer Bildungsentwicklungen gewonnen werden. Des Weiteren werde ich die bereits herausgearbeiteten Dokumente der UNESCO und ihre Zusammenhänge mit der Ausbreitung des Konzeptes Inklusion erläutern.

Die bisher aufgestellten Überlegungen sollen schließlich anhand eines konkreten Länderbeispiels, nämlich Österreich, verdeutlicht werden. Dazu gehe ich zunächst auf die Rolle des Nationalstaats Österreich als Akteur innerhalb der World Polity ein, welche in späterer Folge weitere Analysen zur Ausbreitung des Konzeptes Inklusion auf Ebene der Bildungspolitik zulässt.

Um einen Einblick in das österreichische Bildungssystem zu erlangen, erläutere ich Gesetzmäßigkeiten wie z.B. die Struktur des Schulsystems, wobei ich schwerpunktmäßig Strukturen, die mit Integration bzw. Inklusion in Zusammenhang stehen, herausarbeite. Für meine Ausführungen verwende ich in erster Linie vom Bildungsministerium

herausgegebene Berichte zur Bildungsentwicklung in Österreich sowie Inhalte der offiziellen Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Um die Ausbreitung von Inklusion in Österreich aufzeigen zu können, arbeite ich zunächst – vor allem auf Grundlage der Jahrbücher der Österreichischen UNESCO-Kommission – die Zusammenarbeit des Landes mit der UNESCO in chronologischer Reihenfolge heraus, sowie im Anschluss daran Bildungsinitiativen und -entwicklungen in Österreich (angelehnt an Bildungsberichte sowie an Angaben einschlägiger Internetquellen). Als weiterer wesentlicher analytischer Teil meiner Arbeit wird die Gegenüberstellung der Datensammlung über die Zusammenarbeit des Landes mit der UNESCO und der Bildungsentwicklungen diskutiert. Eine Abschätzung, inwieweit die Dokumente und Aktivitäten der UNESCO Auswirkungen auf die nationale Bildungspolitik haben, soll schließlich möglich sein.

Abschließend führe ich bisherige Ergebnisse in Form einer Darstellung der – nach dem Top Down-Ansatz verlaufenden – World Polity-Prozesse am Beispiel UNESCO und Österreich an. Ich zeige, welche Wirkungsmechanismen zum Tragen kommen, die die Ausbreitung globaler Modelle (am Beispiel Inklusion) auf nationalpolitische Ebene (Schulklasse) erklären. Vor allem zeigen sich Entkopplungserscheinungen, welche veranschaulichen, warum sich die Bildungstheorien der einzelnen Länder uneinheitlicher zeigen, je weiter man in der Hierarchie nach unten geht.

Im Rahmen einer Zusammenfassung sollen letztendlich meine Hypothesen bestätigt bzw. verworfen sowie eine Antwort auf die Fragestellung formuliert werden.

1.4 GLIEDERUNG DER ARBEIT

Die Gliederung der Arbeit richtet sich im Großen und Ganzen nach den methodischen Arbeitsschritten. Im Anschluss an die Einleitung folgen daher vor allem drei große Kapitel, welche die Grundlagen wesentlicher Teilbereiche meiner Fragestellung erläutern: der World Polity-Ansatz, das Konzept Inklusion und die internationale Organisation UNESCO. Im Kapitel „*Globalisierung – neo-institutionalistisch betrachtet*“ soll vor allem jener von MEYER und seinen KollegInnen erarbeitete Globalisierungsansatz – World Polity – vorgestellt werden. Um auf die grundlegenden Inhalte dieses Theoriekonzeptes

hinzuführen, beschreibe ich zunächst überblicksmäßig einige wesentliche Merkmale sowie Auswirkungen des Phänomens Globalisierung und erläutere danach kurz das Thema Globalisierung und Bildung. Schließlich möchte ich den soziologischen Theorierahmen des World Polity-Ansatzes vorstellen, auf dessen Basis sich die Überlegungen MEYERS entwickelten, nämlich den Neo-Institutionalismus. Diese Ausführungen sowie jene der zentralen Begriffe Mythos, Isomorphie und Entkopplung, sollen wesentlich zum Verständnis der World Polity-Theorien beitragen. Nachdem ich die theoretischen Grundlagen dieses Globalisierungsansatzes und im Speziellen die Forschungsergebnisse von MEYER und seinen KollegInnen zum Thema globale Bildungsentwicklungen dargelegt habe, widme ich mich jenen oben bereits genannten, zur World Polity gegenläufigen Theorieannahmen und gebe die Kritik einiger Autoren (z.B. von SCHRIEWER und KRÜCKEN) am neo-institutionalistischen Ansatz wieder.

Im Kapitel 3 „*Das Konzept Inklusion*“ soll nun jenes pädagogische Konzept dargestellt werden, dessen Ausbreitung ich anhand des World Polity-Ansatzes erklären möchte. Dafür ist es notwendig, die Entwicklung des Konzeptes sowie seine Inhalte aufzuzeigen.

Ich möchte mich daher zunächst der historischen Betrachtung pädagogischer Konzepte zur Beschulung von marginalisierten Menschen widmen, wobei ich hier auf die Einteilung SANDERS zurückgreife. Ich erläutere also zunächst die Entwicklungen von der Exklusion, über die Segregation hin zur Integration, um schließlich darauf aufbauend das Konzept Inklusion vorzustellen.

Zur Abgrenzung von Inklusion zur Integration soll eine Gegenüberstellung der beiden Konzepte einen wesentlichen Beitrag zur Begriffsbestimmung sowie zum besseren Verständnis einer „schulischen Inklusion“ („inclusive school“) und somit zur praktischen Umsetzung dieses Konzeptes leisten.

Im Kapitel 4 „*Inklusive Pädagogik und World Polity*“ werde ich die Gemeinsamkeiten der Prinzipien des Konzeptes Inklusion und den globalen Modellen der World Polity aufzeigen.

„*Die Weltorganisation UNESCO*“, als ein bedeutender bildungspolitischer Akteur innerhalb des World Polity-Ansatzes, möchte im Kapitel 5 vorstellen. Hierbei sollen zunächst die Struktur, die Aufgaben und die Ziele der Organisation aufgezeigt werden sowie die Zusammenarbeit mit seinem Mitgliedsstaat Österreich. Wesentlich für die Beantwortung

meiner Fragestellung ist vor allem jener Teilbereich der Organisation, der sich mit bildungspolitischen Themen beschäftigt. Daher werde ich das Bildungsprogramm der UNESCO etwas genauer ausführen.

Im Anschluss daran nenne ich in chronologischer Reihenfolge die so genannten World Polity-Dokumente, die sich mit dem Konzept Inklusion beschäftigen. Dabei erläutere ich zunächst jene auf Konferenzen verabschiedete Konventionen, Empfehlungen sowie Erklärungen und danach wesentliche von der UNESCO herausgegebene Publikationen. Abschließend werde ich in einem weiteren Unterkapitel aktuelle Initiativen der Organisation vorstellen.

In Kapitel 6 „*UNESCO und ihre Bedeutung für die Prozesse der Globalisierung*“ wird die Rolle der Organisation als Akteur in der World Polity vorgestellt sowie die Initiativen der Organisation im Hinblick auf die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion diskutiert.

Um die bisher aufgestellten Überlegungen am konkreten Beispiel Österreich – ein Mitgliedsstaat der UNESCO – aufzeigen zu können, werden im Kapitel „*Der Nationalstaat Österreich*“ für die Fragestellung wesentliche Aspekte des Landes vorgestellt. Dabei wird zunächst auf die Bedeutung des Nationalstaats mit einer starken Anbindung an die World Polity hingewiesen und Überlegungen zu Österreich als Teil des Globalisierungsprozesses aufgestellt. Ebenso wird das österreichische Schulsystem vorgesehlt, wobei der Schwerpunkt meiner Ausführungen auf eine integrative/inklusive Beschulung gerichtet ist. Durch die genaue Auflistung der – das Konzept Inklusion betreffenden – Zusammenarbeit des Staates mit der UNESCO sowie der Bildungsinitiativen bzw. -entwicklungen in Österreich, gewinnt man einen Einblick in das Ausmaß des Einflusses der internationalen Organisation auf die nationalpolitische Ebene.

Anhand der systematischen Zusammenführungen der großen Themenbereiche World Polity, Inklusion und UNESCO unter Kapitel 4 bzw. 6 sowie der konkreten Ausführungen am Beispiel Österreich, lässt sich nun im Kapitel 8 die Frage, inwieweit die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion auf den Grundlagen des World Polity-Ansatzes – am Beispiel der UNESCO – interpretiert werden kann, beantworten. Dazu werde ich zunächst die World Polity-Prozesse am Beispiel der Organisation UNESCO und des Nationalstaats Österreich darstellen, sowie zu den auftretenden Entkopplungserscheinungen Stellung nehmen.

Im letzten Kapitel „*Zusammenfassung und Ausblick*“ werden die Inhalte der Diplomarbeit nochmals kurz zusammengefasst, wesentliche Gedankengänge kurz erläutert sowie mögliche offene bzw. weiterführende Fragen vorgestellt.

2. GLOBALISIERUNG – NEO-INSTITUTIONALISTISCH BETRACHTET

Globalisierung und die mit ihr einhergehenden grenzüberschreitenden Vernetzungen und Abhängigkeiten in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft werden immer mehr zentrales Thema vieler wissenschaftlicher Disziplinen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit möchte ich mich vor allem mit einem soziologischen Globalisierungsansatz aus der Soziologie befassen – der World Polity.

Innerhalb der aktuellen Globalisierungsdiskussion stellen die Theorien einer World Polity einen anerkannten Ansatz zur Erklärung weltweiter Entwicklungen dar. Vor allem im Zusammenhang mit Bildung zählen die Arbeiten des Teams der Universität Stanford, welches sich rund um den Begründer der World Polity-Forschung John W. MEYER sammelt, zu den ersten und auch umfangreichsten.

Doch bevor ich auf diesen Ansatz näher eingehe, möchte ich grundlegende Gedanken zur Globalisierung sowie aktuelle Diskussionen im Bereich Bildung wiedergeben.

2.1 DAS PHÄNOMEN GLOBALISIERUNG

Um dem Begriff der Globalisierung nachzugehen, gilt es zunächst das Adjektiv „global“ zu betrachten. Dieses wird als „Dimensionsbegriff“ nach „lokal“ und „regional“ gereiht. Wird „global“ nun aber mit Globalisierung in Zusammenhang gebracht, so wird daraus zugleich ein „diagnostischer Begriff“. Es handelt sich um einen interpretatorischen Begriff, welcher der Kennzeichnung des Zustandes und des Prozesses der gesellschaftlichen Wirklichkeit dient. Dadurch wird der Begriff wesentlich komplexer und folglich komplizierter (vgl. FUCHS 133f). Diese Komplexität spiegelt sich in der uneinheitlichen Begriffsbestimmung von Globalisierung wider und soll im Folgenden noch verdeutlicht werden.

2.1.1 Merkmale und Auswirkungen

Phänomene rund um die Wirtschaft, Politik und Kultur lassen sich heute kaum mehr ohne Verweis auf Globalisierung, also auf die weltweiten Verflechtungen und Abhängigkeiten, diskutieren (vgl. Krücken 2005, 7). Globalisierung zeigt sich in beinahe allen

Lebensbereichen sowie auf allen Ebenen – vom Individuum, über die Gesellschaft zu Institutionen und Staaten – und ist somit für viele wissenschaftliche Disziplinen von großer Bedeutung. Um dieses Phänomen zu beschreiben, dessen Prozesse und Ursachen zu erklären sowie seine Auswirkungen abzuschätzen, wurde bereits viel debattiert. Dennoch fand man keine Einigkeit, weder in der Beschreibung von den Prozessen, die unter Globalisierung subsumiert werden, noch – mit Berücksichtigung der einzelnen fachspezifischen Bereiche – in Bezug auf eine Begriffsbestimmung. Selbst über den Beginn der Globalisierung sind sich die AutorInnen nicht einig. Fest steht jedoch, dass besonders seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges die internationalen Verflechtungen in Bereichen der Wirtschaft, Politik, Kultur, Umwelt, Kommunikation usw. aufgrund der Entwicklung moderner Technologien (z.B. Kommunikationstechnologien), der rasanten Vermehrung von Wissen sowie der Flexibilität von Kapital und Arbeit, in bedeutendem Ausmaß zunahmen (vgl. ENGELHARD 2005, 9). Mitunter ist die Tatsache, dass die Globalisierungsdiskussionen erst in den letzten Jahrzehnten ihren Höhepunkt erreichten u.a. Grund für das derzeitig noch uneinheitliche Bild dieses Phänomens.

Globalisierung beschreibt eine Vielfalt von nationale Grenzen überschreitenden Prozessen. So wirkt sich das Handeln in einem Teil der Welt auf andere Teile aus. Lokale/regionale Aktivitäten oder Ereignisse können globale Wirkungen zur Folge haben, ebenso wie sich globale Veränderungen auf lokales/regionales Handeln niederschlagen können (vgl. ebd., 8). Definitionen von Globalisierung beinhalten zur Beschreibung des Begriffes häufig Adjektive wie *multidimensional*, *grenzenlos* und *welt- bzw. erdumspannend*.

Die vielfältigen, grenzüberschreitenden, teils miteinander vernetzten Dimensionen von Globalisierung – um hier nur einige bedeutende zu nennen –, geben einen Eindruck über die enorme Komplexität und Dynamik global wirkender Prozesse wieder: die Dimension der globalen Finanzmärkte (z.B. liberalisierte Finanzmärkte, Finanzkrisen, Spekulationen), die Dimension neuer technologischer Entwicklungen, von Wissen, Forschung und Entwicklung, die uneinheitliche Weltbevölkerungsentwicklung (z.B. Bevölkerungswachstum und -alterung, Migration), die Umwelt- und Ressourcendimension (z.B. Umweltstandards, Endlichkeit der natürlichen Ressourcen), die soziale/gesellschaftliche Dimension (z.B. soziale Disparitäten, soziale Standards), die Globalisierung der Arbeitswelt/-märkte (z.B. Arbeitslosigkeit, Arbeitsmigration), die Globalisierung von Lebensformen, des Konsumverhaltens und des kulturellen Lebens und die politische Dimension bzw. die Dimension der Macht (z.B. Akteure, Institutionen,

Zivilgesellschaft, nationale Politik, Entgrenzung, globale Strukturpolitik) (vgl. ENGELHARD 2005, 8f).

Wenngleich auch in der Beschreibung von Globalisierung in der Literatur immer wieder Uneinigkeiten deutlich werden, so lassen sich – nach SCHEUNPFLUG (2003) – dennoch folgende wesentliche Merkmale festhalten: So geht mit der Globalisierung eine Veränderung und Entgrenzung des Raumes einher. Neue Medien und Kommunikationsformen z.B. erlauben die Teilnahme an Ereignissen ohne persönliche Anwesenheit (Internet). Des Weiteren kommt es durch geringere Zeitabstände in der Kommunikation (der Versand per E-Mail innerhalb weniger Sekunden im Vergleich zum Postversand über mehrere Tage) zu einem veränderten Zeitbewusstsein und einer Beschleunigung des sozialen Wandels. Ein weiteres Merkmal von Globalisierung ist die gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen und globalen Prozessen. „Es entstehen neue soziale Beziehungen und veränderte Formen von Fremdheit, die weniger über räumliche Nähe, sondern eher über die Zugehörigkeiten zu agierenden Netzwerken gekennzeichnet sind“ (ebd., 161). Als Beispiel nennt die Autorin Kleinbauern in Costa Rica, die per E-Mail direkt mit den Weltläden kommunizieren, oder Aktienbesitzer, die sich im Internet zeitgleich über Kursentwicklungen am Aktienmarkt informieren. Mit der Globalisierung werden außerdem neue Problemlagen hervorgebracht, die besonders im Umgang mit Komplexität und Kontingenz in Erscheinung treten. Zentrale Probleme, wie die Einhaltung der Menschenrechte, die Verringerung von Disparitäten sowie von Armut und Marginalisierung sind die Folge. Zudem bedeutet Globalisierung nicht nur eine Veränderung der Welt, sondern auch eine subjektive Form von Bewusstseinsveränderung sowie die Konstruktion einer gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. ebd., 160f). Die globalen Auswirkungen sind also ambivalent, sowohl für Individuum und Gesellschaft als auch für Institutionen und Staaten. Globalisierung bringt sowohl Gewinner als auch Verlierer hervor. Ungleichheiten zwischen Staaten (besonders zwischen Industrie- und Entwicklungsländer) können sich vermehren sowie innergesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Disparitäten in allen Nationen zunehmen (vgl. ENGELHARD 2005, 9).

Globalisierungsprozesse nehmen nach wie vor rasch zu, dennoch fehlt es an einem hinreichenden Lenkungs- und Ordnungssystem. ENGELHARD warnt diesbezüglich vor globaler Destruktion und globalem Chaos. Um dem entgegenzusetzen sei der – ohnedies bereits zügig vorangeschrittene – Ausbau vorhandener globaler Institutionen (WTO, IWF,

Weltbank, UNDP, UNEP, UNESCO, ILO usw.) sowie die Schaffung weiterer neuer globaler Regelmechanismen erforderlich. Anstelle von Konfrontation sollte den globalen Herausforderungen mit Kooperation auf allen sowie zwischen allen Ebenen und ihren Akteuren begegnet werden. Globalisierungsakteure (z.B. Nationalstaaten, regionale Zusammenschlüsse von Staaten wie die EU, multinationale global operierende Unternehmen sowie oben genannte global agierende Institutionen und NGO's) müssen durch kooperative Zusammenarbeit Regelmechanismen zum Wohle aller (Staaten sowie gesellschaftlicher Gruppierungen) schaffen, denn eine auf der Souveränität der Nationalstaaten gegründete Politik alleine, sei der Weltgesellschaft nicht gewachsen (ENGELHARD 2005, 10f). In diesem Zusammenhang ist häufig von einer *Global Governance* die Rede, welche als Sammelbegriff für das oben beschriebene, geforderte „Regulativ“ steht, das anstelle einer (illusorischen) Weltregierung eine Globalisierung zum Wohle der Menschheit steuern soll. Dabei stellt die Global Governance eine Organisationsstruktur dar, die Weltpolitik betreibt, ohne jedoch Weltstaat zu sein. In ihr vernetzen Institutionen, Regierungen und Unternehmen sowie NGO's ihre Kompetenzen und nehmen der nationalen Politik – zu ihrer Unterstützung – Kompetenzen ab. Besonders die vielen Weltkonferenzen seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts lassen darauf schließen, dass die WTO oder die UN ein solches Instrument werden könnte (vgl. FUCHS 2005, 150).

Zusammenfassend möchte ich an dieser Stelle KEIMs Definition von Globalisierung wiedergeben, welche u.a. oben genannte Aspekte wie folgt beschreibt:

„Unter 'Globalisierung' versteht man ganz allgemein jenen Prozess weltumspannender politischer, wirtschaftlicher, technischer, wissenschaftlicher, aber auch mentaler Veränderungen am Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert, in dessen Folge Informationen jeglicher Art rund um die Uhr weltweit verfügbar, Finanz-, Wirtschafts- und Arbeitsmärkte grenzenlos geworden sind, sich einerseits Arbeits-, Einkommens- und Lebenschancen für wenige Gewinner insbesondere in den bislang unterentwickelten Ländern sprunghaft verbessert, sich andererseits humane Bedrohungen und Risiken nicht zuletzt in den herkömmlichen Industrienationen der westlichen Welt, und zwar gerade auch für junge Menschen aller Qualifikationsgrade, dramatisch erhöht haben“ (KEIM 2004, 271).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit beschäftige ich mich in erster Linie mit der Auslegung des Phänomens Globalisierung im soziologischen Diskurs. Und dies vor allem an einem konkreten Ansatz, nämlich der World Polity. Doch bevor ich dazu komme, möchte ich

anhand einiger AutorInnen den Einfluss globaler Zusammenhänge auf die Bildung kurz erläutern.

2.1.2 Globalisierung und Bildung

Ebenso wie der Versuch, eine Begriffsbestimmung für das Phänomen Globalisierung festzumachen, so unterschiedlich und komplex sind auch die wissenschaftlichen Zugänge zu globalen Bildungsentwicklungen. SCHEMMANN versuchte, die einzelnen Aspekte in eine Ordnung zu bringen und unterscheidet dabei drei verschiedene Richtungen. An erster Stelle nennt er die Debatte um die Universalisierung von Bildungsinstitutionen, sowie die Auseinandersetzungen mit Standardisierung und Harmonisierung des Bildungssystems, welche in Anlehnung an die von MEYER et al. geprägte Stanford Schule diskutiert wird. Mit diesem Aspekt werde ich mich – wie bereits angedeutet – noch näher auseinandersetzen. Ein weiterer Strang in der Diskussion rund um Phänomene der Globalisierung beinhaltet die Einführung von Marktmechanismen und neue Steuerungsformen im Bildungswesen. Und schließlich befassen sich einige AutorInnen mit dem Globalisierungsphänomen in Hinblick der normativen Pädagogik, welche die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt und der Gesellschaft ins Zentrum rückt. Hierbei stellt vor allem das Konzept des „globalen Lernens“ den Kern der Debatte dar (vgl. SCHEMMANN 2007, 12f).

In Bezug auf den zweiten ebengenannten Strang werden auf der Ebene einzelner Bildungswesen Fragen der Marktorientierung bzw. Privatisierung diskutiert. Vor allem durch die Politik der Weltbank haben in Ländern der so genannten Dritten Welt bereits Strukturveränderungen stattgefunden. Über eine Deregulierung des Bildungsmarktes, so z.B. durch die Regelung des freien Handels mit Dienstleistungen, wird bereits verhandelt. Dies betrifft den ungehinderten Zugang zu Bildungsmärkten, was z.B. ungehindertes Betreiben privater Schulen und Universitäten ohne staatlicher Zustimmung bedeutet, sowie den Abbau staatlicher Subventionen in der Finanzierung des Bildungswesens, um Marktverzerrungen zu vermeiden (vgl. SCHEUNPFLUG 2003, 166).

Als Beispiel für den dritten von SCHEMMANN genannten Strang in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Globalisierung in der Bildung möchte ich ENGELHARD anführen.

Für ihn ergeben sich durch die Komplexität und Ergebnisoffenheit von Globalisierungsprozessen, durch die Ambivalenz ihrer Auswirkungen sowie durch die Unschärfe und den hohen Abstraktionsgrad des Globalisierungsbegriffes folgende zwei Lernprobleme für die Schule (vgl. ENGELHARD 2005, 11f):

„Zum einen steht das individuelle (lokale) Alltagshandeln in einem globalen Wirkungszusammenhang, und es wird durch diesen beeinflusst“ (ebd., 11). Die Orientierung des eigenen Handelns an nationalen Rahmenbedingungen alleine reicht nicht mehr aus. Vielmehr müssen globale Einflüsse, Wirkungen und Verantwortlichkeiten mit in Betracht gezogen werden. So verliert auch das traditionelle geographiedidaktische Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ an Gültigkeitsanspruch. Lokales und Globales bzw. Nahes und Fernes stehen in einem untrennbaren Wechselwirkungszusammenhang. Die Befähigung zum Denken in globalen Perspektiven ist heute unverzichtbar, sowohl für das Verständnis der Alltagswelt, für ein verantwortliches lokales Handeln und für entsprechende Lernprozesse, als auch zur Orientierung der Bildung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung – in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht (vgl. ebd., 11f).

„Zum anderen ist mit der globalen Perspektive ein Wahrnehmungsproblem entstanden“ (ebd., 12). Die Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsfähigkeit des Menschen ist begrenzt und konzentriert sich genetisch bedingt auf die Existenzsicherung im Hier und Jetzt. Globale Bedrohungen (Umweltprobleme, weltweite ökonomische und soziale Disparitäten, Weltbevölkerungs- und Sicherheitsprobleme) können durch die, auf das Ich, Hier und Jetzt zentrierte Wahrnehmung nicht hinreichend erkannt werden. Global denken zu lernen wird daher zu einer unverzichtbaren Bildungskategorie. Und Unterrichtsprinzipien wie die Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen, Perspektivenwechsel, vernetztes Denken, Wertorientierung und Handlungsorientierung werden notwendig sein (vgl. ebd., 12).

Auf jene – von SCHEMMANN genannte – Debatte, die in Anlehnung an die von MEYER et al. geprägte Stanford Schule diskutiert wird, möchte ich im Folgenden näher eingehen. Bevor ich jedoch die weltweiten Ähnlichkeiten im Bildungsdiskurs erläutere, soll das Theoriekonzept vorgestellt werden, welches die Universalisierung von Bildungsinstitutionen, sowie die Standardisierung und Harmonisierung des Bildungssystems erklären kann: der World Polity-Ansatz.

2.2 WORLD POLITY

Um weltweite Bildungsentwicklungen theoretisch zu erfassen, werden insbesondere drei großformatige, übergreifende Referenztheorien diskutiert: „Weltsystem“ (WALLERSTEIN), „Weltgesellschaft“ (LUHMANN) und „Weltkultur“ (MEYER).

Immanuel WALLERSTEIN sieht die treibende Kraft zur Globalisierung in der Weltökonomie, genauer gesagt in der globalen Arbeitsteilung, welche sich durch den Kapitalismus entwickelt. In ihr vernetzen sich alle Gesellschaften, Unternehmen, Klassen und Staaten – ein „Weltsystem“ entsteht. Mit dieser Arbeitsteilung sind jedoch die Kumulierung von Reichtum und Armut sowie globale Ungleichheit, welche neue soziale Räume (Zentrum, Semi-Peripherie, Peripherie) bedinge, verbunden (vgl. SCHEUNPFLUG 2003, 162). Weltsystemtheoretiker nehmen eine unterschiedliche Entwicklung von Institutionen (wie der Bildung) im Zentrum und in der Peripherie der Weltgesellschaft an. In extremen Fällen spricht man sogar von einer Unterdrückung der Entwicklung von Bildungssystemen in der Peripherie durch die herrschende Macht in der Welt. Wenn man also davon ausgeht, dass die globalen Kräfte verschiedenartige Bildung in verschiedenen Teilen der Welt erzwingen, so lässt sich die globale Standardisierung von Bildung nur schwer erklären (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 215).

Das aus der Systemtheorie stammende Theoriekonzept der „Weltgesellschaft“ ermöglicht die gleichzeitige Beschreibung scheinbar gegenläufiger Globalisierungsphänomene. Die Weltgesellschaft sei nach Niklas LUHMANN ein funktional differenziertes soziales System, welches durch den globalen Kommunikationshorizont konstituiert wird (vgl. SCHEUNPFLUG 2003, 162). „Denn das an Problemstellungen von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ausgerichtete Differenzierungsschema der Moderne impliziert [...] die Tendenz der funktionsbezogenen ausdifferenzierten Teilsysteme, die Reichweite ihrer Operationen prinzipiell weltweit zu entgrenzen“ (SCHRIEWER 2007, 15). Es drängt also jedes Teilsystem aus seiner funktionsspezifischen Dynamik heraus auf raumüberwindende Ausweitung seiner Kommunikation. Dies geschieht z.B. in Form des internationalen Fernhandels, globaler Börsenvernetzungen, internationalen wissenschaftlichen Kongressen und in Form weltweiter Verbreitung bildungsorganisatorischer Innovationen (vgl. ebd., 15).

In dieser Arbeit werde ich den Ansatz von John W. MEYER aufgreifen, welcher mit seinen neo-institutionalistischen Theorien und seiner makrophänomenologischen Betrachtungsweise globale gesellschaftliche Zusammenhänge erklärt und zu einem Verständnis über die weltweit ähnlichen Bildungsentwicklungen beiträgt.

2.2.1 World Polity – ein neo-institutionalistischer Globalisierungsansatz

Bevor ich näher auf die theoretischen Grundlagen des World Polity-Ansatzes eingehe, möchte ich mich mit jenem Theorierahmen beschäftigen, aus dessen Basis heraus sich die World Polity entwickelt hat – dem Neo-Institutionalismus.

Prinzipiell wird zwischen älteren und neueren institutionalistischen Theorien unterschieden, wobei letztgenannte durch die Bezeichnung „neo“ gekennzeichnet sind und in den 1970er Jahren – durch die wiederentdeckte Bedeutung von Institutionen für die Gesellschaft und die zunehmende Bedeutung von Globalisierung – entstanden sind. Ebenso gibt es mehrere Auslegungen dieser Theorie in ganz unterschiedlichen Disziplinen (z.B. in der Politik- oder Wirtschaftswissenschaft). Die in diesem Zusammenhang erläuterten Theorien beziehen sich auf den soziologischen Diskussionskontext.

„Institutionen fundieren und formen die Gestalt sowie das Handeln sozialer Akteure – Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und lassen sich letztlich erodieren“ (KOCH/SCHEMMANN 2009, 7). Diese Aussage beschreibt den Grundgedanken theoretischer Entwürfe sowie empirischer Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte, die unter dem Begriff Neo-Institutionalismus zu verstehen sind. Aus dem Zitat geht hervor, dass eine Art Wechselbeziehung zwischen Institutionen und Akteuren besteht: Akteure führen Handlungen aus, die institutionalisierte Handlung bringt den Akteur hervor.

Vertreter institutionalistischer Ansätze gehen folglich davon aus, dass die Beschäftigung mit „Institutionen“ Aufschluss über soziales Handeln und gesellschaftliche Entwicklungen geben kann (vgl. ADICK 2009, 258). Um dieser Theorie auf den Grund zu gehen, werde ich zunächst den Begriff Institution bzw. Institutionalisierung erläutern.

HASSE und KRÜCKEN nennen als Beispiel einer alltagsweltlichen Bedeutung von *Institution* die Kirche, die Familie, aber auch etablierte Organisationen wie die Universität, Parteien

oder Schulen. Diese geben Regeln und Verhaltensweisen vor und schränken somit den Handlungsspielraum des Einzelnen ein. Aus soziologischer Sicht lassen sich Institutionen somit als übergreifende Erwartungsstrukturen definieren, die über angemessenes Handeln und Entscheiden bestimmen, sowie im weiteren Sinne Verhaltensweisen einzelner Gesellschaftsmitglieder prägen und folglich das gesellschaftliche Miteinander regulieren. Diese sind jedoch keinesfalls nur als Einschränkung zu werten, denn in vielerlei Hinsicht werden durch Institutionen bestimmte Verhaltensweisen erst ermöglicht. Als Beispiel nennen die Autoren den sicheren Straßenverkehr durch das Einhalten von Regeln. Prozesse der gesellschaftlichen Abstimmung und Ordnungsbildung sind oftmals Lösungen von Problemlagen (vgl. HASSE/KRÜCKEN 2005, 13f). MEYER und sein Forschungsteam formulieren ihre Vorstellung von Institutionen als „kulturelle Regeln, die bestimmten Einheiten und Handlungen kollektiven Sinn und Wert verleihen und sie in einen größeren Rahmen integrieren“ (MEYER/BOLI/THOMAS 2005, 8). Sowohl die Handlungsmuster als auch die Einheiten, welche diese ausführen (Individuen und andere soziale Einheiten), gelten als durch solche allgemeine Regeln konstruiert. Als *Institutionalisierung* versteht man somit jenen Prozess, „durch den bestimmte Einheiten und Handlungsmuster normative und kognitive Gültigkeit erlangen und praktisch als Selbstverständlichkeit und Gesetzmäßigkeiten akzeptiert werden (sei es durch formales Recht, durch Gewohnheit oder durch Wissen)“ (ebd., 18).

Der ältere Institutionalismus wurde in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts diskutiert und hat seinen Ursprung in den soziologischen Theorien Marx WEBERS. Jene von ihm formulierten Begriffe wie Bürokratie, Macht, Herrschaft, Charisma, Autorität und Legitimität standen im Zentrum der Analysen US-amerikanischer Organisationssoziologen. Diese erkannten ebenso wie WEBER die Bedeutung bürokratischer Organisationen und Institutionen der Wirtschaft als strukturgebendes Moment moderner Gesellschaft. Berücksichtigt wurden aber auch Phänomene wie Wert- und Interaktionsmuster, Ideologien und Glaubensinhalte. Zentrales Forschungsinteresse war demnach ein kritisches Verständnis vom Zusammenhang zwischen Organisation und Gesellschaft sowie die gesellschaftlichen Konsequenzen organisationalen Handelns (vgl. SENGE/HELLMANN 2006, 8-12).

Die so genannten „Neuen InstitutionalistInnen“ wandten sich von der politischen Soziologie ab und betonen nun weniger Konflikte und Interessensunterschiede sowie Wechsel und Veränderung von Organisationen, als vielmehr Beständigkeit und

Homogenität zwischen ihnen und ihrem institutionellem Umfeld. Zudem widmete man sich den oben genannten Fragestellungen vermehrt aus makroperspektivischer Sicht – also mit Blick auf größere Einheiten (vgl. SENGE/HELLMANN 2006, 13). Der älteren und der neueren Strömung gemein ist die Betrachtung von Organisationen in Bezug auf das gesellschaftliche Umfeld. So sehen sie „Organisationen nicht als autonome Einheit, sondern immer als ‚embedded in‘ und beeinflusst durch die Gesellschaft, genauer durch die Institutionen der Gesellschaft“ (ebd., 13). Organisationen richten ihre Ziele nach rationalen, ökonomischen Kriterien (z.B. Preise, Honorare, Ressourcen, Produkte usw.), werden aber auch durch so genannte „nicht-ökonomische“ Ursachen beeinflusst: Emotionen, Traditionen und Legitimitätszuschreibungen. WEBER nennt in diesem Zusammenhang u.a. die Kraft der alltäglichen Sitten und Gebräuche, den Einfluss von Religion, Recht und Herrschaft sowie die Handlungsmuster verschiedener Träger von Werten, Normen und Interessen. VertreterInnen des Neo-Institutionalismus gehen davon aus, dass die Prozesse in Organisationen größtenteils von unreflektierten Entscheidungen, Routinen und unbewusst ablaufenden Vorgängen geprägt sind. Dies schließt rational intendierte Ziele nicht aus, doch entstehen diese oft aufgrund häufig unbewusster, institutioneller Einflüsse. Aufgrund der makrosoziologischen Perspektive des Neo-Institutionalismus, ist der Ursprung solcher institutioneller Einflüsse in einem weiten gesellschaftlichem Umfeld zu verorten und nicht auf Akteurs- oder Organisationsebene (vgl. ebd., 15ff). Darum heißt es weiter: „In der Gesellschaft gibt es institutionalisierte Vorstellungen richtigen und zu vermeidenden Handelns, welche von den Akteuren oftmals unbewusst übernommen werden“ (ebd., 17).

2.2.2 Mythos, Isomorphie und Entkopplung

MEYER und ein Team an WissenschaftlerInnen der Stanford University (John BOLI-BENNET, George M. THOMAS, Francisco O. RAMIREZ, Elisabeth HEGER BOYLE u.a.) versuchen anhand neo-institutionalistischer Theorien die weltweit ähnlichen Strukturen in Bereichen der Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft und Bildung sowie deren Orientierung an westlicher Modelle zu erklären. Ihre Überlegungen einer World Polity – so die Bezeichnung ihres seit den 1970er-Jahren ausgearbeiteten Ansatzes – wurden mit zahlreichen Studien empirisch hinterlegt. Doch bevor ich die theoretischen Grundannahmen des World Polity-Ansatzes und anschließend Überlegungen des

Forscherteams im Bereich Bildung näher darstelle, sollen noch einige für das Grundverständnis, des in diesem Kontext vorgestellten Globalisierungskonzeptes, notwendige Schlüsselbegriffe erläutert werden: Mythos, Isomorphie und Entkopplung.

MEYER ersetzt den Begriff der Institution durch Formulierungen wie „rationalisierte institutionalisierte Regeln“ bzw. „rationalisierte institutionalisierte Mythen“ (KOCH 2009, 113). Der Begriff „Mythos“ meint in der Kulturanthropologie unreflektierte Deutungsmuster. MEYER und das Stanforder Team verwenden den Begriff zur Beschreibung von einfachen und nicht hinterfragbaren Kausalerklärungen in unübersichtlichen Situationen (vgl. ADICK 2009, 270). Dabei handelt es sich um eine Art institutionalisierte Rituale – Wirklichkeitsdeutungen, regulative Leitideen und Handlungsprogramme. Diese so genannten rationalisierten Mythen haben sich in universalistischem Sinne fortentwickelt und weltweite Geltung erlangt (vgl. SCHRIEWER 2007, 7). Zu solchen Mythen – MEYER spricht zudem von kulturellen bzw. globalen Modellen – zählen in der World Polity „Leitideen von individueller Persönlichkeitsentfaltung und Staatsbürgerschaft, von gesellschaftlichem Fortschritt und wirtschaftlicher Entwicklung sowie das Modell des Nationalstaats, der als Garant und legitimer Ordnungsrahmen für die Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen und Akteure gesehen wird“ (ebd., 7). Sie verkörpern Zwecke wie Gleichheit, sozioökonomischer Fortschritt und menschliche Entwicklung (vgl. MEYER et al. 2005, 85). MEYER und sein Team sehen die zentralen kulturellen Mythen der modernen Gesellschaft als diejenigen an, die den Sinn und den Wert einer Gesellschaft selbst sowie ihre Bestandteile definieren. Sie „definieren und legitimieren die Ziele lokalen Handelns, sie prägen die Strukturen und Programme von Nationalstaaten und anderen nationalen und lokalen Akteuren, und dies in fast allen rationalisierten gesellschaftlichen Bereichen – in Wirtschaft, Politik, Erziehung, Gesundheitswesen, Wissenschaft, ja sogar in Familie und Religion“ (ebd., 85).

Durch die Herausbildung solcher Mythen bzw. globaler Modelle setzt schließlich die *Isomorphie* ein. Der Begriff stammt aus dem Griechischen (isōs = gleich, morphē = Form, Gestalt) und beschreibt Strukturangleichungen (vgl. Langenscheidt 2005). Überall greifen Organisationen Mythen auf, kopieren sie und bringen sie zeremoniell zur Geltung, wodurch eine Strukturähnlichkeit zwischen Organisationen und Gesellschaft hervorgebracht wird. Diese weltweite Ähnlichkeit wird als Isomorphie bezeichnet (vgl.

HASSE/KRÜCKEN 2005, 23). Dabei wird diese Isomorphie durch Mechanismen wie Zwang, Imitation oder normativer Druck getragen.

MEYER und seine KollegInnen haben im Laufe der letzten drei Jahrzehnte in verschiedenen Bereichen isomorphe Entwicklungen festgestellt. Als Beispiel sei hier die allgemeine Schulbildung nach weitgehend standardisierten Lehrplänen zu nennen, umfangreiche Umweltmaßnahmen, umfassende allgemeine Menschenrechte, die Gleichberechtigung der Frau, standardisierte Definitionen von Krankheit und medizinischer Vorsorge oder etwa Verfassungen, die einerseits die Macht des Staates und andererseits die Rechte des Individuums festschreiben (vgl. MEYER et al. 2005, 96f).

Die Auseinandersetzung mit der Erklärung weltweiter isomorpher Entwicklungen stellt für die World Polity-Forschung ein zentrales Anliegen dar. Vor allem scheinen die von der Stanford-Gruppe entwickelten neo-institutionalistischen Theorien als besonders geeignet, Phänomene der Isomorphie zu erklären.

Die Institutionalisierung globaler Modelle erklärt nicht nur jene – trotz enormer Unterschiede in Ressourcenausstattung und Traditionen – aufkommende Isomorphie, sowie den Aufbau von ausgefeilten Strukturen, um den von außen gesetzten Zwecken zu genügen, sondern auch die damit einhergehende *Entkopplung* von Organisationen (vgl. ebd., 85).

Die stark rationalisierte und universalistische Weltkultur bringt rationalisierte, verantwortliche Akteure hervor. Nationalstaaten präsentieren sich dementsprechend und legen insbesondere Wert auf Merkmale eines rationalisierten staatlichen Akteurs, wie z.B:

„territoriale Grenzen und eine abgrenzbare Bevölkerung; Souveränität, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung; standardisierte Zwecke wie kollektive Entwicklung, soziale Gerechtigkeit und den Schutz individueller Rechte; einen auf Autorität und Recht gestützten Erzwingungsapparat; den eindeutigen Besitz von Ressourcen wie natürlichen Rohstoffen und einer Arbeiterschaft; und die nötigen Technologien und Mittel-Zweck-Rationalitäten zur Erreichung von Zielen“ (ebd., 98).

Betrachtet man vor allem ihre Ziele, so gleichen sich diese in hohem Maße mit anderen Nationalstaaten. Zum einen sei hier als Ziel die Steigerung des kollektiven Fortschritts zu nennen, welcher sich vor allem im pro Kopf erwirtschafteten Bruttosozialproduktes (BSP) widerspiegelt und zum anderen das Ziel der individuellen Rechte und Entwicklungsmöglichkeiten, worunter die Verbesserung der Lebensbedingungen und der Chancengleichheit der Bürger zu verstehen ist (vgl. ebd., 97f).

Nationalstaaten orientieren sich am Modell einer externen Kultur. Diese kann man jedoch nicht einfach komplett und als voll funktionsfähiges System übernehmen, denn die Weltkultur enthält zahlreiche verschiedene Varianten dominanter Modelle. Manche erweisen sich z.B. als nicht abgestimmt mit lokalen Gewohnheiten, Bedürfnissen sowie Finanzierungsmöglichkeiten. Folglich treffen zum Teil widersprüchliche Prinzipien aufeinander und es kommt schließlich zu Entkopplungserscheinungen. So sind z.B. gleiche Bürgerrechte für alle Thema in Verfassungen und öffentlichen Diskursen. Dennoch werden diese von genau entgegengesetzten politischen Programmen begleitet, die formale Unterschiede zwischen Geschlechtern oder verschiedenen ethnischen Gruppen hervorbringen. Zudem weichen offizielle Erklärungen und politische Programme häufig von dem ab, was tatsächlich in die Praxis umgesetzt wird. Die Modelle der Weltkultur sind oft stark idealisiert und ihre Realisierung daher kaum möglich (vgl. MEYER et al. 2005, 99f). Es ist anzunehmen, dass MEYER und seine Stanforder KollegInnen u.a. aus diesem Grund auch gerne von Mythen sprechen, anstelle von Modellen.

Anders als realistische und mikrophänomenologische Theorien³, welche Nationalstaaten (z.B. aufgrund der eigenen nationalen Kultur und Interpretationsschemata, funktionaler Erfordernisse oder des Zwangs äußerer Mächte) als fest gekoppelte Strukturen sehen, erklärt der World Polity-Ansatz Entkopplungen bzw. lose Kopplungen und sieht diese zumindest in einigen Bereichen als ein zu erwartendes Phänomen an (vgl. ebd., 99).

Ich möchte jedoch noch vermerken, dass trotz der scheinbar nur schwachen Korrelation zwischen Programmen und realem Handeln, diese Beziehung auf Ebene des Gesamtsystems dennoch sehr eng verknüpft ist: „Diejenigen Epochen und Zivilisationen, die ausgreifende Vorstellungen von den Staatsaufgaben haben, haben auch hochentwickelte Staatsorganisationen“ (ebd., 102).

2.2.3 Theoretische Grundlagen des World Polity-Ansatzes

Um Missverständnisse in der Begriffsbestimmung vorzubeugen sei an dieser Stelle festzuhalten, dass MEYER unter dem Begriff „polity“ keine klassische politikwissenschaftliche Definition meint, welche in Abgrenzung zu den Begriffen „politics“ und „policy“ die politisch formelle Dimension (Verfassungen, Gesetzestexte,

³ Auf die Bedeutung der Begriffe „realistisch“ sowie „mikrophänomenologisch“ werde ich im anschließenden Kapitel 2.2.3 noch genauer eingehen.

Parlament usw.) erfasst. Besonders der voran gesetzte Begriff „world“ weist darauf hin, dass sich dieser Ansatz nicht auf staatliche Grenzen bezieht. Dennoch darf World Polity nicht auf eine Analyse von politischen institutionellen Faktoren auf globaler Ebene reduziert werden (vgl. KRÜCKEN 2005, 8f). Vielmehr handelt es sich dabei um „eine global verbreitete rationale kulturelle Ordnung, die sich in der Struktur- und Funktionslogik gesellschaftlicher Institutionen niederschlägt und die explizite Ursprünge in der westlichen Gesellschaft“ (ADICK 2003, 179) sowie in deren Wertorientierung hat. World polity kann als die Gesamtheit global akzeptierter Erwartungsstrukturen und rationaler Bedeutungssysteme verstanden werden (vgl. SCHRIEWER 2007, 7).

MEYER und sein Team halten sich in ihren Orientierungen bezüglich der kulturellen Ordnung an den von WEBER geprägten Begriff der „Rationalisierung“, sowie dessen Elemente wie Fortschrittsglaube, Säkularisierung und die Durchsetzung zweckrationalen Handelns (vgl. KRÜCKEN 2005, 9). „Kurz gesagt bezieht sich der Begriff Rationalisierung in unserem Verständnis allgemein auf zweckgerichtete oder instrumentelle Rationalisierung: auf die Strukturierung des täglichen Lebens entlang von standardisierten, unpersönlichen Regeln, die die Ordnung auf kollektive Zwecke hin ausrichten“ (MEYER/BOLI/THOMAS 2005, 34). Da sich MEYER nicht in erster Linie auf die Analyse nationalstaatlich gefasster Gesellschaften konzentriert, wird WEBERS Rationalisierungsthese in der World Polity-Forschung zur Globalisierungsthese. Dies wird vor allem auch im Untertitel seines 2005 herausgegebenen Sammelbandes „Weltkultur – wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen“ deutlich (vgl. KRÜCKEN 2006, 140). Des Weiteren umfasst die World Polity kulturelle Orientierungsmuster bzw. Prinzipien wie Individualismus, universalistische Gerechtigkeits- und Fairnessnormen, freiwillige und selbstorganisierte Handlungsfähigkeit sowie Weltbürgertum. Zudem kommt noch die Bereitschaft hinzu, nicht nur andere zu beraten, sondern sich auch selber beraten zu lassen. Hier wird die Bedeutung internationaler Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen deutlich, welche die zuvor genannten Grundprinzipien des World Polity-Ansatzes symbolisieren. Eine ebenso bedeutende Rolle kommt der Wissenschaft zu. Auch sie verkörpert zentrale Grundprinzipien der World Polity-Theorien und verfügt aufgrund ihrer kosmopolitischen, universalistischen und fortschrittsorientierten Ausrichtung über eine hohe gesellschaftliche Legitimität. Gegenstand der Word Polity-Forschung ist folglich die weltweite Diffusion jener eben genannter kulturellen Orientierungen der Moderne und hierauf bezogener Strukturformen (vgl. ebd., 140f).

Die Word Polity versteht sich als *makrophänomenologische* Variante des Neo-Institutionalismus. Zum einen bedeutet dies, dass die Theorie ihre Erklärung nicht aus der Mikroperspektive eines einzelnen Landes bezieht, sondern – wie weiter oben bereits angedeutet – die Weltebene (Makroperspektive) in sein Blickfeld rückt (vgl. ADICK 2009, 272f). Dies hat zur Folge, „dass die gesellschaftliche Makrostruktur, die als umfassender kultureller Bezugsrahmen verstandene ‚world polity‘ als die entscheidende Ebene der Erzeugung sozialer Wirklichkeiten angesehen wird und nicht vom Individuum her rekonstruierbare Interaktionsbeziehungen“ (KRÜCKEN 2006, 141).

