



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Elternarbeit im Spannungsfeld von Migration und Behinderung in Thailand

- Eine Situationsanalyse zu Konflikten, Strukturen und kulturellen  
Aushandlungsprozessen

verfasst von | submitted by

Jonathan Bayer-Stevens BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Michelle Proyer

## Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich herzlich bei Prof. Proyer bedanken, die mich über viele Jahre hinweg mit ihrer Expertise und ihrem Enthusiasmus begleitet hat. Die Mitarbeit am Forschungsprojekt *proITEM* war für mich eine wertvolle wissenschaftliche Erfahrung und eine inspirierende Zusammenarbeit mit jemandem, der für Forschung brennt. Darüber hinaus war diese Mitarbeit entscheidend für die Entstehung meiner Masterarbeit. Danke für die ausdauernde Betreuung, die geteilte Motivation und das große Engagement.

Ebenfalls ein besonderer Dank gilt Simon Reisenbauer, mit dem ich im Rahmen von *proITEM* zusammenarbeiten durfte. Seine Unterstützung – insbesondere in methodischen Fragen – sowie seine kritischen und zielführenden Anregungen haben mir geholfen, gerade in der Anfangszeit die passenden Ansätze für meine Forschung zu finden. Auch dem gesamten Team von *proITEM* möchte ich meinen tief empfundenen Dank aussprechen. Die Zusammenarbeit ermöglichte mir neue Perspektiven auf die Forschung und wertvolle Einblicke in ein zuvor unbekanntes Land und Forschungsfeld. Besonders danke ich hierbei unseren thailändischen Projektpartner:innen, allen voran Siriparn Sriwanyong und Tamala Boonyakarn.

Mein Dank gilt zudem allen Interviewteilnehmer:innen, die sich die Zeit genommen haben, an den Gesprächen teilzunehmen, und den Inhalten der Interviews mit Offenheit und Ehrlichkeit begegnet sind. Dies betrifft sowohl jene, deren Daten ich im Rahmen des Forschungsprojekts nutzen durfte, als auch diejenigen, die mir in persönlichen Interviews wertvolle Einblicke gewährt haben.

Eine besondere Bereicherung war für mich die Zusammenarbeit mit Lena Frank, die ich im Forschungsprojekt kennenlernen durfte. Der fachliche und persönliche Austausch mit ihr hat meine Arbeit in vielerlei Hinsicht inspiriert und bereichert. Auch nach ihrer fertigen Abgabe war Lena mir noch eine große Hilfe.

Mein besonderer Dank gilt Max Husny, der mich während der intensiven Schreibphase meiner Masterarbeit mit ehrlichem und konstruktivem Feedback unterstützt und mich in meiner Arbeit enorm vorangebracht hat.

Abschließend möchte ich meiner Familie, meinen Freund:innen und meinem Klassenteam danken, die mich über die Jahre hinweg mit Geduld und Verständnis begleitet haben – trotz der zahllosen Gespräche und Themen, die sich immer wieder um diese Arbeit drehten. Ihre Unterstützung hat mir den nötigen Rückhalt gegeben, diesen Weg erfolgreich zu gehen.

## **Kurzfassung**

Diese Masterarbeit untersucht, wie sich die Schnittstelle von Migration und Behinderung auf die schulische Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen auswirkt. Ziel ist es, Spannungsfelder aufzuzeigen, die aus kulturellen Normen, strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Hierarchien entstehen.

Die Studie stützt sich auf die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke, einer Weiterentwicklung der Grounded Theory. Analysiert wurden qualitative Interviews mit thailändischen Lehrer:innen und Expert:innen im Kontext des internationalen Forschungsprojekts *proITEM*. Die Ergebnisse zeigen, dass Elternarbeit stark durch Erwartungen kultureller Anpassung, unzureichend vorbereitete Lehrkräfte und ein mangelhaftes System der Wissensweitergabe geprägt ist. Strukturelle Ungleichheiten, fehlende Ressourcen und rechtliche Hürden erschweren die Partizipation von Familien mit Migrationshintergrund und/oder Kindern mit Behinderung und führen zu einer intersektionalen Überlagerung zweier Marginalisierungskriterien.