Zum anderen meinen phänomenologische – auch als kulturalistisch bezeichnete – Theorien im Gegensatz zu realistischen, dass sich bestimmte Erscheinungen nicht einfach auf real vorhandene Tatsachen zurückführen lassen, sondern dass Individuen, Organisationen und Staaten ihr Handeln nach kulturellen Bedeutungen ausrichten (vgl. ADICK 2009, 272f). Im Sinne eines makrophänomenologischen Ansatzes wird der Nationalstaat als kulturell konstruiert und eingebettet betrachtet. Kultur ist in diesem Zusammenhang in hohem Ausmaß auf globaler Ebene organisiert. Die hier wirkenden transnationalen Kräfte waren nach MEYER in der ganzen westlichen Geschichte hindurch präsent, doch seit dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich Merkmale und Prozesse der Weltgesellschaft, die auf globaler institutioneller Ebene verstärkt auf Nationalstaaten Einfluss nehmen (vgl. MEYER et al. 2005, 90).

Die unterschiedlichsten Gesellschaften der nationalstaatlich organisierten Welt sind sich somit strukturell ähnlich und wandeln sich gar in ähnlicher Weise. Eine „neu entdeckte“ Gesellschaft auf einer bislang unbekannten Insel – so MEYER, BOLI, THOMAS und RAMIREZ (2005, 85-132) in einem Gedankenexperiment – würde sich aufgrund globaler Modelle, welche auf die Inselgesellschaft angewandt werden, rasch zu einem Staat wandeln, der in etwa wie ein moderner Staat aussehen und über Ministerien und Behörden verfügen würde. Der Staat würde bald Anerkennung finden und den Vereinten Nationen beitreten. Zunächst würden die Inselbewohner zu Staatsbürgern erklärt und erhielten alle entsprechende Rechte; standardisierte Formen von Diskriminierung würden der Kritik ausgesetzt. Im Bereich Bildung, Gesundheit, Wissenschaft und Familienrecht würden bald moderne Institutionen entstehen und die Wirtschaft würde gesetzlichen Regelungen unterworfen werden. Vor allem würde all dies heute schneller geschehen als früher, weil z.B. die öffentliche Propaganda jener auf die Inselgesellschaft angewandten globalen Modelle stärker ist. Zudem beraten globale Organisationen über die Wichtigkeit und Nützlichkeit dieser Modelle (vgl. ebd., 86f). Jener Wandel würde also nicht aufgrund eines

demokratischen Prozesses entstehen, sondern im Sinne eines „top down“-Prozesses stattfinden. Die Gesellschaft wird nicht von Akteuren und ihren Interessen konstituiert („bottom up“), vielmehr erzeugt die Gesellschaft in fortwährenden Rationalisierungsprozessen die sie bevölkernden Akteure („top down“). Konkret geschieht dies in jenem von MEYER beschriebenen Gedankenexperiment durch die überindividuelle Vorstellungswelt der World Polity, welche sich aus den kulturellen Grundprinzipien der westlichen Moderne zusammensetzt (vgl. KRÜCKEN 2006, 142).

MEYER und seine KollegInnen sind davon überzeugt, dass die Veränderungen innerhalb der unbekannten Inselgesellschaft eintreten würden, ohne etwas über deren Geschichte, Kultur, Gewohnheiten und Traditionen zu wissen. Kultur sei demnach in hohem Maße auf globaler Ebene organisiert und entsteht nicht primär aus lokalen Verhältnissen bzw. der lokalen Geschichte (vgl. MEYER et al. 2005, 87ff). „Dadurch, so die Hypothese, gleichen sich die unterschiedlichen Gesellschaften im Zuge einer laufenden Modernisierung an und bilden nach und nach einen Zusammenhang, der durch Homogenität der Kernelemente gekennzeichnet ist“ (WILKE 2006, 28). Eine vollständige Homogenität wird zwar ausgeschlossen – auch MEYER ist sich über regionale, nationale, ethnische und kulturelle Unterschiede bewusst –, dennoch wird sich hinsichtlich der Kerneinrichtungen, Handlungsformen und institutionellen Grundlagen moderner Gesellschaften eine globale Homogenität durchsetzen (vgl. ebd., 29).

MEYER und seine KollegInnen versuchen vor allem die Dynamik der Herausbildung einer globalisierten Weltgesellschaft sowie deren charakteristischen Strukturen theoretisch zu erfassen. Die folgenden Ausführungen sollen Einblick in die Wirkungsweise der World Polity geben.

Wie bereits erwähnt, wird die World Polity auf einer gesellschaftlichen Makroebene verortet. Von dort aus konstituiert sie „top down“ individuelle und kollektive Akteure sowie deren Handeln.

Die wichtigsten Akteure in der Moderne – *Individuen, Organisationen und Staaten* – sind abgegrenzt, zweckgerichtet sowie rational und setzen sich deutlich gegenüber anderen Akteurskonstellationen wie z.B. Familien, Gruppen oder Gemeinschaften durch. Individuum, Organisation sowie Staat verdanken sich einer externen, mehr oder weniger globalen, rationalisierten Kultur. Sie sind darin eingebettet und konstruieren sich durch sie (vgl. MEYER 2005, 133f). Dabei stellt *Kultur* im World Polity-Ansatz weniger ein Bündel von Werten und Normen dar, sondern sie versteht sich vielmehr als „ein Bündel kognitiver

Modelle, die definieren, über welche Merkmale, Zwecke, Ressourcen, Technologien, Steuerungsinstrumente und Souveränität ein ordentlicher Nationalstaat zu verfügen hat“ (MEYER 2005, 133). Nach MEYERS Verständnis werden die institutionellen Modelle der Gesellschaft in den Begriff der Kultur mit eingeschlossen. Denn es sind diese – wie oben bereits erläutert – zentralen Mythen der modernen Gesellschaft, die den Sinn und Wert sowie die Bestandteile einer Gesellschaft definieren. Kultur in diesem Sinne schreibt Akteuren und Handlungen, Mitteln und Zwecken Realität zu und verleiht ihnen Sinn und Legitimität (vgl. MEYER/BOLI/THOMAS 2005, 29). Demnach bedeutet World Polity „global wirksame, ähnliche, kognitive, und zwar rationalisierte Weltbilder und nicht etwa expressive Kulturelemente wie z.B. Kleidung oder alltägliche Sitten und Gebräuche“ (ADICK 2009, 268).

Es gibt keinen Weltstaat und somit auch keine zentrale politische Steuerung auf Weltebene, sondern eine World Polity, die das Weltgeschehen regelt. Ihr Status ist dabei im Wesentlichen virtuell – eine überindividuelle Vorstellungswelt, die sich nicht an konkrete Akteure festmachen lässt (vgl. KRÜCKEN 2005, 9). World Polity versteht sich als „global institutionalisierte, allgemeine und universalistische Regeln [...], die als globale kulturelle Ordnung wirken“ (ADICK 2009, 268). In diese „Weltkultur“ ist das Handeln der Akteure eingebettet. Dabei sind – wie bereits angedeutet – vor allem nationalstaatliche Akteure sowie, sich für kollektive Interessen einsetzende, internationale Nichtregierungsorganisationen, zwischenmenschliche Organisationen (besonders die Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen) und internationale wissenschaftliche Gemeinschaften mit ihrem „Gerede“ Bestandteil des World Polity-Ansatzes (vgl. ebd., 268). Gemeint ist damit vor allem „wissenschaftliches Gerede, unverbindliche Gesetzgebungsempfehlungen, normatives Gerede, Gerede über soziale Probleme, Vorschläge, Ratschläge, Beratungsgerede usw., aber kein verbindliches, autoritätswirksames Handeln“ (MEYER 2005, 140). Wissenschaftliche Gemeinschaften z.B. bringen Unmengen an einflussreichem Gerede hervor (z.B. über die Ozonschicht), verfügen jedoch nicht über die Befugnis zu handeln. Dieses Gerede richtet sich daher an die starken Akteure dieses kulturellen Systems, nämlich vor allem an die Nationalstaaten. Diese sollen nun die im Gerede vorgeschlagenen Maßnahmen (z.B. den Ausstoß von CO₂ begrenzen) in Entscheidungen und Handlungen umsetzen. Die Word Polity richtet sich somit an die einzelnen nationalstaatlichen Akteure und deren eigene vermeintlichen Ziele

und Interessen wie wirtschaftliche Entwicklung, soziale Gerechtigkeit und Umweltschutz, um sich als bessere und aktivere Akteure bewähren zu können (vgl. MEYER 2005, 140f).

Die World Polity ist somit eher als Struktur von Berater als von Akteuren organisiert. Die soziale Welt besteht demnach nicht nur aus Akteuren, sondern auch aus „Anderen“. Diese Anderen beraten Akteure in ihrem Tun, damit sie bessere und effektiver Akteure werden. Solche Berater können z.B. ÖkonomInnen sein, die universelle Wahrheiten der Marktwirtschaft bekannt machen oder PädagogInnen, die die universelle Gültigkeit des amerikanischen bzw. japanischen Bildungssystems nahe bringen oder WissenschaftlerInnen, die über Probleme des Ökosystems Auskunft geben und viele Andere mehr. Sie beraten weltweit nicht aus eigenem Interesse heraus, sondern berufen sich dabei auf wissenschaftliche Wahrheiten über Natur, Umwelt, nationale wirtschaftliche Entwicklungen und Technologien oder auf grundlegende moralische Gesetze über Gerechtigkeit zwischen Menschen und Gruppen usw. (vgl. ebd., 141f). Nationalstaaten sind demnach keine kompakten, wohl integrierten und voneinander abgeschotteten Gebilde mehr, sondern vielmehr durch „Fragmentierung“ geprägt. Die verschiedensten Akteure eines Staates sind mit einer Vielzahl unterschiedlicher externer globaler Akteure und „Andere“ verknüpft (vgl. ADICK 2009, 269). Die daraus resultierende erhöhte Verantwortung für alle möglichen Bereiche setzt den Nationalstaat deutlich unter Druck. Dieser Druck hat unterschiedliche, wenig miteinander integrierte Ursprünge und wirkt auf den Nationalstaat auf entsprechend unterschiedliche Art und Weise. Globale Bildungsvorgaben z.B. wirken auf andere staatliche und gesellschaftliche Strukturen ein als Wirtschaftsideologien. Gemeinsam ist diesem, durch die Anderen der Weltgesellschaft hervorgebrachtem Druck, die Forderung an den Nationalstaat, seine Verantwortung als Akteur zu erweitern. Das Reagieren der entsprechenden Teilbereiche des Staates auf die fragmentierten externen Einflüsse und Standards führt zu einem besonders schnellen Wachstum (vgl. MEYER 2005, 157f). Moderne Nationalstaaten sind dieser Theorierichtung zufolge „das Produkt von außen kommender, universalistischer und rationalisierter kultureller Modelle und werden von diesen als letztlich ähnliche Akteure konstituiert und konstruiert“ (ebd., 158).

Eben beschriebene, strukturierte Akteure, die in einer Welt fragmentierter, externer Berater agieren, können durchaus rational sein. Sie sind jedoch keine Akteure im eigentlichen Sinn, sondern vielmehr inszenieren sie – so MEYER – vielfältige Stücke, deren Texte

anderswo geschrieben sind (vgl. MEYER 2005, 157f). In diesem Zusammenhang ist oft von einem Drehbuch (*script*) die Rede, welches die Vorstellungen der zuständigen Akteure (z.B. PolitikerInnen, PlanerInnen und AdministratorInnen, sowie Verbände, staatliche Instanzen oder Parlamente) lenkt und politisches Handeln anleitet (vgl. SCHRIEWER 2007, 9). Beziehungsweise können Akteure nicht über Mittel und Zwecke verfügen, wie sie wollen, vielmehr werden sie nur dann als Akteure anerkannt, wenn sie sich entsprechend dem externen gesellschaftlichen Drehbuch der World Polity verhalten und sich dem gesellschaftlichen Konformitätsdruck unterwerfen. Berater ganz unterschiedlicher Art (SelbsthilferatgeberInnen, TherapeutInnen, Lehrbücher usw.) und verschiedener Themenbereiche (Gesundheit, Sexualität, Altersvorsorge usw.) treiben die Diffusion gesellschaftlich anerkannter Drehbücher voran (vgl. HASSE/KRÜCKE 2009, 246). Auf diese Weise verändert die moderne Weltgesellschaft systematisch die heutigen Nationalstaaten.

2.2.4 World Polity-Forschung und globale Bildungsentwicklungen

Die theoretischen Überlegungen des World Polity-Ansatzes wurden mit zahlreichen vergleichend-historischen Forschungen empirisch unterlegt. Diese umfassen z.B. Arbeiten im Bereich Umweltschutz, Wissenschaft, Menschenrechte sowie Wohlfahrt, Bevölkerung und Gesundheit. Aber vor allem die Auseinandersetzungen im Bereich Bildung Mitte der 1970er Jahre stellen den Beginn der Word Polity-Forschungen dar.

MEYER und seine Stanforder KollegInnen begannen weltweite Bildungsentwicklungen zu erfassen, deren Ausmaß mithilfe globaler Vergleichsdesigns weit über die bisher vorgenommenen Vergleichsstudien einiger weniger Länder bzw. Systemvergleiche (z.B. West – Ost, Industrieländer – Entwicklungsländer) hinausgingen und in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft praktisch unbekannt waren (vgl. ADICK 2009, 265). Im Rahmen ihrer empirischen Forschungen – vor allem bei der Suche nach Erklärungsmodellen in Bezug auf Fragestellungen zu ihren Untersuchungsergebnissen (z.B. weltweite Strukturähnlichkeiten) – setzte sich das Team regelmäßig mit konkurrierenden Theorieangeboten auseinander. Dabei entwickelte die Stanforder Gruppe schließlich einen eigenen Erklärungsrahmen – den World Polity-Ansatz (vgl. ebd., 260). Ihre Methoden sind dabei ausschließlich quantitativ. So werden, um die Entwicklungen auf Basis der World Polity-Theorien zu messen, Längsschnittanalysen durchgeführt. Dazu verwenden die ForscherInnen verfügbare statistische Daten (z.B. von internationalen

Organisationen wie der UNESCO oder der Weltbank), welche kodiert und mittels unterschiedlicher Verfahren, wie Regressions-, Faktoren- oder Ereignisanalysen, ausgewertet werden (vgl. KRÜCKEN 2006, 145ff).

Zur Abgrenzung der institutionellen Theorien der World Polity ziehen MEYER und RAMIREZ Vergleiche mit jenen funktionalistischen Ideologien, die während der modernen Geschichte immer wieder zur Darstellung und Erklärung von Bildungssystemen herangezogen wurden. Die nationale Gesellschaft wird dabei als ein integriertes und abgegrenztes soziales System verstanden und steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen, sich den gesellschaftlichen Bedürfnissen anpassenden, Bildungssystem. Beziehungsweise sehen andere VertreterInnen funktionalistischer Theorien die Funktion allgemeiner sowie höherer Bildung in Herrschaftsstrukturen zum Nutzen von Eliten. Bildungsentwicklungen orientieren sich demnach an wirtschaftlichen und/oder politischen Interessen. Beide, wenn auch normativ unterschiedliche Richtungen, gehen von einem Zusammenhang zwischen den Bedürfnissen und Interessen einer Gesellschaft bzw. Elite und den sich in dieser Gesellschaft entwickelten Bildungssystemen aus. Dieses müsste sich nach deren Auffassung, so wie der Nationalstaat selbst, seiner wirtschaftlichen Stärke und politischen Ordnung, stark von anderen Bildungssystemen unterscheiden. Eine allmähliche Anpassung (Isomorphie) weltweiter Bildungssysteme gäbe es demnach nicht bzw. würde nur sehr langsam verlaufen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 212ff).

Tatsächlich scheint die Standardisierung von Bildungssystemen jedoch schneller voranzuschreiten, als sonstige Prozesse globaler Integration. MEYER und RAMIREZ gehen davon aus, dass sowohl die Funktionalität als auch die Einzigartigkeit des jeweiligen Bildungssystems – wie beide oben genannten Theorien dies vermuten – in länderspezifischen Studien stark überschätzt werden. So werden wesentliche Ähnlichkeiten zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder übersehen bzw. einfach vernachlässigt. Die World Polity-Forschung sieht die Bildungsentwicklungen zwar durchaus im Zusammenhang mit der nationalen Gesellschaft, diese stellt jedoch kein abgegrenztes soziales System dar, sondern folgt den modernen Mythen und ist im Kontext globaler Zusammenhänge zu betrachten. „Nationale Bildungssysteme entstehen und werden institutionalisiert in nationalen Gesellschaften, die auf recht standardisierten Bahnen nach Entwicklung und Fortschritt streben“ (ebd., 213). Zur Erreichung dieser Ziele (Entwicklung und Fortschritt) kommt der standardisierten Bildung als unumstrittener Bestandteil und entscheidendes Instrument eine tragende Rolle zu. Möchte man nationale

Bildungssysteme erklären, ist es daher notwendig, Nationalstaaten im Kontext eines übergreifenden Nationalstaatensystems zu betrachten (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 214ff).

Funktionalistische Theorien – um des besseren Verständnisses wegen noch einmal darauf zurückzukommen – orientieren sich mikrosoziologisch sowie realistisch. Bei ihrer Analyse der Weltgesellschaft rücken sie in erster Linie nationale Akteure in den Mittelpunkt. Und Bildung sehen sie als eingebunden in nationale Sozialsysteme, die sich aus klar definierten Interessen und Erfordernissen zusammensetzen. Da sich Gesellschaften nun mal in diesen Punkten unterscheiden, wäre folglich die Standardisierung von Bildungssystemen eher unwahrscheinlich. Die neo-institutionalistische Theorie allerdings geht – wie oben bereits erläutert – davon aus, dass Gesellschaft eine phänomenologische und keine natürliche Einheit ist, eine (standardisierte) kulturelle Vorstellung. Bildung betrachtet sie demnach „als Modell, das in Beziehung auf die Gesellschaft die Position eines kulturellen Modells von Entwicklung und Gerechtigkeit einnimmt“ (ebd., 214). Ebenso betrachtet sie Bildung als Teil eines universalistischen und globalen Modells, also makrosoziologisch. Der Nationalstaat, welcher Bildung organisiert, ist eingebettet in ein Nationalstaatensystem, welches nationale Einheiten erzeugt und enthält. Diese unterscheiden sich zwar in Bezug auf Ressourcen, Macht und Kultur, verwandeln sich dennoch symbolisch in Nationalstaaten mit formal ähnlichen Rechten, Pflichten und anderen Eigenschaften. Sie streben nach standardisierten modernen Zielen und verfügen über standardisierte Strategien um diese Ziele zu erreichen. In Übereinstimmung mit global standardisierten Vorstellungen, legen so gut wie alle Wert auf Bildung. Besonders da sie – als entscheidendes Mittel zur Herbeiführung erwünschter nationaler und individueller Entwicklungen – ein wesentlicher Bestandteil des kulturellen Modells der modernen Gesellschaft bzw. des modernen Nationalstaats ist, symbolisiert das Einrichten von Bildungssystemen, die Teil dieses Modells sind, das Bemühen, ein achtbares Mitglied der Weltgesellschaft zu werden. Eine globale Institutionalisierung der Bildung wird demnach ein durchaus verständliches und sogar zu erwartendes Phänomen. Sie ist Teil des allgemeinen Modells vom modernen Nationalstaat und wird daher standardisiert. Durch die professionelle, intellektuelle und wissenschaftliche Unterstützung wird Bildung selbst als Modell ausgearbeitet. Es beinhaltet klar definierte Vorstellungen über die Struktur des Bildungssystems, den Inhalten der Lehrpläne und der ihrer Organisation. Dieser Prozess, der Ausarbeitung von Bildung zu einem spezifischen Modell, unterstützt wiederum die Zunahme globaler Standardisierung (vgl. ebd., 214-217).

In Bezug auf die Standardisierung des Nationalstaats und der Homogenisierung der Bildung herrscht zunehmend globaler Druck. Dies hängt z.B. mit der allgemein immer stärker integrierten Welt innerhalb Kommunikations- und Tauschbeziehungen zusammen, aber auch mit dem weiteren Ausbau normativer Modelle des Nationalstaats mit starkem Einfluss auf Bildung. Weitere Gründe für den zunehmenden globalen Druck sind die sozial-wissenschaftlichen Annahmen über Zweck-Mittel-Ketten, welche die Bildung symbolisch enger an grundlegende individuelle und kollektive Zielvorstellungen binden sowie professionelle Modelle des Bildungssystems, die sich mit der Zeit verstärkt und eine weltweite professionelle und organisationale Integration ausgelöst haben. Schließlich sind in diesem Zusammenhang vor allem noch die Lehrsätze über den Nationalstaat und den Bürger, über Menschenrechte und Bildung zu nennen, die als individuelles und kollektives Gut in globalen Organisationen (z.B. in der Weltbank und der UNESCO) institutionalisiert wurden. Als Folge des globalen Druckes kann es schließlich – wie weiter oben bereits erläutert – zur losen Kopplung zwischen den Programmen und Vorschriften des Bildungssystems sowie den tatsächlichen lokalen Ressourcen und Strukturen kommen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 217f).

Die wichtigsten Mechanismen für eine rasche Diffusion von modernen Institutionen wie der Bildung, sieht die neo-institutionalistische Theorie in „(a) der gemeinsamen rationalisierten Identität von Nationalstaaten, (b) der gemeinsamen Grundlage dieser Identität in Lehrsätzen über individuelle Bürgerschaft und (c) der kulturellen Eingebundenheit dieser Identität in gemeinsame rationalistische Annahmen über Zweck-Mittel-Beziehungen, zum Beispiel in die Annahme der Nützlichkeit von Bildung“ (ebd., 218, zit. nach: RAMIREZ 1997). Darüber hinaus beschreiben MEYER und RAMIREZ am Beispiel Bildung weitere Prozesse aus der soziologischen Forschung, wie standardisierte kulturelle Elemente stark verbreitet werden, wie z.B. durch das Kopieren dominanter Modelle. Besonders da Bildung in einer Weltkultur als wesentlicher Bestandteil von Fortschritt betrachtet wird, findet eine rasche Verbreitung von viel versprechenden Bildungsstrategien durch das Kopieren statt (z.B. das amerikanische Modell der Gesamtschule in Europa). Ebenso werden von einzelnen Ländern gerne jene, sozusagen als „Drehbücher“ verfassten, abstrakteren pädagogischen Theorien, die Verbesserung im Bereich Bildung versprechen, wie z.B. die Förderung von aktivem Lernen oder vom Lernen des Lernens, inszeniert. Ein weiterer wesentlicher Faktor für die Verbreitung kultureller Elemente ist das dichte Netzwerk internationaler Regierungs- und

Nichtregierungsorganisationen, welche als Weltordnung auftreten und den einzelnen Ländern Modelle zum Kopieren anbieten. Zu nennen sind hier u.a. besonders die UNESCO und die Weltbank, welche Definitionen von Problemen erarbeiten und schließlich Lösungswege über die Bildung zur Verfügung stellen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 219f). Als weiteren wesentlichen Aspekt nennen die beiden Autoren die zunehmende Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Bildung als rationalisierte Institution und die dadurch rasche weltweite Kommunikation und Standardisierung. „Ausgefeilte, standardisierte wissenschaftliche und professionelle Analysen über die Eigenschaften und Vorzüge der Bildung durchziehen die globale Kommunikation“ (ebd., 219). Diese erfahren weltweite Legitimität, da sie in erster Linie auf der universellen Autorität ihrer Disziplinen und Methoden basieren und nicht auf eigentümlicher nationaler Autorität (ebd., 219).

Die Ergebnisse der World Polity-Forschung im Bereich Bildung liegen im Artikel „Die globale Institutionalisierung der Bildung“ von MEYER und RAMIREZ (2005, 212-234) zusammengefasst vor. Deren Forschungsbilanz verdeutlicht einerseits eine enorme „Bildungsexpansion“ in den letzten 200 Jahren (aber vor allem seit den 1950er Jahren) sowie auffällige Strukturgleichheiten, trotz unterschiedlicher nationaler Bedingungen: Weltweit ähnliche Bildungsstrukturen zeigen sich z.B. im Prinzip des allgemeinen Schulbesuchs sowie im Prinzip der Schulpflicht. Hierbei wurde besonders deutlich, dass die Stärke der Anbindung an die Weltgesellschaft eine wesentlichere Rolle bei der Diffusion spielt, als interne gesellschaftliche Bedingungen (vgl. ebd., 222). Isomorphe Ausbreitung fand z.B. auch das Klassifikationssystem der UNESCO, welches die weltweit unterschiedlichen Einteilungen der Schullaufbahn durch das bevorzugte Modell aus 6/3/3 Jahren in Grundschule, untere Sekundarstufe und obere Sekundarstufe, immer mehr verdrängt. Viele Länder stellten die Organisation ihres Schulsystems tatsächlich um und passten ihre Struktur diesem Modell an (vgl. MEYER 2005, 149). Bemerkenswert war zudem der starke Anstieg der Ausweitung der höheren Bildung mit Ende des Zweiten Weltkrieges und deren nach wie vor steigenden Teilnehmerzahlen in den meisten Teilen der Erde. Ebenso gestiegen ist die weltweite Bildungsteilnahme von Frauen sowohl in der allgemeinen Schulbildung als auch im Bereich höherer Bildung. Dies beruht vor allem auf den Forderungen nach Chancengleichheit und betrifft neben dem Geschlecht auch andere Formen der Differenzierung wie Ethnizität oder Klasse (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 223). Nicht nur die grundlegenden Strukturen von Bildung werden zunehmend standardisiert, sondern auch deren Inhalt sowie der Unterricht. Die Lehrpläne des allgemeinen

Bildungssysteme sind auffällig isomorph und entwickeln sich in entsprechender Weise. Hier spielen vor allem veränderte Weltstandards eine bedeutende Rolle. So findet man Ähnlichkeiten bei den Listen der Fächer, die gelehrt werden sowie bei der Verteilung der Zeit, die für den Unterricht einzelner Fächer zur Verfügung steht. In Studien bezüglich der Inhalte von Lehrplänen – besonders in Fächern wie Geographie, Geschichte und Sozialkunde – wurde deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, neue „globale“ Bildungsmodelle einzuführen geringer ist, wenn die Anbindung zur eigenen Geschichte stärker als zur internationalen Kommunikation ist. Im Vergleich zu weniger entwickelten Ländern geht der Diffusionsprozess bei den alten europäischen Zentralländern trotz sehr starker Eingebundenheit in die globale Bildungskommunikation langsamer vor sich, da sie über noch stärkere Fähigkeiten verfügen, die ihnen die Beibehaltung nationaler Besonderheiten ermöglichen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 224).

Die Forschungsergebnisse machten zudem einen weltweiten Trend hin zu Mathematik und Naturwissenschaften deutlich. Vor allem die Inhalte und die Unterrichtsweise änderten sich. Von der Vermittlung der Naturwissenschaften als einer Menge kanonischer Tatsachen wandte man sich hin zu einer stärkeren pädagogischen Beachtung des Kindes als aktiven Lernenden – kindzentriertes aktives Lernen wurden in Lehrplänen und Lehrbüchern aufgenommen (vgl. ebd., 224f).

In Bezug auf die Organisation von Bildungssystemen (Bildungsfinanzierung und -steuerung), gibt es nur wenige Anhaltspunkte für eine globale Homogenität. MEYER führt dies auf den historisch verankerten Zusammenhang der Bildungsorganisation mit ihrer politischen Kontrolle durch eine Reihe von Staatsbürokratien zurück. Diese wiederum hätten unterschiedliche organisationale Traditionen. Demzufolge wird die standardisierte Bildung zwar weltweit verbreitet, dabei aber anhand zentraler, nationaler organisationaler Kontrollen ausgeführt (vgl. ebd., 226).

Durchaus homogenisierende Tendenzen in der Organisation weist allerdings der zentrale Raum auf, wo die Realisierung wesentlicher Bildungszwecke stattfindet – die lokale Schule und das Klassenzimmer. So hat sich der klassenförmige Unterricht gegen andere Formen der Unterrichtsorganisation deutlich durchgesetzt. Ebenso findet man standardisierte Modelle professionalisierter autonomer LehrerInnen und eine entsprechende LehrerInnenausbildung, die immer höhere Bildungsabschlüsse erfordern (vgl. ebd., 227).

MEYER geht in seinen Überlegungen zur weltweiten Isomorphie sogar noch einen Schritt weiter und stellt sich die Frage, ob sich Bildungssysteme nicht nur annähern, sondern in gewisser Weise identisch werden. Dabei nennt er zwei Beispiele: Zum einen lässt sich eine Zunahme der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Standards verzeichnen. So erhalten Titel und Zeugnisse aller Welt eine gemeinsame Bedeutung und Anerkennung. Und zum anderen verweist MEYER auf die inhaltliche Identität, jener durch die Bildung vermittelten Definitionen der Welt. Diese wird z.B. durch das Interesse für globale Gemeinsamkeiten deutlich, wie die Herstellung von Frieden und Fortschritt. Desweiteren kommt es zu einer wachsenden Beachtung einer gemeinsamen Weltökologie durch die Naturwissenschaften (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 229).

Erklärt wird diese Entwicklung der Bildungsexpansion und die Zunahme von Strukturgleichheiten schließlich mit dem institutionalisierten Charakter von Bildung sowie der globalen Strukturierung des Bildungssystems. Wesentlich hierbei ist das Aufkommen starker internationaler Organisationsmodelle und deren Einfluss auf nationale Bildungssysteme. Durch die verstärkte globale Integration und Kommunikation bekommt man Einsicht in Bildungsprogramme und -praktiken anderer Länder. Oft entsteht dadurch die Neigung Vergleiche zu ziehen und schließlich Vorbilder und Zentren des Erfolges im Bildungsbereich auszumachen (vgl. ebd., 227).

Neben der Weltbank wird vor allem der UNESCO eine entscheidende Rolle bei der Bildungsglobalisierung und der Orientierung an den Mythen der Moderne zugesprochen. So werden Bildungsmodelle und -programme zunehmend durch internationale Organisationen definiert. Diese beraten die nationalen Institutionen in Bildungsfragen und stellen konkrete Problemlösungsmuster, welche von den nationalen Akteuren oft unreflektiert übernommen werden, zur Verfügung (vgl. KRÜCKEN 2005, 14f). Besonders durch das Aufkommen der universalistischen Gesellschaft geht man vielmehr davon aus, diese Programme und Praktiken leicht übernehmen zu können, anstatt sie als „fremdartige Merkwürdigkeiten“ zu betrachten (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 227f). Dies kann zwar – wie weiter oben bereits erläutert – zur Entkopplung führen, sie sind aber dennoch für die bildungspolitischen Weiterentwicklungen des Nationalstaats von großer Bedeutung.

Da die World Polity-Theorien weniger die (Einzel-)Schule als Organisation in ihr Blickfeld rückt, sondern vielmehr nationale Bildungssysteme innerhalb globaler Bildungsentwicklungen verortet werden, bietet sich der neo-institutionalistische Ansatz

besonders für die vergleichende Bildungsforschung an. Doch mit zunehmendem Interesse an so genannten „Large Scale Assessments“ (z.B. PISA) und anderen internationalen Leistungsvergleichen profitieren auch andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen (z.B. Schulpädagogik, Bildungsökonomie, Bildungspolitik) von einer Beschäftigung mit dem World Polity-Ansatz. Besonders wenn die Studien Fragen zu internationalen Einflüssen auf nationale Bildungsentwicklungen offen lassen, können die Theorien der Stanforder WissenschaftlerInnen Erklärungen bieten (vgl. ADICK 2009, 268).

Die Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Einflüssen internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen stellt neben der Frage nach der weltweiten Bildungsexpansion und der Entwicklungen im curricularen Bereich eine der drei wesentlichen Forschungsbereiche von MEYER und seinen KollegInnen im Bereich Bildung dar.

2.3 EINE KRITISCHE GEGENÜBERSTELLUNG

Die World Polity-Theorie ist wie bereits erwähnt nur einer, wenn auch ein besonders anerkannter, soziologischer Ansatz von mehreren, der sich mit dem Phänomen Globalisierung – unter anderem im Zusammenhang mit Bildungsdiskursen – beschäftigt. Manche Aspekte dieser neo-institutionalistischen Theorie werden somit in Frage gestellt. In erster Linie gelten die kritischen Diskussionen der unterschiedlichen Auffassung zur Verbreitung global ähnlicher Bildungstheorien: Auf der einen Seite scheint MEYER in seinen Forschungsergebnissen eine weltweite Isomorphie bestätigt zu haben, andererseits verweisen viele AutorInnen – besonders, wenn es um Detailfragen geht – auf die unterschiedliche Bildungspolitik der Nationalstaaten z.B. aufgrund historischer, kultureller oder gesellschaftlicher Einzigartigkeit. Diese meist als „bottom up“-Ansätze verstandenen Theorien stehen im Gegensatz zum „top down“-orientierten World Polity-Ansatz.

SCHRIEWER (2007) setzt diese beiden Gegensätzlichkeiten in seinem Buch „Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten – Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen“ gegenüber. Dabei meint *Weltkultur* die von MEYER ins Deutsche übersetzte World Polity und *kulturelle Bedeutungswelten* jene gegenläufigen Theorien, die „auf den Eigen-Sinn regionaler Kulturen, auf kulturell relevante Sinnverarbeitungsschemata und kulturspezifische Sinnproduktion verweisen“ (SCHRIEWER 2007, 14). Dieser Begriff spiegelt u.a. jene

Meinung wider, dass sämtliche scheinbar isomorphiefördernden Entwicklungen, wie z.B. bildungspolitische Reformprogramme auf internationaler Ebene, der gewachsene Einfluss trans- und internationaler Organisationen oder die analogen Herausforderungen durch globale Zwänge, „zu keiner nachhaltigen Konvergenz auf der Ebene konkret praktizierter Bildungspolitik in den verschiedenen Ländern oder gar auf der Ebene der Struktur und Praktiken von Bildung und Ausbildung geführt [hätten]“ (SCHRIEWER 2007, 11).

Als Beispiel nennt SCHRIEWER die Theorien LUHMANNs über die Weltgesellschaft, welche als direktes Korrelat „funktionaler Differenzierung“ bestimmt wird. „Denn das an Problemstellungen von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ausgerichtete Differenzierungsschema der Moderne impliziert [...] die Tendenz der funktionsbezogenen ausdifferenzierten Teilsysteme, die Reichweite ihrer Operationen prinzipiell weltweit zu entgrenzen“ (ebd., 15). Aus seiner funktionsspezifischen Dynamik heraus drängt jedes Teilsystem (z.B. Politik, Ökonomie, Erziehung) auf barrieren- und raumüberwindende Ausweitung seiner Kommunikation; das Teilsystem Erziehung z.B. im Zuge der transkontinentalen Verbreitung bildungsorganisatorischer Innovationen. Jene sich an Funktionen orientierende gesellschaftliche Differenzierung und die aufkommende Weltgesellschaft stützen und verstärken sich dabei wechselseitig. Ebenso erkennt LUHMANN die Teilhabe unterschiedlicher Regionen an den typischen Strukturvorgaben der Weltgesellschaft in entsprechend unterschiedlicher Art und Weise (vgl. ebd., 15).

Auch KRÜCKEN kritisiert die hoch generalisierten theoretischen Annahmen MEYERS World Polity-Theorien. Die Kritik richtet sich vor allem gegen den, der World Polity zugrunde liegenden, einheitlichen Begriff der Moderne. So ist die gegenwärtige Globalisierungsdiskussion weit von der Ansicht, die Moderne sei „eine homogene und weltweit diffundierende Ordnung [...], aus der die Akteure klar formulierte und widerspruchsfreie ‚scripts‘ beziehen“, entfernt (KRÜCKEN 2006, 146). KRÜCKEN sowie SCHRIEWER nennen als Beispiel die Theorien EISENSTADTs, welche auf unterschiedliche Typen der Moderne, die sich im Rahmen unterschiedlicher Zivilisationen entwickelten, plädieren. Religiöse Glaubenssysteme, außerweltlich verankerte Welt- und Geschichtsdeutungen und symbolische Ordnungen führen zur Ausbildung so genannter gesellschafts- bzw. zivilisationsspezifischen „kulturellen Programme“. Diese treten nicht isoliert auf, sondern wirken innerhalb eines komplexen Interrelationsgefüges kultureller und struktureller Dimensionen (z.B. historische Erfahrungen bzw. Industrialisierung) sowie institutioneller Aspekte (z.B. Ausprägung moderner Staatlichkeit) in

unterschiedlicher Weise zusammen. EISENSTADT schließt dennoch ähnliche Entwicklungen sowie analoge Problemlagen in gesellschaftlich zentralen Handlungsfeldern nicht aus, vor allem da sie in manchen Bereichen (z.B. Industrie- und Beschäftigungsstruktur, Stadtentwicklung, Bildungswesen) offensichtlich sind. Jedoch unterscheiden sich die Herangehensweisen – z.B. in Bezug auf Ressourcen und Schemata des Sinn-Prozessierens⁴ – an diese Probleme aufgrund der in verschiedenen Gesellschaften historisch jeweils ausgebildeten Dynamik der Moderne (vgl. SCHRIEWER 2007, 16f).

Weitere AutorInnen, die wie MEYER von einem einheitlichen weltgesellschaftlichen Bezugsrahmen ausgehen, betonen zum einen anstelle der Aspekte Fortschritt und Zweckrationalität, die Zunahme von Unsicherheiten, Risiken und Ambivalenzen als zentrales Merkmal der globalisierten Moderne. Zum anderen wird die Weltgesellschaft – vgl. dazu die oben angeführten Theorien LUHMANNs – nicht als kompakte Einheit betrachtet, „sondern entlang spezifischer Inklusions- und Exklusionsmechanismen im Hinblick auf unterschiedliche gesellschaftliche Funktionssysteme“ beschrieben (KRÜCKEN 2006, 146).

Zudem kritisiert KRÜCKEN jene in der World Polity-Forschung verwendeten, hoch aggregierten Längsschnittdaten. Diese Methodenkritik richtet sich an die Verlässlichkeit der verwendeten Daten, welche nicht selbst erhoben, sondern von internationalen Organisationen entnommen werden. Diese oft lückenhaften und unter erheblichen zeitlichen Einschränkungen zustande gekommenen Daten wurden bei ihrer Erhebung oft einem Standardisierungsdruck ausgesetzt. Dadurch ist eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Bedingungen in unterschiedlichen nationalen Kontexten oft nicht mehr möglich. Aufgrund der infolgedessen mangelnden Tiefenschärfe der Beobachtungen, wären qualitativ angesetzte Studien auf der Grundlage von Prämissen der World Polity-Forschung von größerer Bedeutung. Nehme man weniger hoch aggregierte Längsschnittdaten, z.B. durch die Einbeziehung hoher Unterschiedlichkeiten von Regionen der Weltgesellschaft sowie Staaten, mit in die Analysen, würden Divergenz und Heterogenität gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe vermutlich stärker hervortreten (vgl. ebd., 147).

⁴ Das *Sinn-Prozessieren* spielt vor allem in LUHMANNs Weltgesellschafts-Theorien eine bedeutende Rolle. „Sinn prozessiert [...] anhand der Differenz von Aktualität und Möglichkeit, und prozessieren meint hierbei daß dieses Differenzieren laufend fortgeschrieben wird“ (MENCKE 2005, 61).

Die Kombination beider eben dargestellter Problematiken in Theorie und Methode führe – so KRÜCKEN – zu einem zu geradlinigem Modell gesellschaftlicher Rationalisierung. Die Folgen seien eine Überbetonung von Prozessen der weltweiten Strukturangleichung und die einhergehende Vernachlässigung von Differenzen, Heterogenität und Ambivalenzen gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe (vgl. KRÜCKEN 2006, 146).

Angesichts eben erläuterten Inhalte stellt sich nun die Frage, ob – kurz gesagt – „bottom up“ oder „top down“? Wie ist die nationale Bildungslage nun tatsächlich zu verstehen? WILKE äußert sich dazu in seinem Buch über die „Global Governance“ (2006) wie folgt:

„Ob man aus diesen und vielen weiteren Fällen von Ähnlichkeiten (Homogenität) schließt oder auf Unterschiedlichkeiten (Heterogenität), ist nicht eine Frage unbezweifelbarer Wahrheit, sondern eine Frage von Perspektive, Gewichtung und Interpretation. Bemerkenswerterweise gilt ja beides: Zum einen lässt sich eine frappierende Homogenität bestimmter institutioneller Kontexte und Einrichtungen beobachten [...]. Zum anderen gilt gleichzeitig, dass sich hinter all der offensichtlichen Homogenität eine Fülle an Unterschieden verbirgt [...]“ (WILKE 2006, 31f)

Funktionalistischen Theorien zufolge hängt Bildung eng mit den besonderen Bedürfnissen und Entwicklungsrichtungen einer bestimmten Gesellschaft zusammen. Wollen sich solche Zusammenhänge nicht zeigen – so MEYER und RAMIREZ (2005, 212) – „wird darauf meist mit der Erforschung, Planung und Reform von Bildungssystemen reagiert, um diese besser an den gesellschaftlichen Bedürfnissen auszurichten.“ Folglich können ihre Thesen gerechtfertigt werden.

Zwar setzen z.B. WALLERSTEINS Theorien eines „Weltsystems“ sowie die Theorien der „Weltkultur“ bereits makrosoziologisch an und Gesellschaft sowie Bildung gilt als in einem globalen politisch-wirtschaftlichen System organisiert und von Mächten, Interessen und Bedürfnissen gesteuert, die in diesem System wirken, dennoch behalten sie den Realismus der funktionalistischen Theorien bei (vgl. ebd., 215). Um auf das Zitat von WILKE zurückzukommen, könnte man an diesem Beispiel zwar eine ähnliche Perspektive feststellen, die Gewichtung (realistisch und nicht phänomenologisch) und folglich vermutlich auch die Interpretation ist eine andere.

Auch MEYER ist sich dieser Problematik bewusst: „Die meisten theoretischen Ansätze, die die Heterogenität der wirtschaftlichen und politischen Ressourcen (Realismus) oder die lokalen kulturellen Ursprünge (Mikrophänomenologie) betonen, erwarten eine große Diversität der Verhältnisse in Staaten rund um den Globus und in deren

Entwicklungsbahnen“ (MEYER 2005, 96). Der neo-institutionalistische Ansatz der World Polity jedoch erklärt dagegen diese Ähnlichkeiten, welche in vielen Fallstudien anderer Theoriemodelle gerne übersehen bzw. theoretisch vernachlässigt werden.

Diesen Gedankengängen soll im Rahmen meiner Diplomarbeit – u.a. anhand eines konkreten Länderbeispiels – noch näher auf den Grund gegangen werden. Isomorphe Entwicklungen im Bildungsbereich scheinen – so die vorhergehenden Erläuterungen in diesem 2. Kapitel zur Globalisierung – für viele BildungswissenschaftlerInnen offensichtlich zu sein. So findet auch das pädagogische Konzept Inklusion weltweite Verbreitung und soll nun näher vorgestellt werden.

3. DAS KONZEPT INKLUSION

Weltweit gibt es über eine halbe Million Menschen mit einer geistigen, körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigung. Oft erfahren diese Menschen Einschränkungen, die sie durch materielle und soziale Barrieren an der aktiven Teilnahme verschiedener Lebensbereiche hindern. Eine wesentliche Veränderung dieser Situation setzt jedoch nicht am behinderten Menschen selbst an, sondern beginnt „in den Köpfen der Menschheit“. Dazu sind Bildung und Respekt vor den Rechten *aller* Individuen notwendig, so die UNESCO in den „Guidelines for Inclusion“ (vgl. UNESCO 2005a, 7).

Derzeit werden weltweit in etwa 75 Millionen Kinder nicht beschult, wobei die Mehrheit Mädchen bzw. Kinder mit Behinderungen betrifft. Des Weiteren gibt es unzählige Kinder, die zwar im Schulsystem integriert sind, jedoch keine hochwertige Bildung erhalten (vgl. ebd., 7). Ein Konzept, das diese Problematik aufgreift, ist das der inklusiven Bildung und Erziehung. *Inklusion* hat ihren Schwerpunkt in der Bildung, geht jedoch über diesen Bereich hinaus und versucht mit seinen Leitideen und Prinzipien die Menschheit an sich und all ihre Lebensbereiche zu einem positiven Umdenken hinsichtlich einer gleichwertigen Einstellung marginalisierter Menschen jeglicher Art gegenüber zu führen.

In diesem Kapitel werde ich anhand einiger ausgewählter AutorInnen die Begriffe „Inklusion“ („inclusion“) sowie „inklusive Bildung“ („inclusive education“) erläutern und das dahinter stehende Konzept darstellen. Doch zunächst möchte ich einen Überblick über die historischen Entwicklungen von Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung geben. Sich mit der „Vorgeschichte“ von Inklusion auseinanderzusetzen, die als solche in gewisser Weise selbst Teil des Konzeptes ist, und zu erkennen, welcher langer Weg es war, bis Inklusion überhaupt denkbar geworden ist, empfinde ich als wesentlich, um das Ausmaß der Bedeutung des inklusiven Gedankens zu begreifen. Die Notwendigkeit, dieses Konzept, mit dem Ziel allen Menschen – unabhängig seiner Stärken und Schwächen – Würde und Achtung zu verleihen, weiter zu vertiefen, umzusetzen und – im Sinne des Mythos der Gleichberechtigung – dessen Ausbreitung zu forcieren, wird dadurch deutlich.

Ebenso werde ich vergleichend auf die Konzepte Inklusion und Integration eingehen und deren wesentlichen Unterschiede hervorheben. Durch dieses aufeinander in Bezug nehmen beider, in der Literatur fälschlicherweise manchmal als gleichwertig dargestellten

Konzepte, möchte ich grundlegende Inhalte, Gedanken und Visionen inklusiver Bildung und Erziehung darstellen. Dabei widme ich mich in weiteren Unterkapiteln zunächst der Begriffsbestimmung von Inklusion und werde anschließend aktuelle Überlegungen zur Umsetzung und Situation in der Praxis darlegen.

3.1 EINE HISTORISCHE BETRACHTUNG PÄDAGOGISCHER KONZEPTE ZUR BESCHULUNG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen bzw. auch jener, der von mir herangezogenen Literatur, richtet sich zunächst auf Menschen mit Behinderungen und – erst vor allem mit dem Konzept der Inklusion als wesentliche Besonderheit dieses Konzepts – auch auf pädagogische Überlegungen bezüglich weiterer Minderheiten, wie Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen aus sozial ärmlichen Verhältnissen usw. Dies rührt vor allem am jeweiligen Interesse bzw. an der jeweiligen Notwendigkeit der damals bzw. heute vorherrschenden gesellschaftlichen und politischen Strukturen. So gab es im Laufe der Geschichte „andere“ Behinderungen bzw. Minderheiten, einen anderen Zugang zu diesen Menschen, andere Sichtweisen und folglich einen anderen Umgang mit ihnen. Die besondere Situation durch MigrantInnen z.B. und der daraus entstehende Kontakt mit anderen Kulturen, Religionen und Sprache, wurde im Laufe der Zeit unterschiedliche Bedeutung beigemessen.