Im Zentrum steht dabei weniger die Förderung individueller Autonomie als vielmehr die Reproduktion kollektiver Identität. Die Arbeit leistet einen Beitrag zur intersektionalen Bildungsforschung im globalen Süden und diskutiert theoretische Zugänge zu systemischer Inklusion im Spannungsfeld von Nationalismus, Behinderung und Migration.

## **Schlagwörter:**

Elternarbeit, Intersektionalität, kulturelle Anpassung, Pädagogik, Schnittstelle Migration und Behinderung, Situationsanalyse, Thailand, Thainess, Konflikte und Spannungsfelder

## **Abstract**

This master's thesis explores how the intersection of migration and disability affects parental involvement by public school teachers in Thailand. The study aims to identify tensions arising from cultural norms, structural conditions, and institutional hierarchies.

The research is based on Adele E. Clarke's situational analysis, an extension of grounded theory. It draws on qualitative interviews with Thai teachers, NGO staff, and parents, conducted within the framework of the international research project *proITEM*. Particular attention is given to how normative expectations – such as the concept of *Thainess* – shape relationships between schools and families.

The findings reveal that parental involvement is significantly influenced by expectations of cultural assimilation as well as by the limited preparation of teachers with regard to diversity. Structural inequalities, legal barriers, and a lack of resources hinder the participation of families with a migration background and/or children with disabilities. Rather than promoting individual autonomy, the system reinforces a collective cultural identity.

This study contributes to intersectional education research in the Global South and offers theoretical perspectives on systemic inclusion in the context of nationalism, disability, and migration.

## **Keywords:**

cultural adaptation, educational equity, inclusive education, intersectionality, migration and disability, parental involvement, situational analysis, systemic barriers, Thainess, Thailand

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Einleitung .....                                                            | 8  |
| 2 Theoretische Grundlagen .....                                               | 12 |
| 2.1 Thailand.....                                                             | 12 |
| 2.1.1 Allgemeiner Kontext des Königreichs Thailand .....                      | 13 |
| 2.1.2 Das Bildungssystem in Thailand .....                                    | 15 |
| 2.1.3 Schulische Elternarbeit in Thailand .....                               | 17 |
| 2.2 Migration und Bildung in Thailand.....                                    | 19 |
| 2.2.1 Thailand als Migrationsziel .....                                       | 20 |
| 2.2.2 Migration, Schule und Elternarbeit in Thailand .....                    | 21 |
| 2.3 Behinderung und schulische Inklusion in Thailand .....                    | 24 |
| 2.3.1 Theoretische Modelle von Behinderung .....                              | 24 |
| 2.3.2 Behinderung in Thailand .....                                           | 25 |
| 2.3.3 Behinderung, Schule und Elternarbeit in Thailand .....                  | 26 |
| 2.4 Intersektionale Herausforderungen von Migration und Behinderung.....      | 29 |
| 2.5 Inklusion oder Integration im Kontext von Behinderung und Migration ..... | 31 |
| 3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen .....                            | 33 |
| 3.1 Projekthintergrund proITEM.....                                           | 33 |
| 3.2 Forschungsethische Grundlagen .....                                       | 35 |
| 3.3 Situationsanalyse nach Adele E. Clarke .....                              | 37 |
| 3.3.1 Von der Grounded Theory zur Situationsanalyse .....                     | 38 |
| 3.3.2 Die Maps in der Situationsanalyse .....                                 | 40 |
| 3.3.3 Der Situationsbegriff in der Situationsanalyse .....                    | 47 |
| 3.3.4 Datenerhebung mit der Situationsanalyse .....                           | 48 |
| 3.3.5 Meine Rolle im Forschungsverlauf .....                                  | 53 |
| 3.4 Analyse empirischer Daten zur Elternarbeit in Thailand .....              | 55 |