Einem pädagogischen Konzept zur Beschulung von marginalisierten Menschen, welches wie die Inklusion auf volle Teilhabe aller Menschen in allen Lebensbereichen plädiert, gingen verschiedene Formen gesellschaftlicher Zuwendung voraus. Angelehnt an die Entwicklungsmodelle des Schweizer Heilpädagogen Alois BÜRLI und der österreichischen Heilpädagoginnen Marianne WILHELM und Gitta BINTINGER beschreibt Alfred SANDER die historische Entwicklung schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in fünf Etappen. Dabei steht Inklusion nach der Exklusion (jeglicher Ausschluss vom Schulbesuch), der Segregation (Unterricht in eigenen abgetrennten Bildungseinrichtungen) und schließlich der Integration (Besuch von Regelschulen mit sonderpädagogischer Unterstützung) an vierter Stelle. Als fünfte Phase führt er die allgemeine Pädagogik an, wobei der Unterschied zur Inklusion darin liegt, dass es keines

spezifischen Begriffes bzw. Ansatzes mehr bedarf, denn Vielfalt und Heterogenität stellen in der allgemeinen Pädagogik nichts Außergewöhnliches mehr dar (vgl. SANDER 2001, 4). Diese bildungstheoretisch klar definierten Etappen sollen jedoch keine Beschreibungen abgegrenzter Zeitabschnitte darstellen; vielmehr handelt es sich um historisch großteils überschneidende Phasen pädagogischen Handelns. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der zweiten Etappe, der Segregation, welche man nach wie vor als gängige Schulform (z.B. als Sonderschule) wieder findet.

3.1.1 Exklusion – Segregation – Integration

Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen, die in ihrem Aussehen und/oder Verhalten der zeitlich entsprechenden kulturellen, religiösen, politischen bzw. ästhetischen Norm nicht entsprechen, erfahren seit jeher eine besondere, meist negative Beachtung. So war in der früheren Geschichte der Menschheit der Umgang mit dem „Anderssein“ in erster Linie von Selektion, Aussonderung und Tötung geprägt.

Wolf BLOEMERS stellt die historischen Entwicklungen, jener unter „Exklusion“ bezeichneten Etappe, von Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen mit der Theorie und Praxis von „Inklusion“ in Bezug und teilt diese Strömung in drei „nicht inklusive“ Phasen: die Eliminierungsphase („verachtend“, „vernichtend“), die Pionierphase („hinwendend“, „experimentierend“) und die Differenzierungsphase („tolerierend“, „separierend“) (vgl. BLOEMERS 2006, 20-47).

Die *Eliminierungsphase* dauerte von der frühen Geschichte der Menschheit, über das Altertum und das Mittelalter, ungefähr bis hin zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Man trat den Menschen, die in ihrer Erscheinungsweise und ihrem Verhalten nicht der normgebenden Meinung ihrer Bezugsgruppe und Ethnie entsprachen, mit Verachtung und Abwehr gegenüber. Verfolgung sowie Eliminierung und Vernichtung waren die Folge (vgl. ebd., 22).

Dennoch, als besondere Ausnahme durch „Annahme“ und soziale Integration galten zwei frühe Hochkulturen: So wurde in Ägypten bis zum 11. Jahrhundert v. Chr. Menschen mit Behinderungen jeglicher Art glaubensbedingt Ehrfurcht entgegengebracht und in Mesopotamien vor ca. 5000 Jahren vollständige Akzeptanz der Gesellschaft durch

berufliche Betätigungen. Meist jedoch hatten Menschen mit Behinderungen kaum Lebenschancen bzw. kein Lebensrecht, wie z.B. im griechischen Altertum, wo man einerseits körperliche Missbildungen als Unglücksbotschaft von Göttern und Göttinnen betrachtete sowie andererseits diese Menschen als unbrauchbar galten, da sie für Wirtschaft, Politik und Krieg keinen Beitrag leisten konnten. Aufwuchshilfen oder gar Erziehung für diese Menschen waren noch absolut undenkbar. Und obwohl „Pädagogik“ als Kunst der Erziehung dieser Zeit entsprang, sprach Aristoteles ein Gesetz aus, welches die Auferziehung von Ungestalten und Mängelwesen, Hässlichen und Verformten verbot (vgl. BLOEMERS 2006, 22f).

Im antiken Rom wurde das aus der platonisch-griechischen Philosophie angestrebte Ideal der Schönheit, Sittlichkeit und körperlichen Tüchtigkeit übernommen. Menschen, die diesem Ideal nicht entsprachen, wurden ausgesetzt, ertränkt oder versklavt. Der Tradition der Sklaverei folgte man auch im Mittelalter. Missgebildete Menschen wurden als Krüppel und Narren zur Belustigung des Volkes am Markt oder der Adeligen am Hofe gegen Geld zur Schau gestellt oder als Ware verkauft (vgl. ebd., 23).

Geprägt von Aberglaube sowie von christlichen Lehren, welche den Menschen von Natur aus als böse und stets sündig betrachtete, wurden im europäischen Mittelalter (500 bis 1500 n. Chr.) Menschen mit Anomalien, unheilbaren Krankheiten oder Behinderungen als von Gott gestraft bzw. vom Teufel besessen erklärt und folglich von Menschenhand gerichtet: Folterungen, Hexenprozesse und Verbrennungen am Scheiterhaufen war das Schicksal vieler körper-, geistig- und sinnesbehinderter Menschen. Diese Dämonisierung – vor allem der so genannten „Wechselbälge“ (vom Teufel im Wochenbett ausgewechselt, missgestaltete Kinder) – führte zu grausamen exorzistischen Sadismen und sogar zu Hinrichtungen behinderter Menschen, welche von der christlichen Theologie befürwortet wurden (vgl. ebd., 24).

Inmitten dieser Grausamkeiten fand man dennoch auch einen menschenwürdigeren Umgang mit Behinderung: Im Sinne christlicher Nächstenliebe und Barmherzigkeit gab es karitative Einrichtungen und Aktivitäten wie Armen- und Krankenpflege durch Privatpersonen oder Klöster. So wurde auch behinderten Menschen Almosen und Mitleid entgegengebracht. Dabei handelte es sich jedoch um eine rein materielle Versorgung und keinen pädagogischen Akt. Vor allem diente diese gute Tat dem Spender als Buße und somit zur Befreiung seiner Sündenschuld (vgl. ebd., 25f).

Mit der *Pionierphase*, welche sich „hinwendend“ und „experimentierend“ mit Menschen mit Behinderungen auseinandersetzte, sieht man auch die Anfänge heilpädagogischen Handelns. Eine Wende weg vom zuvor beschriebenen Verständnis von Andersartigkeit, geprägt von Glaubenssätzen und metaphysischen Sinnfragen, hin zu rationalen Formen von Erkenntnis gelang in der Zeit der Aufklärung (Mitte des 18. Jahrhunderts). Man überließ das Leben des Menschen nicht mehr dem Übersinnlichen, sondern versuchte mittels Wissenschaft die Realität kausal zu erfassen. Die Entwicklung und Förderung des menschlichen Verstandes spielte nun eine bedeutende Rolle – die Idee einer allgemeinen Bildung entstand. Doch obwohl man der Meinung war, alle Menschen durch Bildung und Erziehung zu einem besseren Mitbürger formen zu können, galt dies zunächst nur bedingt für Menschen mit Behinderungen. Dennoch entstanden erste Erziehungsversuche und somit erste pädagogische Konzepte und Methoden sowie erste theoretische Erklärungsmodelle für die Erziehung von Menschen mit Behinderungen (vgl. BLOEMERS 27f).

So galten erste bewusste pädagogische Hinwendungen den Menschen mit deutlich wahrnehmbaren somatischen Schädigungen, allen voran jenen mit Sinnesschädigungen. Bereits im 16. Jahrhundert wandte sich der spanische Benediktinermönch Pedro PONCE DE LEON dem Unterricht taubstummer Menschen zu. Ebenfalls mit Gehörlosigkeit befasste sich der Gründer der ersten Taubstummenschule der Welt (1770) Priester Charles-Michel de L'ÉPÉE aus Frankreich. Dabei entstanden unterschiedliche Methoden zur Kompensation des ausgefallenen Gehörsinnes (z.B. Handalphabet, Lautbildung oder Gestikulation), erste Institute und Schulen sowie Erfahrungsberichte, Schriften und Theoriestücke. Deren Verbreitung hatte die Entstehung einer neuen Berufsgruppe zur Folge und brachte einen höheren sozialen Status von gehörbeeinträchtigten Menschen mit sich (vgl. BIEWER 2009, 12ff; BLOEMERS 2006, 29f).

Erste Bemühungen zur Beschulung von blinden Menschen verdankte man dem französischen Dolmetscher Valentin HAÜY, Gründer der ersten Blindenschule im Jahre 1785 in Paris (vgl. BLOEMERS 2006, 30). Seine revolutionäre Idee, den Gesichtssinn durch den Tastsinn zu ersetzen, blieb bis heute erhalten. HAÜY fertigte damals Buchstaben in Reliefform an und machte diese somit für Blinde haptisch erfassbar (vgl. BIEWER 2009, 16). Dies veranlasste den Juristen Johann Wilhelm KLEIN 1805 eine Blindenschule in Wien zu gründen. In seiner Schrift „Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zu

bürgerlicher Brauchbarkeit zu bilden“ (1811) versuchte KLEIN die öffentliche Meinung über blinde Menschen positiv zu beeinflussen (vgl. BLOEMERS 2006, 30).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden außerdem die ersten Anstalten für Menschen mit geistiger Behinderung, die damals als Anstalten für Kretine, Blödsinnige oder Idioten bezeichnet wurden – wobei diese Begriffe erst heute abwertend gebräuchlich sind (vgl. BIEWER 2009, 17). Die Bildungs- und Erziehungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde davon abhängig gemacht, ob es sich um einen so genannten organischen oder einen moralischen Defekt handelte. Der Franzose Jean ITARD befasste sich z.B. mit dem „Wolfsjungen von Aveyron“ (1798), ein „Wildkind“, das jahrelang ohne menschlichen Kontakt in Wäldern aufgewachsen war und – so ITARDS Annahme – nicht an einer hirnganisch bedingten Geisteskrankheit leidete, sondern ein Fall von „moralischer Idiotie“ war (vgl. BLOEMERS 2006, 31). Mangelnde Erziehung, Verwahrlosung bzw. sensomotorische und emotionale Deprivierung des – heute vermutlich als einen mit autistischen Zügen eingestuften – Jungen, versuchte er mittels eines selbst entworfenen, basalen Sinnesschulungsprogramms (Bewegung und Wahrnehmung) wieder auszugleichen. Dieses Programm setzt die grundsätzliche Entwicklungsfähigkeit des Menschen voraus, welches darauf schließen lässt, dass ITARD geistige Retardierung primär als pädagogisches Phänomen erkannte. ITARDS Schüler Édouard SÉGUIN erweiterte und verallgemeinerte diese Methodik zu einem umfangreichen, schriftlich ausgearbeiteten Konzept, welches didaktische Materialien zum Erwerb von Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten beinhaltet. Von internationaler Bedeutung war außerdem die Anstalt für Kretine des Mediziners Johann Jakob GUGGENBÜHL, welcher mit seiner kombinierten Diät- und Erziehungsmethode vorgab, den Kretinismus heilen zu können (vgl. BIEWER 2009, 17f; BLOEMERS 2006, 31-33).

Die erste Anstalt für Körperbehinderte (1833), wo nicht die Behandlung durch Geräte und Hilfsmittel im Vordergrund stand, sondern auch das Lehren und Lernen eine Rolle spielte, war die damals als Krüppelschule bezeichnete Institution des Johann Nepumuk EDLER VON KURZ in München (vgl. BIEWER 2009, 17).

Das Ende des 18. und der Beginn des 19. Jahrhunderts brachte einen für alle Lebensbereiche bedeutenden Wandel mit sich: Zusammenbruch des Feudalstaates, revolutionäre Ideen des Anspruchs auf Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, aber auch enorme ökonomische, sozialstrukturelle und sittlich-moralische

Veränderungsprozesse aufgrund der zunehmenden Industrialisierung. Der so genannte „Vierte Stand“ (das Proletariat) spaltete sich vom „Großbürgertum“ (Geldgeber und Unternehmer) ab, wodurch der Erziehungsgedanke der Aufklärung – den Menschen zum guten Bürger zu formen – kaum mehr Bedeutung hatte. Vielmehr galt es mit Hilfe der „Sozialpädagogik“ der wachsenden Not, der Erziehungsnot und -unfähigkeit in Familien, der Verwahrlosung von Kindern und der zunehmenden Kriminalisierung entgegenzuwirken. Johann Heinrich PESTALOZZI z.B. schuf Erziehungsheime mit integrativen Bemühungen, welche Erziehung, Unterricht, Arbeit und gemeinsames Leben ermöglichten, um verwahrloste Kinder aus dem niedrigsten Stand zu retten – man spricht von der so genannten „Rettungshausbewegung“. Viele solcher Einrichtungen, die durch die Kombination von „schulischer Erziehung“ und „Berufserziehung“, vorbeugende Maßnahmen gegen wirtschaftliche Not trafen, entstanden. Wesentlich für diese Etappe ist außerdem der veränderte Blickwinkel von Separation, Segregation bzw. Exklusion: Galt es zuvor Minderheiten zum Schutz der Gesellschaft auszugliedern, wird nun – und auch großteils bis ins 20. Jahrhundert hinein – unter pädagogischer Berücksichtigung, der „von der Gesellschaft bedrohte“ zum Eigenschutz abgegrenzt (vgl. BLOEMERS 2006, 34ff).

Jenen gerade beschriebenen Abschnitt der Segregation, die Pionierphase, gliedert KOBİ (vgl. 2004, 265) in drei, sich zeitlich teils parallel entwickelten Richtungen mit folgenden Kennzeichen: *kompensatorisch* (z.B. de L'ÉPÉE aus der Gehörlosenpädagogik und HAÜY aus der Blindenerziehung), *therapeutisch* (z.B. ITARDS und SÉGUINS „moralische Erziehung“, GUGGENBÜHLS Umgang mit Kretinismus, das medizinische Modell) und *sozialrehabilitativ* (z.B. PESTALOZZIS Sozialpädagogik). Trotz erster positiver Hinwendung Menschen mit Behinderungen gegenüber, haben alle drei Richtungen die gleiche Grundhaltung: Mängelwesen vervollkommen zu wollen. Wie weiter unten noch deutlich wird, steht dies im Gegensatz zu dem, was Inklusion anstrebt: Die Vervollkommenung der Umgebung, um behinderten Menschen jeglichen Zugang zu einem „normalen“ Leben gewährleisten zu können.

Die so genannte *Differenzierungsphase* skizziert den Abschnitt pädagogischer und sozialgeschichtlicher Entwicklungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1918. Diese Phase, bei welcher es sich in erster Linie um eine Ausdifferenzierung und eine Spezialisierung bisheriger pädagogischer Praktiken und Theorien handelt, gliedert BLOEMERS in drei miteinander verwobene Stränge:

Theoriebildungen, Institutionalisierungen und pädagogische Reformbewegung (vgl. BLOEMERS 2006, 38).

Bezüglich der Theoriebildung ist vor allem das zweibändige Werk⁵ von Jan-Daniel GEORGENS (Arzt, Pädagoge und Anthropologe) und seinem Mitarbeiter Heinrich Marianus DEINHARDT (Pädagoge) zu nennen, welches im Jahre 1861 in Leipzig veröffentlicht wurde. Sie führten damit den Begriff „Heilpädagogik“ ein und lieferten zugleich einen in pädagogischer Praxis fundierten Theorieentwurf (vgl. BIEWER 2009, 19). Es handelt sich bei diesen Bänden um das erste wissenschaftliche Werk zur Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Dabei wird Erziehung als eine pädagogische und soziale Aufgabe verstanden und berücksichtigt alle bisher ausgegrenzten Personengruppen. Zudem spricht sich dieses Werk sozialpolitisch für eine staatliche Organisation für Wohltätigkeit vernachlässigter und behinderter Menschen aus und fordert entsprechende Rechte (vgl. BLOEMERS 2006, 38f).

Zwar dienten die Ausführungen von GEORGENS und DEINHARDT der wissenschaftlichen Fundierung der beiden „Spezialpädagogiken“ (Sozial- und Heilpädagogik), dennoch gab es – aus dem damals vorherrschend realistischen Zeitgeist heraus – bald konkurrierende Gegenströmungen. Der Naturalismus, der Materialismus und der wissenschaftliche Positivismus beeinflussten mit ihrer Grundeinstellung (nur auf Erfahrung beruhende empirische Tatsachen haben Geltungsanspruch) auch die Erziehung und Bildung dieser Epoche. Allgemeine Gesetze wurden durch Experimente, Versuchsreihen und Statistiken aufgestellt und in Folge die Pädagogik in ihren bisherigen sozialen Fragestellungen schließlich von der Biologie und der Medizin an den Rand gerückt. Charles DARWINS Evolutionstheorie (1859) prägte Vorstellungen von der Selektion der Starken und Gesunden gegenüber den Schwachen und Kranken. Die positive, helfende Hinwendung Minderheiten gegenüber sah man somit als Eingriff in die natürliche Selektion. Dieses evolutionstheoretische, sozialdarwinistische Gedankengut sowie Francis GALTONs Theorie der Eugenik⁶ (Lehre von der „guten Abstammung“ 1869), welche besagt, dass Talent und Charakter eines Menschen nicht durch Erziehung und Umwelteinflüsse entschieden geprägt werden, sondern diese weitgehend auf Vererbung zurückzuführen sind, ließen bisherige pädagogische Bemühungen schnell wieder vergessen. Im Zusammenhang mit der

⁵ „Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (Band 1) und „Idiotie und Idiotenerziehung in ihrem Verhältnis zu den übrigen Zweigen der Heilpädagogik und zu der Gesunderziehung“ (Band 2)

⁶ „Ziel der Eugenik ist die Pflege des Erbguts und die Vermeidung der Weitergabe von Schädigung“ (BIEWER 2009, 22).

wirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Frage, welche erbkrank Menschen als „Ballast“ darstellte, entwickelte sich die Theorie der „Rassenhygiene“. Die Vernichtung der biologisch „Minderwertigen“ war somit „wissenschaftlich“ legitimiert worden (vgl. BLOEMERS 2006, 39ff). Zu diesem Thema werde ich unten noch weiter Stellung nehmen.

Aufgrund des Machtstrebens vieler europäischer Staaten Ende des 19. Jahrhunderts wurden viele pädagogische Institutionen als Ausdruck gesellschaftlicher Machtfunktion staatlich eingerichtet und kontrolliert. Nationale Schulsysteme wurden ausgebaut und verfestigt, denn aus effektiv arbeitenden Schulen treten starke Armeen hervor und dienen dem Ansehen nationaler Stärke. In dieser Zeit wurden europaweit die so genannten „Hilfsschulen“ eingeführt. Dienten diese offiziell der besseren pädagogischen Förderung für leistungsschwache SchülerInnen, so waren sie andererseits als Entlastung für die – aufgrund der allgemeinen Schulpflicht – überfüllten, heterogenen Volksschulen gedacht. Jedenfalls führte dieses Hilfssystem zur stigmatisierenden Selektions- und Segregationspraxis, welche bis heute noch Nachwirkungen zeigt (vgl. ebd., 42f).

Und dennoch entwickelte sich um die Wende zum 20. Jahrhundert eine völlig gegenläufige geistige Bewegung, welche sich einer lebendigen Ganzheit und einer schöpferischen Persönlichkeit zuwendet. Dies betrifft selbst die Naturwissenschaften wie z.B. PLANCKS „Quantentheorie“, EINSTEINS „Relativitätstheorie“ oder HEISENBERGS „Unschärferelationen“, die sich davon abwandten, dass sich die Natur völlig objektiv-gesetzmäßig erfassen lässt. Und auch die Philosophie, die Psychologie und die Pädagogik erfahren einen Umbruch. Weg vom rationalen, materiellen Denken wandte man sich nun wieder dem Menschen zu, besonders auch seinem Inneren: die Erforschung des Irrationalen, der Tiefe des Menschen, des Unbewussten – Sigmund FREUDS „Psychoanalyse“. Durch FREUD, seinen Gefolgsleuten und Kollegen (z.B. ADLER, JUNG, AICHHORN) wird der Pädagogik wieder besondere Bedeutung beigemessen. So zeigt die Tiefenpsychologie Zusammenhänge zwischen Interaktionen der Umwelt auf eine stabile Psyche des Menschen. Die fragile menschliche Seele lässt sich leicht durch andere prägen und selbst durch unbewusst leitende Motive und Handlungen eines Erziehenden maßgeblich steuern. Dennoch, dieses Wissen verunsicherte die Menschheit und man ließ der Psychoanalyse zunächst kaum eine Chance (vgl. ebd., 41f).

Wissenschaftliche Forschungen und Weiterentwicklungen, vor allem jene in der Medizin, ermöglichten eine immer differenziertere Diagnose organischer Lerneriswernisse. Besonders im Bereich der schulischen Pädagogik führte dies zu verbesserten Methoden und Hilfsmitteln. Gehörlosenschulen sowie Blindenschulen wurden weiter ausdifferenziert und folglich entwickelten sich Schulen für Schwerhörige sowie Schulen für Sehbehinderte. Auch diese standen bzw. stehen auch heute noch vermehrt im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik. Weitere pädagogische sowie medizinische Verbesserungen ließen eine neue Fachrichtung entstehen – die Sprachbehindertenpädagogik. Entsprechende Einrichtungen wie Sprachheilklassen und Sprachheilschulen (1913 in Wien) wurden gegründet (vgl. BLOEMERS 2006, 43f).

Ausdifferenzierungen in der Theoriebildung und pädagogischen Institutionen räumten den sozial hilfsbedürftigen Menschen zwar einen Platz in der Gesellschaft ein, deren Unterlegenheit wurde ihnen jedoch nicht abgesprochen. Um veränderte Sichtweisen bemühte sich schließlich eine der bisher stärksten pädagogischen Bewegungen. Ausgehend von Protesten der jungen Generationen gegen die ältere „bürgerliche“ Generation, gegen die Autoritätsschule und die materialistisch geprägte Lebensentfremdung, strebte diese Bewegung nach einem urtümlichen Gemeinschaftsgefühl, einem Miteinander sowie nach schlichteren, naturverbundenen Lebensbedingungen. Die Sicht des Menschen als human-soziales Wesen beeinflusst in großem Maße das pädagogische Denken jener Zeit. Erstmals wird die Notwendigkeit, Menschen mit besonderen Bedürfnissen als Menschen anzusehen, die Gemeinschaft und liebevolle Zuwendung bedürfen, ausgesprochen (vgl. ebd., 44).

Der Einfluss dieser Jugendbewegung spiegelt sich auch in diversen Werken wider, welche sich nun in ihren pädagogischen Konzepten weg vom einseitigen Objektivismus hin zum schöpferischen Subjektivismus bewegten. So z.B. das Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ von Ellen KEY (1900), worin sie das dirigistisch und dressurhafte Erziehen verneint und sich für ein individuelles wachsen lassen, unterstützt durch behutsam angelegte Umweltarrangements, ausspricht. Weitere frühe Reformpädagogen wie OTTO, KERSCHENSTEINER, SCHARRELMANN und FREINET teilen vor allem die Vorstellung eines sich schöpferisch entfaltenden Gesamtorganismus des Kindes. Einseitiges, rein rezeptives Lernen soll durch die Einbeziehung von praktischem bzw. künstlerischem Arbeiten, ganzheitlichem Lernen und Leben sowie durch vom Kind selbst bestimmte Lerninhalte ersetzt werden. Bezüglich benachteiligter und behinderter Menschen, also für „Leid und Krankheit“ fühlte sich die wissenschaftliche Pädagogik jedoch nicht zuständig, so dauerte

es noch bis nach dem Ersten Weltkrieg, bis reformpädagogische Ideen auch für diese Menschen zum Tragen kamen. Hier sind vor allem die „Entwicklungspädagogik“ von Maria MONTESSORI und die „Waldorf-Pädagogik“ von Rudolf STEINER bedeutend, die beide den ganzen Menschen als grundsätzlich entwicklungsfähig und als gesellschaftlich-sozial sehen und somit auch keine exkludierenden Vorgehensweisen in ihren Konzepten ausgearbeitet haben (vgl. BLOEMERS 2006., 45f).

Damit mündet auch die Phase der Segregation Schritt für Schritt in die Phase der integrativen Bemühungen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass in der Praxis keine Segregation mehr stattfindet, vielmehr meine ich damit die Entwicklung und wissenschaftliche Fundierung integrativer Konzepte sowie das Etablieren des integrativen Gedankens in der Gesellschaft.

Diese Phase nimmt ihren Anfang um die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und dauert in etwa bis zum Beginn der 1970er Jahre. Für die veränderten pädagogischen Theorien und Lehrmethoden waren zunehmend die neuen Wissenschaften Psychologie und Soziologie von wesentlicher Bedeutung. So wurde u.a. deutlich, dass die Lernkapazitäten eines Menschen zum einen vom genetischen Potential und zum anderen von der Gesellschaft – oft als Umwelt bezeichnet – abhängig sind. Medizinische Bewertungen von Verhaltensstörungen wurden zunehmend durch psychologische ergänzt und bald (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts) ermöglichte die professionelle Erziehungspsychologie eine auf Forschung basierende Pädagogik für SchülerInnen in der Heilpädagogik. Wesentliche Erkenntnisse lagen in der besonderen Beachtung individueller Bedürfnisse, welche nun als Basis für erfolgreiche Bildungsmaßnahmen herangezogen wurden. Kinder wurden als sich entwickelnde Persönlichkeiten anerkannt und auf ihre verschiedenen Entwicklungsstadien, welche unterschiedliche pädagogische Ansprüche implizieren, wurde hingewiesen (vgl. JOHNSTONE 2006, 47f).

Der medizinische Anspruch zur Kennzeichnung eines Menschen mit Behinderung und die daraus folgenden pädagogischen, auf Isolation ausgerichteten Unterstützungsmaßnahmen blieben aufrecht. Und obwohl dies zunächst nicht auf eine Entwicklung hin zur inklusiven Pädagogik schließen lässt, so waren es dennoch die Methoden in den Sonderklassen, welche auf ein bestmögliches Lernen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zielten, ohne diese zu pathologisieren. Diese Methoden resultierten u.a. aus folgenden damaligen pädagogischen Theorien: MARXS Rationalismus, PAVLOVS und SKINNERS logischer

Behaviorismus sowie MONTESSORIS, VYGOTSKYS und PIAGETS Psychologie der frühen Kindheit (vgl. JOHNSTONE 2006., 49).

Doch bevor es zu diesen sowie weiteren Entwicklungen kam, welche sich von der Separation behinderter Menschen ab- und der schulischen sowie gesellschaftlichen Integration zuwandten, gab es eine Phase, die in Bezug auf die Beschäftigung mit behinderten Menschen als radikaler Bruch beschrieben werden kann: die Zeit des Nationalsozialismus und die damit einhergehende Massenvernichtung so genannten lebensunwerten Lebens. In diesem Abschnitt wird besonders deutlich, wie die Pädagogik in ihrer Geschichte durch organisatorische und politische Zusammenhänge geprägt wird.

Wie bereits erwähnt, gab es, angelehnt an DARWINS Lehre über die Entwicklung der Arten, bereits um die Jahrhundertwende Diskussionen rund um die Eugenik – der so genannten „Erbhygiene“. So wurden europaweit Theorien über starke und weniger lebensfähige Rassen gebildet und bald darauf das Lebensrecht von Menschen mit Behinderung in Frage gestellt. Von besonderer Bedeutung waren z.B. Schriften von Karl BINDING und Alfred HOCHER, welche in dem Buch „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (1920) herausgebracht wurden. Selbst KEY argumentierte bereits 1900 in „Das Jahrhundert des Kindes“ pädagogische Fragen vom eugenischen Standpunkt her (vgl. BIEWER 2009, 22).

Die Nationalsozialisten nahmen sich nicht nur das Recht für Zwangssterilisationen, sondern schließlich auch jenes für Mord – Ende 1939 begannen erste Euthanasiemaßnahmen. Mit der Unterstützung von Hilfsschulen und medizinischen sowie kirchlich geleiteten Heil- und Pflegeanstalten wurden psychisch kranke sowie geistig und körperlich behinderte Menschen gruppenweise getötet. Diese tragischen Massenvernichtungen waren nur durch die Mitarbeit vieler Instanzen möglich. Es wurden z.B. Standesämter benötigt, die Totenscheine ausstellten und HeimmitarbeiterInnen, die den Angehörigen angebliche Todesursachen mitteilten. Sogar die Hilfsschule sah ihre primäre Aufgabe nicht mehr nur in der Förderung schulschwacher Kinder, sondern nahm sich ebenfalls der Pflege der Erbgesundheit an (vgl. ebd., 23).

Aufkommendes Misstrauen führte schließlich zur so genannten „wilden Euthanasie“, welche ein natürliches Ableben vortäuschen sollte. Die Verabreichung einer hohen Dosis des Medikamentes Luminal z.B. führte zum Koma und in weiterer Folge zum Tod durch Lungenentzündung. Des Weiteren wurden Anstalten veranlasst, ihre Insassen

unterschiedlich zu verpflegen. Infolge verstarben Menschen mit schweren Behinderungen häufig an Entkräftigung oder Hungertod. Mit den Jahren erweiterte sich die Zielgruppe. Arbeitsunfähigkeit, Kriegsverletzungen sowie -traumata, Verhaltensschwierigkeiten und letztendlich sogar schlechte medizinische Herz- und Lungenbefunde waren Anlass für Euthanasiemaßnahmen (vgl. BIEWER 2009, 23f).

Das Ende des Zweiten Weltkrieges brachte neue Betrachtungsweisen und veränderte Aussichten mit sich und eröffnete schließlich neue Möglichkeiten zur Integration. Jene früher als fehlerhaft bezeichneten Kinder, denen die „normalen“ Eigenschaften fehlten, betrachtete man nun als „normale Kinder mit Behinderungen“. Änderungen in den Bildungsgesetzgebungen, welche die Integration förderten, beruhten meist auf ein Sicherstellen wollen, dass alle Kinder und Jugendliche – egal wie komplex und schwerwiegend deren Bedürfnisse seien – das Recht auf Bildung in Bildungseinrichtungen und nicht durch Einrichtungen der Gesundheits- und Sozialfürsorge zu gewährleisten. Und obwohl das Sonderschulangebot in den direkten Nachkriegsjahren weiter stark ausgebaut wurde, gab es z.B. in Großbritannien die ersten Klassen für hörgeschädigte SchülerInnen in „normalen“ Schulen. Aber auch in anderen Teilen Europas wie z.B. in den skandinavischen Ländern und Italien war man sehr bald um alternative Schulreformen bemüht. Deutschland und Österreich jedoch waren zunächst mehr um die Wiederherstellung des ursprünglichen Zustandes der Vor-Nazizeit bemüht, bevor sie sich auf innovative Veränderungen des Schulsystems einließen (vgl. JOHNSTONE 2006, 51-54).

Bedeutend für jenen Abschnitt, der sich immer mehr der Integration hinwendet, war die wachsende Vielfalt von Perspektiven und Schulreformen, die in verschiedenen europäischen Ländern entstand. Besonders hervorzuheben sind die Arbeiten zweier der einflussreichsten PädagogInnen, nämlich jene von Maria MONTESSORI sowie jene von Jean PIAGET.

MONTESSORI, die erste italienische Ärztin, widmete sich den Krankheiten von Kindern und zunächst vor allem den Bedürfnissen jener, die als unbildbar galten. Dabei entwickelte sie beeinflusst von SÉGUIN das Prinzip „Erst die Bildung der Sinne, dann die Bildung des Intellektes“. Sie erstellte ein Lehrprogramm, welches durch spezielle vorbereitende Übungen (Sehen als Vorübung für das Lesen und Anfassen für das Schreiben) so genannten fehlerhaften Kindern ermöglichte lesen und schreiben zu lernen. Sie bot den Kindern eine Umgebung zum Lernen und Leben, wo Selbstbestimmung und

Selbstverwirklichung im Vordergrund standen und dadurch Disziplin und Interesse für andere gefördert wurde. Die Prinzipien der Erziehung nach MONTESSORI fanden damals vor allem bei „freien“ Erziehern großen Anklang und wurde 1924 schließlich durch den Faschistenführer Benito MOUSSOLINI an italienischen Schulen eingeführt. Auch heute noch gibt es weltweit eigene Montessori-Schulen bzw. LehrerInnen, die dieses Lernprogramm in ihren Unterricht mit einfließen lassen (vgl. JOHNSTONE 2006, 55).

Der schweizer Entwicklungspsychologe Jean PIAGET erforschte die Art und Weise, wie Kinder ihre Welt erfassen und entwickelte aus der Erkenntnis heraus, dass bestimmte Aufgaben von Kindern aufgrund psychologischer Unreife nicht in Angriff genommen werden können, ein Stufenmodell über die Reifung des Kindes. PIAGET sagt damit aus, dass sich das Denken des Kindes nicht komplett geradlinig entwickelt, sondern dass es bestimmte Stadien durchläuft die aufeinander aufbauen und bevor ein gewisses Stadium nicht erreicht ist, auch entsprechende Fähigkeiten wie Fertigkeiten für das Kind – unabhängig von seiner kognitiven Leistung – nicht erfassbar sind. Seine Theorien, auch als „kognitiver Konstruktivismus“ bekannt, dienten vor allem bei der Erstellung von Lehrplänen für Kinder früheren und mittleren Alters als Grundlage (vgl. ebd., 56).

Eine weitere Besonderheit nach dem zweiten Weltkrieg waren Initiativen, gestartet durch Eltern behinderter Kinder, welche sich – zunächst auf lokaler, dann auf nationaler sowie internationaler Ebene – als Vertreter für ihre Kinder einsetzten und Zugang zu lokalen Angeboten forderten. Eine der bedeutendsten Vereinigung, welche aus der damaligen Elternbewegung hervorging, ist die 1960 in Europa gegründete „Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung“ (vgl. ebd., 60f). Heute repräsentiert die Organisation unter dem Namen „Inclusion International“ über 200 Mitgliedsvereinigungen aus 115 Ländern weltweit und setzt sich für die Rechte von Menschen mit geistiger Behinderung ein.

Dem entschiedenen Willen vieler Eltern wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben, wenn es um die ersten Umsetzungen von integrativ geführten Schulklassen geht. SCHNELL sieht vor allem jene in den 1960er Jahren, durch die Einnahme des Beruhigungsmedikaments Contergan in den ersten Schwangerschaftsmonaten hervorgerufenen Schädigungen des Embryos, als wesentliche Voraussetzung für das Umdenken der Eltern. Diese forderten nun erstmals ihr Recht und das ihrer Kinder ein und verpflichteten den Hersteller des Medikaments zu Entschädigungszahlungen, um die notwendigen pädagogischen und organisatorischen Hilfen sicherzustellen. Dies hatte vermutlich auch Auswirkungen auf die

gesellschaftliche Wahrnehmung von Behinderung, denn erstmals wurden behinderte Kinder von den Eltern nicht mehr versteckt – im Gegenteil, sie trugen den Rechtskampf öffentlich aus. Außerdem wurde deutlich, dass Behinderung nicht nur durch Vererbung, sondern auch durch exogene Faktoren entstehen kann (vgl. SCHNELL 2003, 33ff). Dies scheint vor allem in Hinblick auf jene, der Elternbewegung vorangegangenen, Aktivitäten des Nationalsozialismus von großer Bedeutung zu sein.

Ebenfalls einen großen Aufschwung in der Periode nach dem Zweiten Weltkrieg erfuhr die so genannte Behindertenbewegung. Initiativen seit den 60er Jahren – gestartet von betroffenen Menschen selbst – forderten gleiche Bürgerrechte, gesellschaftliche Teilhabe sowie ein Ende von Diskriminierung und Voreingenommenheit. Grundlage war und ist auch heute noch die Überzeugung, dass behinderte Menschen durch Vorurteile und physische Barrieren behindert werden (vgl. MASCHKE 2008, 210f). Schließlich sahen sie sich nicht mehr als Fürsorgeempfänger, welche sich für eine bessere Fürsorge oder Versorgung einsetzen mussten, sondern als gleichberechtigte Bürger mit Rechten und Ansprüchen. Der Einfluss von Behindertenbewegungen wird durch die supranationalen Entwicklungen und insbesondere der mit der Richtlinie 2000/78/EG⁷ verbundenen Verpflichtung, Antidiskriminierungsgesetze zu erlassen, deutlich (vgl. ebd., 210f). Inwieweit diese von Behinderten in Gang gesetzten Aktivitäten Veränderungen im Bereich der Pädagogik bewirkt haben, lässt sich laut JOHNSTONE jedoch nicht definitiv rückschließen.

All diese beschriebenen Reformen und Initiativen sowie neuen Zugänge zum Anders sein – mit Ausnahme des nationalsozialistischen Gedankenguts –, ermöglichte die Entwicklung integrativer Zuwendung Menschen mit besonderen Bedürfnissen gegenüber. Weltweit werden immer mehr Schulen integrativ bzw. – ausgehend von den Entwicklungen der letzten beiden Jahrzehnte – inklusiv geführt.

⁷ Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (vgl. dazu online im WWW unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:de:PDF>, [11.05.2010])

3.1.2 Von der Integration zur Inklusion

In diesem Kapitel möchte ich vor allem den Weg von der Integration zur Inklusion beschreiben und aus welchen Entwicklungen heraus sich das Konzept Inklusion aufbaute. Welche Ideen, Grundeinstellungen und Bedingungen mit diesem Konzept verbunden sind, und was eine inklusive Erziehung bzw. eine inklusive Schule ausmacht, möchte ich im darauffolgendem Kapitel „Integration und Inklusion – Eine Gegenüberstellung“ noch genauer darstellen.

Der Weg in Richtung Inklusion wurde geöffnet – so Věra VOJTOVÁ (vgl. 2006, 65-101) in ihrem Artikel „Von der Integration zur Inklusion“ – durch sozialpolitische Zusammenhänge, wie der Zusammenbruch diktatorischer Regierungen in den 1980er Jahren, durch internationale Einflüsse diverser Organisationen sowie durch neue Möglichkeiten des Informationsaustausches.

Wenn die UN Standardregeln (1993) vom Prinzip der Gleichberechtigung sprechen und die Bedürfnisse eines jeden Menschen unter Einbeziehung aller möglichen Ressourcen gleichermaßen gesellschaftlich integriert sehen möchten, so wird die Verbindung zwischen Politik und Bildung erneut deutlich. Inklusion geht vom demokratischen Prinzip aus und verbindet diese mit Ansätzen der Behindertenbewegung, wie der Chancengleichheit, der gleichen Teilhabe und des Mainstreamings (vgl. ebd., 65f).

Die politische Philosophie der Europäischen Union sowie der UNESCO gegen Ende des 20. Jahrhunderts, ist durchdrungen von Chancengleichheit im Leben behinderter Menschen und zielt – unter Bezugnahme der Werte Gleichberechtigung, Individualität und Solidarität sowie des Rechtes auf persönlichen Fortschritt – auf gesellschaftliche Integration. Schulische Integration trug einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung des Prinzips der Gleichberechtigung, welches unter Chancengleichheit den Zugang zur Bildung fand, bei. Besondere Bedürfnisse als Menschenrecht in den Bildungssystemen umzusetzen wurde vor allem durch Aussagen internationaler Organisationen initiiert (vgl. ebd., 69f). So weist z.B. die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ deutlich darauf hin:

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, mindestens der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu

Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“
(Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948)

Klare Formulierungen, die sich für integrative bzw. inklusive Rechte von Menschen mit besonderen Bedürfnissen aussprechen findet man aber vor allem auch im Übereinkommen über die Rechte des Kindes der UN (1989), in den Standardregeln der UN über die Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen (1993), in der Salamanca-Erklärung (1994), in der Charta von Luxemburg (1996) sowie in der UN-Behindertenrechtskonvention (2009).

Der vermehrte, inklusionsfördernde Austausch von Informationen bezieht sich nicht nur auf die großen Fortschritte im Bereich der Kommunikationstechnologien der letzten Jahrzehnte, sondern vor allem auch auf die Vernetzung durch internationale Aktivitäten, bei denen unterschiedlichste, häufig nichtstaatliche Organisationen (z.B. LehrerInnen- oder Elternvereinigungen) an kooperativen Projekten teilnehmen (vgl. VOJTOVÁ 2006, 71).

Auf der Bildungsebene ist die inklusive Bewegung eng mit dem sozialen Modell der Behinderung, der speziellen Erziehungsbedürfnisse und dem Integrationskonzept verbunden (vgl. ebd., 72).

So spielt im Entwicklungsprozess hin zum Inklusionskonzept die zunehmend veränderte Einstellung der Gesellschaft behinderten Menschen gegenüber eine große Rolle. Mit diesen Veränderungen ging in den 1980ern auch ein inhaltlicher Wandel der Sonderpädagogik einher, wodurch sich z.B. die Terminologie vom „Bedürfnis nach Heilpädagogik“ zu „heilpädagogischen Bedürfnissen“ änderte. Man wandte sich von den defizitorientierten, medizinischen Erziehungsmodellen immer weiter ab und lenkte die Aufmerksamkeit hin zu einem sozialen Modell der Behinderung, welches Chancengleichheit ermöglichte. Behinderung sollte nicht mehr an der Schädigung, am Defekt festgemacht werden, sondern anhand von Funktionseinschränkungen beschrieben werden. Somit wird die Behinderung eines Menschen nicht mehr nur an der Person selbst, sondern im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, mitunter diskriminierenden Einschränkungen gesehen, welche jener Person auferlegt werden. Der Fokus richtet sich nun vielmehr auf die von behinderten Menschen erlebten Barrieren aufgrund von Aufbau

und Struktur ihrer Umgebung sowie der Einstellungen von Menschen generell (vgl. VOJTOVÁ 2006, 72).

Im Zuge dessen veränderte sich auch die Sicht in Bezug auf die Bildung von Menschen mit Behinderungen. Man sah sie nun als Menschen mit speziellen Erziehungsbedürfnissen und das Bildungsumfeld trägt die Verantwortung, jenen Menschen eine angemessene Förderung ihrer Fähigkeiten sowie Motivation zum Lernen zu ermöglichen. Man ist nun weniger darauf bedacht, behinderte Menschen an die sozialen Gefüge der bestehenden Gesellschaft anzupassen, sondern vielmehr die Leistung einer Person durch eine fördernde Umgebung zu erhöhen. Lernschwierigkeiten sind somit nicht nur ein Problem des Schülers bzw. der Schülerin. Wie und vor allem wo diese am wenigsten einschränkende Lernumgebung für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zu gestalten sei, regte zahlreiche Diskussionen an. Bald überzeugten die Vorteile eines Unterrichts in so genannten normalen Klassen, gemeinsam mit FreundInnen des behinderten Kindes aus seinem häuslichen Umfeld, um von einer Unterbringung dieser Kinder in einem Sonderschulumfeld abzulassen. Dem Ziel des Integrationskonzeptes – dem behinderten Menschen bei der Anpassung an seine Umgebung zu helfen – steht ein individuell zusammengestellter Lehrplan für die Unterstützung des Schülers/der Schülerin mit Berücksichtigung seiner/ihrer speziellen Bedürfnisse zur Verfügung (vgl. ebd., 72f).

Jenes breiter gefasste Konzept der Sonderpädagogik, welches auf die Bildungsbedürfnisse des Kindes sowie auf die am wenigsten einschränkende Umgebung Rücksicht nimmt, schufen die Bedingungen für schulische Integration. Es wurden – bzw. werden nach wie vor – Möglichkeiten geschaffen, das behinderte Kind gemeinsam mit seinen FreundInnen aus dem häuslichen Umfeld zu erziehen und zu unterrichten, mit dem Ziel, es bei der Anpassung an die Bedingungen der Umgebung zu unterstützen. Dafür werden spezielle Angebote im Klassenzimmer sowie ein individuell zusammengestellter Lehrplan benutzt, der sich auf eine kindorientierte Bewertung stützt. Die Unterstützung im Konzept Integration basiert also auf äußeren Bedingungen und Möglichkeiten, was zum Risiko vermehrter Abhängigkeit durch die Überlegenheit jener, die Pflege und Unterstützung gewähren, führen kann. Außerdem läuft das Konzept Gefahr, dass aufgrund spezieller Hilfestellungen, die für eine Anpassung des Schülers/der Schülerin an die Bildungsbedingungen der „normalen“ Schule und der „normalen“ Gesellschaft notwendig sind, nur begrenzte Teilhabe geschaffen werden kann (vgl. ebd., 74f).

Gegen Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich vor allem die Einstellungen der Gesellschaft zu Menschen mit Behinderungen geändert: Es wird nicht mehr versucht, den Menschen so „normal“ wie möglich zu machen und ihn an existierende soziale Umstände und Bezeichnungen anzugleichen. Vielmehr richtet sich der Fokus nun auf die Gesellschaft, welche durch eine fördernde Umgebung die Leistung einer Person erhöht. Erst dadurch wird eine volle Teilhabe aller Menschen und somit Inklusion möglich (vgl. VOJTOVÁ 2006, 75).

Schulische Inklusion versteht VOJTOVÁ im Vergleich zur gesellschaftlichen Inklusion, als ein radikaleres Konzept. So wird das Lernversagen eines Schülers/einer Schülerin über seine/ihre Erfahrungen mit Barrieren, über die er/sie jedoch keine direkte Kontrolle hat, definiert. Die Hauptverantwortung im Überwinden dieser Barrieren liegt an den inklusiven Schulen. Diese sollen nicht nur die Bedürfnisse einzelner Kinder, sondern jener der gesamten Schülergruppe erkennen und durch individuelle Veränderungen des „normalen“ Lehrplans eine angemessene Unterrichtssituation schaffen, wo jedes Kind entsprechend seinen Möglichkeiten einen Beitrag leisten kann. Die Vielfalt im Klassenzimmer wird als positiv betrachtet: „Ein grundlegendes Element ist das *Fördern der Gleichheit* durch den Unterschied“ (ebd., 76).

Einzug in bildungswissenschaftliche Diskussionen fand der Begriff „inclusion“ zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. Vorerst verwendete man in den USA den Begriff „mainstreaming“, wenn es um das Hineinnehmen einer Minderheit in den so genannten Hauptstrom der Gesellschaft (z.B. eine reguläre Schule) ging. In Großbritannien sowie Australien hingegen sprach man von „integration“ und meinte einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne „special needs“. Innerhalb weniger Jahre wurden diese Begriffe jedoch mit dem neuen Begriff „inclusion“, welcher ein erweitertes bildungspolitisches Verständnis impliziert, ersetzt (vgl. BIEWER 2009, 125).

Die Entstehung des Begriffes „inclusion“ an sich lässt sich auf US-amerikanische Diskussionen zur Bildungspolitik zurückführen. An der relativ zügigen Verbreitung dieses Begriffes sind vor allem Aktivitäten der UNESCO verantwortlich. Die Zusammenarbeit der Organisation mit einer Gruppe britischer WissenschaftlerInnen führte zu einschlägigen Publikationen wie z.B. „Special Needs in the Classroom“ (1993) und vor allem das „Salamanca-Statement“ (1994), wobei Erstgenanntes ohne den Begriff „inclusion“ zu verwenden bereits wesentliche didaktische Inhalte des Konzeptes beinhaltet und

Zweitgenanntes vor allem für die Verbreitung des Begriffes ausschlaggebend war (vgl. BIEWER 2009, 125). Genauer dazu sowie weitere Publikationen der UNESCO im Zusammenhang mit dem Konzept Inklusion möchte ich im 4. Kapitel genauer ausführen.

3.2 INTEGRATION UND INKLUSION – EIN VERGLEICH

Der Begriff „inclusion“ setzt sich weltweit rasch durch, dessen Bedeutung allerdings wird nicht gleichermaßen wiedergegeben. So kommt es vor, dass z.B. im deutschsprachigen Raum zwar der Begriff Integration gegen den mit Inklusion übersetzten Begriff „inclusion“ ersetzt wird, jegliche inhaltlichen Änderungen dieses Konzeptes jedoch erst nach und nach diskutiert werden.

Es wurde in den letzten Jahren eine immer einheitlichere Verwendung von Inklusion deutlich, dennoch impliziert der Begriff mitunter abweichende Inhalte. Diesbezüglich möchte ich im Folgenden auf SANDERS Ausführungen über „Sinn und Unsinn von Inklusionsbegriffen“ eingehen, welche zur Klärung der Begriffsbestimmung beitragen können (vgl. SANDER 2001, 2-8).

Anschließend erläutere ich wesentliche Merkmale einer inklusiven Schule und gehe auch hierbei wieder vergleichend auf das Konzept Integration ein, um – des besseren Verständnisses von Inklusion wegen –, die Unterschiede der beiden Konzepte zu verdeutlichen.

Aus den folgenden beiden Unterkapiteln geht deutlich hervor, welche Prinzipien einerseits das Konzept Integration, aber vor allem das Konzept Inklusion verfolgen. Ebenso werden die Ziele einer inklusiven Schule deutlich sowie die Tragweite, welche eine visionäre, inklusive Idee nicht nur im Bereich Bildung, sondern auch für gesellschaftspolitische Zusammenhänge mit sich zieht.

3.2.1 Unterschiede in der Begriffsbestimmung

Alfred SANDER diskutiert in seinem Artikel „Von der integrativen zur inklusiven Bildung“ (2001) unter anderem drei in der Literatur gängige, teils missverständliche Interpretationen des Begriffes Inklusion. Zum einen findet man in der Literatur ein Verständnis von Inklusion, das mit Integration gleichzusetzen ist, weiters lassen sich manche in der

Fachliteratur auffindbare Begriffe von Inklusion als optimierte Integration beschreiben, doch erst wenn es sich um eine Begriffsbestimmung handelt, die Inklusion als eine optimierte und erweiterte Integration sieht, geht SANDER mit dieser konform.

Noch bevor die Begriffe rund um Inklusion aufgrund der Salamanca-Konferenz⁸ von 1994 wesentliche Verbreitung fanden, wurde der Begriff „inclusion“ auch im angloamerikanischen Sprachraum bereits verwendet. Häufig jedoch meinte dieser Begriff nichts anderes als „integration“, was zum einen die Inhalte der jeweiligen Arbeiten widerspiegeln sowie zum anderen so manche Übersetzungen, bei denen z.B. für das englische „inclusion“ einfach das französische „intégration“ oder das deutsche „Integration“ herangezogen wurde. So ist auch in der, im Jahre 1996 von der österreichischen UNESCO-Kommission übersetzten, Salamanca-Erklärung von Integration und nicht von Inklusion die Rede, und das obwohl sie international als die „Inklusions-Charta“ bezeichnet wurde bzw. teilweise nach wie vor wird. Zwar stellte die Salamanca-Konferenz den Begriff „inclusion“ in den Vordergrund, lieferte allerdings keine präzise Definition, was u.a. in Fachkreisen zu regen Übersetzungsdiskussionen führte. Die Grundaussage der Salamanca-Erklärung beinhaltet – zumindest für manche AutorInnen – kaum Neues im Vergleich zum Konzept der Integration, sodass die synonyme Verwendung von „inclusion“ und „integration“ bzw. „mainstreaming“ durchaus nachvollziehbar ist (vgl. SANDER 2001, 2f). Beziehungsweise fehlte ganz einfach noch das Bewusstsein darüber, dass diese Übersetzung den Sachverhalt nicht genau trifft (vgl. BIEWER 2009, 125). SANDER nennt in diesem Zusammenhang weitere Literatur, wie z.B. das von Susan und William STAINBACK in den USA herausgegebene Handbuch „Inclusion – A Guide for Educators“ (1996) und weist darauf hin, dass „integration“ im Amerikanischen kein fachsprachlicher Begriff, sondern ein Wort der Alltagssprache ist. Im Gegensatz dazu meint der deutsche Begriff „Integration“ in schulischer Hinsicht das gemeinsame Lernen von nichtbehinderten und behinderten Kindern in Regelschulklassen (vgl. SANDER 2001, 3). Häufig wird der Begriff „Inklusion“ fälschlicherweise im Bemühen um Political Correctness – so FEYERER (vgl. 2009, 74) – anstelle des Begriffes „Integration“ verwendet. „Wer mit Inklusion nichts anderes sagen will als mit Integration im deutschen fachsprachlichen Sinn, der sollte weiterhin ‚Integration‘ sagen und auf das Wort Inklusion verzichten“ (SANDER 2001, 3f). Zudem führt diese unklare Begriffsunterscheidung zu

⁸ Siehe Kapitel 5.4.2.

Problemen bei der Auseinandersetzung mit internationalen Dokumenten. So müssen auf internationaler Ebene immer wieder begriffliche Kompromisse gefunden werden, was folglich begriffliche Unschärfen mit sich ziehen kann (vgl. HINZ 2002, 354).

Dann gibt es aber noch jene AutorInnen, für die Inklusion eine verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration bedeutet. Negativbeispiele für schulische Integration wären z.B. jene, die dieses Konzept als eine rein organisatorische, additive, sonderpädagogische Maßnahme in Regelklassen sehen, welches sich zudem auf die behinderten Kinder fokussiert und nicht wie vorgesehen die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller SchülerInnen durch verbesserten Unterricht impliziert (vgl. SANDER 2001, 3f). HINZ weist diesbezüglich besonders auf Organisationsformen wohnortnaher Einzelintegrationen hin, wo man häufig auf solche rein additiven Situationen trifft, „bei der dann – überspitzt formuliert – ein Sonderlehrer für das Sonderkind ab und zu vorbeikommt und pädagogische Sonderangebote in Sonderräumen nach Sondercurricula mit Sondermethoden macht“ (HINZ 2002, 355). Inklusion, im Sinne einer optimierten Integration, soll für jene AutorInnen mitunter zur Qualitätssicherung von Integration beitragen. Solche Zielbegriffe für angestrebte Entwicklungen von Beschreibungsbegriffen der gegenwärtigen Schulwirklichkeit zu unterscheiden sieht SANDER durchaus als zweckmäßig an. Inklusion als Zielbegriff umfasst alle behinderten Kinder, also schwerstgeschädigte und schwerstmehrfachbehinderte inbegriffen, und soll – wie manche AutorInnen, die sich ebenso für Inklusion als optimierte Integration aussprechen, durchaus festhielten (z.B. PORTER (1997), MEIJER, PIJL & HEGARTY (1997)) – keine Ausnahmen zulassen. Bezüglich solcher Zielbegriffe sei vor allem auch zu unterscheiden, ob es sich um Richtziele handelt, die heute bereits realisierbar sind, oder ob diese längerfristigen Entwicklungen dienen. Denn selbst in der Salamanca-Erklärung fehlt eine solche Unterscheidung und sozusagen als „Kompromisspapier“ – schließlich galt es die Zustimmung von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen zu erlangen – lässt sie Sonderschulen und Sonderklassen für einige wenige behinderte Kinder weiterhin zu (vgl. SANDER 2001, 4ff).

Inklusion im Sinne einer optimierten und erweiterten Integration lenkt ihren Blick schließlich über die Grenzen der Behindertenpädagogik hinaus und richtet sich an alle Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. „Richtig verstandene Inklusion“ so SANDER „kann sich nicht nur auf die Einbeziehung behinderter Kinder beschränken,

sondern führt konsequent zur Erweiterung“ (SANDER 2001, 6). So wird auch im Aktionsrahmen der Salamanca-Erklärung festgehalten, dass allen Kindern – gleich ihrer physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen oder sprachlichen Fähigkeiten – Zutritt zu Schulen gewährt werden soll. Sie betont weiters, dass dies „behinderte und begabte Kinder [...], Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ einschließt (UNESCO 1996a). Ein wesentlicher Unterschied des Inklusionskonzeptes im Vergleich zur Integrationspädagogik ist somit die Auflösung einer starren Unterteilung von Kindern in behinderte und nicht behinderte. „Es ist normal, verschieden zu sein“ (WEIZSÄCKER 1993). Diese vielzitierte Kurzformel zur begrifflichen Definition von schulischer Inklusion verdeutlicht klar, dass nicht mehr in Kategorien (behindert – nicht behindert, weiblich – männlich, nationaler – fremder Herkunft usw.) gedacht, konzipiert und organisiert werden darf, sondern dass das Menschsein als frei von Normen betrachtet werden muss (vgl. ebd.).

Bereits vor der Konferenz in Salamanca waren sich mehrere AutorInnen über die Notwendigkeit einer solch erweiterten Sichtweise bewusst und es entstanden Konzepte wie z.B. die „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL, HINZ, PREUSS-LAUSITZ), welche die Vielfalt und Heterogenität einer Schulklasse in ihren Überlegungen mit einbezogen, allerdings ohne den Begriff Inklusion zu verwenden. Diese Vielfalt und Heterogenität beschreibt HINZ wie folgt:

„Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexuelle Orientierungen usw.“ (HINZ 2002, 355).

Eine ebenso erweiterte Sicht impliziert die „Allgemeine Pädagogik“, welche Begriffe wie Integration bzw. Inklusion nicht benötigt, da sie es vom Wesen her ist (vgl. dazu FEUSER 1998⁹). FEUSER orientierte sich dazu an einem Vortrag SANDERS von 1992, in dem er ausdrücklich erwähnte, dass sich Integration nicht nur auf behinderte Menschen beschränken soll, sondern diverse andere gesellschaftliche Randgruppen, wie z.B.

⁹ Der Bremer Integrationspädagoge Georg FEUSER arbeitet seit 1992 an einer „Allgemeiner Pädagogik“.

ausländische Arbeiterfamilien, Bewohner von sozialen Brennpunkten, Flüchtlinge und Aussiedler, thematisiert werden müssen (vgl. SANDER 2001, 6f). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum manche AutorInnen jene mit „inclusion“ beschriebenen Inhalte der Salamanca-Erklärung lediglich mit „Integration“ ins Deutsche übersetzten, meint doch „inclusion“ anscheinend in erster Linie die Erweiterung der „zu integrierenden“ um bisher außer Acht gelassene Personengruppen, was bereits zuvor von deutschen AutorInnen unter dem Begriff Integration gefordert wurde.

Von Bedeutung ist vor allem auch die Erweiterung des Konzeptes auf unterschiedliche Lebensbereiche, die Inklusion anspricht. So stellt die inklusive Bildung und Erziehung nur ein – wenn auch sehr großes – Teilgebiet dieses Konzeptes dar. Vielmehr bezieht sich Inklusion auf alle Lebensbereiche, die gesellschaftliche Teilhabe betreffen (Arbeit, Wohnen, Freizeit usw.). Und schulische Inklusion wird erweitert – von der frühkindlichen Erziehung bis hin zur Erwachsenenbildung.

Diesen für mich durchaus nachvollziehbaren und logischen Ausführungen SANDERS nach, macht die Verwendung des Begriffes Inklusion also nur Sinn, wenn er als optimierte und erweiterte Integration verstanden wird. Welche Einstellungen und Grundhaltungen das Konzept Inklusion impliziert und worin die Unterschiede nun konkret in ihrer praktischen Umsetzung zu sehen sind, möchte ich im Anschluss aufzeigen. Hierbei wende ich mich trotz des ausgeweiteten Zielbereichs von Inklusion wieder im Speziellen der schulischen Inklusion zu, da ich mich in der Beantwortung meiner Fragestellung vorwiegend diesem Bereich widmen werde.

3.2.2 Unterschiede in der Praxis oder „Schulische Inklusion“

Die beiden Konzepte Integration und Inklusion mögen zwar im schulischen Bereich ähnliche Ziele verfolgen, unterscheiden sich in ihrer Grundidee jedoch wesentlich voneinander.

Während Integration das räumliche und soziale Zusammensein von Kindern mit und ohne Behinderung im Schulalltag ermöglicht, so richtet sich Inklusion – zwar ausgehend von speziellen Problemen besonderer Kinder – an das allgemeine Bildungswesen. Die Probleme sind nicht bei den SchülerInnen, sondern in der Institution Schule zu suchen, welche angepasst werden muss, um dem besonderen Bedarf der Kinder gerecht zu

werden (vgl. BIEWER 2008, 291f). Während sich integrativ geführte Schulen bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen darauf beschränken, sonderpädagogische Konzepte in Form von Hilfsmittel bzw. -dienste in einen ansonsten traditionell geführten Schulbetrieb mit einzubeziehen, erfordert eine inklusiv geführte Schule („inclusive school“) wesentliche strukturelle Änderungen (vgl. BIEWER 2009, 126).

„Inklusion wendet sich der Vielfalt positiv zu, anstatt sie als Problem zu sehen [...] und umfasst alle Dimensionen von Heterogenität“ (BOBAN/HINZ 2008, 315). Wie bereits erläutert wendet sich die inklusive Pädagogik, anders als das Konzept Integration, nicht nur Kindern mit Behinderungen zu, sondern – so BOBAN und HINZ im Konkreten weiter – sie schließt in ihrem Konzept, in ihrer Vision einer inklusiven Gesellschaft, unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Hintergründe, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Klassen oder soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen, unterschiedliches Alter und weitere Dimensionen ins Blickfeld mit ein und wendet sich somit gegen jegliche gesellschaftliche Marginalisierung (vgl. ebd., 315).

Diese Heterogenität in den Klassen wird bei InklusionsbefürworterInnen als positiv bewertet, soll diese doch zur Steigerung der Leistungsqualität in Regelschulen beitragen. Schließlich wendet sich Inklusion allen Kindern einer Klasse zu, im Gegensatz zum Konzept Integration, welches sich auf die Förderung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen beschränkt. Zusätzliche Ressourcen werden nicht nur ausgewählten und somit etikettierten Kindern zur Verfügung gestellt, sondern dürfen von allen Kindern genutzt werden. Mit der notwendigen Umgestaltung der Schule, in ihren Lehr-, Lern- und Organisationsformen, erhöhe sich die Effektivität von Erziehung und Bildung aller SchülerInnen (vgl. BIEWER 2005, 101-108). Auch im Aktionsrahmen der Salamanca-Erklärung wurde bereits auf den positiven Zusammenhang zwischen Inklusion und Schulqualität hingewiesen:

„A child-centred pedagogy is beneficial to all students and, as a consequence, to society as a whole. Experience has demonstrated that it can substantially reduce the drop-out and repetition that are so much a part of many education systems while ensuring higher average levels of achievement“ (UNESCO 1994, 7).

Voraussetzung dafür sind allerdings die Veränderungsbereitschaft der Schulen sowie finanzielle Rahmenbedingungen. Sparmaßnahmen durch wirtschaftliche Krisen z.B. können notwendige Unterstützungen für marginalisierte Menschen treffen und durch den

Verlust des Sonderstatus solcher Kinder in den Schulen läuft man Gefahr, deren Bedürfnisse z.B. in Form von Hilfsmittel einfach zu übersehen. Dennoch wird – besonders im englischsprachigen Raum – die schulische Inklusion als kostengünstige Alternative zu allen Formen von Sonderbeschulungen gesehen (vgl. BIEWER 2005, 106).

Die Heterogenität wird also von den Lehrpersonen als selbstverständlich, ja sogar als positiv betrachtet und erfordert von ihnen einen Unterricht auf entsprechend unterschiedlichen Niveaus. Dabei gilt es bei der Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernstile der SchülerInnen zu berücksichtigen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, können Möglichkeiten zum Mit- und Voneinander-Lernen innerhalb der Lerngruppe hilfreich sein. Unterstützung bekommen die Regelschullehrpersonen dabei von sonderpädagogischen Fachkräften – sowie bei Bedarf von weiteren Fachkräften – welche auch als Methoden- und RessourcenlehrerInnen (M&R-LehrerInnen) bezeichnet werden können. Sie arbeiten mit allen SchülerInnen einer Klasse, erweitern das Methoden-Repertoire des Unterrichts, kennen und besorgen besondere Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel sowie wenn nötig außerschulische Hilfsdienste (vgl. SANDER 2001, 8). Um inklusive Schulen gewährleisten zu können muss die LehrerInnenausbildung entsprechend modifiziert werden. Für die derzeit in Österreich vorherrschende Situation der LehrerInnen wäre zum einen eine Erweiterung der Kompetenzen der SonderschullehrerInnen im Bereich Erziehung und Unterricht unterschiedlichster benachteiligter Gruppen, neben der Pädagogik für behinderte Menschen, notwendig. Und zum anderen bedeutet eine inklusiv geführte Schulklasse für die RegelschullehrerInnen eine zusätzliche Qualifikation in der Arbeit mit behinderten Menschen. Da andere Gruppen benachteiligter Kinder auch bisher den Regelunterricht besuchten, ändert sich diesbezüglich nicht viel, abgesehen davon, dass die vom Durchschnittsbereich abweichenden pädagogischen Bedürfnisse mancher Kinder nicht mehr als störend betrachtet werden, sondern als selbstverständlich und vom LehrerInnenteam entsprechend beantwortet werden (vgl. ebd., 9). Es wird jedes Kind in seiner Persönlichkeit ernst genommen und darf in seinem individuellen Arbeitstempo lernen. SANDER sieht dies als wichtigen Beitrag zur Humanisierung der Schule sowie zum Abbau von Vandalismus und Gewalt. Somit leistet inklusive Schule einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft.

Inklusion ist nicht nur der Sonder- und Heilpädagogik zuzuschreiben. Im Gegenteil, das Konzept steht dieser spezifischen Pädagogik mit ihren Grundgedanken sogar entgegen und ist vielmehr in der Allgemeinen Pädagogik einzuordnen (vgl. BOBAN/HINZ 2008, 315). Da

die Pädagogik für inklusive Schulen Kompetenzen für alle Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen braucht, bezieht sie sich auch auf Kompetenzen der interkulturellen und der feministischen Pädagogik, der Pädagogik für altersheterogene Schulklassen, der Gesamtschulpädagogik, der Sozialpädagogik sowie weiteren Teildisziplinen. SANDERS Vorstellungen einer inklusiven Pädagogik setzt auf der Theorieebene die verschiedenen Ansätze der heutigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen fort, jedoch mit konsequenter Bezugnahme aufeinander. Und auf der Praxisebene vermitteln sie multi- und interdisziplinäre Handlungskompetenzen im Klassenraum. Des Weiteren darf sich eine inklusive Pädagogik nicht auf den Schulbereich beschränken, sondern muss sich dem vor- und nachschulischen Alter sowie den nebenschulischen Sozialräumen zuwenden (vgl. SANDER 2001, 11).

HINZ (vgl. 2002, 354-361) stellt in seinem Artikel „Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“ die Praxis der Integration sowie der Inklusion in tabellarischer Form gegenüber, welche ich an dieser Stelle gerne wiedergeben möchte. Angelehnt an die Darstellung der Entwicklungen im englischsprachigen Raum, vor allem des kanadischen Schulinspektors Gordon PORTER, erweiterte HINZ seine Ausführungen und ergänzt sie mit Diskussionsergebnissen und Schulversuchserfahrungen aus dem deutschsprachigen Raum und gibt somit einen guten Überblick über die wesentlichen Inhalte beider Konzepte wieder:

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Praxis von Integration und Inklusion (selbst erstellt nach: HINZ 2002, 359)

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
- Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	- Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
- Differenziertes System je nach Schädigung	- Umfassendes System für alle
- Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	- Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
- Aufnahme von behinderten Kindern	- Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
- Individuumszentrierter Ansatz	- Systemischer Ansatz
- Fixierung auf die institutionelle Ebene	- Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene
- Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	- Ressourcen für Systeme (Schule)

- Spezielle Förderung für behinderte Kinder	- Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
- Individuelle Curricula für einzelne	- Ein individualisiertes Curriculum für alle
- Förderpläne für behinderte Kinder	- Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter
- Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen	- Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen
- SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	- SonderpädagogInnen als Unterstützung für KlassenlehrerInnen, Klassen und Schulen
- Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	- Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
- Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	- Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
- Kontrolle durch Expertinnen und Experten	- Kollegiales Problemlösen im Team

Die Umsetzung eines solchen inklusiven Bildungsansatzes betrifft das gesamte Bildungssystem. Es braucht – so FERDIGG (vgl. 2010) auf den Punkt gebracht – „verbindliche normative Rahmenvorgaben, ein gut organisiertes Netz von Ressourcen personeller und finanzieller Natur, sowie ein starkes, ausdifferenziertes und kompetentes Unterstützungssystem. Ebenso wichtig ist eine inklusionsbejahende Haltung und eine individuumorientierte Arbeit der PädagogInnen in allen Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe und darüber hinaus.“

Speziell für Schulen, die sich hin zu einer Schule für alle Kinder entwickeln möchten, konzipierten Tony BOOTH und Mel AINSOW (2002) den „Index for inclusion: developing learning and participation in schools“. Dieser Index dient der Schule zur Selbstevaluierung und bezieht darin alle an der Schulgemeinschaft beteiligten – Kinder, Jugendliche, Eltern, LehrerInnen usw. – mit ein. Inhaltlich umfasst der Index drei Dimensionen: *Inklusive Kulturen schaffen* (hier geht es um den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der alle Menschen geschätzt werden), *Inklusive Strukturen etablieren* (das Lernen sowie die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen werden erhöht, da Inklusion alle Strukturen durchdringt und Schulentwicklung sichert), *Inklusive Praktiken entwickeln* (die jeweiligen Praktiken werden so gestaltet, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen widerspiegeln) (vgl. BOBAN/HINZ 2004, 151ff). Dabei macht der Index Vorschläge und bietet Schritt für Schritt die Möglichkeit, je nach individuellen Gegebenheiten der Schule,

sich der inklusiven Vision zu nähern. Indikatoren und Fragen stehen darin zur Verfügung, die schließlich ausgewertet werden können.

Wesentlich dabei ist, dass der Prozess in Richtung Inklusion ein freiwilliger sein muss. Man kann inklusives Gedankengut niemanden aufdrängen, höchstens nahe legen. Inklusion stellt somit eine Vision dar, die vermutlich in ihrer Komplexität nie erreicht werden kann, die es aber stets als Ziel vor Augen zu halten gilt.

Durchaus realisierbar sind SANDERS Vorstellungen eines gelungenen Zukunftsszenarios. Abschließend stellt dieses Zitat außerdem noch einmal die wesentlichsten Grundlagen inklusiver Bildung, inklusiver Erziehung dar:

„Sonderpädagogische Förderung wird Teil der inklusiven Bildung für alle Kinder und Jugendlichen, in den schulischen Lerngruppen wird die volle Heterogenität akzeptiert und fruchtbar gemacht, die Lehrpersonen sind durch eine veränderte Ausbildung kompetent für diese Arbeit, sie werden von flexibel tätigen Ko-Lehrpersonen mit unterschiedlichen Zusatzqualifikationen unterstützt, im inklusiven Unterricht werden die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien instrumentell und zur

Selbstständigkeitsförderung genutzt, die inklusiven Schulen sind in der Region mit anderen pädagogischen relevanten Einrichtungen vernetzt, sie kooperieren eng auch mit der regionalen Arbeitswelt im Hinblick auf das nachschulische Leben aller Schüler und Schülerinnen; diese inklusiven Schulen werden von der Öffentlichkeit geschätzt“ (SANDER 2001, 12).

4. INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND WORLD POLITY

In diesem Kapitel möchte ich einerseits darstellen, in wie weit das Konzept Inklusion für die Prozesse der World Polity überhaupt von Bedeutung sind. Und andererseits möchte ich bereits vorab klären, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass insbesondere dieses Konzept durch die Prozesse der World Polity große Ausbreitung findet. Es sei an dieser Stelle bereits vorweg genommen, dass für beide Konzepte – sowohl für die Inklusion als auch für den World Polity-Ansatz – die Prinzipien Chancengleichheit bzw. individuelle Gleichheit und Gerechtigkeit eine wesentliche Rolle spielen: So spiegeln sie zum einen die grundlegende Haltung inklusiver Erziehung wider und sind zum anderen als so genannte Mythen in der World Polity vertreten.

„Bildung symbolisiert wie vermutlich kein anderer gesellschaftlicher Handlungsbereich allgemeine Rationalitätsmythen – etwa die des gesellschaftlichen Fortschritts und der individuellen Entwicklungsfähigkeit“ (KRÜCKEN 2005, 15). Im globalen Bildungsdiskurs lassen sich somit für MEYER und seine Stanforder KollegInnen inhaltlich zwei Aspekte beschreiben: Zum einen der Diskurs um die Maximierung des Leistungsniveaus der SchülerInnen, welcher Wert auf Standards, Anstrengung, Leistung, Exzellenz und Produktivität legt. Und zum anderen jener um die Maximierung der Bildungsteilnahme und ihre Ausdehnung auf zuvor ausgeschlossene Gruppen. Dieser Diskurs umfasst Debatten über den Wert der Diversität bei Rasse, Geschlecht, Ethnizität, Klasse und verschiedene Behinderungen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 228). Bildung steht demnach in einem Spannungsfeld zwischen ökonomischen und sozialen Zielsetzungen. Das Konzept Inklusion jedoch scheint beides zu vereinen indem sie einerseits die bestmögliche Förderung aller SchülerInnen einer Klasse – schwach begabte genauso wie hoch begabte Kinder – anstrebt und dies zudem auch noch kostengünstig. Und andererseits erkennt sie die große Diversität (marginalisierter) Kinder als positive Ressource.

Die Ausbreitung dieses Konzeptes als Ausdruck einer World Polity erscheint demnach als besonders begünstigt.

Der Nationalstaat ist aufgrund seiner Forderung nach Souveränität und Anerkennung geprägt durch sein Streben nach kollektivem Fortschritt sowie individueller Gleichheit und Gerechtigkeit. Globale Bildungsmodelle, die diesen Prinzipien entsprechen, beeinflussen die Schulen des allgemeinen Bildungssystems am stärksten (vgl. ebd., 221). Zudem

konnten MEYER und sein Team bereits eine deutliche, weltweite Forderung nach egalitären Prinzipien in der Bildung festmachen. Internationale Organisationen verabschieden Konventionen, die gleiche Bildungschancen und ein Verbot von Diskriminierung fordern. Insbesondere was den Zugang zu Bildung betrifft, werden offene Diskriminierungen nach Geschlecht, ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit und sozialer Klassenlage stark abgelehnt (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 223). Dazu zählen schließlich auch jene Konventionen und Erklärungen, die Inklusion – als erweiterten, optimierten Integrationsbegriff – einfordern. Und auch wenn Menschen mit Behinderungen von MEYER und RAMIREZ dabei nicht dezidiert genannt werden, so implizieren „gleiche Bildungschance“ und ein „Verbot von Diskriminierung“ alle unter dem Konzept Inklusion eingeforderten Rechte marginalisierter Menschen.

Der zunehmende Druck auf den Nationalstaat durch den Ausbau solcher normativer Modelle mit starkem Einfluss auf Bildung wirkt sich auf die Bildungsentwicklung aus. Die Forschungsergebnisse des Stanforder Teams rund um die Bildungsexpansion lassen auf die zunehmenden Entwicklungen inklusiver Bildung schließen. So stieg in den letzten 200 Jahren die Zahl tatsächlicher Schulbesuche weltweit enorm an. Trotz lückenhafter und spärlicher Daten zum vormodernen Schulbesuch, zeigen diese dennoch deutlich eine geringe Alphabetisierungs- und Einschulungsquote. Enorme Veränderungen ließen sich mit Ende des 19. Jahrhunderts feststellen. So gingen in vielen Ländern immer mehr Kinder immer länger zur Schule (vgl. ADICK 2003, 176). „Der Prozess der Bildungsexpansion umfasst dabei [...] Inklusionsprozesse, greifbar im Abbau von Disparitäten nach Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder des Stadt-Landgefälles“ (ebd., 176). Ähnliche inklusionsfördernde Entwicklungstrends zeigen sich bis heute. Die Autorin spricht also im Zusammenhang mit den Ansätzen und Forschungsergebnissen der World Polity von Inklusion bzw. von Inklusionsprozessen. Diese Entwicklungen sind nach wie vor aktuell und breiten sich immer weiter aus.

Für die Ausbreitung globaler Modelle zur Gleichberechtigung sind vor allem auch die Menschenrechte von Bedeutung. Als Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg wurden diese von den Vereinten Nationen im Jahr 1949 festgeschrieben und seither mit Unterstützung von zwischenstaatlichen Organisationen und NGO's stets erweitert.

Die Menschenrechte sind auch immer wieder Thema in den Forschungsarbeiten MEYERS. Getragen von den World Polity-Prinzipien Fortschrittsglaube, Individualismus und

Universalismus zählen neben der Bildung auch die Menschenrechte zu den zentralen Leitvorstellungen im Selbstverständnis der modernen Gesellschaft (vgl. HASSE/KRÜCKEN 2009, 247). Lehrsätze über den Nationalstaat und den Bürger, über Menschenrechte und Bildung, die als individuelles und kollektives Gut in globalen Organisationen (z.B. in der Weltbank und der UNESCO) institutionalisiert werden, üben starken Druck auf den Staat aus (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 217f).

Da das Konzept Inklusion aus dem Menschenrecht „Bildung für alle“ heraus entstand, wird abermals deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit einer Ausbreitung dieses Konzeptes auf den Grundlagen der World Polity-Theorien besonders begünstigt erscheint.

Die Ziele des Konzeptes Inklusion und die Ansätze der World Polity scheinen konform zu sein, sodass die Ausbreitung des Konzeptes durch die neo-institutionalistischen Theorien durchaus als wahrscheinlich anzusehen sind. Am Beispiel der UNESCO bzw. an den konkreten Ausführungen über die Zusammenarbeit der Organisation mit dem Nationalstaat Österreich und seinen Bildungsentwicklungen, soll dieser Wahrscheinlichkeit weiter nachgegangen werden.

Zuvor ist es jedoch noch notwendig, sich die Weltorganisation UNESCO und ihren Zusammenhang mit den Globalisierungsphänomenen bzw. ihre spezifische Rolle als Akteur innerhalb der World Polity-Theorien zu betrachten.

5. DIE WELTORGANISATION UNESCO

Der World Polity-Ansatz unterscheidet drei Formen moderner Akteure: Staaten, Organisationen und Individuen. Und wie bereits erwähnt besteht kein Zweifel, dass die internationale Organisation UNESCO maßgeblich an der Bildungsglobalisierung beteiligt ist. Dies wurde bereits früh postuliert, wie z.B. im so genannten „Faure-Bericht“ (Learning to be: The world of education today and tomorrow, 1972), welcher als Grundstein weiterer Überlegungen zum Lebenslangen Lernen gesehen werden kann.

„Im *Faure-Bericht* schwingt noch der Optimismus der früheren Jahre der UNESCO mit, so wenn das Begleitschreiben zur Gründung der Kommission, die einen Bericht ausarbeiten sollte, sich bewusst an die *internationale Gemeinschaft* adressierte und den Anspruch formulierte, dass das Bildungswesen global gedacht werden müsse. Der Anspruch dieses umfassenden Gedankens einer neuen Weltkultur – *einer Bildung in einer Welt* – wird auch durch die Bildungspolitikern signalisiert, die der Kommission beitraten: [diverse Namen]“ (HÜFNER, REUTHER 1996, 26).

Zudem sprechen die beiden zitierten Autoren Klaus HÜFNER und Wolfgang REUTHER von einer sich bereits damals angedachten „Weltkultur“ und deren Umsetzung auf nationaler Ebene durch die Unterstützung der Bildungspolitikern.

Als ein möglicher Akteur des World Polity-Ansatzes möchte ich die Organisation UNESCO daher genauer vorstellen und ihre Initiativen in Bezug auf das Konzept Inklusion in historischer Reihenfolge systematisch aufarbeiten. Dabei widme ich mich zunächst den Konventionen, Empfehlungen und Konferenzen der UNESCO und anschließend, für die Beantwortung meiner Fragestellung wesentlichen, von der Organisation herausgegebenen Publikationen.

5.1 STRUKTUR, AUFGABEN UND ZIELE DER ORGANISATION

Die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) wurde im November 1946 von der Organisation der Vereinten Nationen (United Nations, UN) gegründet. Ihr Gründungsvertrag wurde im November 1945 von 37 Staaten in London unterzeichnet, welcher schließlich im darauffolgenden Jahr nach der Ratifikation durch

20 Staaten in Kraft trat (vgl. UNESCO/WWW, i). In der Verfassung spiegelt sich die damals aus dem Zweiten Weltkrieg gewonnene Einsicht wider, wenn es heißt:

„Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden“ (UNESCO 2001a).

Die UNESCO soll also das oberste Ziel der Vereinten Nationen – die Sicherung von Frieden in der Welt, in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie Kommunikation und Information – fördern. Gelingen soll dies vor allem durch das Bestreben der Organisation, die wechselseitigen Beziehungen unter den Völkern zu entspannen sowie gegenseitige Toleranz und Achtung zu vermitteln. Dazu verpflichten sich momentan 193 Mitgliedsstaaten, welche in 5 geografische Zonen gegliedert werden (Afrika, Arabische Staaten, Asien und der Pazifik, Europa und Nordamerika, Lateinamerika und Karibik). Ihr Hauptsitz befindet sich in Paris (vgl. ÖUK/WWW, i).

Die UNESCO ist eine internationale Organisation und zugleich eine der derzeit 16 rechtlich selbstständigen Sonderorganisationen der UN. Die Mitgliedschaft – geregelt in Artikel II der Verfassung der UNESCO – ist dennoch in Abhängigkeit mit der Mitgliedschaft bei den UN zu sehen. So berechtigt die Mitgliedschaft bei den UN auch jene bei der UNESCO. Aber auch andere Staaten können nach Zustimmung des Exekutivrats von der Generalkonferenz als Mitglied der UNESCO aufgenommen werden. Umgekehrt beeinflusst der Austritt aus der UNESCO nicht die Mitgliedschaft bei den Vereinten Nationen. Werden allerdings Staaten von den UN ausgeschlossen, so erfolgt gleichzeitig auch der Austritt aus der Mitgliedschaft bei der UNESCO; ebenso verhält es sich im Falle einer Suspendierung (vgl. UNESCO 2001a). Der Mitgliedsbeitrag wird in Anlehnung an die UN berechnet. Für Österreich war im Jahr 2011 ein Beitrag von rund US\$ 1,2 Millionen bzw. EUR 1,3 Millionen zu leisten, was 0,85% des gesamten UNESCO-Budgets entspricht (vgl. ÖUK/WWW, ii).

Die Tätigkeitsfelder der UNESCO werden anhand der Fachbereiche des Sekretariats deutlich: Bildung und Erziehung, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kultur, Kommunikation und Information sowie Informationstechnologie. Diese sind zwar einerseits in ihren Aufgabenbereichen klar voneinander abgegrenzt, überschneiden, ergänzen und beeinflussen sich inhaltlich dennoch in manchen Arbeitsgebieten.

Der Teilbereich Bildung und Erziehung – welcher in Bezug auf meine Fragestellung von größter Bedeutung ist und ich auf diesen daher in Kapitel 5.3 näher eingehen möchte – umfasst Initiativen und Konzepte wie Bildung für alle, Basisbildung und Alphabetisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, UNESCO-Schulen, Friedensbildung, Welterbe-Bildung sowie Kulturelle Bildung. Des Weiteren gehören z.B. die Gesundheitserziehung zur Drogen- und AIDS-Prävention sowie der Wiederaufbau des Bildungswesens in Katastrophen- und Krisengebieten zum Aufgabenbereich der UNESCO (vgl. ÖUK/WWW, iii).

Die wissenschaftlichen Bereiche der UNESCO (Naturwissenschaft und Sozialwissenschaft) gehen vor allem der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung sowie dem Abbau des herrschenden Ungleichgewichts im Zugang zu Forschungsarbeiten zwischen Entwicklungs- und Industriestaaten nach. Dabei stehen internationale Kooperationen, Aufbau internationaler Forschungsnetzwerke, die Stärkung menschlicher und institutioneller Kapazitäten und die Anpassung der Wissenschaftspolitik an die Bedürfnisse der Gesellschaft im Mittelpunkt. Themenschwerpunkte im naturwissenschaftlichen Bereich sind unter anderem Artenreichtum und Umweltschutz, Menschen und Biosphären sowie Süßwässer und Ozeane und im sozialwissenschaftlichen Bereich Themen wie die Menschenrechte, Bioethik, Philosophie und der Kampf gegen Rassismus (vgl. ebd., iv).

Im Bereich Kultur verwaltet das World Heritage Committee der UNESCO das Welterbe der Menschheit, welches sich aus dem Weltkultur- und dem Weltnaturerbe zusammensetzt. Diese setzt sich für den weltweiten Schutz und die Förderung der kulturellen Vielfalt, die Erhaltung des materiellen und immateriellen Kulturerbes sowie die Förderung des interkulturellen Dialoges ein (vgl. ebd., v).

Die UNESCO ist die einzige UN-Organisation, die über ein Mandat, das Menschenrecht auf Meinungs- und Pressefreiheit zu schützen, verfügt. Der Bereich Kommunikation und Information erarbeitet Übereinkommen zur Förderung des freien Meinungsaustausches durch Wort und Bild und zielt auf den Aufbau moderner Wissensgesellschaften sowie auf einen Zugang zu Information und Wissen für alle (vgl. ebd., vi).

Der Bereich Informationstechnologien beobachtet die Folgen der rasanten Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Sein Ziel ist z.B. der Einsatz von Informationstechnologie als Entwicklungsfaktor (vgl. UNESCO/WWW, i).

Neben dem Sekretariat zählen der Exekutivrat und die Generalkonferenz zu den zentralen Organen der UNESCO: Die Generalkonferenz, welche sich aus VertreterInnen der

Mitgliedsstaaten der UNESCO zusammensetzt, tritt als oberstes Entscheidungsorgan alle zwei Jahre zusammen, um politische Zielsetzungen und Richtlinien sowie den Haushaltsplan festzulegen. Dabei gilt bei den Generalversammlungen das Prinzip „one country – one vote“, wodurch jedes Mitgliedsland unabhängig von Größe, Einwohnerzahl oder Beitragszahlungen über eine Stimme verfügt. Die Generalkonferenz ist außerdem verantwortlich für die Wahl des Exekutivrates (vgl. SCHEMMANN 2007, 190). Dieser besteht aus 58, von den UNESCO-Regionen gewählten Mitgliedern (vgl. UNESCO 2001a). Der Exekutivrat kann als Verbindung von Generalkonferenz und Sekretariat betrachtet werden. Seine Aufgaben umfassen einerseits die Vorbereitung zur Generalkonferenz und andererseits die Überwachung und Durchführung des beschlossenen Arbeitsprogrammes durch das Sekretariat. Das Sekretariat hat ihren Hauptsitz – neben ca. 60 weltweit angesiedelten Außenstellen – in Paris und wird vom Generaldirektor bzw. von der Generaldirektorin geleitet. Ihre Aufgaben sind die Durchführung und Umsetzung der im Arbeitsprogramm vorgegebenen Ziele sowie die Vorbereitung des neuen Arbeitsprogrammes und der Budgetplanung für den Exekutivrat (vgl. SCHEMMANN 2007, 190).

Die Zielvorgabe der Organisation wird in Artikel I der Verfassung der UNESCO wie folgt formuliert:

„Ziel der UNESCO ist es, durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, die den Völkern der Welt ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden sind“ (UNESCO 2001a).

Im Anschluss daran folgt im 2. Absatz eine Darstellung der drei Aufgabenbereiche zur Verwirklichung dieses Zieles: die Förderung der Verständigung sowie der gegenseitigen Kenntnis der Völker durch die Nutzung von Massenmedien und die Empfehlung internationaler Vereinbarungen zum freien Austausch von Ideen. Ein wesentlicher Bereich ist zudem das Bewahren, Erweitern und Verbreiten von Wissen durch die Erhaltung und den Schutz des Welterbes sowie durch die Förderung internationaler Zusammenarbeit. Und ein weiterer Aufgabenbereich umfasst die Verbreitung von Kultur sowie – für diese Diplomarbeit von Bedeutung – die Volksbildung. Darunter fällt die Mitarbeit am Aufbau des Bildungswesens, die Institutionalisierung internationaler Zusammenarbeit zur

Förderung gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle sowie Empfehlungen geeigneter Bildungsmethoden, um die Jugend auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen vorzubereiten. Im 3. Absatz wird auf die Unabhängigkeit, Unverletzlichkeit und schöpferische Vielfalt der Kulturen und Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten hingewiesen, welche es zu bewahren gilt. Folglich ist vermerkt, dass es der UNESCO nicht obliegt, in Angelegenheiten einzugreifen, die der innerstaatlichen Zuständigkeit inne sind (vgl. UNESCO 2001a).

Die UNESCO agiert als internationale Organisation zwischen den Staaten. Dabei dient sie als Impulsgeber und Koordinator, jedoch ohne Gestaltungs- und Initiierungskompetenz. Deutlich wird dies auch in den formalen Kompetenzen der UNESCO. So unterscheidet die Generalkonferenz zwischen zwei Arten von Vorschlägen, welche an die Mitgliedsstaaten weitergegeben werden: Empfehlungen und internationale Konventionen. Diese sind von den Mitgliedsstaaten innerhalb eines Jahres den zuständigen Stellen vorzulegen. Während Empfehlungen keinen verbindlichen Charakter besitzen, müssen Konventionen unter Zustimmung der Mitgliedsstaaten als verbindlich angesehen und z.B. in Regierungsbeschlüssen angenommen werden. Des Weiteren sieht die Verfassung der UNESCO unter Artikel VIII eine regelmäßige Berichterstattung der Mitgliedsstaaten über Gesetze, Verordnungen und Statistiken vor. Diese soll ihre Tätigkeiten und Institutionen in den entsprechenden Bereichen darlegen (vgl. UNESCO 2001a; SCHEMMANN 2007, 192f).

Um die Ziele und Aufgabenbereiche der UNESCO verwirklichen zu können, ist eine gute Zusammenarbeit der Organisation mit seinen Mitgliedsstaaten notwendig. Daher verfügen die Mitgliedsstaaten über eigene UNESCO-Nationalkommissionen. Diese stellen keine Organe der UNESCO dar, sind aber unter Artikel VII der UNESCO-Verfassung vorgesehene Stellen in jedem Staat:

„Jeder Mitgliedstaat trifft unter Berücksichtigung seiner besonderen Verhältnisse geeignete Maßnahmen, um seine mit Fragen der Erziehung, Wissenschaft und Kultur befassten maßgeblichen Institutionen mit der Arbeit der UNESCO in Verbindung bringen, vorzugsweise durch Bildung einer Nationalkommission, in der die Regierung und die betreffenden Institutionen vertreten sind“ (UNESCO 2001a).

Die Integration von NichtregierungsvertreterInnen ermöglicht zum einen die Einbindung des Sachverstandes jenseits der Regierung in Bezug auf Themenschwerpunkte der UNESCO und zum anderen finden die Anliegen der Nichtregierungsorganisationen Einzug in die

Nationalkommission. Deren Funktion ist es, die Regierungen in entsprechenden Fragen zu beraten sowie als Verbindungsstelle aller Angelegenheiten, die für die Organisation von Interesse sind, zu fungieren. Weiters können Nationalkommissionen bei der Vorbereitung der Delegation zu UNESCO-Generalkonferenzen mitwirken, sich an der Umsetzung von Beschlüssen beteiligen, Publikationen veröffentlichen sowie mit verschiedensten Interessensgruppen zusammenarbeiten. So wie die Tätigkeitsbereiche, so sind auch die Strukturen der eingerichteten Nationalkommissionen nicht uniform. Es gibt eine Vielzahl von Modellen, nach denen die Kommissionen zusammengesetzt sind und danach arbeiten (vgl. SCHEMMANN 2007, 191).

Die UNESCO gilt als einzige Organisation der Vereinten Nationen, die sich bei der Umsetzung ihres Programmes in den Mitgliedsstaaten auf nationale Kommissionen stützen kann (vgl. ÖUK/WWW, vii). Wie die Österreichische UNESCO-Kommission strukturiert ist und welche Schwerpunkte sie in ihren Arbeitsbereichen setzt, möchte ich unter anderem im anschließenden Kapitel genauer darstellen.

5.2 ÖSTERREICH UND DIE UNESCO

Österreich ist seit 13. August 1948 Mitglied der UNESCO. Gemäß Artikel VII der Verfassung der UNESCO wurde die Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) im darauffolgenden Jahr als nationale Verbindungsstelle eingerichtet (vgl. ebd., vii) und ist somit an die Charta der Nationalkommissionen gebunden. Dieses System stellt eine Einbeziehung der Zivilgesellschaft in die zwischenstaatliche Zusammenarbeit dar, und ist als solches einzigartig. Die Nationalkommission dient der UNESCO einerseits als Repräsentant in Österreich, andererseits vertritt sie Österreich gegenüber der UNESCO und zwar überall dort, wo es vorgesehen ist (z.B. in der Generalkonferenz). Die ÖUK fungiert als nationale Koordinations- und Verbindungsstelle sämtlicher Arbeitsbereiche der UNESCO innerhalb Österreichs und hat somit die Aufgabe, „die Bundesregierung, die Landesregierungen und die übrigen zuständigen Stellen in UNESCO-Angelegenheiten zu beraten, an der Verwirklichung der UNESCO-Programme in Österreich mitzuarbeiten, die Öffentlichkeit über die Arbeit der UNESCO zu informieren sowie Institutionen, Fachorganisationen und ExpertInnen mit der UNESCO in Verbindung zu bringen“ (ebd., viii). Ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich Bildung liegen derzeit in der Alphabetisierung,

in der Interkulturellen Friedenserziehung, in der Kulturellen Bildung, in der Bildung für nachhaltige Entwicklungen sowie in den UNESCO-Schulen¹⁰.

Der wissenschaftliche Bereich zielt auf die Gründung und Instandhaltung so genannter Biosphärenparks, im Bereich Kultur liegen die Arbeitsschwerpunkte in der Kulturellen Vielfalt, im Welterbe, im immateriellen Kulturerbe sowie im Kulturgüterschutz und in Bezug auf den Bereich Kommunikation und Information stellt das Digitale Erbe, die Pressefreiheit und das Programm „Information for All“ primäres Anliegen der ÖUK dar (vgl. ÖUK/WWW, ix).

Finanzielle Unterstützung bekommt die Österreichische UNESCO-Kommission über einen jährlichen Mitgliedsbeitrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Dieser deckt die Ausgaben für Infrastruktur, Personal und Aktivitäten im Bildungsbereich ab. Da die ÖUK über kein Förderungsbudget verfügt, kann sie keine Fremdveranstaltungen unterstützen. Sie ist jedoch aufgrund ihrer Vertretung der UNESCO Inhaberin der Rechte am Namen und am Signet der UNESCO und somit zur Vergabe von UNESCO-Logos berechtigt (vgl. ebd., ix). Zu den weiteren Mitgliedern der ÖUK zählen der Bund, die Bundesländer, KulturKontakt Austria, vier Institutionen (European University Center for Peace Studies, Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Umweltdachverband und Infoterm) sowie bei der UNESCO tätige Personen. Einmal jährlich finden sich die Mitglieder zu einer Versammlung ein (vgl. ebd., x).

Neben den Mitgliedern hat der Vorstand eine tragende Funktion bei der ÖUK. Dieser – bestehend aus den PräsidentInnen, den VertreterInnen der zuständigen Ministerien, einer/einem LändervertreterIn, dem Verein KulturKontakt Austria und den Vorsitzenden der Fachbeiräte – trifft vier Mal im Jahr zusammen. Des Weiteren verfügt die Österreichische UNESCO-Kommission über ein Sekretariat und sie unterstützt die Etablierung von Fachbeiräten und Arbeitsgruppen. Dies ermöglicht eine enge Zusammenarbeit mit FachexpertInnen, wie derzeit in folgenden sechs Fachgremien: Jugendfachbeirat, Fachbeirat „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen“, Österreichisches Nationalkomitee des UNESCO-Programms „Information for All“, Fachbeirat Kulturelle Vielfalt, Arbeitsgemeinschaft Kulturelle Vielfalt und Fachbeirat für das Immaterielle Kulturerbe (vgl. ebd., x).

¹⁰ Das UNESCO-Schulprojekt (UNESCO Associated Schools Project Network) umfasst über 8500 Schulen vom Kindergarten bis zur LehreInnenausbildung in 180 Ländern. Sie vertreten aktiv die obersten Prinzipien der UNESCO (interkulturelle Zusammenarbeit, Wertschätzung von Verschiedenheit, Friedensbildung, Schutz von Natur- und Kulturgütern u.v.m.).

Die Österreichische UNESCO-Kommission ist jedoch nicht die einzige Verbindung zwischen dem Staat und der Organisation. So nehmen die Zentralstellen des Bundes (z.B. das BMUKK, das BMWF, das Bundeskanzleramt, die ÖUK) im Rahmen ihrer Fachbereiche UNESCO-Agenden in Österreich wahr. Darunter zählen die acht Welterbestätten und sechs Biosphärenparks in Österreich, das so genannte „Memory of the Word Register“, welches Bücher, Manuskripte, audiovisuelle Medien in Bibliotheken und Archiven beinhaltet (in Österreich werden zehn solcher Einträge von der UNESCO geführt), die derzeit 74 österreichischen UNESCO-Schulen sowie vier UNESCO-Lehrstühle (vgl. ÖUK/WWW, xi).

So wie die UNESCO in Österreich, ist auch umgekehrt Österreich in der UNESCO vertreten. Wie bei den meisten Mitgliedsstaaten befindet sich auch für Österreich eine „Ständige Vertretung“ im Sitz der UNESCO in Paris. Diese soll den laufenden Arbeitskontakt zum UNESCO-Sekretariat aufrecht erhalten und die Beziehungen zur UNESCO pflegen. Zudem zählen die Vertretung Österreichs bei diversen Gremien der Organisation und die Unterstützung österreichischer Anliegen zu seinen Aufgaben (vgl. ebd., xii).

Wie bereits erwähnt, sind Mitgliedsstaaten bei Generalkonferenzen der UNESCO vertreten, so auch im Exekutivrat und in den subsidiären Organen, Komitees und Räten. Insgesamt zählt die UNESCO derzeit 25 derartige Gremien mit jeweils unterschiedlichem Status. Durch Wahlen während der Generalkonferenz erfolgt die Aufnahme in diese Gremien und gelten in der Regel vier Jahre. Österreich ist derzeit Mitglied in sechs Komitees bzw. Räten, wie z.B. im Zwischenstaatlichen Rat für „Gestaltung des sozialen Wandels“ (MOST) (Periode: 2009 – 2013), im Zwischenstaatlichen Komitee des Programms Leibeserziehung und Sport (CIGEPS) (Periode: 2007 – 2011) und im Zwischenstaatlichen Komitee für Bioethik (IGBC) (Periode: 2009 – 2013) (vgl. ebd., xii).

Über die unterschiedlichen Vernetzungen der Organisation zum Mitgliedsstaat erfolgen die einzelnen Initiativen zur Umsetzung jener von der UNESCO definierten Ziele. Im Rahmen dieser Diplomarbeit sind vor allem die Aktivitäten im Hinblick auf die Bildungsziele von Bedeutung. Im nächsten Kapitel möchte ich daher jenen Bereich der Organisation darstellen, der sich den Fragen rund um Erziehung und Bildung widmet.

5.3 DAS BILDUNGSPROGRAMM DER UNESCO

Der Fachbereich für Bildung und Erziehung des Sekretariats bildet das Zentrum der UNESCO im Bereich Bildung. Dieser gliedert sich in sechs Abteilungen, welche die inhaltlichen Schwerpunkte der Organisation widerspiegeln (die internationale Koordination und Überwachung von Bildung für alle, Grundbildung, Sekundar- und Berufsbildung, Hochschulbildung, Bildungspolitik und -strategien und die Förderung von Qualität), sowie eine geschäftsführende Abteilung und eine Informations- und Dokumentationsstelle. Neben der Zentrale in Paris gibt es noch weitere 56 so genannte „field offices“, wo ebenfalls jeweils ein/e MitarbeiterIn dem Bildungsbereich zugeordnet ist – die Dezentralisierungspolitik der UNESCO wird dadurch besonders deutlich. Des Weiteren gibt es noch so genannte „Cluster Büros“, denen jeweils mehrere Staaten zugeordnet sind und schließlich nationale Büros, die sich jeweils den Aufträgen des eigenen Staates widmen (vgl. SCHEMMANN 2007, 193).

Ebenso sind die UNESCO-Institute und -Zentren zu nennen, welche sich mit diversen Aspekten von Bildung auseinandersetzen und mit ihren Aktivitäten – vor allem Beratung, Dokumentation und Kooperation – eine Art Forum darstellen (vgl. ebd., 193f). Zu diesen Instituten und Zentren zählen:

- das International Bureau of Education (IBE) in Genf,
- das International Bureau of Educational Planning (IIEP) in Paris,
- das UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in Hamburg,
- das Institute for Information Technologies in Education (IITE) in Moskau
- und das International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) in Bonn.

Es gibt zudem noch regionale Institute, wie z.B. das Europäische Zentrum für höhere Bildung (European Centre for Higher Education, CEPES) in Bukarest oder das International Institute for Capacity-Building in Africa (IICBA) (vgl. UNESCO/WWW, ii).

Gestützt auf Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte¹¹ („Jeder hat das Recht auf Bildung“), setzt sich die UNESCO für dieses Recht ein. Bildung gilt als Grundvoraussetzung für soziale und wirtschaftliche Entwicklung und somit „für die

¹¹ „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offen stehen“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948).

Verbesserung der Lebensqualität, für die Überwindung von Armut, für die Erreichung der Chancengleichheit der Geschlechter, die Verringerung der Kindersterblichkeit und des Bevölkerungswachstums, nachhaltige Entwicklung, und letztendlich für Frieden und Demokratie“ (ÖUK/WWW, iii).

Weiters soll Bildung zur aktiven und selbstbestimmten Teilhabe am öffentlichen Leben befähigen sowie zum kritischen Hinterfragen. An der Umsetzung der Bildungsziele sind weltweit alle Partner beteiligt, sowie auch die Zivilgesellschaft und die Privatwirtschaft (vgl. ebd., iii).

Definiert wird der ganzheitliche Bildungsbegriff der UNESCO und die Anforderungen an Bildung über die „vier Säulen des Lernens“ („Delors-Bericht“, 1996):

- Lernen, Wissen zu erwerben (learning to know),
- Lernen zu handeln (learning to do),
- Lernen für das Leben (learning to be) und
- Lernen miteinander zu leben (learning to live together) (UNESCO 1996b).

Konkret bedeutet dies für die UNESCO z.B. die Koordinierung des weltweiten Aktionsprogrammes „Bildung für alle“, dessen sechs definierte Weltbildungsziele bis zum Jahre 2015 erreicht werden sollen ebenfalls wie jene Ziele der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014). Die UNESCO ist zudem federführend in Bezug auf die Weltdekade der Alphabetisierung (2003 – 2012). Weitere Aufgabenbereiche umfassen das UNESCO-Schulprojekt (UNESCO Associated Schools Project Network) sowie die UNESCO-Lehrstühle, die darauf abzielen, internationale Netzwerke zum Austausch von Wissen zu schaffen. Außerdem kommt zu ihrem Aufgabenbereich die Organisation interregionaler und internationaler Konferenzen zum Thema Bildung, wie z.B. die Konferenz zur Erwachsenenbildung CONFINTEA oder die alle drei bis vier Jahre statt findende Weltkonferenz der BildungsministerInnen, hinzu (vgl. ÖUK/WWW, iii).

Um das Bildungsprogramm der UNESCO effizient verfolgen zu können, ist es notwendig, dass alle Mitgliedsstaaten versuchen, ihr eigenes Bildungssystem kontinuierlich weiterzuentwickeln. Ebenso gilt es, die Arbeit der UNESCO in den unterschiedlichen Teilbereichen zu unterstützen. Dies erfolgt z.B. in jenen alle vier Jahre statt findenden „International Conferences on Education“, welche von der UNESCO mit ihrem Bureau of Education (IBE) organisiert werden. Auf diesen Konferenzen berichten die Mitgliedsstaaten

über den aktuellen Stand von Reformen und Entwicklungen im Bildungswesen. Die letzte Konferenz fand im Jahr 2008 unter dem Motto „Inclusive Education – The Way oft the Future“ in Genf statt und repräsentierte eines der wichtigsten Bildungsziele der UNESCO: Bildung für alle (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 3).

Wie bereits erwähnt trifft ein Mitgliedsstaat unter Berücksichtigung seiner besonderen Verhältnisse geeignete, zielführende Maßnahmen. Obwohl alle Mitgliedsstaaten der UNESCO die gleichen Ziele verfolgen, gestalten die Nationen ihre Schwerpunkte zur Erreichung dieser Ziele länderspezifisch. Die Koordination erfolgt in Österreich – wie in den meisten anderen Mitgliedsstaaten auch – über die Nationalkommission (ÖUK).

Die in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) – bzw. bis zur Trennung der beiden Ministerien durch die Bundesministeriengesetz-Novelle 2007 mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) – durchgeführten Maßnahmen zur Erreichung der UNESCO-Bildungsziele, werden u.a. in der seit 1997 alle drei Jahre herausgegebenen Broschüre „Bildungsentwicklung in Österreich“ aufgezeigt.

Beispielsweise wurden in den Jahren 1996 und 1997 LehrerInnenfortbildungsseminare zum Thema „Erziehung zum Frieden, Menschenrechte und Demokratie“ durchgeführt. Zudem entstanden im Jahr 1997 ein Folder zum UNESCO-Schulprofil und ein Medienkoffer zu UNESCO-Schwerpunktthemen sowie Materialien zur didaktischen Umsetzung im Unterricht (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 141). Anlässlich der 2001 abgehaltenen Weltkonferenz gegen Rassismus in Durban (Südafrika) erstellte das Bildungsministerium einen nationalen Aktionsplan. Dieser enthält zahlreiche Bildungsmaßnahmen im Bereich der Menschenrechts- und Toleranzerziehung (vgl. Österreich/BMBWK 2004, 159). Neben diesen Beispielen gibt es noch zahlreiche weitere Maßnahmen der ÖUK.

Seit 2002 gibt die ÖUK nach einer Unterbrechung von 15 Jahren wieder einen Jahresbericht über die Tätigkeiten der Kommission heraus. Anlass dafür war ihre Ausgliederung aus dem BMBWK und die zugesprochene Vollrechtsfähigkeit und Unabhängigkeit des Vereins (vgl. ÖUK Jahrbuch 2002, 4).

Weitere Beispiele für Tätigkeiten der Österreichischen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium möchte ich unter Kapitel 7.3.1 „Die Zusammenarbeit im Rahmen der UNESCO“ darlegen, wo ich spezielle Maßnahmen in Hinblick auf das Konzept Inklusion aufzeigen werde.

5.4 KONVENTIONEN, EMPFEHLUNGEN UND ERKLÄRUNGEN

Ich möchte nun wesentliche – auf Konferenzen der UNESCO verabschiedete – Konventionen, Empfehlungen bzw. Erklärungen vorstellen, die sich mit inklusiver Erziehung und Bildung befassen und als so genannte World Polity-Dokumente betrachtet werden können. Zuvor möchte ich der Vollständigkeit halber auf zwei ältere Initiativen der UNESCO hinweisen, die mitunter nur geringe direkte Bedeutung für das Aufkommen der inklusiven Sichtweisen in der Bildungswissenschaft haben, aber dennoch als Grundlage späterer Überlegungen zur inklusiven Beschulung erwähnt werden sollten. Z.B. wird auch die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen von der UNESCO als erstes „legal framework in support of inclusion“ nach dem Zweiten Weltkrieg betrachtet (vgl. UNESCO 2009, 9).

Konkret die UNESCO betreffend möchte ich daher zum einen die *Konvention gegen Diskriminierung in der Bildung* (Paris 1960) nennen, dessen Richtlinien in Anlehnung an Artikel 26/1 („Jeder hat das Recht auf Bildung“), der im Jahre 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen proklamierten Menschenrechtserklärung, vor allem für den Zugang zur Bildung für alle, ohne Diskriminierung plädiert:

„For the purposes of this Convention, the term ‚discrimination‘ includes any distinction, exclusion, limitation or preference which, being based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, economic condition or birth, has the purpose or effect of nullifying or impairing equality of treatment in education [...]“ (UNESCO 1960, 4).

In weiterer Folge wird z.B. darauf hingewiesen, dass diesen Menschen der Zugang zur Bildung, egal welcher Art und auf welcher Schulstufe, nicht entzogen werden darf.

Zum anderen möchte ich noch die *Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten* (Paris 1974) nennen. Diese Empfehlung über die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie zum Frieden in der Welt wurde von der 18. UNESCO-Generalkonferenz verabschiedet. Sie stellt insofern einen Meilenstein in der bisherigen Geschichte der UNESCO dar, als dass es zum ersten Mal gelungen ist, über Systemgrenzen hinweg Leitlinien für eine umfassende Erziehung zur globalen Verantwortung aller Menschen zu formulieren. Des Weiteren beinhaltet die Empfehlung in drei Artikeln wesentliche Inhalte zur LehrerInnenfortbildung, welche die

Mitgliedsstaaten u.a. verpflichten, für eine fachliche Ausbildung und Qualifizierung von LehrerInnen und PädagogInnen zu sorgen, um Ziele wie Toleranz, Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenrechte und Frieden wirksam zu fördern (vgl. HÜFNER/REUTHER 1996). Weltweit wurden bzw. werden nach wie vor im Rahmen verschiedener Themenschwerpunkte in den Mitgliedsstaaten LehrerInnenseminare durchgeführt.

5.4.1 Weltkonferenz über Bildung für alle in Jomtien

Die von der UNESCO veranstaltete Weltkonferenz über Bildung für alle fand im Jahre 1990 in Jomtien (Thailand) statt und gilt als Ausgangspunkt der internationalen Initiative „Education for All“ (EFA, Bildung für alle). Diese Initiative der Vereinten Nationen stellt eine globale Partnerschaft dar, deren Ziel es ist, den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle Menschen zu verwirklichen. Die Aufgabe der UNESCO ist dabei die Koordinierung des EFA-Prozesses. Deren Umsetzung findet vor allem auf nationaler Ebene unter Mitwirkung der Bildungsakteure statt (vgl. LANGTHALER 2005, 3f).

Die VertreterInnen von 155 Ländern sowie 150 Organisationen verabschiedeten die Weltdeklaration „Education for All“ und einen Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse. In Anlehnung an die Vereinbarungen der UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 wurden sechs Ziele formuliert, die den allgemeinen Zugang zur Grundbildung und die Verringerung der Analphabetenrate bei Erwachsenen fördern (vgl. ebd., 6f). Die Umsetzung dieser Ziele wurde bis zum Jahrhundertwechsel angedacht, jedoch – darauf werde ich später noch zurückkommen – nicht erreicht.

Der Untertitel der Abschlusserklärung „Meeting the basic learning needs“ unterstreicht das Grundrecht auf Bildung. In ihr wird der/die Lernende ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt sowie die Aufgabe und Pflicht der Regierungen, diesen Lernbedürfnissen gerecht zu werden (vgl. ebd., 6). Für die Umsetzung der sechs formulierten Bildungsziele war bzw. ist eine Expansion auf allen Ebenen notwendig. Dies betrifft u.a. „konzeptionelle Grundlagen von Bildung sowie Methoden des Bildungserwerbs und der Bildungsvermittlung, Bildungssysteme, Ressourcen [und] Partnerschaften“ (ebd., 6). Eine ganzheitliche Bildungskonzeption, welche die Konzentration vom Lehren auf das Lernen richtet und der Auffassung ist, Bildung sei ein lebenslanger Prozess, ist anzustreben. Weiters soll diese die Notwendigkeit einer förderlichen Lernumgebung, in der allen

Gesellschaftsmitgliedern wesentliche Rollen im Bildungserwerb zukommen, erkennen (vgl. LANGTHALER 2005, 6f).

Von Inklusion ist in dieser Weltdeklaration „Education for All“ und im Aktionsrahmen noch nicht die Rede, dennoch werden wesentliche Inhalte eines erweiterten und optimierten Integrationsbegriffes – wie bereits nach SANDER (2001) erläutert – durchaus festgehalten. Besonders der Artikel III der Deklaration „Universalizing access and promoting equity“ enthält klare Forderungen nach einer Grundschulbildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene und erwähnt demnach auch die Möglichkeit eines gleichberechtigten, integrativen Zugangs zum Bildungssystem trotz unterschiedlicher Voraussetzungen, z.B. von Menschen mit Behinderungen: „The learning needs of the disabled demand special attention. Steps need to be taken to provide equal access to education to every category of disabled as an integral part of the education system“ (UNESCO 1990, 9). Aber auch von anderen marginalisierten Menschen war bereits die Rede:

„An active commitment must be made to removing educational disparities. Underserved groups: the poor; street and working children; rural and remote populations; nomads and migrant workers; indigenous peoples; ethnic, racial, and linguistic minorities; refugees; those displaced by war; and people under occupation, should not suffer any discrimination in access to learning opportunities“ (ebd., 9).

Dennoch wurde auf die Problemlagen von Kindern mit Behinderungen im Großen und Ganzen nur sehr wenig eingegangen. Vier Jahre darauf jedoch, auf der im folgenden Kapitel beschriebenen, groß angelegten internationalen Tagung in Salamanca, setzte man den Schwerpunkt im Besonderen auf diese Minderheitengruppe.

5.4.2 Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse

Gemeinsam mit der spanischen Regierung organisierte die UNESCO im Juni 1994 die Weltkonferenz “Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität”, in Salamanca (Spanien). Dort wurde die Erklärung von Salamanca über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse sowie ein Aktionsrahmen angenommen. Auf der Weltkonferenz trafen hohe BeamtInnen aus Bildung und

Verwaltung, PolitikerInnen und SpezialistInnen mit VertreterInnen der Vereinten Nationen und internationalen NGO's zusammen um das Ziel „Bildung für alle“ zu erreichen. Zur Diskussion standen grundlegende politische Änderungen, die als erforderlich erachtet wurden, um integrative bzw. inklusive Pädagogik zu fördern. Die Erklärung sowie der Aktionsrahmen gelten als Meilensteine in Bezug auf die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, wobei in der englischen Originalfassung – wie oben bereits diskutiert – vor allem von „inclusion“ und „inclusive education“ sowie „inclusive school“ die Rede ist und somit maßgeblich zur Verbreitung dieser Begriffe beigetragen hat (vgl. UNESCO 1996a).

Der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse stellt im Gegensatz zur Erklärung, welche eher globale Äußerungen beinhaltet, ein bildungspolitisches Programm mit konkreten Handlungsvorschlägen dar (vgl. BIEWER 2009, 128). Der „Framework for Action“ dient vor allem dazu, Aktivitäten von Regierungen, internationalen Organisationen, nationalen Hilfsorganisationen, nichtstaatlichen Organisationen und anderen Körperschaften bei der Umsetzung der Salamanca-Erklärung unterstützend anzuleiten. Einerseits beruht der Rahmen auf den nationalen Erfahrungen der teilnehmenden Länder und andererseits auf Resolutionen, Empfehlungen und Veröffentlichungen der Vereinten Nationen und anderer zwischenstaatlicher Organisationen, die sich mit der Gleichstellung von Personen mit Behinderung auseinandersetzen (vgl. UNESCO 1996a).

Wie bereits verdeutlicht wurde, war die Salamanca-Erklärung maßgeblich an der Verbreitung des Begriffes „inclusion“ beteiligt – wenngleich der Begriff mit Integration ins Deutsche übersetzt worden ist. Der Inhalt der Erklärung gibt die grundlegende Idee des Konzeptes Inklusion wieder und betont das Recht aller Kinder auf Bildung in Allgemeinschulen. Kinder mit physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Beeinträchtigungen sowie diverse Minoritäten werden demnach nicht mehr ausgeschlossen. Regelschulen mit inklusiver Orientierung – so heißt es in der Erklärung weiter – bieten der Mehrheit der Kinder eine effektive Bildung. Zudem sind Verbesserungen in Effizienz sowie Kosteneffektivität des ganzen Bildungssystems zu erwarten (vgl. ebd., 2). Diese Erklärung unterstreicht und vertieft die Ausführungen jener auf der „Weltkonferenz über Bildung für alle“ in Jomtien (1990) verabschiedeten Weltdeklaration „Education for All“ und des Aktionsrahmens. Diese zeigen zum einen die Notwendigkeit auf, allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Bildung zu ermöglichen und zum anderen, Bildungseinrichtungen so anzupassen, dass sie für alle zugänglich sind.

Zudem spiegelt der Inhalt der Erklärung und des Aktionsrahmens von Salamanca, jenes im Rahmen des LehrerInnenfortbildungsprogrammes der UNESCO seit Ende der 1980er Jahre verbreitete Modell von „inclusion“ wider. Dieses wurde von einer BeraterInnengruppe aus überwiegend britischen WissenschaftlerInnen entwickelt und im Laufe der Zeit insofern weiterentwickelt, als dass sich das Konzept nicht vorwiegend an Kinder mit besonderen Bedürfnissen („special needs“) orientiert, sondern auch weitere Gruppen, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind, mit einbezieht (vgl. BIEWER 2009, 129).

5.4.3 Rahmenaktionsplan Bildung für alle – Konferenz in Dakar

Seit der Weltkonferenz 1990 in Jomtien wurden in vielen Ländern Fortschritte bezüglich der Bildungsbeteiligung verzeichnet. Dennoch wurden die bis zum Jahr 2000 gesteckten Ziele nicht erreicht. So gab es z.B. weiterhin noch Mängel in Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen und auch bezüglich der Bemühungen, die Einschulungsquote in Primarschulen zu erhöhen. Aufgrund der Tatsache, dass die Jomtien-Ziele nicht erreicht wurden und der Zeitrahmen bis zum Jahr 2000 nicht eingehalten werden konnte, wurde eine weitere Weltkonferenz zur Bildung abgehalten (vgl. LANGTHALER 2005, 7f).

Auf dem Weltbildungsforum in Dakar (Senegal) im April 2000 haben sich insgesamt 164 Staaten verpflichtet, bis zum Jahr 2015 einen Beitrag für die Erreichung der sechs neu formulierten Bildungsziele des Rahmenaktionsplanes „Bildung für alle“ zu leisten, sowie innerhalb der nächsten zwei Jahre nationale Aktionspläne auszuarbeiten. Basis dafür war die weltweite Studie der UNESCO „Education for All 2000 Assessment“ (vgl. UNESCO 2000a) über die Umsetzung der Jomtien-Ziele, welche sich klar über die Notwendigkeit einer Verbesserung der Bildungsqualität, eines gleichberechtigten Zugangs zur Bildung, einer qualitativen Erhöhung der zur Verfügung stehenden Finanzmittel usw. ausspricht (vgl. ebd., 9).

Die neu formulierten EFA-Ziele beinhalten u.a. die frühkindliche Betreuung und Erziehung gefährdeter und benachteiligter Kleinkinder, die Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht für alle Kinder, den Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen sowie die Verbesserung der Bildungsqualität (vgl. UNESCO 2000b, 15ff). Besonders hervorheben möchte ich – in Zusammenhang mit meiner Fragestellung – das

zweite definierte Ziel des Aktionsrahmens, welches sich insbesondere für eine qualitativ hochwertige Grundschulbildung aller Kinder ausspricht: „Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality“ (LANGTHALER 2005, 3). Zwar spricht dieses Ziel nicht von Menschen mit Behinderungen, jedoch von anderen – in der Definition von Inklusion angesprochenen – Menschen mit besonderen Bedürfnissen, wie z.B. Mädchen und Frauen sowie soziale und ethnische Minderheiten. Innerhalb der ausgearbeiteten Strategien des Aktionsrahmens jedoch wird deutlich, dass es sich bei der Vision „Bildung für alle“ um ein inklusives Konzept handelt, welches Menschen von allen Lebenslagen und Lebensphasen anspricht:

“A key challenge is to ensure that the broad vision of Education for All as an inclusive concept is reflected in national government and funding agency policies. Education for All must encompass not only primary education, but also early childhood education, literacy and life skills programmes. Using both formal and non-formal approaches, it must take account of the needs of the poor and the most disadvantaged, including working children, remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children, young people and adults affected by conflict, HIV/AIDS, hunger and poor health; and those with special learning needs. It is encouraging that many governments, funding agencies and civil society organizations are increasingly rallying to this more inclusive and comprehensive view of education” (UNESCO 2000b, 14).

Das in Zusammenarbeit mit Regierungen, UN-Organisationen, NGO's und der Zivilgesellschaft laufende Programm „Bildung für alle“ ist das derzeit größte Projekt der UNESCO im Bildungsbereich. Ihre Aufgabe besteht nach wie vor in der Koordinierung der weltweiten Anstrengungen und seit 2002 die Herausgabe des alljährlichen Weltbildungsberichtes „Education for All – Global Monitoring Report“, welcher die Fortschritte der Staaten weltweit bei der Erreichung der sechs EFA-Ziele misst (vgl. UNESCO/WWW, iii). Zudem findet jährlich ein so genanntes high-level-group-meeting zwischen BildungsministerInnen und EntscheidungsträgerInnen internationaler Organisationen und Geldgeberagenturen statt. Die Aufmerksamkeit auf politischer Ebene wird dadurch bestätigt und zudem bietet das Meeting Raum für Diskussionen über die Verbesserung und Erweiterung der Finanzierungsmöglichkeiten. Eine ebenfalls jährlich zusammentreffende Arbeitsgruppe in Paris sowie EFA-Foren auf regionaler Ebene (Arabische Staaten, Asien-Pazifik, Europa/Nordamerika, Lateinamerika/Karibik, Afrika südlich der Sahara) dienen dem regelmäßigen Erfahrungsaustausch. Zusätzlich empfiehlt der Dakar-Aktionsrahmen die Schaffung nationaler EFA-Foren, um die Umsetzung der

EFA-Prozesse zu fördern. Dadurch soll ein breiter Diskussionsprozess aller Bildungsakteure gewährleistet sein und die Ausarbeitung nationaler EFA-Strategien unterstützen (vgl. LANGTHALER 2005, 10f).

5.4.4 Internationale Bildungskonferenz “Bildung inklusive: Der Weg der Zukunft” in Genf

Organisiert vom International Bureau of Education (IBE) der UNESCO fand im November 2008 in Genf die 48. Weltkonferenz der BildungsministerInnen mit dem Titel „Inclusive Education: The way of the Future“ statt. Es nahmen über 1400 TeilnehmerInnen, darunter 65 BildungsministerInnen, 20 IGO's, 25 NGO's, Foundations und weitere Institutionen sozialer Einrichtungen aus 153 Mitgliedsstaaten der UNESCO teil, um sich konstruktiv und auf hohem Niveau über globale Bildungsfragen auszutauschen. Das in der Konferenz verabschiedete Abschlussdokument „Conclusions and Recommendations“ beinhaltet die Ergebnisse der Konferenz sowie Empfehlungen an alle Mitgliedsstaaten bezüglich der Umsetzung des inklusiven Gedankenguts (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V./WWW, i)

Das Recht aller Menschen auf Bildung – wie die UN-Menschenrechte deklarieren – wurde im Rahmen der Konferenz erneut bekräftigt und ebenso die Bedeutung von Inklusion und dessen Tragweite: „[...] inclusive quality education is fundamental to achieving human, social and economic development“ (UNESCO 2008, 18).

Das Konzept Inklusion sieht eine Anpassung der Systeme an die Bedürfnisse der Lernenden vor. Darüber waren sich die TeilnehmerInnen der Konferenz einig und forderten die Mitgliedsstaaten auf, – vor allem auch in Hinblick auf die Umsetzung der Weltdekade „Bildung für alle“ – ihre Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Eine bedeutende Rolle dabei spielen die Regierungen sowie weitere Akteure sozialer Einrichtungen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V./WWW, i).

Inklusion fordert die Bildungsbeteiligung aller marginalisierter Gruppen. Große Aufmerksamkeit galt daher u.a. der Klärung des Begriffes „Inclusion“ selbst. Vor allem da die Gruppen, welchen der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung oft erschwert wird, in den einzelnen Ländern teils variieren, wurden auf der Konferenz die Lernbedürfnisse vieler unterschiedlicher Personengruppen (Menschen mit Behinderungen, Nomaden,

arbeitende Kinder, Flüchtlinge usw.) thematisiert. Zudem wurde auf der Konferenz bekräftigt, dass trotz unterschiedlicher Bedürfnisse dem inklusiven Bildungssystem eines gleich bleibt: „Nicht der Lernende hat sich in ein bestehendes System zu integrieren, vielmehr bedarf es flexibler Bildungsangebote, die sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden anpassen vermögen“ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V./WWW, i).

In Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung wurde auf die „Vielfalt als Chance“ hingewiesen, wodurch es nicht angebracht ist, dass Bildung unter Finanzkrisen – z.B. im Jahr 2008 – leidet. Zudem schließe Bildungsqualität Inklusion nicht aus, sondern sie bedingen einander sogar – so das Ergebnis zweier Hauptdebatten und mehrerer Workshops zum Thema „Der Weg der Zukunft“ (vgl. ebd., i). Im Abschlussdokument „Conclusions and Recommendations“ rät man daher u.a. zur Verminderung von Ungerechtigkeit und Armut, als größtes Hindernis bei der Umsetzung inklusiver Grundsätze. Außerdem soll das Schulsystem an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden und es soll für die aktive Teilhabe der Lernenden und seiner/ihrer Familie am Bildungsprozess offen sein. Die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen in der Schulklasse sollen gefördert und als wertvolle Ressource betrachtet werden. Zur Entwicklung einer positiven Bildungspolitik und Bildungsreform dient die Einrichtung eines Monitorings sowie eines entsprechenden Auswertungsverfahrens. Bildung soll zum öffentlichen Interesse werden und die Kapazitäten der Regierung gestärkt. Eine ganzheitliche frühkindliche Betreuung ermöglicht die Frühförderung vieler Kinder. Wesentlich sei außerdem eine entsprechende LehrerInnenbildung sowie geeignete Materialien und Methoden (vgl. UNESCO 2008, 18ff). Die Aufgabe der UNESCO ist es vor allem, den Mitgliedsstaaten Hilfestellungen in Bezug auf Umsetzungsmöglichkeiten anzubieten.

5.4.5 UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Bonn

Nach Empfehlungen des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg im Jahr 2002, riefen die Vereinten Nationen die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aus. Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for Sustainable Development) zielt darauf ab, den Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, welche zur Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft notwendig sind. Eine Zukunft, die ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen erfolgreich begegnet, soll damit erreicht werden. Sie rückt dabei die

Bewusstseinsbildung und die Identifikation mit dem Lebensraum ins Zentrum und dient daher nicht nur der reinen Wissensvermittlung, sondern auch dem handlungsorientierten politischen Lernen. Der bzw. die Lernende soll Kompetenzen und Fähigkeiten erlangen, die ein aktives, eigenverantwortliches Mitgestalten der Zukunft ermöglicht (vgl. Dekadenbüro/WWW, i; vgl. Umweltbildung/WWW, ii). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll dabei kein weiterer, ergänzender Teil bereits bestehender Bildungsangebote sein, sondern dient einer umfassenden zukunftsfähigen Ausrichtung der Bildung, welche bereits angewandte pädagogische Prinzipien (z.B. Interdisziplinarität, Wertorientiertheit, kulturelle Sensibilität, Problemlösungsorientiertheit, methodische Vielfalt, Partizipation und lokale Relevanz) in ihrer Weiterentwicklung und Verbreitung unterstützen soll. BNE stellt somit einen Prozess dar, der stetige Weiterentwicklung und Anpassung an die gegebenen Herausforderungen berücksichtigt und Monitoring sowie Evaluation als wesentliche Instrumente einsetzt (vgl. Dekadenbüro/WWW, i).

Die grundlegenden, inhaltlichen Arbeitsbereiche zur Umsetzung der Dekade werden unterteilt in folgende acht für die Nationalstaaten klar definierten Handlungsfelder: Gleichstellung von Mann und Frau, Gesundheitsförderung, Umweltschutz, ländliche Entwicklung, kulturelle Vielfalt, Friede und humanitäre Sicherheit, nachhaltige Stadtentwicklung sowie nachhaltiger Konsum (vgl. ebd., i).

Organisiert von der UNESCO und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission, fand 2009 in Bonn die "UNESCO-Weltkonferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung – Startschuss für die zweite Halbzeit der UN-Dekade" statt. Thematisiert wurden vor allem die Relevanz von BNE für die Bildungsqualität sowie der internationale Austausch zur Bildung nachhaltiger Entwicklung, insbesondere zwischen den Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern. So wurden u.a. Mechanismen zur verstärkten gegenseitigen Unterstützung bei der weiteren Umsetzung der Dekade diskutiert. Zentrales Anliegen war eine Bestandsaufnahme bisheriger Implementierungen, wobei die regionalen, nationalen und kulturell unterschiedlichen Umsetzungen im Blickpunkt standen und vor allem die unterschiedlichen Herausforderungen und politischen Rahmenbedingungen Thema waren. Nach der Evaluierung der ersten fünf Umsetzungs-Jahre von BNE, widmete man sich schließlich der Entwicklung neuer Strategien für Aktivitäten der zweiten Dekaden-Halbzeit (vgl. UNESCO/WWW, iv).

Am Ende der Konferenz verabschiedeten die über 700 TeilnehmerInnen aus 150 Ländern (VertreterInnen der UNESCO-Mitgliedsstaaten, UN-Sonderorganisationen, multi- und

bilateralen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sowie VertreterInnen der Zivilgesellschaft und des Privatsektors) die so genannte „Bonner Erklärung“. Der Inhalt dieses Dokuments – welche die Ergebnisse der Beratungen festhält und Leitlinien für weitere Umsetzungen der Dekade vorschlägt – zielt auf die Erreichung einer menschenwürdigeren Zukunft und ruft zu einer weltweiten Neuausrichtung der Bildungssysteme auf (vgl. UNESCO/WWW, iv).

Die Bonner Erklärung spielt insofern eine Rolle für die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion, als dass sie ihre Prinzipien vertritt und sich dafür auch einsetzt. Z.B. hält die Erklärung in Absatz 4 fest, dass aufbauend auf den Versprechen von Jomtien, Dakar und Johannesburg (Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002) eine gemeinsame Verpflichtung besteht, die Menschen zum Wandel zu befähigen. „Eine derartige Bildung muss die Werte, das Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die für ein Leben im Sinne der Nachhaltigkeit, gesellschaftliche Partizipation und menschenwürdige Arbeit erforderlich sind“ (UNESCO 2009b). So unterstreicht das Programm „Bildung für alle“ die Notwendigkeit eines Zugangs zur Grundbildung, um nachhaltige Entwicklung gewährleisten zu können sowie eine frühkindliche Bildung, die Bildung der ländlichen Bevölkerung und die Alphabetisierung Erwachsener. BNE und Bildung für alle sollen – so weiter in der Erklärung – im Rahmen eines kohärenten und systemischen Ansatzes einen Beitrag zum Erreichen von Bildungsqualität leisten. In einem weiteren Absatz (6) der Erklärung wird darauf hingewiesen, dass BNE eine neue Richtung für das Lernen und die Bildung aller Menschen vorgibt und qualitativ hochwertige Bildung und Inklusion fördere. Beruhend auf den Werten der Gerechtigkeit, Fairness, Toleranz, Unabhängigkeit und Verantwortung fördert sie die Gleichberechtigung der Geschlechter, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie Armutsbekämpfung (Absatz 8). Praktisch bedeutet die Umsetzung von BNE die Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze sowie Entwicklungen im Rahmen der LehrerInnenausbildung, der Lehrpraxis, der Lehrpläne u.v.m. (vgl. ebd.).

Die UNESCO spielt insbesondere bei der Koordination der Umsetzung dieser Dekade auf internationaler Ebene eine bedeutende Rolle und entwickelte dafür das Konzept „International Implementation Scheme (IIS)“. Darin werden Rahmenbedingungen vorgestellt, innerhalb derer die UN-Dekade in den einzelnen Ländern realisiert werden könnte. Das Konzept dient der Orientierung und Hilfestellung und soll keine strikte Anleitung darstellen. Zudem ist die Dekade für nachhaltige Entwicklung nicht bindend und

erfordert die individuelle Umsetzung basierend auf den Ressourcen der einzelnen Länder (vgl. UNESCO 2005b).

5.5 PUBLIKATIONEN RUND UM DAS KONZEPT INKLUSION

Neben den verabschiedeten Konventionen, Erklärungen und Empfehlungen, die für die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion als bedeutend angesehen werden können, gab die UNESCO in den letzten Jahrzehnten einschlägige Publikationen heraus. Diese – teilweise bereits unter Kapitel 3 im Zusammenhang mit der Entwicklung des Konzeptes Inklusion angeführten – Dokumente, möchte ich im Folgenden kurz vorstellen.

Im gleichen Jahr, in dem die für die Verbreitung des Begriffes Inklusion wesentliche Erklärung von Salamanca (1994) verabschiedet wurde, gab die UNESCO zwei bedeutende Publikationen heraus, die sich ebenfalls mit inklusiver Bildung und Erziehung befassen. Erstere, mit dem Titel *„Cost analysis of educational inclusion of marginalized populations“*, stellt eine Kostenanalyse über inklusive Bildung marginalisierter Menschen dar, welche von Mun C. TSANG im Namen des International Institute for Educational Planning (IIEP) verfasst worden ist.

Zweitere steht im Zusammenhang mit jenem im Rahmen von Workshops, speziell für Entwicklungsländer entwickelten Fortbildungsprogramm *„Special Needs in the Classroom“*, welches von der UNESCO mit Hilfe eines international zusammengestellten Teams an WissenschaftlerInnen (u.a. Mel AINSCOW, United Kingdom) erarbeitet wurde. Die damals von der Autorin Lena SALEH verfassten und von der UNESCO herausgegebenen Materialien *„Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom. Student materials“* (1993) wurden im darauffolgenden Jahr von AINSCOW in einer Publikation unter dem Titel *„Special Needs in the Classroom – A teacher Education Guide“* (1994) erweitert. Darin findet man Methodenvorschläge für LehrerInnen, um mit der Diversität in den Schulen besser umgehen zu können. Beide Publikationen beinhalten somit wesentliche didaktische Elemente inklusiver Schulen.

“The success of the inclusive school depends considerably on early identification, assessment and stimulation of the very young child with special educational needs” (UNESCO 1994, 33). In Anlehnung an Artikel 53 des Salamanca Aktionsrahmens zur

Pädagogik für besondere Bedürfnisse, welche zur Entwicklung bzw. Überarbeitung von Frühförderprogrammen auffordert, um die physische, intellektuelle und soziale Entwicklung sowie die Schulreife der Kinder zu fördern, gab die UNESCO 1997 einen Sammelband mit Erfahrungsberichten zur Frühkindlichen Erziehung aus verschiedenen Ländern heraus: „*First Steps – Stories on Inclusion in Early Childhood Education*“. Die Erfahrungen in der frühen Kindheit sind entscheidend für die weitere Entwicklung der Kinder. Zudem kann eine inklusive Grundhaltung angebahnt werden, indem Unterschiede von Beginn an als positive Erfahrung vermittelt werden. Die Publikation soll verdeutlichen, wie wichtig es ist, dass Kinder bereits früh lernen „to live, to play and to learn together“ (UNESCO 1997).

Wie bereits erwähnt, entwickelten zwei britische Wissenschaftler zur Unterstützung der Schulqualität den 2002 veröffentlichten „Index for Inclusion“. Noch vor dessen Herausgabe untersuchte die UNESCO in Zusammenarbeit mit einem der beiden Autoren des Index – Tony BOOTH – und Kristine BLACK-HAWKINGS, die Bedeutung der ursprünglich auf England ausgelegten Indikatoren des Index für Inklusion, in einigen Ländern der Südlichen Hemisphäre. Die Ergebnisse wurden 2001 unter dem Titel „*Developing Learning and Participation in Countries of the South – The Role of an Index for Inclusion*“ veröffentlicht.

Ebenfalls im Jahr 2001 brachte die UNESCO als Ergänzung zum 1993 herausgegebenen „Teacher Education Ressource Pack“ das Handbuch „*Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – A Guide for Teachers*“ heraus. Die Grundaussagen des Ressource Pack werden erneut bekräftigt, er bietet aber auch Orientierungshilfen für LehrerInnen im Umgang mit lernbeeinträchtigten Kindern. Diese werden in Form von theoretischem Wissen als auch in Form praktischer Umsetzungsmöglichkeiten angeboten (vgl. UNESCO 2001b).

Mit dem Ziel, Rahmenbedingungen zu konstruieren, die den Zugang und die Qualität in der Grundbildung für alle Kinder und Jugendliche ermöglicht, brachte die UNESCO 2003 in Zusammenarbeit mit BOOTH den Bericht „*Overcoming exclusion through inclusive approaches in education*“ heraus. Dabei zeigt der Bericht auf, wie Bildungssysteme auf deren Bedürfnisse eingehen sollen um dem Ziel Bildung für alle näher zu kommen. Vor allem wird auf die bislang unzureichenden oder unangemessenen Strategien und Programme hingewiesen, um Kinder und Jugendliche, die von Marginalisierung und

Ausgrenzung bedroht sind, entsprechend zu unterstützen. So sind z.B. Maßnahmen häufig nur auf spezielle Institutionen und ErzieherInnen ausgerichtet, sodass das Leben außerhalb dieser Institutionen, z.B. als Erwachsene innerhalb der Gemeinschaft und im Arbeitsleben, nicht ohne einer Form von Diskriminierung bewältigt werden kann. Als strategischer Ansatz identifiziert inklusive Bildung vorhandene Ressourcen und innovative Praktiken und bewältigt somit Lernhindernisse. Diese Publikation weist darauf hin, dass es keine schnellen Lösungen oder allgemeingültige Rezepte gibt. Der Bericht bietet jedoch eine Reihe von Feststellungen sowie Empfehlungen an (vgl. UNESCO 2003).

Eine ebenfalls sehr praktisch orientierte Publikation stellt das, im Rahmen des Projekts „Information and Communication Technology (ICT) – based Training on Basic Education for Social Development“ herausgegebenen Trainingshandbuch zum Thema *“Inclusion of Gender in Family Education”* (2004) dar. In ihm werden in sechs Trainingsmodulen Übungen zur Reflexion und Diskussion über Gender-Fragen angeboten. Es werden für die „family education“ die Genderperspektiven speziell von den Eltern bzw. wichtigen Bezugspersonen an Kinder von 0 - 8 Jahren im Hinblick auf Erziehung und Sozialisierung aufgezeigt. Die Förderung der Wahrnehmung und Verhaltensweisen zu Hause sowie in der näheren Umgebung soll dahin gehend verändert werden, dass es sowohl Mädchen als auch Buben ermöglicht wird, ihr volles Potential auszuschöpfen. Des Weiteren sollen die Kinder Einstellungen und Verhaltensweisen erwerben, die es ihnen ermöglichen, beide Geschlechter als gleichwertige Partner anzuerkennen (vgl. UNESCO 2004a).

Im Rahmen des Millennium-Entwicklungsziels EFA bis zum Jahr 2015, brachte die UNESCO 2004 in Zusammenarbeit mit der Weltbank den Bericht *„The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion“* heraus. Das Dokument wird in drei Abschnitte gegliedert, wobei sich der erste Teil mit jener bei der Konferenz in Jomtien getroffenen Vereinbarungen und deren Umsetzung hinsichtlich der Komplexität des Konzeptes der Behinderung sowie die Inklusion in den Unterricht befasst. Im zweiten Teil werden sechs wichtige Fragen, die repräsentativ für die Probleme hinsichtlich der Arbeit des „flagships“ stehen, betrachtet. Und der dritte Absatz liefert schließlich einen praktischen Handlungsrahmen mit globalen sowie nationalen Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. UNESCO 2004b).

Das Toolkit „*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Enviroments*“, wurde im Jahr 2004 vom Asia and Pacific Regional Bureau for Education der UNESCO herausgegeben. Es besteht aus sechs Heften, wovon jedes davon Instrumente und Aktivitäten für den/die LeserIn anbietet, um im Selbststudium ein „inclusive, learning-friendly environments“ (ILFE) zu schaffen. Das ILFE "welcomes, nurtures, and educates all children regardless of their gender, physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other characteristics. They may be disabled or gifted children, street or working children, children of remote or nomadic peoples, children from linguistic, ethnic or cultural minorities, children affected by HIV/AIDS, or children from other disadvantaged or marginalized areas or groups" (UNESCO 2004d, 6). Diese Tools wurden speziell für LehrerInnen und SchuldirektorInnen entwickelt, um die Schulen und Klassenräume freundlicher und anregender zu gestalten sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen und Eltern (vgl. UNESCO 2004d, 6).

Neben der Salamanca-Erklärung zählt der bereits zuvor erwähnte Bericht „*Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for all*“ zu den wichtigsten World Polity-Dokumenten. Herausgegeben wurde er 2005 zur Unterstützung der Staaten in ihren Bemühungen, Erziehung und Bildung inklusiv zu gestalten. Dieses Dokument beinhaltet sowohl theoretische Bezüge als auch praktische Umsetzungsvorschläge für ein inklusiv geführtes Schulsystem und soll einen wesentlichen Beitrag in Bezug auf die Ausarbeitung und Analyse nationaler Bildungspläne leisten. Die Sicherstellung von Zugang und Qualität der Bildung für alle soll dadurch gewährleistet werden. Inklusive Bildung im Rahmen einer inklusiven Schule, die ein kindzentriertes Umfeld schafft, soll für die Umsetzung der EFA-Ziele förderlich sein. Der Bericht wird dabei als ein so genanntes „living document“ betrachtet, welches als dynamisches Analysewerkzeug dient, das in den kommenden Jahren überarbeitet wird, um die Realität marginalisierter und ausgegrenzter Kinder widerzuspiegeln (vgl. UNESCO 2005a, 6). In den „Guidelines for inclusion“ wird zudem auf den in England von den beiden Autoren BOOTH und AINSCOW entwickelten „Index for Inclusion“ (2002) hingewiesen. Dieser sowie weitere von der UNESCO empfohlene Literatur findet man ebenso – als „non-UNESCO book“ gekennzeichnet – unter der von der Organisation speziell eingerichteten Datenbank UNESDOC (vgl. UNESCO/WWW, v).

Im Jahr 2005 veröffentlichte die UNESCO zudem die Publikation „*A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*“ und zeigt damit die Notwendigkeit von

geeigneten Lesebüchern und anderen Lernmaterialien auf. Die UNESCO unterstützt dabei auf regionaler sowie nationaler Ebene die Entwicklung von Richtlinien bezüglich der Lesebücher und Lernmaterialien hinsichtlich EFA. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass der Inhalt sowie auch die Gestaltung der Bücher eine wesentliche Rolle für die Qualität des Unterrichtes spielen und dass diese Materialien auch überall verfügbar sein sollen (vgl. UNESCO 2005c).

Im Rahmenprogramm der WeltbildungsministerInnenkonferenz 2008 in Genf wurden die Leitlinien des 2009 herausgegebenen Berichtes „*Policy Guidelines on Inclusion in Education*“ diskutiert. Sie stellen im Großen und Ganzen eine – anhand aktueller Studien, Monitoring Reports usw. – Überarbeitung der „Guidelines for Inclusion“ dar, richten ihren Schwerpunkt jedoch auf die schulische Inklusion. Die Leitlinien dienen politischen Entscheidungsträgern, LehrerInnen und Lernenden, Führungspersönlichkeiten in Kommunen und Mitgliedern der Zivilgesellschaft als Ressource bei ihren Bemühungen um effektivere Strategien zur Erreichung der EFA-Ziele. Im neuen Bericht wird jedoch ein erweitertes, überarbeitetes Konzept von Inklusion vorgestellt, die Relevanz von inklusiver Bildung erläutert sowie der Zusammenhang zwischen Inklusion und Bildung für alle aufgezeigt. In einem zweiten Teil werden die wesentlichen Elemente hin zu einem inklusiven Bildungssystem beschrieben, insbesondere die Rolle der LehrerInnen, PädagogInnen, Gemeinden und Eltern. Weiters werden die Herausforderungen für politische EntscheidungsträgerInnen erläutert und zugleich ein – entsprechend aktualisiertes – „Werkzeug“ zur Verfügung gestellt, das eine praktische Analyse von Bildungsplänen ermöglicht (vgl. UNESCO 2009a).

Bei den angeführten Publikationen wird das Ziel der UNESCO, seinen Mitgliedsstaaten praktische Hilfen zur Umsetzung der Bildungsziele zur Verfügung zu stellen besonders deutlich. Nahezu jede dieser Veröffentlichungen verfügt über einen praktischen Teil in Form von sogenannten Tools zur individuellen Reflektion, Analyse und/oder Planung.

Dabei handelt es sich in erster Linie um Dokumente, die tatsächlich den Begriff „inclusion“ bzw. „inclusive Education/School“ und das dahinter stehende Konzept als Inhalt aufweisen. Publikationen, die sich mit einzelnen Teilbereichen von Inklusion – wie die Teilhabe von Mädchen und Frauen an der Bildung oder die inklusive Bildung von Kindern mit einer anderen Muttersprache usw. – beschäftigen, ließ ich hier außen vor. Für

die Beantwortung meiner Fragestellung sind vor allem sogenannte Basisdokumente von wesentlicher Bedeutung.

Des Weiteren findet man in der stets erweiterten Datenbank UNESDOC eine Vielzahl von oft länderspezifischen Artikel zum Thema inklusive Bildung/inklusive Schulen, dessen Aufzählung hier den Rahmen sprengen würde und diese vermutlich nur einen verhältnismäßig geringen Beitrag zur weltweiten Verbreitung des Konzeptes Inklusion leisten.

5.6 AKTUELLE INITIATIVEN DER ORGANISATION

Die Erklärung von Salamanca (1994) gilt nicht nur in Bezug auf die Verbreitung des Begriffes „inclusion“, sondern auch in Bezug auf die Inhalte des dahinterstehenden Konzeptes als sehr bedeutsam. Diese wurden weiterentwickelt und konzentrieren sich nicht mehr hauptsächlich auf die Inklusion von Kindern mit Behinderungen, sondern schließen in ihren Überlegungen alle Kinder mit ein. “Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual” (vgl. UNESCO/WWW, vi). Das Ziel qualitativer inklusiver Bildung sei es – so die UNESCO auf ihrer Homepage weiter –, alle Formen von Diskriminierung zu beenden sowie sozialen Zusammenhalt zu fördern.

Die UNESCO betrachtet Inklusion in der Bildung als ein Menschenrecht und reagiert positiv auf die Diversität der SchülerInnen. Sie sieht die individuellen Unterschiede nicht als Problem, sondern als Bereicherung. Inklusion wird dabei als ein nie endender Prozess betrachtet, der sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder wendet und darauf mit zunehmender Teilhabe an Lernprozessen, in den Kulturen und Gemeinwesen sowie mit einer Verringerung jeglicher Art von Exklusion im Bereich Bildung antwortet. Die Verantwortung dieser gemeinsamen Vision, die alle Kinder innerhalb einer geeigneten Altersspanne mit einbezieht, liegt in der Bereitschaft für Veränderungen – in Inhalt, Methoden, Strukturen und Strategien – im Regelsystem. Das Erkennen und Beseitigen von Barrieren spielt dabei eine wesentliche Rolle. Kinder, die statistisch als „Risikogruppe“ für Marginalisierung, Exklusion und schwache Schulleistungen gesehen werden, werden von Beginn an beobachtet und entsprechend pädagogisch begleitet (vgl. UNESCO 2005a, 12-16).

Trotz vieler erfolgreicher Initiativen, die zur Vorbeugung von Diskriminierung von Menschen gesetzt worden sind und laufend erweitert werden, ist das Ziel „Inclusive Education“ bzw. „Education for all“ noch nicht erreicht.

Eines der größten Probleme, mit denen sich die UNESCO konfrontiert sieht, ist die steigende Zahl an Personen, die von wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Lebensbereichen ausgeschlossen werden. Gründe dafür sind Armut, Geschlechterungerechtigkeit, Behinderung, Kinderarbeit, das Sprechen einer Minderheitensprache, die Angehörigkeit eines Eingeborenenvolkes sowie eine nomadische bzw. ländliche Lebensweise (vgl. UNESCO/WWW, vi).

Der offiziellen UNESCO-Homepage ist zu entnehmen, dass die Organisation im Hinblick auf die Förderung inklusiver Bildung ihren Fokus derzeit auf Romakinder, Straßenkinder, arbeitende Kinder, Kindersoldaten, Kinder mit Behinderungen, Kinder indigener Gruppen sowie auf Kinder aus ländlichen Populationen richtet (vgl. ebd., vi).

Von den derzeit rund 75 Millionen Kindern im Grundschulalter, die keine Möglichkeit auf Bildung haben, sind ein Drittel davon Kinder mit Behinderungen. Diese Kinder zählen zur größten und am meisten benachteiligten Minderheitengruppe der Welt. Das unter der UNESCO geführte Programm „Education for All“ setzt sich für das Recht auf Bildung für alle – insbesondere auch für Kinder mit Beeinträchtigungen – ein (vgl. ebd., vii).

In Zusammenarbeit mit dem Europarat setzt sich die UNESCO außerdem vermehrt für eine erfolgreiche Grundschulbildung der Romakinder ein, denn trotz einer Vielzahl gut verlaufender Initiativen schaffen nur 50 Prozent der Kinder einen positiven Schulabschluss. Besonders den Zugang zur frühkindlichen Erziehung sowie die Schaffung einer Vertrauensbasis zu den Eltern, steht im Zentrum des Interesses der UNESCO. Ein derzeit aktuelles Projekt ist die Ausbildung von Roma-SchulassistentInnen (vgl. ebd., viii). In Österreich z.B. verfügen Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus Roma-Familien über zusätzliche Unterstützung bei Verständnisbarrieren von LehrerInnen und Eltern bzw. SchülerInnen aus einer Roma-Gemeinschaft sowie über zusätzliche, integrativ eingesetzte Lernhilfe im Unterricht, durch den Roma-Assistenten/die Roma-Assistentin.

Die Unterstützung der UNESCO für die große Anzahl an Straßenkindern weltweit verläuft in zwei Richtungen. Zum einen gilt es für die Grundbildung dieser Kinder zu sorgen und zum anderen benötigen Kinder mit entsprechenden Risikofaktoren Hilfe, um künftig nicht

auf der Straße leben zu müssen. Dies erfordert Aufklärungsarbeit der breiten Öffentlichkeit, fachspezifische Unterstützung für Organisationen und Institutionen, die sich für Straßenkinder einsetzen sowie die Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und privaten Initiativen auf nationaler und internationaler Ebene, um eine andauernde und effektive Hilfestellung gewährleisten zu können (vgl. UNESCO/WWW, ix).

Um Kinder einerseits vor der Ausbeutung als Arbeitskraft zu bewahren sowie ihnen das Recht auf Bildung zu gewähren, arbeitet die UNESCO eng mit Organisationen wie z.B. der ILO, der UNICEF, der Weltbank oder der UNDP zusammen. Von ihnen gesetzte Initiativen und Maßnahmen wie Aufklärungsarbeit, Geburtenregistrierung, usw. leisten einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der EFA-Ziele (vgl. ebd., x).

Neben dem Einsatz von Kindern als ArbeiterInnen ist auch ihr Einsatz als SoldatInnen ein weit verbreitetes Problem im Hinblick auf ihre Rechte. Oft sind Nahrung, Schutz, Frustration, Langeweile, das Versprechen auf Bildung und Arbeit oder der Wunsch nach Rache Grund für die Teilnahme der Kinder am Krieg. Diesen Komponenten versucht die UNESCO aktiv entgegenzuwirken. Kinder, die dennoch als SoldatInnen eingesetzt wurden, haben spezifische Bedürfnisse, auf die Rücksicht genommen werden muss, um ihnen eine Resozialisierung zu ermöglichen. Dazu zählt z.B. psychologische Betreuung sowie eine Berufsausbildung (vgl. ebd., xi).

Probleme denen Kinder indigener Völker ausgesetzt sind, begegnet die UNESCO z.B. mit der Unterstützung von Reflexion und Umsetzung bei der Gestaltung der Lehrpläne und Lehrmethoden, um auf ihre speziellen Bedürfnisse und Rechte einzugehen. Außerdem werden Bildungs- sowie Ausbildungsprogramme angeboten, die über indigene Rechte der Menschen, Verhandlungstechniken und Führungsqualitäten aufklären (vgl. ebd., xii).

Ebenso wie den indigenen Völkern fehlt auch den Menschen aus ländlichen Gebieten häufig der Zugang zur sozialen Grundversorgung. Um die Stadt-Land-Unterschiede zu schmälern, fordert die UNESCO, sich um die pädagogischen Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung zu kümmern. Spezielle Maßnahmen der Organisation sind z.B. die finanzielle Unterstützung der Armen und Bedürftigen durch Stipendien, kostenlose Uniformen oder durch die Befreiung von Schulgebühren. Weiteres sollen Multimedia Community Centers ein „Distance-Learning“ ermöglichen. Und die Straffung der Lehrpläne auf das

Wesentliche, kombiniert mit lokal relevanten Inhalten, soll aktives Lernen fördern (vgl. UNESCO/WWW, xiii).

Die aktuellen Maßnahmen der UNESCO geben nur einen Einblick in die Initiativen, welche hilfreich sind, um allen Menschen eine entsprechende Bildung zu ermöglichen. Zudem beschränkt sich die Unterstützung der Organisation nicht nur auf den Bereich der inklusiven Bildung, sondern der Inklusion in allen Lebensbereichen.

6. DIE BEDEUTUNG DER UNESCO FÜR DIE PROZESSE DER GLOBALISIERUNG

WULF und MERKEL (vgl. 2002, 12f) heben besonders folgende fünf Dimensionen der Globalisierung hervor: Die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die der Unternehmensstrategien und Märkte, die Globalisierung von Forschung, Entwicklung und Technologien, die von Konsumgütern, Lebensstilen und kulturellen Stilen sowie die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen. Die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen bedeutet die Abnahme des Einflusses der Nationen sowie die Entwicklung internationaler Organisationen und Strukturen und die zunehmende Bedeutung von Nicht-Regierungsorganisationen.

Viele AutorInnen, die sich mit dem Phänomen Globalisierung auseinandersetzen, nennen häufig internationale Organisationen als wesentliche Akteure. In Bezug auf den Bereich Bildung sei vor allem die Weltorganisation UNESCO hervorzuheben.

In diesem Abschnitt möchte ich mich mit jenem von MEYER und seinen KollegInnen aufgezeigten Verständnis von Weltorganisationen als Akteure innerhalb des World Polity-Ansatzes widmen und die Bedeutung der UNESCO sowie ihren bildungspolitischen Einfluss näher darstellen.

6.1 DIE UNESCO ALS AKTEUR IN DER WORLD POLITY UND IHR BILDUNGSPOLITISCHER EINFLUSS

Der UNESCO wird eine entscheidende Rolle zugesprochen, wenn es um die Orientierung an jenen von MEYER und seinen KollegInnen beschriebenen, für die Prozesse der Isomorphie wesentlichen, Mythen der Moderne geht und ist somit als bedeutender Akteur in der Bildungsentwicklung anzusehen. Die „Bildungsorganisation“ hat bei der Definition und Vermittlung von Bildungsmodellen für die individuelle und nationale Entwicklung einen bedeutenden Einfluss (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 233). Sie berätet die nationalen Institutionen in Bildungsfragen und stellt konkrete Problemlösungsmuster, welche von den nationalen Akteuren oft unreflektiert übernommen werden, zur Verfügung (vgl. KRÜCKEN 2005, 14f). So kann man z.B. die von der UNESCO entwickelten ISCED (International Standard Classification of Education) oder auch das von vielen Ländern angenommene

Stufen-Modell (3/3/6) in Bezug auf die Struktur des Bildungssystems, als wesentlichen Schritt zur weltweiten Standardisierung von Bildung betrachten.

Die Verbindungen nationaler Bildungssysteme zum globalen Bildungsapparat werden verstärkt. „Schließlich kommt es zu einer starken Internationalisierung der Bildungsinhalte sowohl in der allgemeinen als auch in der höheren Bildung und zu einer weiten Verbreitung der bildungsmäßigen Definition der Welt als gemeinsamer Menschheit und gemeinsamen Lebensraums“ (MEYER/RAMIREZ 2005, 233f).

Eine der wesentlichen Forschungsinteressen des World Polity-Ansatzes sind die bildungspolitischen Einflüsse internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen. Dass die UNESCO auf das bildungspolitische Geschehen Einfluss nimmt, wird dabei kaum mehr in Frage gestellt. Die “UNESCO’s mission is to promote education as a fundamental human right, to improve the quality of education and to facilitate policy dialogue, knowledge sharing and capacity building” (UNESCO/WWW, xiv). Die Organisation – im Besonderen die Nationalkommission, deren Aufgabe es ist, die Regierung in entsprechenden Fragen zu beraten – möchte über den politischen Zugang zur Verbesserung der Bildungsqualität beitragen.

Die bildungspolitische Aufgabe der UNESCO wird u.a. in jenem Teil der Verfassung deutlich, wo im Zuge der Förderung von Volksbildung – wie unter Kapitel 5.1 kurz erläutert – zur Mitarbeit am Bildungswesen der Mitgliedsstaaten – sofern dies gewünscht wird – und zu Empfehlungen geeigneter Bildungsmethoden, um die Jugend auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen vorzubereiten, aufgerufen wird. Zur Erreichung ihres Zieles bemüht sich die UNESCO zudem um Institutionalisierung internationaler Zusammenarbeit zur „Förderung des Ideals gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle ohne Ansehen der Rasse, des Geschlechts oder wirtschaftlicher oder sozialer Unterschiede“ (UNESCO 2001a). Die Souveränität der Mitgliedsstaaten bleibt dabei unangetastet, schließlich sollen die unterstützenden Maßnahmen der UNESCO – so in der Verfassung festgeschrieben – nur auf Wunsch erfolgen (vgl. SCHEMMANN 2007, 192). Dies wird auch in Absatz 3 des Artikel I der Verfassung der UNESCO deutlich, wo ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass die Organisation nicht in Angelegenheiten eingreifen darf, die im Wesentlichen in die innerstaatliche Zuständigkeit fallen, denn „die Unabhängigkeit, Unverletzlichkeit und schöpferische Vielfalt der Kulturen und Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten sind zu wahren“ (UNESCO 2001a).

Auch wenn die Maßnahmen der UNESCO für keinen Nationalstaat als verbindlich gelten, übt sie dennoch indirekt Druck aus. Schließlich ist die Mitgliedschaft bei der Organisation mit der Durchführung von Maßnahmen verbunden, auch wenn diese vom Staat unter Berücksichtigung seiner besonderen Verhältnisse getroffen werden. Über die getroffenen Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur soll jeder Mitgliedsstaat regelmäßig berichten (vgl. UNESCO 2001a). Durch die Ratifizierung von UNESCO-Konventionen z.B. werden diese Übereinkommen völkerrechtlich bindend. Als konkretes Beispiel möchte ich hier das Weltbildungsforum 2000 in Dakar nennen, bei dem sich 164 Länder – darunter auch Österreich – selbst dazu verpflichtet haben, Maßnahmen zum Erreichen einer „Education for All“ zu treffen. Diese werden evaluiert und im Rahmen des „Global Monitoring Reports“ alljährlich veröffentlicht, wodurch der Druck auf den Nationalstaat bei einem unterdurchschnittlichem Ergebnis vermutlich ansteigt. SCHEMMANN spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten „peer pressure“, welcher auf die Staaten in Bezug auf die Erreichung der EFA-Ziele erhöht wird (vgl. SCHEMMANN 2007, 223).

In Anlehnung an MEYERS Erläuterungen, zählt die UNESCO zu jenen bedeutenden Strukturen der World Polity, die so genanntes „Gerede“ erzeugen. Dieses Gerede – im Falle der UNESCO – über soziale Probleme, Vorschläge, Ratschläge sowie Beratungsgerede, normative Gerede usw. richtet sich größtenteils an die Nationalstaaten. Dabei handelt es sich in erster Linie um kein verbindliches, autoritätswirksames Handeln. Nur selten bewegen sich globale Organisationen durch entsprechende Anreize oder Einschränkungen auf echtes Handeln zu. Vielmehr soll der Nationalstaat die im Gerede vorgeschlagenen Maßnahmen in Entscheidungen und Handlungen umsetzen (vgl. MEYER 2005, 140f). „Zwischenstaatliche Organisationen und Nichtregierungsorganisationen definieren die Rezepte für nationalstaatliches Handeln“ (ADICK 2009, 269). Vor allem berufen sich diese Rezepte bzw. dieses Gerede auf die vermeintlichen Interessen und Ziele des Nationalstaats. So beratschlagt die UNESCO den Staat, wie er sich z.B. bei der Verfolgung von sozialer Gerechtigkeit (wie durch die Umsetzung des Konzeptes Inklusion) als besserer und effektiverer Akteur bewähren kann (vgl. MEYER 2005, 141). Am Beispiel Inklusion könnte das Interesse des Nationalstaats in der kostengünstigeren Beschulung marginalisierter Kinder, der Förderung von Toleranz und Gleichberechtigung sowie der Erreichung des Ziels Souveränität und Anerkennung des Nationalstaats anderen gegenüber gerichtet sein.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in Bezug auf die Frage nach dem bildungspolitischen Einfluss der Organisation UNESCO ist jener, des – unter Kapitel 2.2.4 bereits erläuterten – Kopierens von erfolgreichen (Bildungs-)Modellen durch die Nationalstaaten. Diese Kopiervorgänge finden zwar oftmals direkt zwischen den Nationalstaaten statt, werden jedoch häufig durch Vermittler, wie internationale Organisationen, präsentiert (vgl. MEYER 2005, 144f).

Das Konzept Inklusion wurde vorwiegend im englischsprachigen Raum (Großbritannien, USA) entwickelt. Gemeinsam mit dem britischen Wissenschaftler AINSCOW z.B. initiierte die UNESCO 1993 Workshops zum Thema „*Special Needs in the Classroom*“, welche die inklusive Bildung thematisierten, und trug mit der Erklärung von Salamanca (1994) wesentlich zur Verbreitung dieses Konzeptes bei. Von da an häuften sich die Maßnahmen in Bezug auf Inklusion und die UNESCO plädiert an seine Mitgliedsstaaten z.B. durch die Forderung nach Umsetzung der EFA-Ziele, inklusive Bildung anzustreben.

Auch wenn die Rolle der UNESCO als ein bedeutender bildungspolitischer Akteur in der World Polity und ihr nationalpolitischer Einfluss als unumstritten gilt, so kennt man den Grad des Ausmaßes noch nicht. Und auch ich werde im Rahmen dieser Diplomarbeit diesbezüglich kein Ergebnis darlegen, aber durchaus eine Vorstellung davon aufzeigen können. Diese Ausführungen verdeutlichen, inwieweit die Organisation als sozusagen eine von oben auf die Gesellschaft („top down“) wirkende Einrichtung gesehen werden kann. Am Beispiel Österreich sollen die hier erläuterten Überlegungen im Kapitel 7 dargestellt werden.

6.2 DIE INITIATIVEN DER UNESCO UND DIE AUSBREITUNG DES KONZEPTES INKLUSION

Der Begriff Inklusion in Zusammenhang mit Bildung stammt aus dem englischen Sprachraum. In Amerika ersetzte er den Begriff „mainstreaming“ und bald darauf in Großbritannien sowie Australien den Begriff „integration“, welcher in etwa mit dem amerikanischen Begriff gleichzusetzen ist. Aber erst durch die Forderung der UNESCO nach Inklusion als ein Menschenrecht, wurde „inclusion“ für die einzelnen Mitgliedsstaaten zunehmend bedeutend. So wurde bereits im Jahr 1990 in Jomtien Bildung für alle eingefordert und auf wesentliche Grundprinzipien des Konzeptes Inklusion hingewiesen, ohne jedoch den Begriff „inclusion“ zu verwenden. In Salamanca (1994) plädierte man

schließlich – zwar zunächst vor allem, um auch auf Menschen mit Behinderungen aufmerksam zu machen – auf eine inklusive Bildung und verabschiedete neben der Erklärung einen entsprechenden Aktionsrahmen zu ihrer Umsetzung auf bildungspolitischer Ebene. Da die Jomtien-Ziele bis zum Jahr 2000 nicht erreicht werden konnten, beschloss man in Dakar die Bemühungen rund um das Ziel „Bildung für alle“ um weitere 15 Jahre zu verlängern. Insbesondere auf der Internationalen Bildungskonferenz 2008 wurde schließlich die Forderung nach Inklusion, welche die Bildungsbeteiligung aller marginalisierter Gruppen fordert, erneut bekräftigt und die einzelnen Länder aufgefordert, ihr Bildungssystem inklusiv zu gestalten, um das EFA-Ziel erreichen zu können. Inklusive Bildung betrifft eine große Spannweite von Menschen, genauer genommen alle, sowie viele Lebensbereiche. So spielt Inklusion auch für die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) eine wesentliche Rolle und umgekehrt.

Auch wenn sich parallel zum Konzept Inklusion viele AutorInnen einer „Pädagogik für alle“ oder einer „Pädagogik der Vielfalt“ – mit durchaus ähnlichen Anliegen – hinwenden, scheint „inclusion“ vor allem durch die Konventionen, Empfehlungen und Erklärungen der UNESCO sowie unterstützend durch ihre zahlreichen Publikationen zum zentralen Anliegen bildungspolitischer Maßnahmen geworden zu sein.

Wird für die Etablierung des Begriffes Inklusion in der Literatur vor allem auf die Salamanca-Erklärung hingewiesen, so spielt für die Umsetzung des Konzeptes insbesondere die Weltdekade „Bildung für alle“ und das mit ihr einhergehende Bemühen aller Teilnehmerländer zur Erreichung der sechs formulierten Bildungsziele (EFA-Ziele) bis 2015 eine wesentliche Rolle. Gemeinsam mit anderen internationalen Regierungs- sowie Nichtregierungsorganisationen unterstützt die UNESCO die einzelnen Länder in der Ausarbeitung und Umsetzung ihrer Bildungspläne vor allem in Form von Beratungen, Aktionsplänen, Richtlinien und konkretem „Handwerkzeug“ – vgl. dazu die unter Kapitel 5.5 aufgelisteten Publikationen – und leistet somit einen bedeutenden Beitrag in der Ausbreitung des Konzeptes Inklusion.

Vor allem das unter der Schirmherrschaft der UNESCO laufende Programm „Education for All“, welches seit der Weltbildungskonferenz in Jomtien im Jahre 1990 ins Leben gerufen wurde, lässt sich ein Bedeutungszuwachs jener Organisationen für die Bildungsplanung weltweit feststellen. Internationale Regierungsorganisationen (UNESCO, Weltbank) und internationale Nichtregierungsorganisationen arbeiten gemeinsam auf die sechs definierten

Ziele hin (vgl. ADICK 2009, 264). Der Einfluss auf die Bildungspolitik wird vor allem im Aktionsplan von Dakar deutlich, wo die Erreichung der EFA-Ziele schließlich als Verpflichtung der nationalen Regierungen formuliert wurde: „The Dakar Framework is a collective commitment to action. Governments have an obligation to ensure that EFA goals and targets are reached and sustained” (UNESCO 2000b, 8). Und da Bildung für alle als inklusives Konzept betrachtet wird, lässt sich in weiterer Folge die Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Bildung ableiten.

7. DER NATIONALSTAAT ÖSTERREICH

Um die Wahrscheinlichkeit der Ausbreitung des Konzeptes Inklusion, interpretiert auf den Grundlagen des World Polity-Ansatzes aufzeigen zu können, möchte ich nun die bisher angeführten Überlegungen konkret am Beispiel eines Nationalstaats – nämlich Österreich – verdeutlichen. Auch hier soll weiterhin die UNESCO als wesentlicher Akteur im Mittelpunkt meiner Ausführungen stehen.

Bevor ich mich dem österreichischen Bildungssystem sowie den Bildungsentwicklungen in Bezug auf das Konzept Inklusion widme, werde ich die Rolle des Nationalstaats in der World Polity aufzeigen. Anhand von Beispielen soll schließlich die Zusammenarbeit vor allem des österreichischen Bildungsministeriums mit der UNESCO dargestellt werden.

7.1 DER NATIONALSTAAT ÖSTERREICH IN DER WORLD POLITY

„Es ist allgemein anerkannt, dass Nationalstaaten die wichtigsten Akteure sind und die Last der weltgesellschaftlich definierten Verantwortung zu tragen haben“ (MEYER 2005, 158). Die neo-institutionalistischen Theorien der World Polity stützen sich auf einige empirische Beobachtungen, welche MEYER und seine KollegInnen an den heutigen Nationalstaaten gemacht haben. Dabei zeichneten sich folgende Merkmale ab: Nationalstaaten zeigen ein hohes Maß an Isomorphie in ihren Strukturen und politischen Programmen. Sie bemühen sich, dem Modell des rationalen Akteurs gerecht zu werden und, teilweise als Folge des letzteren, zeigen Nationalstaaten eine beträchtliche und manchmal extreme Entkopplung zwischen formalen Zwecken und realen Strukturen, Intentionen und Ergebnissen. Zudem betreiben sie einen immer weitergehenden Ausbau formaler Strukturen. Laut MEYER lässt sich die weite Verbreitung dieser Merkmale nur erklären, wenn man Nationalstaaten als Konstruktion einer übergreifenden Kultur – einer World Polity – versteht. Theorien, die den Nationalstaat als eigenständigen Akteur sehen, der rational auf interne und externe Bedingungen reagiert, eignen sich nicht zur Deutung dieser Phänomene (vgl. MEYER et al. 2005, 95). So gilt auch Österreich als eingebettet in eine Weltkultur und verknüpft mit einer Vielzahl unterschiedlicher externer, globaler Akteure. Diese üben Druck auf den Nationalstaat aus, z.B. Verantwortung für alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche zu übernehmen sowie der Forderung nachzugehen, seine Verantwortung als Akteur auszuweiten. Der moderne Nationalstaat Österreich ist –

den Grundannahmen des World Polity-Ansatzes zufolge – das Produkt von außen wirkender, universalistischer und rationalisierter kultureller Modelle. Akteure wie Politiker, staatliche Instanzen oder das Parlament werden geleitet von einem externen gesellschaftlichen „Drehbuch“ der World Polity, welches ihre Vorstellungen lenkt und ihr politisches Handeln anleitet.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wer die Berater sind, an deren Drehbücher sich die österreichischen Akteure halten? Wie bereits in vorhergehenden Ausführungen deutlich wurde, sind dies vor allem internationale sowie nationale Organisationen und Verbände, Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen, denen sich Österreich als Mitglied angeschlossen hat. Diesbezüglich wird vor allem auch der langjährigen Mitgliedschaft Österreichs bei der UNESCO (seit 1948) ein sehr großer Stellenwert zugesprochen. Man kann daher von einer starken Anbindung an die Weltgesellschaft sowie von einer sich dementsprechend schnell zeigenden Standardisierung ausgehen (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 224). Die UNESCO wirkt mit ihrem „Gerede“ auf den Nationalstaat Österreich ein und übt Druck auf ihn aus. Ihre Lehrsätze über den Nationalstaat und den Bürger, über Menschenrechte und Bildung als individuelles und kollektives Gut werden in der Organisationen institutionalisiert und sind maßgebend am globalen Druck in Richtung Standardisierung des Nationalstaats und der Bildung beteiligt (vgl. ebd., 218). Da sich Österreich, wie andere Nationalstaaten auch, selbst als rationaler und verantwortlicher Akteur darstellt – sowohl nach innen z.B. in ihren Verfassungen und nach außen z.B. durch ihre Mitgliedschaft bei der UNESCO – setzt er sich diesem Druck aus (vgl. MEYER et al. 2005, 97).

Die Orientierung Österreichs an den externen Modellen führt schließlich zu einem immer weitergehenden Ausbau formaler Strukturen. Diese gehen teils weit über die notwendigen Erfordernisse einer Gesellschaft hinaus, fallen aber unter Aspekte der „Entwicklung“ (z.B. unrealistische nationale Pläne). Dieser entkoppelte Strukturaufbau erfolgte weltweit im selben historischen Zeitraum und in ähnlicher Weise (vgl. ebd., 102f).

Um jene angeführten Inhalte am Beispiel Österreich aufzeigen zu können, sollen nun im Folgenden das österreichische Bildungssystem erläutert sowie die Maßnahmen Österreichs in Bezug auf das Konzept Inklusion aufgezeigt werden.

7.2 DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM

Die Gesetzgebung des österreichischen Schulsystems spricht sich ganz im Sinne von Inklusion aus, indem sie Grundwerte wie Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz vorsieht. Des Weiteren soll die Sicherung eines höchstmöglichen Bildungsniveaus für alle gegeben sein, ohne dass Herkunft, soziale Lage oder finanzieller Hintergrund der SchülerInnen bzw. der Eltern eine Rolle spielen darf. Außerdem garantiert die Verfassung die allgemeine Zugänglichkeit von öffentlichen Schulen ohne Unterschied von Geburt, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Stand, Klasse, Sprache oder Glaubensbekenntnis (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 12).

Das österreichische Schulsystem (siehe Tab. 1) entspricht zudem in ihrer Unterteilung in Vorschulische Erziehung, Primarbildung, Sekundarbildung I, Sekundarbildung II, Postsekundäre Bildung und Tertiäre Bildung der ISCED¹² Klassifizierung der UNESCO.

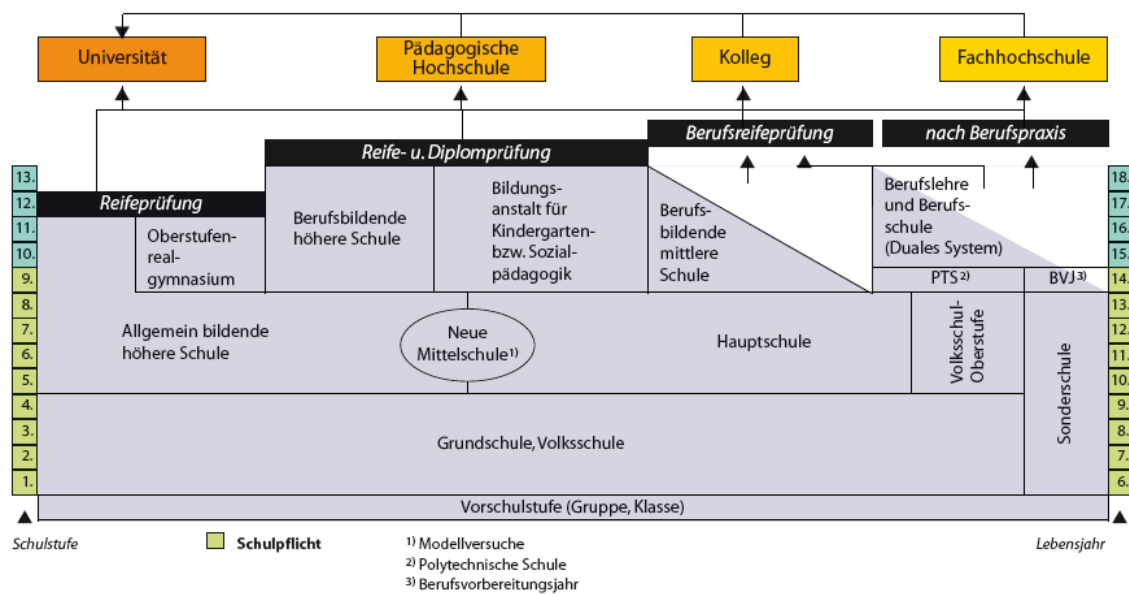


Abbildung 1: Bildungswege in Österreich (BMUKK/WWW, i)

Im Alter von 3 bis 6 Jahren besuchen die Kinder den Kindergarten. Diese bislang freiwillige Vorbereitung auf die Schule gilt seit 2010 zumindest für das letzte Jahr vor der Volksschule als verpflichtend. Zudem besteht auch die Möglichkeit des Besuches einer Vorschule.

¹² International Standard Classification of Education

Der Primarbereich umfasst die Volksschule bzw. die Sonderschule. Aufgabe der Volksschule (Grundschule) ist die Vermittlung einer gemeinsamen Elementarbildung. Dabei ist auf Ausgewogenheit im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich zu achten. Schulpflichtige, jedoch schulunreife Kinder werden ein Jahr in der Vorschule gefördert, wobei diese im Gegensatz zum Kindergarten einen Teil des Schulsystems darstellt. Die Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder muss in beiden Beschulungsformen gewährleistet sein (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 23).

Die Grundschule gliedert sich mit je zwei Jahren in Grundstufe I und Grundstufe II. Je nach Begabung und Bedürfnissen darf das Kind für die Grundstufe I drei Jahre benötigen bzw. ein Jahr überspringen. Kinder, deren Erstsprache eine andere ist als Deutsch, sind im Klassenverband integriert. Bei Bedarf können sie besondere Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten, sowie am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen (vgl. ebd., 23ff). Meine praktische Erfahrung als Lehrerin in einer Volksschule zeigt, dass dies nur dann möglich ist, wenn die entsprechenden Ressourcen (z.B. MuttersprachenlehrerIn) an der Schule vorhanden sind.

Für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) besteht entweder die Möglichkeit eine der Behinderung entsprechende Sonderschule (z.B. Sonderschulen für körperbehinderte Kinder, für schwerhörige Kinder, für sehbehinderte Kinder, für schwerstbehinderte Kinder) zu besuchen oder integrativ in der Volksschule, der Hauptschule bzw. der Unterstufe einer allgemeinen bildenden höheren Schule unterrichtet zu werden (Integrationsklassen oder Einzelintegration). Die Entscheidung darf rechtlich von den Eltern getroffen werden. Die Beschulung der SchülerInnen erfolgt entweder nach Sonderschullehrplänen oder nach adaptierten Lehrplänen der Volks- bzw. Hauptschule. Dabei wird die Allgemeine Sonderschule in eine Grundstufe I und II, sowie in eine Oberstufenform gegliedert. Initiativen wie das Modell der „Integrativen Berufsausbildung“ und der Aktion „Lehre ohne Barriere“ sollen den betroffenen Jugendlichen eine integrative Berufsausbildung ermöglichen (vgl. ebd., 28ff).

Die Ausbildung zum/zur SonderschullehrerIn erfolgt tertiär und endet nach einem sechs semestrigen Studiengang mit dem Bachelor of Education. Das Studium umfasst den Bereich Allgemeine Sonderschule mit dem Schwerpunkt Integration und beinhaltet humanwissenschaftliche, didaktische, schulpraktische sowie behinderungsspezifische Studien. Fähigkeiten, wie das entsprechende Fördern der Kinder, die Vermittlung – falls möglich – eine den Volksschulen, Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen

entsprechende Bildung sowie die Vorbereitung der Kinder auf das Arbeits- und Berufsleben werden erlernt. Nach Beendigung des Studiums bietet die Pädagogische Hochschule Seminare und Veranstaltungen zu den verschiedenen behinderungsspezifischen oder thematischen Schwerpunkten an (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 30f).

Die Sonderschule beginnt im Primarbereich und wird im Sekundarbereich weitergeführt. Im Sekundarbereich I erfolgt die erste Differenzierung in zwei organisatorisch voneinander getrennten Schultypen: Allgemeine bildende höhere Schule (AHS-Unterstufe) und Hauptschule (Hs) bzw. Volksschuloberstufe (mit Orientierung am Lehrplan der Hauptschule). In der Hauptschule wird den SchülerInnen, in koedukativ geführten Klassen, eine weiterführende Allgemeinbildung vermittelt. Prinzipien der sozialen Integration sind dabei ebenfalls zu berücksichtigen. Im Rahmen der vier Jahre sollen die Kinder auf das Berufsleben vorbereitet, aber auch der Übertritt in eine mittlere oder höhere Schule ermöglicht werden. Organisatorisch werden die SchülerInnen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache in eine von drei Leistungsgruppen eingestuft, wobei die höchste Leistungsgruppe den Anforderungen der AHS entspricht. Obwohl der Unterricht in leistungshomogenen Gruppen erfolgt, ist die Möglichkeit zur inneren Differenzierung jedoch gegeben. In den übrigen Fächern werden die Kinder im Klassenverband gemeinsam unterrichtet (vgl. ebd., 32f).

Für die Aufnahme in eine Allgemein bildende höhere Schule ist eine Benotung mit „Sehr gut“ oder „Gut“ in Deutsch, Lesen und Mathematik notwendig, oder eine Aufnahmeprüfung. Nach der vierjährigen AHS-Unterstufe besteht noch die Möglichkeit der Weiterführung in die vierjährige Oberstufe. Die ebenfalls koedukativ geführte Unterstufe vermittelt eine umfassende vertiefte allgemeine Bildung. Diese soll den Übertritt in die Oberstufe, bzw. in eine berufsbildende (mittlere und höhere) Schule ermöglichen. Die ersten beiden Klassen stellen eine Beobachtungs- und Orientierungsphase dar, welche nach dem Lehrplan der Hauptschule erfolgt. Ab der dritten Klasse werden drei Schultypen angeboten: das Gymnasium (weitere lebenden Fremdsprache oder Latein), das Realgymnasium (Geometrisches Zeichnen, mehr Mathematik und Werkerziehung) und das Wirtschaftskundliche Realgymnasium (vermehrt Chemie und Werkerziehung) (vgl. ebd., 36f).

Parallel zur Hauptschule und der AHS läuft derzeit der Modellversuch „Neue Mittelschule“, welche als gemeinsame Schule für alle 10- bis 14-Jährigen SchülerInnen nach der Volksschule offen steht. Das zentrale Merkmal der Neuen Mittelschule – eine

neue Lernkultur mit den Eckpfeilern Individualisierung und innere Differenzierung – entspricht den Merkmalen einer inklusiven Schule. So werden die individuellen Fähigkeiten und Talente jedes Kindes bestmöglich gefördert. „Den Schülerinnen und Schülern wird einerseits genügend Zeit und Unterstützung geboten, um Lerninhalte im eigenen Lerntempo erfassen zu können, andererseits erhalten sie frühzeitig zusätzliche Angebote, um in ihren besonderen Begabungen intensiv gefördert zu werden“ (BMUKK/WWW, ii). Nicht nur SchülerInnen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, sondern auch unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft werden im Sinne eines miteinander und voneinander Lernens gemeinsam unterrichtet (vgl. Neue Mittelschule/WWW, i). Zudem wird im Unterricht die bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechtsdifferenzen thematisiert und berücksichtigt, um geschlechtsspezifische Zuschreibungen und Barrieren zur Förderung der Chancengleichheit zu vermeiden (vgl. ebd., ii). Der Unterricht erfolgt in der Neuen Mittelschule nach dem Lehrplan der AHS-Unterstufe und wird von LehrerInnenteams (HS- und AHS-LehrerInnen) gestaltet. Je nach erreichtem Bildungsziel berechtigt der Abschluss zum Besuch einer weiterführenden mittleren oder höheren Schule (vgl. ebd., ii). Obwohl der Schulversuch mit seinen Entwicklungen in Richtung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder in der Sekundarstufe I strebt und er Individualisierung und Differenzierung als zentrales Anliegen propagiert, nimmt die Sonderpädagogik darin einen noch sehr geringen Stellenwert ein. Und das, obwohl Erfahrungen zum individualisierten Lehren und Lernen besonders in Integrationsklassen gemacht wurden (vgl. FEYERER 2009, 75). SonderpädagogInnen könnten sich somit als ExpertInnen ins LehrerInnenteam der Neuen Mittelschule einbringen.

Das Schulwesen im Sekundarbereich II ist von weiteren äußeren Differenzierungen entsprechend der Begabungen und Interessen der SchülerInnen geprägt. Folgende Schularten werden angeboten: Polytechnische Schule, Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule (9. bis 12. Schulstufe), Berufsschule (10. bis maximal 13. Schulstufe) mit gleichzeitiger Berufsausbildung im Betrieb (Duales System), Berufsbildende mittlere Schulen (9. bis 12. Schulstufe), Berufsbildende höhere Schulen (9. bis 13. Schulstufe) sowie Bildungsanstalten für Sozialpädagogik und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (9. bis 13. Schulstufe) (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 39-46).

Die Polytechnischen Schulen (PTS) werden vor allem als 9. Schulstufe von SchülerInnen mit Hauptschulabschluss besucht, welche unmittelbar nach der allgemeinen Schulpflicht einen Beruf erlernen wollen. Die einjährige Schule vermittelt grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und fördert individuelle Begabungen sowie Lernmotivation. Die praxisnahe Unterrichtsform betont handlungsorientiertes Lernen. Betriebserkundungen und betriebspraktische Tage ermöglichen eine gezielte Orientierung und Vorbereitung auf die anschließende Berufsausbildung (vgl. Österreich/BMUKK & BMWF 2008a, 39-46).

Der Tertiäre Sektor bietet im Wesentlichen folgende Ausbildungsmöglichkeiten: Pädagogische Hochschulen, Medizinisch-technische Akademien und Hebammenakademien, Kollegs für technische, gewerbliche und kaufmännische Berufe sowie Kollegs an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und an Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, Fachhochschulen und Universitäten (vgl. ebd., 51-63).

Anschließend an die oben angeführten Berufswege, wird in Österreich noch eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Erwachsenenbildung angeboten.

In den Schultypen des Sekundarbereichs II (außer der PTS) sowie im Tertiären Sektor ist in keiner Form mehr von Individualisierung und Differenzierung die Rede. Viele Behindertenorganisationen setzen sich jedoch für eine barrierefreie Bildung und einen barrierefreien Alltag erfolgreich ein. Die Universität Wien z.B. ist darum bemüht, ihre Universitätsgebäude für RollstuhlfahrerInnen uneingeschränkt zugänglich zu machen. Zudem bietet die Bibliothek einen Blindenleseplatz an, wo Bücher und Texte eingescannt und barrierefrei editiert werden. Für gehörlose Studierende wurden manche Teile der Universitäts-Homepage in Gebärdensprache übersetzt und für Sehbeeinträchtigte mit Lautsprache unterstützt (vgl. Universität Wien/WWW, i).

Die bereits getroffenen Maßnahmen an barrierefreiem Zugang zur Bildung sind sehr lobenswert, jedoch noch nicht ausreichend.

7.3 DAS KONZEPT INKLUSION IN ÖSTERREICH

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über Initiativen und Maßnahmen, die in Österreich durchgeführt wurden, um dem Konzept Inklusion näher zu kommen. Dabei beschränke ich mich in Anbetracht meiner Fragestellung auf jene Aktivitäten, die in Zusammenarbeit mit der UNESCO – vor allem über die ÖUK – stattgefunden haben. Anschließend soll die

Darstellung bildungspolitischer Initiativen und Entwicklungen einen Einblick darüber geben, wie sich Inklusion in Österreich ausbreitet bzw. welchen Stellenwert sie einnimmt. Dabei gehe ich auch auf Maßnahmen ein, die vom Bundesministerium aus initiiert wurden. Abschließend werden die Initiativen der UNESCO und die Bildungspolitik in Österreich miteinander in Bezug gebracht und Aspekte zur Ausbreitung des Konzeptes Inklusion diskutiert.

7.3.1 Zusammenarbeit im Rahmen der UNESCO

Durch die Mitgliedschaft Österreichs bei der UNESCO und die Ratifizierung ihrer Konventionen, verpflichtet sich Österreich, in Zusammenarbeit mit der Organisation, einen Beitrag zur Umsetzung der UNESCO-Ziele zu leisten. So z.B. in der Umsetzung jener sechs Bildungsziele zur Erreichung einer „Education for All“. „Alle Staaten, auch Österreich, haben sich im Rahmenaktionsplan von Dakar dazu verpflichtet, ihren Beitrag zur Erreichung der Dakar-Ziele zu leisten und nationale Aktionspläne auszuarbeiten“ (ÖUK/WWW, xiii). Für die Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde z.B. ein österreichisches Dekadenbüro eingerichtet, welches u.a. als Plattform für Akteure fungiert und Kooperationsmöglichkeiten vermittelt. Viele Projekte – auch die Verbreitung des Konzeptes Inklusion betreffend – können dadurch ermöglicht und die Dekadenziele umgesetzt werden (vgl. Bildungsdekade/WWW, i).

Die Zusammenarbeit des Nationalstaats mit der Weltorganisation erfolgt – so wie in den meisten Fällen – auch in Österreich durch eine eigene Nationalkommission. Deren Funktion ist es, die Regierung in entsprechenden Fragen zu beraten sowie als Verbindungsstelle zwischen Mitgliedsstaat und Organisation zu fungieren. Diese Aufgabenbereiche übernimmt die Österreichische UNESCO-Nationalkommission (ÖUK) seit 1949.

Im Folgenden möchte ich Initiativen aufzeigen, die in Zusammenarbeit zwischen Österreich und der UNESCO entstanden sind. Es handelt sich dabei in erster Linie um Maßnahmen der ÖUK gemeinsam mit dem Bildungsministerium.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) schreibt derzeit folgende Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit der UNESCO im Bereich Bildung aus:

Aktivitäten im Bereich der UNESCO-Schulen, Follow-up zum Delors-Bericht ‚Education in the 21st Century‘, Bildung für alle – UN-Alphabetisierungsdekade 2003-2010, UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014‘, Kulturelle Bildung sowie Follow-up Internationales Jahr der Sprachen 2008 (vgl. BMUKK/WWW, iii).

In meinen Ausführungen nenne ich vor allem jene Maßnahmen, die nach meiner Einschätzung zur Förderung des inklusiven Gedankens beigetragen haben. So z.B. auch Initiativen, die im Rahmen der Förderung der Menschenrechte getätigt worden sind. Ich fasse die Aktivitäten – vor allem in Anlehnung an die von der ÖUK seit 2002 herausgegebenen Jahrbücher – nach Themenbereichen zusammen, innerhalb derer ich die Initiativen chronologisch anführe:

- Menschenrechts- und Friedensbildung,
- Follow-up des UNESCO-Weltbildungsforums „Bildung für alle“ (Dakar 2000) und die Umsetzung der UN-Dekade zur Alphabetisierung (2003–2012),
- Follow-up der UN-Weltkonferenz gegen Rassismus (Durban 2001) und interkulturelle Friedenserziehung,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umsetzung der UN-Dekade 2005-2014.

Informationen über die Zusammenarbeit der UNESCO mit Österreich vor dem Jahr 2002 entnehme ich den, vom Bildungsministerium herausgegebenen, Bänden zur „Bildungsentwicklung in Österreich“. Diese reichen bis ins Jahr 1996 zurück. Frühere Aktivitäten wurden nicht in dieser Form aufgelistet.

Den Berichten zur Bildungsentwicklung in Österreich zufolge, gab es in den Jahren von 1996 bis 1998 mehrere Maßnahmen, die für die Menschenrechtserziehung von großer Bedeutung waren, so z.B. die Durchführung des ersten LehrerInnenfortbildungsseminar zum Thema „Erziehung zum Frieden, Menschenrechte und Demokratie“, die Einrichtung einer Servicestelle für Menschenrechtserziehung im Ludwig Boltzmann-Institut, die Entstehung eines Medienkoffers zu UNESCO-Schwerpunktthemen und Materialien zur didaktischen Umsetzung im Unterricht sowie die Durchführung des zweiten Seminars für LehrerInnen zum Thema „Didaktische Überlegungen zur Menschenrechtserziehung“ (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 141).

1998 widmeten die Österreichischen UNESCO-Schulen ihre Jahrestagung – anlässlich „50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ – der Ausarbeitung entsprechender Pilotprojekte. Zudem beschlossen sie die Teilnahme am weltweiten Solidaritätstag für

Menschenrechte mit Aktionen rund um Schulen in allen Bundesländern (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 142). Weiters wurde im Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung eine internationale Konferenz der UNESCO Chairholder für Frieden, Menschenrechte und Demokratie durchgeführt (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 142).

Im Jahr 2002 wurde in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium ein nationaler Aktionsplan mit zahlreichen Bildungsmaßnahmen im Bereich der Menschenrechts- und Toleranzerziehung erstellt (vgl. Österreich/BMBWK 2004, 159).

Im gleichen Jahr begann die Zusammenarbeit mit dem Netzwerk EURED (European Education as Peace Education), deren Ziel es ist, einen Fortbildungskurs (Menschenrechts- und Friedens-Bildung in Europa) für LehrerInnen und Bildungsbeauftragte in die Praxis umzusetzen (vgl. ÖUK Jahrbuch 2002, 6ff). Dieser postgraduale internationale UNESCO/EURED in-Service Teacher Training course „Human Rights and Peace Education in Europe“ ist für die Friedens- und Menschenrechtserziehung von großer Bedeutung. Ziel, des im Jahr 2004 mit dem ersten Modul gestarteten Projektes, ist die Verwirklichung verschiedener Aspekte der Friedens- und Menschenrechtserziehung an den Schulen (vgl. ÖUK Jahrbuch 2003, 7). Dieser als Lehrgang der Universität Klagenfurt anerkannte Hochschulkurs wurde fortgesetzt und 2006 mit der Präsentation aller Projekte erfolgreich beendet. Darunter fielen eine Vielzahl von Schulprojekten sowie z.B. auch die Einrichtung eines Friedensinstitutes an der Universität Udine oder die Gründung einer Friedensschule in Köln. Für 2007 wurden weitere Kurse nach dem Modell von EURED mit Unterstützung des Bildungsministeriums in Südosteuropa geplant (vgl. ÖUK Jahrbuch 2006, 7f).

Bei dem europäischen Treffen der ASPnet Schulen (UNESCO's Associated Schools Project Network) 2009 in Tel-Aviv wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, vor allem die Einstellung zu Menschenrechten zu vermitteln. Im Rahmen der Jahrestagung der UNESCO-Schulen im gleichen Jahr wurde schließlich u.a. ein Workshop zum Thema „Kultur der Menschenrechte: Menschenrechtsbildung und Menschenrechtslernen in Schulen“ angeboten (vgl. ÖUK Jahrbuch 2009, 13).

Als Follow-up des UNESCO-Weltbildung Forums „Education for All“ (Dakar 2000) sowie nach den Inhalten und Beschlüssen der 46. Internationalen Bildungskonferenz („Learning to live together“, Genf) wurden im Jahr 2001 entsprechende Maßnahmen getroffen. Diese beinhalteten z.B. eine LehrerInnenweiterbildung, die verstärkte Berücksichtigung anderer Kulturen in den Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen für SchülerInnen mit einer anderen

Muttersprache als Deutsch sowie die generelle Förderung der sprachlichen Vielfalt (vgl. Österreich/BMBWK 2004, 158).

In Kooperation mit afrikanischen Organisationen führte das Bildungsministerium 2003 gemeinsam mit der ÖUK, als Beitrag zur Umsetzung des Aktionsplans von Dakar und der Weltalphabetisierungsdekade, ein Projekt mit besonderer Berücksichtigung von bilingualer Alphabetisierung und Muttersprachenerwerb durch (vgl. ÖUK Jahrbuch 2003, 6f).

Im Jahr 2004 leistete Österreich einerseits ebenso einen Beitrag zur Sprachenvielfalt („Linguistic Diversity“) in Form eines Langzeitprojektes zum Austausch von Erfahrungen zwischen afrikanischen und europäischen ExpertInnen im Bereich der Sprachpolitik. Und andererseits widmete sich die ÖUK vermehrt dem – bis dahin häufig vernachlässigten – Analphabetismus in Österreich, indem sie alle Bemühungen des 2003 gegründeten Netzwerks Alphabetisierung (VHS Floridsdorf, VHS Linz, ISOP Graz und abc Salzburg) unterstützte (vgl. ÖUK Jahrbuch 2004, 6f).

In der 2005 von der ÖUK, anlässlich des Internationalen Tages der Alphabetisierung veranstalteten Pressekonferenz, wurde u.a. auf die Dringlichkeit einer nationalen Studie und auf verstärkte Maßnahmen zur Enttabuisierung des Themas aufgerufen. Ebenso wurde auf den Zusammenhang der steigenden Zahl funktionaler AnalphabetInnen und der Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung hingewiesen, wodurch ein akuter Handlungsbedarf deutlich wurde (vgl. ÖUK Jahrbuch 2005, 7).

Zum Thema Alphabetisierung und Basisbildung wurde 2006 im Rahmen einer Informationsveranstaltung der seit 2002 jährlich erscheinende UNESCO Weltbildungsbericht (Education for All Global Monitoring Report) – welcher 2005 den Titel „Literacy for Life“ trug – vorgestellt. Der Titel sowie der entsprechende Inhalt der Veranstaltung „Bildung für alle: Eine Herausforderung – auch für Österreich?“ rief zu Diskussionen unter den BildungsexpertInnen auf (vgl. ÖUK Jahrbuch 2006, 6f).

Mehr Beachtung für die frühkindliche Erziehung und Förderung forderte eine der Vortragenden des – in Kooperation mit der ÖUK organisierten – Studientages zum Thema „Education for All“ im Jahre 2007. Early Childhood Education sei für die Bildungslaufbahn und Chancen der/des Einzelnen von wesentlicher Bedeutung, nimmt momentan jedoch noch einen zu geringen Stellenwert im Bildungssystem ein. Die Vortragende stützte sich in ihren Ausführungen vor allem an den EFA Monitoring Report 2007 (vgl. ÖUK Jahrbuch 2007, 6).

Als Follow-up der UN-Weltkonferenz gegen Rassismus (Durban 2001) fanden in den Jahren 2003 und 2004 LehrerInnenbildungsseminare statt. Thema waren Fragen rund um die europäische Kolonialgeschichte in Afrika und deren strukturellen Auswirkungen auf den Kontinent bis in die heutige Zeit, z.B. in Form einer kritischen Bestandsaufnahme der Darstellung afrikanischer Geschichte in Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. ÖUK Jahrbuch 2003, 6f).

Ein weiterer Schwerpunkt zu diesem Thema galt im Jahr 2004 der Bekämpfung von Diskriminierung anderer Völker. So wurde z.B. das Fortbildungsseminar für LehrerInnen „The History and Culture of Roma in the european classroom“, mit dem Ziel zu einer differenzierteren Sicht über Geschichte und Kultur der Roma beizutragen, abgehalten. Außerdem galt dieses Jahr als „Internationales Jahr zum Gedenken an den Kampf gegen die Sklaverei und ihre Abschaffung“. Im Zuge dessen veranstaltete und unterstützte die UNESCO – als federführende Organisation – über die ÖUK eine Reihe entsprechender Aktivitäten in Österreich, wie z.B. eine Schul-Website zum Thema Sklaverei oder das Schüler-Radioprojekt „The African Way“ (vgl. ÖUK Jahrbuch 2004, 7).

Initiativen im Jahr 2006 waren z.B. Workshops zu den Themen „Menschenrechte“, „Interkultureller Dialog“ und „Friedenserziehung“ für SchülerInnen der UNESCO-Schulen sowie – im Hinblick auf das Internationale Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008 – ein internationales Schulprojekt mit Partnerschaften zwischen UNESCO-Schulen aus EU-Ländern und MEDA-Ländern¹³, welches über zwei Jahre laufen soll (vgl. ÖUK Jahrbuch 2006, 8f). Dieses vom Interkulturellen Zentrum koordinierte und von der ÖUK unterstützte Projekt mit dem Titel „Euromed School Forum 2+2“ startete 2007 in Wien mit einem ersten Kontaktseminar für die teilnehmenden LehrerInnen und galt zudem der Erarbeitung möglicher Projektthemen (vgl. ÖUK Jahrbuch 2007, 6f).

Nachdem dieses internationale Schulprojekt erfolgreich beendet wurde, starteten die gleichen InitiatorInnen gemeinsam mit dem BMUKK und der Israelischen UNESCO-Kommission 2009 das dreijährige Projekt „ARTiculating Values: Young People Act in EuroMed“. Gemeinsam mit MediatorInnen sollen Jugendliche aktiv dem Rassismus entgegenwirken, wobei der Dialog zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft im Mittelpunkt steht. Vor allem Theater und Texte sollen beim gemeinsamen Arbeiten und Diskutieren, beim kritischen Hinterfragen eigener Werte, beim

¹³ MEDA (Mésures d'accompagnement financières et techniques) galt bis 2007 als wichtiges Instrument der wirtschaftlichen und finanziellen Zusammenarbeit im Rahmen der Europa-Mittelmeer-Partnerschaft (vgl. Europa, i).

Abbauen von Vorurteilen und beim Fördern von Respekt für divergierende Meinungen eine wichtige Rolle spielen (vgl. ÖUK Jahrbuch 2009, 8f).

Als Auftakt zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014) wurde in Graz unter der Schirmherrschaft der UNESCO eine internationale Konferenz mit dem Titel „Comitting Universitys to Sustainability“ initiiert. Des Weiteren richtete die ÖUK unter dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen“ einen Fachbeirat für die UN-Dekade ein. Zu dessen Aufgaben zählen u.a. das Setzen bewusstseinsbildender Maßnahmen, das Geben von Impulsen und das Schaffen öffentlicher Resonanz. Zudem wurde das Salzburger Netzwerk „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ eingerichtet, welches sich als Forum für Personen und Bildungseinrichtungen sieht, die sich für nachhaltige Entwicklung in den Bereichen Globales Lernen, Gesundheitserziehung, Gender, Menschenrechtsbildung, politische Bildung und Umweltbildung engagieren. Weitere Veranstaltungen wie Tagungen, ein internationales Fortbildungsseminar für LehrerInnen mit dem Thema „Nachhaltig Lernen“ sowie Beiträge der UNESCO-Schulen fanden ebenfalls im Jahr 2005 statt (vgl. ÖUK Jahrbuch 2005, 9ff).

Die Bemühungen zur UN-Dekade wurden auch im Jahr 2006 fortgesetzt. So z.B. in Form einer Dialogveranstaltung durch die Initiative des Vereins „Bildung bringt Frieden“ und u.a. mit der Unterstützung der ÖUK. Daher wurde besonders dem Gedanken, dass die Umsetzung der Dekadenziele viele PartnerInnen benötigt, erfolgreich nachgegangen. Zudem veranstaltete die BMBWK im Rahmen der österreichischen Ratspräsidentschaft die internationale Konferenz „Education for Sustainable Development towards responsible global citizenship“. Die Ergebnisse der Veranstaltung wurden den EU-BildungsministerInnen vorgelegt und bei der EU-Nachhaltigkeitsstrategie berücksichtigt (vgl. ÖUK Jahrbuch 2006, 10).

In den letzten Jahren galt der Einsatz in Bezug auf die Umsetzung der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vor allem dem Verleihen von Auszeichnungen verschiedener Projekte, u.a. auch zum Thema Inklusion, Ethik, Religion, Menschenrechte usw. Auf der 2009 in Salzburg statt gefundenen Veranstaltung „Die Hälfte ist um – Bestandsaufnahme zur Halbzeit der Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde vor allem der Inhalt der Bonner-Erklärung (UNESCO-Weltkonferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung) vorgestellt (vgl. ÖUK Jahrbuch 2009, 8f).

Bedeutende Maßnahmen zur Gleichstellung der Frau konnte ich innerhalb dieses Zeitrahmens im Bereich Bildung keine ausfindig machen. Ebenso deuteten die Initiativen der UNESCO kaum auf besondere Bemühungen behinderter Menschen gegenüber hin.

7.3.2 Bildungsentwicklungen und -initiativen in Österreich

In diesem Kapitel widme ich mich den Bildungsentwicklungen Österreichs, beschränke mich dabei jedoch – meine Fragestellung betreffend – auf Entwicklungen rund um die integrative Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. vor allem auf jene im Zusammenhang mit dem Konzept Inklusion stehenden Entwicklungen (z.B. rund um die Genderbewegung und Migrationsproblematik).

Im ersten nationalen Bildungsbericht von Österreich (2009) spricht der österreichische Pädagoge Ewald FEYERER in Bezug auf die Konzepte Segregation, Integration und Inklusion von einem Spannungsfeld, in dem sich die Sonderpädagogik seit einigen Jahren befindet. Gemeint sind damit die spannungsreichen Entwicklungen rund um die drei Konzepte, die – wie in Kapitel 3 bereits erwähnt – nicht linear verlaufen, sondern – so auch in Österreich – gleichzeitig vorkommen (vgl. FEYERER 2009, 73).

Auf Basis der 2009 im Nationalen Bildungsbericht herausgegebenen Zahlen legte die Interessensgemeinschaft Lebenshilfe im Rahmen einer Pressekonferenz (September 2010) ein Inklusionsbarometer vor, in dem pro Bundesland eine Integrationsquote errechnet wurde. Die Grafik stellt dar, wie viel Prozent der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Bundesländern in Integrationsklassen unterrichtet werden. Dabei wird Inklusion mit der vollkommenen Integration aller SchülerInnen mit SPF in Regelklassen gleichgesetzt (vgl. Bizeps/WWW, i.).

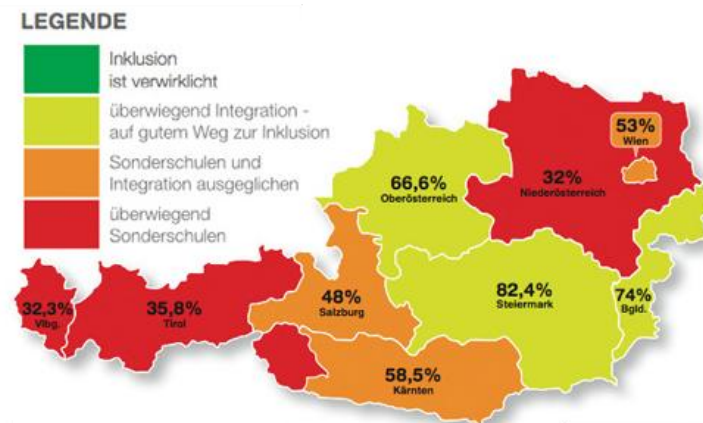


Abbildung 2: Inklusion in Österreich (Bizeps/WWW, i)

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, anderen Religionen und Kulturen, werden hier – wie es einer Inklusion, als optimierte und erweiterte Integration entsprechen würde – nicht explizit erwähnt, da diese SchülerInnengruppe ohnedies im Regelverband beschult werden. Was an der Grafik dennoch kritisch betrachtet werden muss ist, dass sie in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts innerhalb der Klassen nicht aussagekräftig ist. Selbst wenn in einem Bundesland kein Kind mehr eine Sonderschule besuchen würde, lässt sich nicht nachvollziehen, inwieweit der Unterricht in den Regelschulen auch tatsächlich den Prinzipien inklusiver Bildung entspricht. Der Status „Inklusion ist verwirklicht“ würde ihr dennoch zugesprochen werden.

Kinder mit Lern- oder sonstigen Beeinträchtigungen wurden in Österreich bis Mitte der 1980er Jahre in Sonderschulen unterrichtet. Dieses getrennte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen wurde als selbstverständlich angesehen und stand gegenüber der zuvor herrschenden sozialen Ausgrenzung und Isolierung behinderter Menschen positiv gegenüber. Je mehr man sich mit der Förderung in getrennten Räumlichkeiten (Segregation) auseinandersetzte, desto deutlicher wurden jedoch auch die Nachteile wie Stigmatisierung und Festschreibung sozialer Ungleichheit. Bald wurde auch die Effektivität der getrennten Beschulung lernbehinderter Kinder in Frage gestellt (vgl. FEYERER 2009, 74).

Ab dem Jahr 1984 wurden schließlich Schulversuche für einen integrativen Unterricht erfolgreich entwickelt und evaluiert. Diese basierten auf Konzepten des gemeinsamen Lernens von Nordeuropa, Italien und Deutschland und wurden vor allem durch die Eigeninitiative der Eltern beeinträchtigter Kinder initiiert. Die 11.

Schulorganisationsgesetz-Novelle (SchOG) 1988 regelte schließlich die legislativen Grundlagen dieser integrativen Schulversuche. Die positiven Schlussfolgerungen der integrativen Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen führten in weiteren SchOG-Novellen in den neunziger Jahren zur gesetzlichen Verankerung dieses Schulmodells – vorerst in der Volksschule (15. SchOG-Novelle 1993) und später auch in Schulen der Sekundarstufe I (17. SchOG-Novelle 1996). Dabei gelten das bestehende Sonderschulwesen und die Integration als gleichwertiges System und werden den Eltern behinderter Kinder zur Wahl gestellt. Körper- und sinnesbehinderten Kindern wurde die integrative Beschulung bis hinauf zu den berufsbildenden höheren Schulen zugesprochen, sofern das Ziel der jeweiligen Schulform grundsätzlich erreicht werden kann. Sonderschulen wurden zu Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) ernannt und die Aufgabe Integration regional zu koordinieren und zu unterstützen wurde ihnen zugeteilt (vgl. FEYERER 2009, 74f). Die Novelle aus dem Jahr 1996 betrifft bezüglich der Erweiterung von Integration in den Sekundarstufenbereich neben dem Schulorganisationsgesetz auch das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sowie das Schulpflichtgesetz. Zudem wurden für die Volksschule, die Hauptschule und die Sonderschule neue Lehrpläne bzw. Lehrplan-novellen erlassen (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 59).

Zum Zwecke einer verbesserten Berufsvorbereitung wurde im Rahmen der SchOG-Novelle 1998 die Einführung eines Berufsvorbereitungsjahres an Sonderschulen als 9. Schulstufe eingeführt (vgl. ebd., 66). Maßnahmen für eine integrative Berufsausbildung folgten: So wurde im Jahr 2001 der Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen beschlossen, welcher sich – um die Integration zu erleichtern – am Lehrplan der Polytechnischen Schulen orientiert. Nachdem in den Jahren 2001 und 2002 eine gesetzliche Verankerung der Integration auf bzw. ab der 9. Schulstufe scheiterte, ermöglicht eine Änderung des Berufsschulgesetzes im Jahre 2003 schließlich die Integration im Bereich der Berufsschulen als Schulversuch (vgl. FEYERER 2009, 75).

In Bezug auf die Beschulung beeinträchtigter Kinder machte sich wenige Jahre darauf abermals Kritik breit und zwar an der konkreten Umsetzung schulischer Integration innerhalb des weiterhin selektiven Schulsystems. Ab dem Jahr 2000 wird daher ein inklusives Schulsystem gefordert, was die Abschaffung von Sonderschulen bedeuten würde. In diesem neuen System „ist nicht mehr die Integration der Minorität in die Majorität das Ziel, sondern der Abbau von Bildungsbarrieren in *einer Schule für alle*“ (ebd., 74). Das – unter Kapitel 3 bereits erläuterte – Ziel von Inklusion beschreibt FEYERER

als ein Herstellen größtmöglicher Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamer Aktivitäten aller SchülerInnen durch Individualisierung und Differenzierung. Im Zuge des „Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003“ entwickelte das Bildungsministerium einen Aktionsplan, welcher zu Maßnahmen zur Chancengleichheit und zum Schutz vor Diskriminierung aufrief. Konkret wurden u.a. Projektvorschläge rund um die Thematik Behinderung und Integration angeboten, welche von den Schulen übernommen werden konnten (vgl. Österreich/BMUKK 2007). Dem Konzept Inklusion entsprechend stand das „Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle 2007“ im Sinne der „Sensibilisierung für das Recht auf Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung unabhängig vom Geschlecht, ‚Rasse‘, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung“ sowie der Betonung der Vorteile von Vielfalt (vgl. Chancengleichheit/WWW, i). Zahlreiche Projekte zu diesem Thema wurden vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) initiiert. Im Bereich Schule und Bildung wurde vor allem auf eine geschlechtssensible Pädagogik Wert gelegt. Das BMUKK bringt seit diesem Jahr – anstelle des Sch.U.G.-Informationsblattes für Schulbildung und Gleichstellung – den „Schug Newsletter“ heraus, um über Aktuelles und Wissenswertes zum Thema Gender und Schule zu informieren (vgl. BMUKK/WWW, v). Des Weiteren veröffentlichte das Ministerium im Rahmen des ersten österreichweiten „Gender Days für Schulen“ eine Dokumentation mit dem Titel „Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog“.

Ein weiterer Schritt in Richtung inklusiver Bildung wurde 2008 mit dem neuen Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, welcher sich in Bezug auf Gliederung und Inhalt stärker an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschule orientiert, getätigt (vgl. FEYERER 2009, 75). Unter dem Kapitel „Allgemeine Bestimmungen“ weist der Lehrplan auf den Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Fremdsprache als Deutsch“ hin und betont die detaillierte Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen. Zudem wird im gleichen Kapitel auf das „Gender Mainstreaming“ hingewiesen und auf daraus resultierende inhaltliche Anliegen wie z.B. die „Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt sowie von Auswirkungen dieser Sozialisation auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung und das eigene Denken und Verhalten“ (Österreich/BMBWK 2008b, 11). Des Weiteren wurden u.a. die Orientierung an den SchülerInnen sowie die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, das Individualisieren, Differenzieren und Fördern, interkulturelles Lernen sowie bewusste

Koedukation als allgemeine didaktische Grundsätze im Lehrplan verankert (vgl. Österreich/BMBWK 2008b, 15-23). Die Begriffe „Inklusion“ bzw. „inklusive Bildung/Schule“ an sich kommen jedoch im Lehrplan nicht vor.

Themen rund um das Recht der Frauen auf Bildung und die Gleichstellung beider Geschlechter, wurden bereits früh in Diskussionen der österreichischen Bildungsentwicklung mit einbezogen. Besonders nach dem Nationalsozialismus, wo die Beschulung von Mädchen und Buben streng getrennt abgehalten wurde und die Mädchenbildung lediglich auf die Mutterschaft ausgerichtet war, wurde eine Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau Schritt für Schritt über viele Jahre hinweg eingefordert. So wurde die Koedukation an öffentlichen Schulen im Jahre 1975 eingeführt und 1979 ein gemeinsamer Werkunterricht für Buben und Mädchen in Volksschulen gesetzlich geregelt. Im Jahre 1980 setzten sich interministerielle Arbeitsgruppen für frauenspezifische Angelegenheiten im Bereich des Unterrichtswesens ein. Die Ratifizierung Österreichs der von den Vereinten Nationen verabschiedeten Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979) im Jahre 1982 führte zu weiteren Maßnahmen, wie z.B. die Beseitigung geschlechterspezifischer Schulbezeichnungen im mittleren und höheren berufsbildenden und landwirtschaftlichen Bereich sowie die Schaffung einer Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung (1989). Dennoch dauerte es weitere Jahre, bis die Gleichberechtigung von Frauen und Männern und die Förderung von Frauen auf Bundesgesetzebene im Jahr 1993 beschlossen wurde. In den Lehrplänen findet das „Gender-Bewusstsein“ erstmals im darauffolgenden Jahr (1994), in dem als „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ definierten Unterrichtsprinzip, Eingang. Zunächst beschränkte sich dieses Prinzip auf die Lehrpläne der Handelsakademien, Handelsschulen und Kollegs für Kindergartenpädagogik. Ab 1995 wurde es auch in die Lehrpläne der Hauptschulen und der AHS aufgenommen, ab 1997 in weiteren Schularten (Höhere technische Lehranstalten und Polytechnische Schulen) und ab 1999 schließlich auch in die Lehrpläne der Volks- und Sonderschulen. Ziel dieses Prinzips ist die verstärkte Beschäftigung mit Fragen zur Gleichstellung der Geschlechter (vgl. BMUKK/WWW, vi). Als Folge dieser Maßnahmen wurde z.B. die gesetzliche Grundlage der Vorarlberger hauswirtschaftlichen Berufsschule (nur für Mädchen) als verfassungswidrig aufgehoben. Die Gleichberechtigung beider Geschlechter in der Schule und in der Erwachsenenbildung gewinnt an immer größerer Bedeutung, welche z.B. auch in dem 1997 präsentierten „Aktionsplan 2000“ mit 99 Maßnahmen zur Förderung der

Gleichstellung Ausdruck fand. Von der Umsetzung des Aktionsplanes berichtet das Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung („Sch.U.G.“). Im Jahre 1998 schließlich wird jede Form der Diskriminierung auf Grund des Geschlechtes, in Artikel 7 des Bundes-Verfassungsgesetzes, verboten. Des Weiteren wurde im Jahr 2000 in den Lehrplänen der Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen erstmals der didaktische Grundsatz „Bewusste Koeduktion“ aufgenommen (vgl. BMUKK/WWW, vi).

Im Jahr 2001 wurde auf Anliegen des ersten Gender Mainstreaming-Ministerratsbeschluss eine Arbeitsgruppe zur Umsetzung des Gender Mainstreaming im Bereich des BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) eingerichtet. Diese zielt darauf ab, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte und auf allen politischen Ebenen einfließen zu lassen. Besonders hervorzuheben sei in diesem Zusammenhang auch die Initiative fFORTE – Frauen in Forschung und Technologie, welche als Antwort auf diverse Empfehlungen, Mitteilungen und Beschlüsse der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments sowie auf das Bekenntnis der österreichischen Bundesregierung zu einer stärkeren Berücksichtigung von Chancengleichheit und Gleichstellung in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen, gesehen werden kann. Im Sinne von Inklusion fördert diese Initiative Mädchen und Frauen während allen Phasen ihres Bildungsweges und setzt sich für den Abbau von Karrierehindernissen während der beruflichen Laufbahn ein. Im Jahr 2003 folgte ein weiterer Aktionsplan, welcher mit den Schwerpunkten geschlechtersensibler Unterricht und geschlechtersensible Berufsorientierung, das Gender Mainstreaming bis 2006 fortsetzte. Außer einem Hinweis auf weitere Gender Mainstreaming-Ministerratsbeschlüsse und dem Vermerk, dass im Jahr 2007 zum dritten Mal in der Geschichte des Unterrichtsministeriums eine Frau mit der Leitung des Unterrichtsministeriums betraut wurde, findet man auf der Homepage des Bundesministeriums keine Hinweise auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in Bezug auf die Gleichberechtigung der Geschlechter (vgl. ebd., vi).

Neben dem Unterrichtsprinzip zur „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ fand auch das Prinzip „Interkulturelles Lernen“ zu Beginn der neunziger Jahre Einzug in die Lehrpläne der Hauptschule und der AHS. Es soll vor allem zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit in den Klassen soll positiv besetzt sein und die SchülerInnen z.B. ermuntern, ihre muttersprachlichen

Kenntnisse im Unterricht sinnvoll einzubringen. Dabei hat das Unterrichtsprinzip auch Gültigkeit, wenn keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse vertreten sind (vgl. BMUKK/WWW, vii).

In den Jahren zwischen 2000 und 2003 wurden in allen Bundesländern Schulberatungsstellen für MigrantInnen eingerichtet. Diese dienen dazu, den besonderen Bedürfnissen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ihren LehrerInnen entgegenzukommen. Einmal jährlich lädt das Referat für interkulturelles Lernen die MitarbeiterInnen dieser Beratungsstellen zu einer Arbeitstagung ein (vgl. Österreich/BMBWK 2004, 86). Zu den aktuellen Projekten dieses Referates zählen die Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“, welche dem Ziel, die Mannigfaltigkeit der Sprachen im Klassenzimmer als Chance in den Unterricht zu integrieren, nachgeht, sowie das bundesweite Seminar „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis“ in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule (vgl. BMUKK /WWW, x).

Eine besonders groß angelegte Umsetzung mit einer Vielzahl von Projekten durch das BMUKK erfuhr das „Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008“. Die Aktivitäten, z.B. in Form von Kommunikationskampagnen sowie zahlreicher Schulprojekte, zielten darauf ab, „den Mehrwert kultureller Vielfalt in das Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit zu bringen und einen positiven Diskurs über Diversität, Migration und Integration zu führen“ (ebd., viii).

Ebenfalls im Zusammenhang mit Inklusion stehen die Aktivitäten im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Diese basieren auf dem Grundsatzterlass „Politische Bildung“ und legen auf eine Erziehung zur Weltoffenheit – welche vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen wird – wert. Ziel ist die Vermittlung von Wissen über die Welt, indem sie auf weltweite Zusammenhänge aufmerksam macht und verantwortungsvolles Handeln fördert. Von wesentlicher Bedeutung ist außerdem die Schaffung und Wahrung des Zugehörigkeitsgefühls des Einzelnen und der verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Über die Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur findet man eine Linksammlung, die Informationen zu Unterrichtsmaterialien sowie allgemeine Informationen zur Unterstützung der Arbeit an Schulen enthält (vgl. ebd., ix).

Im Jahr 1996 fand im Rahmen des Europaratsprogrammes „Democracy, Human rights, Minorities: Educational and cultural aspects“ das Seminar „History and Identity“ statt, bei

dem die teilnehmenden LehrerInnen aus Tschechien, Ungarn, der Slowakei und Österreich die Ergebnisse ihrer länderübergreifenden Unterrichtsprojekte vorstellten (vgl. Österreich/BMBWK 2001, 83).

1997 galt als das „Europäische Jahr gegen Rassismus“, wodurch entsprechende Schwerpunkte im Bereich der Politischen Bildung gesetzt worden sind. Neben Veranstaltungen und Vorträgen zum Thema Rassismus wurden Materialien für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung gestellt. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Jahr lag im Bereich der Menschenrechtserziehung („UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung 1995-2004“). So wurde z.B., um den Stellenwert und die Bedeutung der Menschenrechte für die Demokratie zu verdeutlichen und um die Aus- und Fortbildung in diesem Bereich zu stärken, eine Servicestelle am Ludwig Boltzmann-Institut eingerichtet (vgl. ebd., 84).

Das Jahr 1998 stand im Zeichen des 50. Jahrestages der Unterzeichnung der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“. Die Abteilung Politische Bildung und die im Ludwig Boltzmann-Institut eingerichtete Servicestelle für Menschenrechte gaben den österreichischen Schulen in Form von Publikationen, Informationsblätter und Fortbildungsangeboten Hilfestellung bei der Menschenrechtsbildung. Unterstützung bei Projekten boten die UNICEF sowie weitere Menschenrechtsorganisationen (vgl. ebd., 85).

Im Jahr 1999 bot die Servicestelle Menschenrechtserziehung aus dem Anlass „10 Jahre Kinderrechtskonvention“ der UN die zweitägige LehrerInnenfortbildung „Kinderrechte“ an. Die TeilnehmerInnen eigneten sich Kompetenzen zum Thema an und lernten entsprechende didaktische Methoden und Konzepte kennen. Zudem erweiterte die Servicestelle für Menschenrechtserziehung ihr Angebot der persönlichen Beratung für Schulen mit aktuellen Informationsmaterialien und dem vierteljährlich erscheinenden Newsletter „Teaching Human Rights“ (vgl. ebd., 86). Im Jahr 2003 z.B. widmete sich eine Ausgabe von „Teaching Human Rights“ menschenrechtlichen Fragen zum Aspekt Behinderung. Anlass dazu war das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung“ (vgl. Österreich/BMBWK 2004, 77).

Mit dem Jahr 2004 endete die UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung. Im Rahmen eines Schwerpunktprogrammes wurden die gesetzlichen Maßnahmen evaluiert und neue Impulse für die Menschenrechtsbildung ausgearbeitet (vgl. ebd., 79).

Zur Steigerung des Umfangs und der Qualität des Bildungssystems wurde 2008 das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) gegründet. Das Institut führt Bestandsaufnahmen durch, setzt effektive Reformen um und evaluiert diese. Konkrete Projekte zur Förderung einer inklusiven Schule konnte ich auf ihrer Homepage

nicht ausfindig machen, doch zur Qualität in der Sonderpädagogik brachte FEYERER (vgl. 2009, 73-97) im Rahmen des – vom BIFIE als Ressortleitung unterstützten – ersten Nationalen Bildungsbericht einen Artikel heraus, der das Konzept Inklusion thematisiert (vgl. BIFIE/WWW, i).

Der Herausgeber des Nationalen Bildungsbericht 2008 Werner SPECHT leitet zudem das Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ (QIS), welches aus einer Initiative des Zentrums für Schulentwicklung gemeinsam mit der Pädagogischen Akademie – heute Pädagogische Hochschule – Graz-Eggenburg entstanden ist und vom BMUKK unterstützt wird. Ziel des Projekts ist das Erarbeiten einer Bilanz der Sonderpädagogik in Österreich nach – zum Zeitpunkt der Gründung – 12 Jahren gesetzlicher Integration. Dabei sollen Stärken, Schwächen und Entwicklungspotentiale des sonderpädagogischen Bereichs ermittelt werden, um darauf aufbauend Veränderungen und Verbesserungen zu entwickeln (vgl. QIS/WWW, i). Im Zusammenhang mit meiner Fragestellung sei hier festzuhalten, dass auch im QIS-Projekt bis heute in keiner Weise von Inklusion die Rede ist, sondern von Integration.

7.3.3 Initiativen der UNESCO und die Bildungspolitik in Österreich

Österreich zielt, wie alle andern Nationalstaaten auch, auf die Steigerung des kollektiven Fortschritts sowie auf individuelle Rechte und Entwicklungsmöglichkeiten. Letzteres ist auch als Verbesserung der Lebensbedingungen und Chancengleichheit der Bürger zu verstehen. Diese Ziele findet man z.B. in Verfassungen, in allgemeinen Erklärungen zur nationalen Bildung, in den Lehrplänen des Bildungssystems sowie in zahlreichen formalen Programmen zur Förderung von Chancengleichheit. Dabei werden die Ziele der nationalen ebenso wie der individuellen Entwicklung genannt (vgl. MEYER et al. 2005, 98). Mit der Ratifizierung von Konventionen, der freiwilligen Verpflichtung Erklärungen und Deklarationen nachzugehen, stellt sich Österreich als rationaler und verantwortungsvoller Akteur dar und folgt damit nicht nur den oben genannten Zielen, sondern auch seinem Streben nach Souveränität und Anerkennung. Anders als Konventionen sind Erklärungen und Empfehlungen völkerrechtlich nicht verbindlich, setzen aber internationale Standards. Verfassungen, Erklärungen, Programme usw., die das Konzept Inklusion beinhalten, folgen klar den nationalen und individuellen Entwicklungszielen in Richtung Fortschritt

(z.B. Leistungsniveau der SchülerInnen anheben) und Gerechtigkeit (z.B. höhere Bildungsteilnahme).

So wird im Final Report der 48. Internationalen Bildungskonferenz „Inclusive Education: The way of the future“ 2008 in Genf dezidiert auf die Bedeutung qualitativer Bildung für die Nationalstaaten hingewiesen, und das Konzept inklusiver Bildung als dem entsprechend nahegelegt:

„We agreed that governments as well as all the other social actors have an important role in providing a quality education for all and, in doing so, should recognize the importance of a broadened concept of inclusive education that addresses the diverse needs of all learners and that is relevant equitable and effective“ (UNESCO 2008, 18).

Je mehr sich Österreich für diese Ziele einsetzt, nach denen alle anderen Nationalstaaten ebenfalls zu streben scheinen, desto höher ist sein Stellenwert. Das Ausmaß der Initiativen Österreichs zur Erreichung von Inklusion wurde in Kapitel 7.3.1, wo die Maßnahmen des Landes in der Zusammenarbeit mit der UNESCO aufgezeigt wurden, deutlich.

In Bezug auf meine Fragestellung, die sich mit der Ausbreitung des Konzeptes Inklusion befasst, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass sowohl in den Initiativen der UNESCO als auch in den bildungspolitischen Maßnahmen zur Förderung von Inklusion, der Begriff Inklusion an sich kaum verwendet wird.

Ein möglicher Grund für das seltene Aufkommen des Begriffes Inklusion in den Bildungsinitiativen Österreichs, könnte die nach wie vor uneinheitliche Verwendung der beiden Begriffe Integration und Inklusion – wie bereits unter 3.2.1 diskutiert wurde – sein. Diese unklaren Begriffsbestimmungen erschweren die Forschungsanalyse im Rahmen dieser Arbeit. So wird in Bezug auf die Bildungsmaßnahmen in Österreich oft nicht deutlich, ob sie sich auf das Konzept Integration oder bereits auf das Konzept Inklusion beziehen.

Nicht nur die unklare Begriffsbestimmung, sondern auch der Umfang und die Komplexität des Konzeptes Inklusion könnte ausschlaggebend dafür sein, dass bei den inklusionsfördernden Maßnahmen der UNESCO bzw. der ÖUK und der österreichischen Regierung, der Begriff Inklusion kaum explizit genannt wird. Die Zielgruppen des Konzeptes sind nicht nur im Hinblick auf ihre Diversität (Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationshintergrund usw.) sehr breit gefasst, sondern auch hinsichtlich ihrer Altersgruppen (Frühkindliche Förderung bis hin zum Lebenslangen Lernen).

Initiativen, welche die Inklusion als Gesamtes betreffen, müssten daher sehr umfangreich sein. Die unter Kapitel 7.3.1 und 7.3.2 angeführten Maßnahmen entsprechen dem Konzept Inklusion, indem sie dessen Teilbereiche anspricht: Initiativen zum barrierefreien Zugang zur Bildung für Menschen mit Behinderungen, Maßnahmen zur Verminderung der Analphabetisierungsrate, Anti-Diskriminierungskampagnen, Ansätze zum multikulturellen Lernen, die Umsetzung der Menschenrechte, Friedensbildung, Initiativen gegen Rassismus, spezielle Maßnahmen für marginalisierte Menschengruppen (z.B. Roma-Kinder, Straßenkinder), Gender-Mainstreaming usw. Wie unter Kapitel 5.6 „*Aktuelle Initiativen der Organisation*“ deutlich wurde, gliedert die UNESCO ihre inklusionsfördernden Maßnahmen ebenso in Bereiche, wodurch der Begriff an sich selten zum Tragen kommt, jedoch ganz klar das dahinterstehende Konzept. Konkret für Österreich zählen hierzu Initiativen wie z.B. diverse LehrerInnenfortbildungsseminare, Tagungen und Pressekonferenzen anlässlich des Internationalen Tages der Alphabetisierung, nationale Aktionspläne zur Förderung der Toleranzerziehung, die Einführung von Roma-AssistentInnen in Schulen, die Einführung der Unterrichtsprinzipien „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und „Interkulturelles Lernen“ sowie viele weitere oben bereits beschriebene Maßnahmen.

Zudem kann Inklusion auch als anzustrebende „Vision“ verstanden werden, weshalb man – um der Ausbreitung dieses Konzeptes nachgehen zu können – auch Bildungsinitiativen, die mit Integration im Zusammenhang stehen, berücksichtigen sollte. Jeder Schritt hin zu einer erweiterten und verbesserten Integration, kann auch als Schritt in Richtung Inklusion gedeutet werden. Als Beispiel möchte ich hier den 2008 in Österreich herausgegebenen neuen Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule nennen. Ohne den Begriff Inklusion zu verwenden, kann seine Änderung dennoch – aufgrund der vermehrten Anlehnung an den Lehrplan der Volks- und der Hauptschule – als wesentlicher Schritt innerhalb der Bildungsentwicklungen in Richtung Inklusion verstanden werden. Der Vision, einem Curriculum für alle Kinder einer Altersgruppe zu folgen, egal welche Begabungen und Schwächen die SchülerInnen mitbringen, ist man damit einen Schritt näher gekommen.

Weiters kann man integrative Bestrebungen, auch wenn sie sich in erster Linie um die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bemühen, als Teil inklusiver Maßnahmen betrachten. Schließlich gehören vor allem auch Menschen mit Behinderungen zu den vielen unterschiedlichen Adressaten von Inklusion.

Die Grenzen zwischen integrations- und inklusionsfördernden Maßnahmen sind somit nur schwer auszumachen und meiner Meinung nach auch nicht in jeder Hinsicht unbedingt notwendig, sofern die Initiativen zur Förderung von Integration dem Prinzip der Inklusion entsprechen.

In den 1990er Jahren wurden in Österreich viele integrative Maßnahmen getroffen (z.B. diverse SchOG-Novellen zur Förderung von integrativ geführten Schulklassen sowie Lehrplannovellen) und das, obwohl bereits 1994 auf der Weltkonferenz in Salamanca die, oft als Inklusions-Charta bezeichnete Erklärung und ihr Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen wurde, bzw. 1990 auf der Weltkonferenz in Jomtien für eine Pädagogik für alle plädierte, und man angesichts dessen, Maßnahmen zur Inklusion hätte erwarten können. Der tatsächliche Wendepunkt vom Konzept der Integration hin zu jenem der Inklusion fand in Österreich – zumindest was die öffentlichen Diskussionen betrifft – erst um das Jahr 2000 statt (vgl. FEYERER 2009, 74). Es zeichnet sich also durchaus ab, dass – wenngleich auch die Salamanca-Erklärung für die Verbreitung des Begriffes Inklusion eine große Rolle spielte – der Rahmenaktionsplan Bildung für alle (Dakar, 2000) für die Verbreitung des Konzeptes an sich, seine Prinzipien und Ideen, die hinter dem Begriff Inklusion stehen, eine wesentliche Bedeutung hatte. Ein Grund, warum in den 1990er Jahren zwar – insbesondere auch aufgrund der Erklärung von Salamanca – zahlreiche integrationsfördernde Maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene getroffen wurden, jedoch dafür der Begriff Inklusion nicht verwendet wurde, ist vermutlich auch die Übersetzung der englischen Erklärung ins Deutsche. Mit der – bewusst gewählten – Übersetzung der ÖUK 1996 des Begriffes „inclusion“ mit dem deutschen Begriff Integration anstelle von Inklusion, wurden zwar die Inhalte der Salamanca-Erklärung von Österreich förmlich anerkannt und als positive Entwicklung in der Bildung angenommen, die anschließenden Diskussionen und praktischen Umsetzungen jedoch, mit dem Begriff Integration betitelt.

Betrachtet man die Maßnahmen der UNESCO in Zusammenarbeit mit Österreich und die Initiativen des Landes im Bereich Bildung – im Hinblick auf die eben geführte Diskussion –, spiegelt sich der Einfluss der Weltorganisation auf seinen Mitgliedsstaat deutlich wider. Österreich reagiert auf die Programme der UNESCO mit Projekten, Aktionsplänen bis hin zu gesetzlichen Maßnahmen.

8. DIE AUSBREITUNG DES KONZEPTE INKLUSION AUF DEN GRUNDLAGEN DES WORLD POLITY-ANSATZES

Zum einen wurde bereits erläutert, dass die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion, betrachtet im Hinblick auf die Grundannahmen der World Polity-Theorien, als besonders begünstigt erscheint, da sie gleichen Prinzipien zugrunde liegen. Und zum anderen lässt sich ein Zusammenhang zwischen den World Polity-Dokumenten der UNESCO und den bildungspolitischen Entwicklungen des Nationalstaats Österreich feststellen. Im Folgenden möchte ich nun diese Aspekte zusammenführen und meiner Forschungsfrage *„Inwiefern kann die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion auf den Grundlagen des World Polity-Ansatzes – am Beispiel der Organisation UNESCO als Akteur – interpretiert werden?“* weiter nachgehen. Dazu werde ich zunächst am Beispiel Österreich die – nach dem Top Down-Prinzip verlaufenden – World Polity-Prozesse aufzeigen. Dadurch werden die Wirkungsmechanismen, die hinter dem Ansatz stehen, deutlich. Anschließend werde ich am Beispiel Österreich auf die – unter Kapitel 2.2.2 erläuterten – auftretende Entkopplungserscheinungen zwischen den Programmen und Vorschriften des Bildungssystems sowie den tatsächlichen lokalen Ressourcen und Strukturen des Landes eingehen.

8.1 VON DEN GLOBALEN MODELLEN IN DIE SCHULKLASSE

Die World Polity lässt sich nach MEYER – wie in Kapitel 2.2.3 bereits beschrieben – als eine Art überindividuelle Vorstellungswelt beschreiben, welche sich aus den kulturellen Grundprinzipien der westlichen Moderne zusammensetzt. Sie umfasst kulturelle Orientierungsmuster bzw. Prinzipien wie Individualismus, freiwillige und selbstorganisierte Handlungsfähigkeit, Weltbürgertum sowie – in Bezug auf die Verbreitung des Konzeptes Inklusion von besonderer Bedeutung – universalistische Gerechtigkeits- und Fairnessnormen (vgl. KRÜCKEN 2006, 140). Gerechtigkeits- und Fairnessnormen spiegeln sich vor allem in den globalen Modellen zur Chancengleichheit (z.B. Menschenrechte) wider. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung internationaler Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen deutlich, welche diese Grundprinzipien der World Polity symbolisieren.

Die UNESCO, eine bedeutende internationale Organisation, kann als wichtiger Akteur innerhalb des World Polity-Ansatzes angesehen werden. Ein wesentlicher Aufgabenbereich der UNESCO ist unter anderem die Verbreitung von Volksbildung. Darunter fällt die Mitarbeit am Aufbau des Bildungswesens, die Institutionalisierung internationaler Zusammenarbeit zur Förderung gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle sowie Empfehlungen geeigneter Bildungsmethoden, um die Jugend auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen vorzubereiten (vgl. UNESCO 2001a). Im Sinne der globalen Modelle der World Polity veranstaltet die UNESCO Konferenzen, verabschiedet Konventionen sowie Erklärungen und veröffentlicht regelmäßig Berichte. Als wesentliches Anliegen der Organisation im Bereich Bildung ist derzeit das Dekadenziel „Education for All“ zu nennen, welches in den Konferenzen in Jomtien (1990) sowie in Dakar (2000) beschlossen und für alle daran beteiligten Nationalstaaten als verpflichtend angesehen werden kann. Für ihre Umsetzung spielt dabei vor allem das Konzept Inklusion eine bedeutende Rolle und wird von der UNESCO, beginnend mit 1994 auf der Konferenz in Salamanca, immer wieder hervorgehoben, wenn es um Bildungsentwicklungen in Richtung einer Bildung für alle geht. Diese und weitere in Kapitel 5 beschriebenen Konventionen, Empfehlungen und Erklärungen sowie einschlägige Publikationen der UNESCO können als World Polity-Dokumente bezeichnet werden. Denn sie tragen maßgebend dazu bei, die überindividuelle Vorstellungswelt der World Polity in Form von globalen Modellen weltweit zu verbreiten. Besonders das Dekadenziel „Bildung für alle“ und die Förderung inklusiver Bildung betreffend, setzt die Organisation zahlreiche Maßnahmen.

Die UNESCO agiert sozusagen als Rechts- und Moralexperte, die das Prinzip der Gleichheit der Rassen, Ethnien und Geschlechter vorantreiben und ist mit ihrem so genannten „Gerede“ ein wichtiger Bestandteil innerhalb der World Polity-Theorien. Jedoch hat die Organisation selbst keine Befugnis zum Handeln (vgl. MEYER 2005, 140f). Daher wendet sie sich im Rahmen ihrer Deklarationen, Empfehlungen und dergleichen an die Nationalstaaten, welche ihre Forderungen (z.B. nach Inklusion) umsetzen sollen. Im Dakar Aktionsplan etwa wird die Erreichung der EFA-Ziele als zeitgebundene Verpflichtung der nationalen Regierung formuliert (vgl. UNESCO 2000b, 8).

Die Organisation berät ihre Mitgliedsstaaten – so auch Österreich – über die Nützlichkeit und Wichtigkeit dieser Modelle und bietet zudem konkrete Umsetzungshilfen an, wie spezielle Toolkits für SchuldirektorInnen und LehrerInnen zur Gestaltung der Schule und

Klassenräume (vgl. dazu UNESCO 2004d), Unterstützungen zur Gestaltung von Lesebüchern und Lernmaterialien (vgl. dazu UNESCO 2005c), Hilfestellungen für praktische Analysen von Bildungsplänen (vgl. dazu UNESCO 2009) sowie weitere Leitlinien, Trainingsbücher und Orientierungshilfen. Die globalen Mythen der World Polity werden somit über die UNESCO – in diesem konkreten Beispiel in Form von Bildungsmodellen, die den Menschenrechten entsprechen – auch auf Österreich angewandt. Dabei beruft sich die Organisation in ihren Belehrungen über angemessene bildungspolitische Maßnahmen nicht auf die Interessen der Welt, sondern auf jene des Nationalstaats. MEYER und seine KollegInnen stellten fest, dass sich Nationalstaaten in der Definition ihrer Ziele sehr ähneln. Da ist zum einen die Steigerung des kollektiven Fortschritts (z.B. vereinfacht gemessen am BSP) und zum anderen die Steigerung der individuellen Rechte und Entwicklungsmöglichkeiten. Zweiteres meint vereinfacht gesagt die Verbesserung der Lebensbedingungen und der Chancengleichheit der BürgerInnen. Konkret zeigt sich diese Definition z.B. in Verfassungen zur nationalen und individuellen Entwicklung, in allgemeinen Erklärungen zur nationalen Bildung und in Lehrplänen des Bildungssystems (vgl. MEYER et al. 2005, 98). Wissenschaftliche und ideologische Lehren erklären Bildung zu einem wichtigen Bestandteil des modernen Nationalstaats – besonders im Interesse des kollektiven Fortschritts und in der individuellen Gleichheit und Gerechtigkeit – und wird somit sogar selbst zu einem globalen Modell (vgl. MEYER 2005, 148f). So zielt auch der Nationalstaat Österreich auf wirtschaftliche Entwicklung sowie auf Gleichheit und Verbesserung der individuellen Lebenschance und zeigt als Akteur die Bereitschaft, nicht nur andere zu beraten, sondern – um auf einen weiteren wesentlichen Aspekt des World Polity-Ansatzes zurückzukommen – auch sich selber beraten zu lassen (vgl. KRÜCKEN 2006, 140). Österreich nimmt somit die Modelle der UNESCO zur inklusiven Bildung gerne an. Vor allem auch, da sich die UNESCO in ihren Beratungen auf Berichte und Studien stützt, die im Interesse des Nationalstaats stehen. Als Beispiel sei hier die Kostenanalyse über inklusive Bildung marginalisierter Menschen zu nennen, welche vom IIEP im Jahr 1997 verfasst worden ist (vgl. UNESCO 1997). Die UNESCO arbeitet mit einer Vielzahl an WissenschaftlerInnen zusammen – wie z.B. Tony BOOTH, wenn es um das Konzept Inklusion geht –, die ihre Modelle immer wieder bekräftigen.

Ebenso muss festgehalten werden, dass die Weltorganisation globalen Druck in Richtung Standardisierung des Nationalstaats und der Bildung ausübt. Ihre Lehrsätze über Menschenrechte und Bildung als individuelles und kollektives Gut werden in der Organisation institutionalisiert und sind maßgebend an der Bedrängnis Österreichs beteiligt

(vgl. dazu MEYER/RAMIREZ 2005, 218). Da sich Österreich bereits durch die Mitgliedschaft bei der UNESCO als rationaler und verantwortlicher Akteur darstellt und danach strebt, sich als noch besserer und aktiverer Akteur zu bewähren, setzt er sich diesem Druck aus.

Bildung versteht sich – wie bereits erwähnt – als wesentlicher Teil des modernen Nationalstaats. MEYER stellte außerdem fest, dass die Schulen des allgemeinen Bildungssystems am stärksten und direktesten von den globalen Modellen des Fortschritts und der Gerechtigkeit beeinflusst werden (vgl. ebd., 221). Dies wirkt sich zusätzlich förderlich auf die Ausbreitung des Konzeptes Inklusion aus. Insbesondere auch, da – wie bereits unter Kapitel 4 „*Inklusive Pädagogik und World Polity*“ diskutiert wurde – das pädagogische Konzept nicht nur im Interesse der Gerechtigkeit fungiert, sondern auch im Interesse des Fortschritts.

Über die inklusive Bildung hinaus betrifft Inklusion die Gemeinschaft und die Kultur eines Nationalstaats, wie auch Österreich, und wenn dieser – der weltweiten Anerkennung und Wertschätzung wegen – Gleichberechtigung anstrebt, so wird die rasche globale Ausbreitung des Konzeptes Inklusion, welche sich – zumindest was die offizielle Propaganda betrifft – nicht abstreiten lässt, verständlich.

8.2 ENTKOPPLUNGERSCHEINUNGEN IN ÖSTERREICH

Mit den Herausforderungen an das Bildungssystem, vor allem wenn es um die Erziehung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen geht, beschäftigt sich die ganze Welt. Für Nationalstaaten ist es wesentlich einfacher, den globalen Mythen etwa in Form von Unterzeichnungen von Deklarationen nachzugehen (z.B. Bildung für alle), als diese Programme auch tatsächlich in die Praxis umzusetzen (z.B. Bildungseinrichtungen schaffen). Durch das Kopieren dieser extern definierten, als unumstritten angesehenen Modelle – im Rahmen dieser Arbeit jene der UNESCO – zeigen alle rationalisierten Akteure (Staat, Organisation und Individuum) große Entkopplungserscheinungen. Die externen Modelle sind schließlich nicht ganzheitlich auf die nationale Ebene übertragbar. Da sich die gesellschaftlichen Anforderungen, die sich in der globalen, kulturellen Umwelt niederschlagen, oft nicht mit z.B. den finanziellen Mitteln, den lokalen Ressourcen oder den internen Aktivitäten vereinbaren lassen, kommt es zur Ambivalenz. Ressourcenstarke

Akteure, wie z.B. manche Länder des Zentrums, verfügen mitunter über ausreichende Mittel, um entsprechende Bildungsreformen durchzuführen. Schwächere Länder, Länder der Peripherie hingegen setzen stattdessen eher auf den Ausbau formaler Strukturen. Dies führt zu symbolischen Reformen, die den Schulalltag jedoch kaum erreichen. Häufig verfügen diese Länder daher über umfassende Prinzipien zur Chancengleichheit und detaillierte Ausführungen, welche die Verantwortung des Staates zum individuellen Wohlergehen kundtun, deren Umsetzung jedoch weit entfernt liegt (vgl. MEYER et al. 2005, 100f).

Vor allem als Folge des globalen Druckes und dem Bemühen des Nationalstaats, dem Modell des rationalen Akteurs gerecht zu werden, kann es zur losen Kopplung zwischen den Programmen und Vorschriften des Bildungssystems sowie den tatsächlichen lokalen Ressourcen und Strukturen kommen.

Diese Entkopplungserscheinungen werden auch in Österreich deutlich. In der Zusammenarbeit des Staates mit der UNESCO kann mit Beginn der Diskussionen rund um das Konzept Inklusion eine deutliche Zunahme der Initiativen und Aktivitäten (z.B. über die ÖUK) innerhalb des Landes festgestellt werden. Vor allem ab dem Jahr 2000 stiegen die Maßnahmen und Veröffentlichungen inklusionsfördernder Dokumente der Weltorganisation in Form von Berichten und Richtlinien deutlich an und parallel dazu – vermutlich besonders im Hinblick auf die Erreichung der EFA-Ziele bis zum Jahr 2015 – auch die Maßnahmen in Österreich. So wurden z.B. Deklarationen der UNESCO verabschiedet, Erklärungen angenommen und freiwillige Verpflichtungen eingegangen, welche zur Förderung einer inklusiven Bildung beitragen. Des weiteren wurden Initiativen innerhalb des Landes gestartet wie z.B. LehrerInnenfortbildungen, Lehrgänge, Projekte, Pressekonferenzen, Workshops der UNESCO-Schulen, die vor allem auch der öffentlichen Propaganda dienten.

Was die konkreten Maßnahmen in Bezug auf die nationale Bildungsentwicklung in Österreich betrifft, so galten diese vor allem der Umsetzung des Konzeptes Integration, so z.B. durch mehrere SchOG-Novellen und durch die Einführung von inklusionsfördernden Unterrichtsprinzipien wie „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und „Interkulturelles Lernen“. Ab dem Jahr 2000 jedoch fielen die konkreten Maßnahmen zur Förderung des Konzeptes Inklusion im Bereich der Bildungsentwicklung – im Vergleich zur steigenden Zahl an formellen Maßnahmen – nur noch sehr rar aus. Neben der Einrichtung einer Schulberatungsstelle für MigrantInnen, die Erstellung eines

Aktionsplanes mit Maßnahmen zur Chancengleichheit und die Annäherung des Lehrplans der Allgemeinen Sonderschule an jene der Volks- und Hauptschule gibt es kaum konkrete Maßnahmen zur praktischen Umsetzung des Konzeptes. Zwar verfügt Österreich, sozusagen als Land des Zentrums, durchaus über mehr Mittel wie Länder der Peripherie, dennoch wird hier die lose Kopplung deutlich. Diese Entkopplungserscheinung gehört nach MEYER durchaus zu den erwartbaren, wenn nicht sogar unvermeidbaren Folgen des globalen Druckes in Richtung Standardisierung des Nationalstaats und Homogenisierung der Bildung (vgl. MEYER 2005, 17). Je weiter man also in der Hierarchie nach unten geht, desto uneinheitlicher zeigen sich auch die Bildungstheorien der einzelnen Länder.

In Anbetracht dieser Erläuterungen wird deutlich, warum in Österreich auf offizieller Ebene von Inklusion die Rede ist, obwohl – betrachtet man die konkrete Situation in der Schule, wo z.B. in Integrationsklassen häufig Segregation zu beobachten ist – selbst Integration noch nicht überall dem Konzept entsprechend umgesetzt wurde. Zum einen wird angesichts dessen die Notwendigkeit eines neuen Begriffes (Inklusion) deutlich, der – wie unter Kapitel 3.2.1 nach SANDER (2001) bereits diskutiert – eine verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration implizieren soll. Und zum anderen fordert das Konzept Inklusion – zumindest die spezielle Situation in Österreich betreffend – eine bedeutende strukturelle und organisatorische Änderung des Bildungssystems (z.B. der LehrerInnenaus- und -fortbildung, die Zusammenführung der unterschiedlichen Pädagogiken). Und auch wenn es in Bezug auf die Bildungsmaßnahmen in Richtung Inklusion eher den Anschein hat, als beziehen sich diese mehr auf das Schaffen formaler Strukturen im Sinne einer „Political Correctness“, so sind gerade diese notwendig, um wesentliche gesellschaftliche Veränderungen zu erzielen – beginnt die Inklusion doch vor allem in den „Köpfen der Menschheit“: “The key to unlocking this potential rests in the minds of men; it is through education and the respect for the rights of all individuals that change can effectively take place” (UNESCO 2005a, 7). Öffentliche Propaganda trägt wesentlich zu einer “Umorientierung” im Umgang mit marginalisierten Menschen bei. Dies wurde auch in den Ausführungen zur historischen Betrachtung pädagogischer Konzepte zur Beschulung von Menschen mit Behinderungen deutlich, wo die Einstellung der Menschen gegenüber Behinderungen – z.B. geprägt von Kultur, Religion oder Wissenschaft – ausschlaggebend für den Umgang mit diesen Menschen sowie deren Zugang zu Bildung ist.

Wesentlich ist, dass der Prozess in Richtung Inklusion ein freiwilliger sein muss. Man kann inklusives Gedankengut niemandem aufdrängen, höchstens nahe legen. Inklusion stellt somit eine Vision dar, die in Anlehnung an die World Polity-Theorien als ein globaler Mythos bezeichnet werden kann und in ihrer Komplexität vielleicht nie erreicht wird, die es aber stets als Ziel vor Augen zu halten gilt.

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Diese Diplomarbeit untersuchte die weltweite Ausbreitung des Konzeptes Inklusion. Vorangegangene Studien (z.B. JAKOBI 2009, McENEANY 2007, MEYER 2005, SCHEMMANN 2007) haben die geringe Bedeutung nationaler Gegebenheiten wie Kultur und Geschichte bei der Verbreitung bildungsrelevanter Konzepte (z.B. Weiterbildung, lebenslanges Lernen) empirisch bestätigt. Funktionalistische Theorien also, die den gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Bedarf in den Vordergrund stellen, scheinen für die Erklärung von Prozessen weltweiter Diffusion nicht geeignet zu sein. Die neo-institutionalistischen Theorien des World Polity-Ansatzes hingegen verstehen Inklusion als Element einer Weltkultur, das durch internationale Organisationen – wie sich am Beispiel der UNESCO deutlich nachvollziehen lässt – verbreitet wird.

MEYER und sein Team stellten bereits fest, dass im Zuge des Eintritts der Länder in die Weltgesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (mit der Forderung nach Souveränität und Anerkennung), die Nationalstaaten immer häufiger allgemeine Bildungssysteme einrichteten sowie, dass die Bildungsteilnahme deutlich anstieg. Diese Entwicklungen wurden vom Interesse der Länder nach Fortschritt und individueller Entwicklung heraus geleitet (vgl. MEYER 2005, 148f). Aus heutiger Sicht kann man diese bildungspolitischen Veränderungen gewissermaßen als Initiativen in Richtung inklusiver Bildung betrachten, welche insbesondere seit den 1990er Jahren immer stärker wurden. „Innerhalb des Rahmens der Weltgesellschaft führt das Bestreben, ein Nationalstaat zu werden und mit anderen Nationalstaaten zu konkurrieren, zur Einrichtung auffallend ähnlicher Projekte und zum Vertrauen in auffallend ähnliche Technologien, wie etwa Bildung“ (MEYER/RAMIREZ 2005, 233). Dieser Prozess, welcher das ganze 19. und 20. Jahrhundert andauerte – so MEYER und RAMIREZ in ihrem Artikel weiter – sorgte für einen Druck in Richtung institutioneller Isomorphie. Die Triebkraft, die hinter diesen Entwicklungen steht – einschließlich jene in Richtung Inklusion –, ist die World Polity.

Die Vertreter der Word Polity-Theorien orientieren sich explizit an weltweiten Phänomenen. Wobei in dieser makrosoziologischen Perspektive davon ausgegangen wird, „dass moderne Akteure in globale, weltkulturelle Kräfte eingebettet sind, die wie ‚Institutionen‘ wirken“ (ADICK 2009, 259). Diese Institutionen konstruieren und ermächtigen die Akteure, beschränken sie aber auch. Dennoch verspricht diese Perspektive

große Bedeutung für die Erziehungswissenschaft, insbesondere für die vergleichende Bildungsforschung. Dieser neo-institutionalistische Ansatz erklärt weltweite Trends von der Grundschule bis zur Hochschule, sei es bezüglich der strukturellen Veränderungen oder die Einschreibezahlen betreffend, ebenso wie bei Entwicklungen von Curricula. Grund dafür ist der Fokus der Forschungen auf nationale Bildungssysteme innerhalb globaler Bildungsentwicklungen und nicht auf einzelne Schulen als Organisation. Aber auch andere Bereiche, wie die Schulpolitik, die Bildungsökonomie oder die Bildungspolitik profitieren – im Zuge deren Interesse an Studien über internationale Leistungsvergleiche (z.B. PISA, IGLU) – vom World Polity-Ansatz. Besonders jene, mit den internationalen Vergleichsstudien einhergehenden Fragen zu internationalen Einflüssen auf nationale Bildungsentwicklungen lassen sich – wie in der vorliegenden Arbeit durchaus verdeutlicht wurde – mit den Theorien über eine World Polity beantworten (vgl. ADICK 2009, 259).

In der Literatur wird jedoch immer wieder betont, dass es keine hinreichenden Forschungsanalysen bezüglich des Stellenwertes der Beziehung zwischen globalen Rahmenbedingungen und nationalen/regionalen Entwicklungen gibt.

JAKOBI (2009) konnte in ihrem Bericht zur Verbreitung von lebenslangem Lernen die Aktivitäten jener von ihr analysierten Organisationen als Ursache nationalstaatlicher Entwicklungen festmachen. Die Autorin nennt insbesondere den positiven Einfluss von Organisationen auf die Verbreitung des pädagogischen Konzeptes aufgrund der Teilhabe der Staaten an entsprechenden Programmen, wie Konferenzen usw. (vgl. JAKOBI 2009). Hier wird die Bedeutung der Intensität der Anbindung an die Weltgesellschaft deutlich, welche bei einer starken Ausprägung für eine schnellere Standardisierung ausschlaggebend ist (vgl. MEYER/RAMIREZ 2005, 224). So zeigte bereits MCENEANEY in ihrer Analyse zum Einfluss der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien der IEA auf das Bildungssystem der Teilnehmerstaaten, dass die nationalpolitischen Auswirkungen größer sind, je größer die Anbindung an die World Polity ist (vgl. MCENEANEY 2007). Durch die langjährige Mitgliedschaft Österreichs bei der UNESCO (seit 1948), die Teilnahme an Konferenzen und die – wie in Kapitel 7.3.1 deutlich wurde – intensive Zusammenarbeit mit der ÖUK (seit 1949), kann man auch in diesem Fall von einer starken Anbindung an die World Polity ausgehen und somit darauf schließen, dass sich Standardisierungen im Bereich Bildung dementsprechend schnell zeigen.

In Anlehnung an die von SCHEMMANN durchgeführte Analyse über die Aktivitäten bedeutender Aktionen und ihr Einfluss auf die nationale Bildungspolitik, zeichnete sich auch im Rahmen dieser Arbeit der Aspekt des so genannten „Peer-pressure“ als wesentliche Komponente deutlich ab. Das Verpflichten der Mitgliedsstaaten zu gemeinsamen Zielen (Bildung für alle) und vor allem auch deren Überprüfung (EFA Global Monitoring Report) wirkt sich positiv auf nationale Bildungsinitiativen aus. Der Aspekt der finanziellen Unterstützung (Kredite der Weltbank oder des europäischen Sozialfonds), wie SCHEMMANN des Weiteren als positive Auswirkung bildungspolitischer Maßnahmen aufzeigt, kommt hinsichtlich der UNESCO nicht zum Tragen. Jedoch können diesbezüglich jene in Österreich jährlich vergebenen Auszeichnungen für Projekte zum Thema Inklusion, Ethik, Religion, Menschenrechte usw., die in Bezug zur Umsetzung der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ stehen, ebenso als bedeutend angesehen werden.

Die Ausführungen in dieser Diplomarbeit zeigen, dass in Bezug auf das Konzept Inklusion, globale Rahmenbedingungen – in Form der Weltorganisation UNESCO – eine starke Auswirkung auf den Nationalstaat Österreich hat und dies die Ausbreitung des Konzeptes fördert. Den Dokumenten der World Polity, wie die Salamanca-Erklärung (1994), der Rahmenaktionsplan „Bildung für alle“ (2000), die Guidelines for Inclusion (2005), die Policy Guidelines on Inclusion (2009) u.v.m., kann man daher betreffend der Auswirkungen der darin enthaltenen Standardisierungen auf bildungspolitische Entwicklungen – nicht nur hinsichtlich Österreich, sondern weltweit – eine beträchtliche Bedeutung beimessen.

In Österreich war die Salamanca-Erklärung vorerst vor allem an der Ausbreitung des Konzeptes Integration beteiligt und insbesondere durch die erneute Forderung nach einer Bildung für alle in Dakar, stieg – speziell durch die Öffentlichkeitsarbeit, aber auch durch konkrete Umsetzungen – das Bewusstsein für Inklusion in der Bildung. Aktuell laufen – vor allem angesichts der schlechten PISA-Ergebnisse 2010 für Österreich – erneut Diskussionen über die Einführung einer Gesamtschule.

Es stellt sich die Frage, inwieweit man vom Länderbeispiel Österreich auch auf andere Staaten schließen kann. Folgt man dem Denkansatz der World Polity, so wird die Besonderheit, die Einzigartigkeit und die Verschiedenheit von nationalen Bildungssystemen in Anbetracht ihrer Einbettung in globale Zusammenhänge klar bestritten. Nationalstaaten sind in globale Zusammenhänge eingebettet und verdanken sich

den externen Einflüssen einer Weltkultur (vgl. ADICK 2009, 269). Demnach kann man von starken Auswirkungen der UNESCO und ihren World Polity-Dokumenten auf andere Nationalstaaten – insbesondere auf ihre Mitgliedsstaaten – schließen. Zumindest eine Annäherung der einzelnen Länder an die Ziele der Organisation sowie eine Ausrichtung der nationalen Bildungspolitik an ihren Kriterien, ihren globalen Modellen ist zu erwarten. Vor allem, da alle Nationalstaaten von den gleichen Interessen – kollektiver Fortschritt sowie individuelle Gleichheit und Gerechtigkeit – geleitet werden.

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob Österreich als unabhängiger Staat zu betrachten ist, oder ob er in seinem Handeln vor allem auch im Kontext der Europäischen Union (EU) analysiert werden muss. SCHEMMANN (2007) führt in seiner Studie „Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung“ die EU als eine gleichwertige Organisation neben der OECD, der UNESCO und der Weltbank an und unterscheidet sie somit nicht grundlegend von anderen Organisationen. Angesichts dieser Überlegung habe auch ich die EU als eine von vielen Organisationen, die als Akteur im World Polity-Ansatz fungiert, betrachtet und bin im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter darauf eingegangen, sondern habe mich als Beispiel für die Darstellung der Word Polity-Prozesse auf die Weltorganisation UNESCO beschränkt.

Auch MEYER wertet die EU ebenso wie andere Strukturen in der World Polity als eine in erster Linie „Gerede“ erzeugende Organisation, die zwar einem transstaatlichen Akteur am nächsten kommt, aber dennoch häufig kein verbindliches, autoritätswirksames Handeln hervorbringt (vgl. MEYER 2005, 140f).

In Anbetracht jener im Laufe der Diplomarbeit erläuterten Ausführungen lässt sich die Hypothese, globale Modelle der World Polity-Theorien sind – standardisiert und verbreitet durch die Organisation UNESCO – Ursache für die raschen globalen Diffusionsprozesse des Konzeptes Inklusion, letztendlich bestätigen.

Funktionalistische Ansätze hingegen, welche die Ausbreitung pädagogischer Konzepte durch wirtschaftliche oder gesellschaftliche Bedarfe erklären würden, kann man – wie bereits JAKOBI (2009) im Rahmen ihrer Untersuchung nach der Ausbreitung lebenslangen Lernens klar formulierte – ausschließen. Ebenso kann der Stärke der Anbindung eines Landes an seine Geschichte eine untergeordnete Rolle beigemessen werden.

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Bildungswege in Österreich (BMUKK/WWW, i).....	121
Abbildung 2: Inklusion in Österreich (Bizeps/WWW, i).....	133

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: <i>Gegenüberstellung der Praxis von Integration und Inklusion</i> (selbst erstellt nach: HINZ 2002, 359).....	75
---	----

LITERATURVERZEICHNIS

ADICK, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., 2/2003, 173-187

ADICK, Christel (2009): World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. – o.O.: Vereinte Nationen. Online im WWW unter URL: <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> [13.08.2010]

BIEWER, Gottfried (2005): „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 101-108

BIEWER, Gottfried (2008): Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. In: BIEWER, Gottfried (Hrsg.); LUCIAK, Michael (Hrsg.); SCHWINGE, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 291-295

BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

BINTINGER, Gitta; WILHELM, Marianne (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Creating inclusive education. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 24. WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-bintinger-inklusiv.html> [25.02.2010]

BLOEMERS, Wolf (2006): Exklusion und Segregation. In: VOJTOVÁ, Vera; BLOEMERS, Wolf; JOHNSTONE, David: Pädagogische Wurzeln der Inklusion. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 20-47

BLUMENTHAL, P.J. (2003): Kaspar Hausers Geschwister. Auf der Suche nach dem wilden Menschen. – Wien, Frankfurt/Main: Deuticke

BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (2004): Gute Schulen und der Index für Inklusion. In: SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.); SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 151-165

BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (2008): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: BIEWER, Gottfried (Hrsg.); LUCIAK, Michael (Hrsg.); SCHWINGE, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 315-329

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Übers., für deutschsprachige Verhältnisse bearb. und hrsg. von Ines BOBAN und Andreas HINZ (2003). – Halle, Wittenberg: Martin-Luther-Univ.

BÜRLI, Alois (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: ALBRECHT, Friedrich (Hrsg.); BÜRLI, Alois (Hrsg.); ERDELI, Andrea (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 25-46

ENGELHARD, Karl (Hrsg.) (2005): Globalisierung: Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. – Münster: Waxmann

FERDIGG, Rosa Anna (2010): Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion, 2/2010. Online im WWW unter URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/54/58> [15.06.2010]

FEYERER, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: SPECHT, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. – Graz: Leykam, 73-97

FUCHS, Gerhard (2005): Globalisierung verstehen – Ansätze und Wege zu „global denken lernen“. In: ENGELHARD, Karl (Hrsg.): Globalisierung: Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. – Münster: Waxmann, 133-161

GROLLMANN, Philipp (Hrsg.); SPÖTTL, Georg (Hrsg.); RAUNER, Felix (Hrsg.) (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung - eine Gestaltungsaufgabe. – Hamburg: LIT

HASSE, Raimund; KRÜCKEN, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. 2. vollst. überarb. Aufl. – Bielefeld: Transcript

HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

HÜFNER, Klaus (Hrsg.); REUTHER, Wolfgang (Hrsg.) (1996): UNESCO-Handbuch. – Neuwied, Kriftel, Berlin: Leuchterhand

JAKOBI, Anja P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, Sascha (Hrsg.); SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 172-189

JOHNSTONE, David (2006): Von der Segregation zur Integration. In: VOJTOVÁ, Vera; BLOEMERS, Wolf; JOHNSTONE, David: Pädagogische Wurzeln der Inklusion. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 47-65

KEIM, Wolfgang (2004): Gesamtschule als Antwort auf die Globalisierung? Die aktuelle Schulsystemdebatte im Spiegel historischer und internationaler Erfahrungen. In: STEFFENS, Gerd (Red.); WEIß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. – Frankfurt am Main, Wien u.a.: Peter Lang, 271-293

KLEIN, Johann William (1811): Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zu bürgerlicher Brauchbarkeit zu bilden. – Wien: o.V.

KOBI, Emil E. (2004): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 6. bearb. und erg. Aufl. – Berlin: BHP

KOCH, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, 110-131

KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, 7-18

KRÜCKEN, Georg (2005): Einleitung. In: MEYER, John W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Hrsg. von Georg KRÜCKEN. Aus dem Amerikanischen von Barbara KUCHLER. Dt. Erstausgabe – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7-16

KRÜCKEN, Georg (2006): World Polity Forschung. In: SENGE, Konstanze; HELLMANN, Uwe-Kai (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 139-149

LACHS, Minna (Red.) (1975): Die UNESCO-Modellschulen: Ihre Ziele und Probleme. Hrsg. von den UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz. – Wien: Hötzenberger

LANGENSCHIEDT-REDAKTION (Hrsg.) (2005): Langenscheidts Universal-Wörterbuch Griechisch. – Berlin: Langenscheidt

LANGTHALER, Margarita (2005): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. – Wien: ÖFSE

MASCHKE, Michael (2008): Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedsstaaten. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

MCENEANY, Elizabeth (2007): An Exploration of Effects of Participation in Global Education Comparisons, In: SCHRIEWER, Jürgen (Hrsg.): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. – Frankfurt/Main: Campus, 299-320

MENCKE, Christian (2005): Vertrauen in sozialen Systemen und in der Unternehmensberatung. Eine Grundlagenanalyse und Hinweise für eine vertrauenssensible Beratungspraxis am Beispiel größerer mittelständischer Unternehmen. Dissertation Universität Lüneburg. – Wiesbaden: duv

MEYER, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. – Frankfurt/Main: Suhrkamp

MEYER, John W.; BOLI, John; THOMAS, George M. (2005): Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der westlichen Kultur. In: MEYER, John W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 17-46

MEYER, John W.; BOLI, John; THOMAS, George M.; RAMIREZ, Francisco O. (2005): Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: MEYER, John W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 85-132

MEYER, John W. (2005): Der sich wandelnde kulturelle Gehalt des Nationalstaats. In: MEYER, John W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 133-162

MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: MEYER, John W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 212-234

Österreich / Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2001): Bildungsentwicklung in Österreich. 1997-2000. – Wien: bm:bwk

Österreich / Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2004): Bildungsentwicklung in Österreich. 2000-2003. – Wien: bm:bwk

Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.) (2007): Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. – Wien: bm:ukk. Online im WWW unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15513/genderdaydoku2006.pdf> [03.10.2010]

Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (Hrsg.) (2008a): Bildungsentwicklung in Österreich. 2003-2007. – Wien: bm:ukk & bm:w_f

Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.) (2008b): Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule. – Wien: bm:ukk

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖÜK) (Hrsg.): Jahrbuch 2002. – Wien: ÖÜK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2002.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖÜK) (Hrsg.): Jahrbuch 2003. – Wien: ÖÜK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2003.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖÜK) (Hrsg.): Jahrbuch 2004. – Wien: ÖÜK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2004.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (Hrsg.): Jahrbuch 2005. – Wien: ÖUK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2005.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (Hrsg.): Jahrbuch 2006. – Wien: ÖUK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2006.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (Hrsg.): Jahrbuch 2007. – Wien: ÖUK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2007.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (Hrsg.): Jahrbuch 2008. – Wien: ÖUK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2008.pdf> [03.12.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (Hrsg.): Jahrbuch 2009. – Wien: ÖUK. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/unesco/jbpdf/jahrbuch2009.pdf> [03.12.2010]

SANDER, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Perspektiven HAUSOTTER, Anette (Hrsg.); BOPPEL, Werner (Hrsg.); MENSCHENMOSER, Helmut (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. – Middelfart: European Agency, 143 – 164; Online im WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [30.08.2009]

SCHEMMANN, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. – Bielefeld: Bertelsmann

SCHEUNPFLUG, Anette (2002): Bildungspolitik in Mosambik – Eine Fallstudie. In: WULF, Christoph (Hrsg.), MERKEL, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. – New York, Berlin u.a.: Waxmann, 390-401

SCHEUNPFLUG, Anette (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., 2/2003, 159-172

SCHNELL, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. – Weinheim, München: Juventa

SCHRIEWER, Jürgen (1994): Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: MÜLLER, Detlef K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. – Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 427-462

SCHRIEWER, Jürgen (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. – Frankfurt/Main: Campus

SENGE, Konstanze; HELLMANN, Kai-Uwe (Hrsg.) (2006): Einführung in den Neo-Institutionalismus. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

STEFFENS, Gerd (Red.); WEIß, Edgar (Red.) (2004): Zur Einführung: Globalisierung und Bildung – ein Problemaufriss. In: Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. – Frankfurt am Main, Wien u.a.: Peter Lang, 9-34

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1960): Convention against Discrimination in Education: Adopted by the General Conference at its eleventh session, Paris, France – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DISCRI_E.PDF [12.10.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1990): World Declaration on Education For All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Education for All – Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF [17.10.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain 1994. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [12.11.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1996a): Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", Salamanca, Spanien 1994. In Deutsch hrsg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission. – Linz: Domino. Online im WWW unter URL: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [09.09.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1996b): Learning: the treasure within. – Paris: UNESCO.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1997): First Steps. Stories on Inclusion in Early Childhood Education. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110238eo.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2000a): Education for All 2000 Assessment. Global Synthesis. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001200/120058e.pdf> [06.10.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2000b): Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [22.09.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2001a): Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001. Neue deutsche Textfassung, erarbeitet von der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit der Österreichischen und der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission (2001). Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.de/verfassung.html> [30.08.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2001b): Understanding and Responding to Children's Needs in inclusive Classrooms. A Guide for Teachers. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2003): Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2004a): Inclusion of Gender in Family Education. Training Manual. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137599eo.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2004b): The Right to Education für Persons with Disabilities: Towards Inclusion. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2004d): Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly Environments. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf> [14.06.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2005a): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [27.11.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2005b): United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e13265d9b948898339314b001d91fd01draftFinal+IIS.pdf [05.11.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2005c): A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2008): Inclusive Education: The way of the future. Final Report. Adopted by the International Conference on Education, Geneva, Switzerland. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf [17.12.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2009a): Policy Guidelines on Inclusion in Education. – Paris: UNESCO. Online im WWW unter URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [20.11.2010]

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2009b): Bonner Erklärung. Angenommen von der Weltkonferenz "Bildung für nachhaltige Entwicklung", Bonn, Deutschland 2009. In Deutsch hrsg. v. d. Deutschen UNESCO-Kommission. Online im WWW unter URL: http://www.unesco.at/bildung/esd2009_bonn_declaration_de.pdf [21.10.2010]

VOJTOVÁ, Vera (2006): Von der Integration zur Inklusion. In: VOJTOVÁ, Vera; BLOEMERS, Wolf; JOHNSTONE, David: Pädagogische Wurzeln der Inklusion. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 65-101

WEIZSÄCKER, Richard von (1993): Es ist normal, verschieden zu sein. Ansprache von Bundespräsident Richard von WEIZSÄCKER a. D. bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, Gustav-Heinemann-Haus in Bonn. Online im WWW unter URL: <http://www.imew.de/index.php?id=318> [13.11.2010]

WILKE, Helmut (2006): Global Governance. – Bielefeld: transcript

WULF, Christoph (Hrsg.), MERKEL, Christine (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. – New York, Berlin u.a.: Waxmann

INTERNETQUELLEN

Bildungsdekade (<http://www.bildungsdekade.at>):

- i. Bildungsdekade: <http://www.bildungsdekade.at/> [25.01.2011]

Bizeps (<http://www.bizeps.or.at>):

- i. Inklusion in Österreich: <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=11596> [29.12.2010]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (<http://www.bmukk.gv.at>):

- i. BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml>
[20.08.2010]
- ii. BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml
[20.08.2010]
- iii. BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/europa/unesco.xml> [20.08.2010]

- iv. BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/Aktionsplan_des_BMBWK_zu8426.xml [20.08.2010]
- v. BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/schug_newsletter.xml [20.08.2010]
- vi. BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/frauenzeittafel.xml> [20.08.2010]
- vii. BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml [20.08.2010]
- viii. BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/ejid> [20.08.2010]
- ix. BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/entwicklungspolit_bildung.xml [20.08.2010]
- x. BMUKK: <http://www.projekte-interkulturell.at/> [17.08.2010]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE)
(<http://www.bifie.at>):

- i. BIFIE: <http://www.bifie.at/bifie> [17.08.2010]

Chancengleichheit (<http://www.chancen-gleichheit.at>):

- i. Chancengleichheit: http://www.chancen-gleichheit.at/ChancenGleichheit/Europa_Jahr/default.htm [23.02.2011]

Dekadenbüro (<http://www.dekadenbuero.at>):

- i. Umweltbildung: <http://www.dekadenbuero.at/> [21.02.2011]
- ii. Dekadenbüro: <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/dekadenbuero/af.pl?contentid=11982> [17.01.2011]

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (<http://www.unesco.de>):

- i. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: http://unesco.de/index.php?id=uho_12_2008_ice [10.11.2010]

Europa (<http://www.europa.eu>):

- i. Europa: http://europa.eu/legislation_summaries/external_relations/relations_with_third_countries/mediterranean_partner_countries/r15006_de.htm [14.03.2011]

Neue Mittelschule (<http://www.neuemittelschule.at>):

- i. Neue Mittelschule: http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte/integration_video.html [25.07.2010]
- ii. Neue Mittelschule: http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte/gender_video.html [25.07.2010]

Österreichische UNESCO-Kommission (ÖUK) (<http://www.unesco.at>):

- i. ÖUK: <http://www.unesco.at/unesco/unesco.htm> [15.06.2010]
- ii. ÖUK: http://www.unesco.at/unesco/oe_unesco.htm [15.06.2010]
- iii. ÖUK: <http://www.unesco.at/bildung/index.htm> [15.06.2010]
- iv. ÖUK: <http://www.unesco.at/wissenschaft/index.htm> [15.06.2010]
- v. ÖUK: <http://www.unesco.at/kultur/index.htm> [15.06.2010]
- vi. ÖUK: <http://www.unesco.at/kommunikation/index.htm> [15.06.2010]
- vii. ÖUK: <http://www.unesco.at/unesco/index.htm> [15.06.2010]
- viii. ÖUK: <http://www.unesco.at/unesco/oeuk.htm> [15.06.2010]
- ix. ÖUK: http://www.unesco.at/unesco/oeuk_aufgaben.htm [15.06.2010]
- x. ÖUK: http://www.unesco.at/unesco/oeuk_arbeitsweise.htm [15.06.2010]
- xi. ÖUK: http://www.unesco.at/unesco/unesco_in_oe.htm [20.03.2011]
- xii. ÖUK: http://www.unesco.at/unesco/oe_in_unesco.htm [20.03.2011]
- xiii. ÖUK: http://www.unesco.at/bildung/bildung_alle.htm [15.02.2010]

Qualität in der Sonderpädagogik (QIS) (<http://qsp.or.at>):

- i. QIS: http://qsp.or.at/index_a.html [22.08.2010]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (<http://www.unesco.org>):

- i. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/media-services/> [17.02.2010]
- ii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/worldwide/institutes-and-entres/> [17.02.2010]
- iii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/> [17.02.2010]
- iv. UNESCO: <http://www.esd-world-conference-2009.org/de/ueber-die-weltkonferenz.html> [17.02.2010]

- v. UNESCO:<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/> [17.02.2010]
- vi. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> [17.02.2010]
- vii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/> [17.02.2010]
- viii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/roma-children/> [17.02.2010]
- ix. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/street-children/> [17.02.2010]
- x. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/child-workers/> [17.02.2010]
- xi. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/child-soldiers/> [17.02.2010]
- xii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/indigenous-people/> [17.02.2010]
- xiii. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/rural-people/> [17.02.2010]
- xiv. UNESCO:<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all-international-coordination/mission/> [17.02.2010]

Universität Wien (<http://www.univie.ac.at>):

- i. Universität Wien: <http://www.univie.ac.at/diversity/umsetzen.html> [25.07.2010]

ANHANG

INITIATIVEN DER UNESCO UND BILDUNGSPOLITISCHE MAßNAHMEN ÖSTERREICHS

	UNESCO	UNESCO und Österreich	Bildungsentwicklung in Österreich
1980			- Arbeitsgruppe für Frauen im Unterricht
1981			
1982			- Beseitigung geschlechterspezifischer Schulbezeichnungen
1983			
1984			- Schulversuch integrativer Unterricht
1985			
1986			
1987			
1988			- SchOG Novelle regelt legistische Grundlagen zum Schulversuch
1989			- Schaffung einer Abteilung für Mädchen und Frauenbildung
1990	JOMTIEN		- Beginn der 90er: Unterrichtsprinzip: „Interkulturelles Lernen“
1991			
1992			
1993			- SchOG-Novelle (Integration in Volksschulen) - Gleichberechtigung auf Bundesgesetzebene
1994	SALAMANCA „Kosten Analyse“		- Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung in Hak, Hasch
1995			- Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung in HS, AHS
1996		- 1996-98 Maßnahmen zur Menschenrechtserziehung	- SchOG-Novelle (Integration in Sekundarstufe 1), SchUG - Lehrplannovelle (VS, HS, ASO) - länderübergreifende Unterrichtsprojekte (Politische Bildung)
1997	„First Steps“		- Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung in weiteren höheren Schulen Aktionsplan 2000 - Maßnahmen im Rahmen des Jahres gegen Rassismus (politische Bildung)
1998		- Projekte der UNESCO-Schulen (50J. Menschenrechte) - internationale Konferenz in Ö (Menschenrechte)	- SchOG-Novelle (Einführung Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen) - Verbot: Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes (Bundes-Verfassungsgesetz) - 50 Jahre Menschenrechte (Projekte, Publikationen)

1999			- Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung in VS, ASO - LehrerInnenfortbildung: Kinderrechte
2000	DAKAR		- LP HS und AHS: didaktischer Grundsatz: Bewusste Koedukation
2001	„Role of an Index for Inclusion“ „Teacherguide“	- diverse Maßnahmen als Follow up Dakar (EFA)/Learning to live together (Kulturen)	- LP Berufsvorbereitungsjahr ASO mit Orientierung an Polytechnischer Lehrgang (Integration zu erleichtern) - Arbeitsgruppe zur Umsetzung von Gender in BMBWK
2002		- nationaler Aktionsplan mit Bildungsministerium - Beginn: Zusammenarbeit mit EURED, Gestaltung Fortbildungskurs	- Schulberatungsstellen für MigrantInnen
2003	„inclusive approaches“	- Maßnahme Dakar/Weltalphabetisierung (bilinguale Alphabetisierung und Muttersprachenunterricht) - LehrerInnenfortbildung gegen Rassismus	- gesetzliche Verankerung: Integration auf und ab 9. Schulstufe (Berufsschulgesetz) - Aktionsplan mit Maßnahmen zur Chancengleichheit - Aktionsplan Gender-Maßnahmen bis 2006
2004	„Family Education“ „Towards Inclusion“ „Final Report“ „Embracing Diversity“	- Erstes Modul UNESCO/EURED - Langzeitprojekt zur Sprachenvielfalt (Afrika-Europa) - ÖUK Analphabetismus in Ö (Netzwerk Alphabetisierung) - LehrerInnenfortbildung gegen Rassismus - LehrerInnenfortbildung (Roma) - div. Aktivitäten in Ö zu Sklaverei	- Ende UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung; gesetzliche Maßnahmen
2005	„Guidelines for inclusion“ „Textbooks“	- Pressekonferenz (internationaler Tag der Alphabetisierung) - zahlreiche Initiativen anlässlich BNE	
2006		- Lehrgangende UNESCO/EURED - Alphabetisierung u. Basisbildung: Infoveranstaltung - UNESCO-Schulen Workshops (Menschen-rechte, Interkultureller Dialog) - UNESCO-Schulen internationales Schulprojekt (Interkultureller Dialog) - zahlreiche Initiativen anlässlich BNE	
2007		- Early Childhood Education	- SchUG Newsletter: Gender
2008	GENF		- Neuer Lehrplan für ASO - Projekte im Rahmen des Europ. J. des interkulturellen Dialogs

2009	BONN „Policy Guidelines“	- UNESCO-Schulen-Treffen (Menschenrechte) - UNESCO-Schulen Workshop (Menschenrechte) - Start internationales Schulprojekt ARTiculating Values (gegen Rassismus) - Bonner Erklärung wird vorgestellt	
2010			

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Nicole Melanie Holzmann

Viktor Christ-Gasse 18/9
1050 Wien

09.11.1979 in Steyr (OÖ) geboren
Römisch-katholisch

Ausbildungsweg und Schule

1986 – 1990	Volksschule in St. Pantaleon-Erla (NÖ)
1990 – 1994	Hauptschule mit technischem Schwerpunkt in St. Valentin (NÖ)
1994 – 1999	BORG mit Schwerpunkt Musik in Perg (OÖ) Abschluss: allgemeine Matura
2000 – 2003	PÄDAK des Bundes Wien Abschluss: Diplomprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
seit WS 2003/04	Studium an der Universität Wien Pädagogik mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik sowie Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

Berufliche / außerberufliche Weiterbildung

2001-2003	Aufbaustudium an der PÄDAK d. B. Wien Lehramt kath. Religion mit a.o.-Befähigung
05/2002	„Certificate of Attendance“ in English Language und Teaching English as a Foreign Language an der University of East Anglia/Norwich
2002 – 2003	Akademielehrgang an der PÄDAK d. B. Wien Elementarer Instrumentalunterricht und elementare Musikerziehung

2003 – 2004	Akademielehrgang an der PÄDAK d. B. Wien Geistigbehindertenpädagogik mit Diplomierungshinweis
WS 2004/05	Ausbildungslehrgang am PI der Stadt Wien Eislaufen – Grundkurs

Berufstätigkeit / Praktika

09/1999 – 08/2000	Au Pair 3er Kinder in London/Hammersmith Examen „First Certificate“ der University of Cambridge
12/2001 – 07/2002	HKE – Hannes Kids Events Kinderbetreuungstätigkeiten
11/2001 – 12/2002	Brainstudio – The knowledge Explorers Empirische Tätigkeiten
01/2003 – 01/2004	A.C. Nielson Empirische Tätigkeiten sowie Assistenz bei quantitativer und qualitativer Auswertung von Forschungsergebnissen
02/2004 – 09/2005	Lehrerin für Hausunterricht über die Hans-Radl Schule – Volks- und Sonderschule für körperbehinderte Kinder (6 Lehrstunden / Woche in den Fächern D, E, GS und GW)
SS 2005	Teilnahme an der Evaluation des Frauenprojekts „PRIMA DONNA“ (Jugend am Werk)
07/2005 – 08/2005	Kinderfreunde NÖ Betreuerin am Turnus „Alles Theater!“ und der Lernferien
09/2005 – 11/2005	PÄDAK des Bundes Wien Forschungsprojekt „Evaluation und Implementierung der wirtschaftlichen Bildung an der Hochschule für Pädagogische Berufe“ (Datenerhebung, Auswertung)
seit 09/2005	VS Gaullachergasse Sonderschullehrerin in Integrationsklassen
07/2006	Kinderfreunde NÖ Leiterin des Turnus „Wasserspaß“

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und ich mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2011

(Holzmann Nicole)