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.1 Die untersuchte Forschungssituation .....                                                                                                                                        | 57  |
| 3.4.2 Kodierarbeit zur Kategoriebildung.....                                                                                                                                           | 58  |
| 4 Ergebnisse der Datenanalyse.....                                                                                                                                                     | 69  |
| 4.1 Konflikt als systemischer Prozess .....                                                                                                                                            | 69  |
| 4.1.1 Wissenslücken, Missverständnisse und Barrieren: Wenn Behinderung und Migration auf Unwissen treffen .....                                                                        | 71  |
| 4.1.2 Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen für Inklusion - Zwischen Barrieren und Möglichkeiten: Der Einfluss von Strukturen und Gesetzen auf Inklusion..... | 79  |
| 4.1.3 Bildung – aber für wen? - Bildungszugang und Herausforderungen im Bildungssystem .....                                                                                           | 88  |
| 4.2 Konflikt zwischen individueller Autonomie und kollektiver Identität.....                                                                                                           | 95  |
| 4.2.1 Zwischen Zugehörigkeit und Ausgrenzung: Soziale und kulturelle Barrieren in inklusiven Kontexten.....                                                                            | 96  |
| 4.2.2 Was nicht passt, wird passend gemacht - Interkulturalität und Diversität in der Bildung .....                                                                                    | 102 |
| 4.2.3 Eltern und Lehrer:innen im Spannungsfeld kultureller Prägungen – Kulturelle Identität und Nationalismus .....                                                                    | 107 |
| 4.3 Konflikte durch institutionalisierte Hierarchie.....                                                                                                                               | 112 |
| 4.3.1 Kooperation und Interaktion mit Eltern: Zwischen Partizipation und Machtgefälle .....                                                                                            | 113 |
| 4.3.2 Lehrkräfte und ihre beruflichen Rahmenbedingungen - Zwischen Handlungsspielraum und Hierarchiedruck.....                                                                         | 117 |
| 4.3.3 Ressourcen im Bildungssystem – Verteilung, Zugriff und Machtstrukturen .....                                                                                                     | 121 |
| 5 Diskussion.....                                                                                                                                                                      | 126 |
| 6 Fazit und Ausblick.....                                                                                                                                                              | 143 |
| 7 Literaturverzeichnis.....                                                                                                                                                            | 147 |

## Abkürzungsverzeichnis

|          |                                                                                                                                   |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CLASDISA | Classifications of disabilities in the field of education                                                                         |
| EFA      | Education For All                                                                                                                 |
| Hrsg.    | Herausgeber:in/Herausgeber:innen                                                                                                  |
| IEP      | Individual Educational Plan                                                                                                       |
| IFSP     | Individual Family Service Plan                                                                                                    |
| MOE      | Ministry of Education                                                                                                             |
| MOI      | Ministry of Interior                                                                                                              |
| NGO      | Non-governmental Organization                                                                                                     |
| OBEC     | Office of Basic Education Commission                                                                                              |
| OECD     | Organization for Economic Cooperation and Development                                                                             |
| proITEM  | Professional Development of Teachers to Foster Inclusive Teaching Practices in the Context of Education, Disability and Migration |
| UN       | United Nations/ Vereinte Nationen                                                                                                 |
| UNESCO   | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization                                                                  |
| UNHCR    | United Nations High Commissioner for Refugees                                                                                     |
| UNO      | United Nations Organization                                                                                                       |

## Abbildungsverzeichnis

|              |                                                                                    |       |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Abbildung 1  | Auszug aus einer Relational Map                                                    | S.44  |
| Abbildung 2  | Auszug aus Interview 3                                                             | S.57  |
| Abbildung 3  | Auszug aus Atlas Kodierarbeit Interview 9                                          | S.59  |
| Abbildung 4  | Auszug aus Memo Diskurse und Elternarbeit Oktober 2024                             | S.66  |
| Abbildung 5  | Social Worlds Map „Wissens- und Informationsdefizit“                               | S.75  |
| Abbildung 6  | Positional Map „Wissens- und Informationsdefizit“                                  | S.76  |
| Abbildung 7  | Social Worlds Map „Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen“ | S.86  |
| Abbildung 8  | Positional Map „Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen“    | S.87  |
| Abbildung 9  | Social Worlds Map „Bildungszugang“                                                 | S.92  |
| Abbildung 10 | Positional Map „Bildungszugang“                                                    | S.93  |
| Abbildung 11 | Positional Map „Soziale und kulturelle Barrieren“                                  | S.102 |
| Abbildung 12 | Positional Map „Interkulturalität und Diversität“                                  | S.106 |
| Abbildung 13 | Positional Map „Kulturelle Identität und Nationalismus“                            | S.110 |
| Abbildung 14 | Positional Map „Kooperation und Interaktion mit Eltern“                            | S.117 |
| Abbildung 15 | Positional Map „Lehrkräfte und ihre beruflichen Rahmenbedingungen“                 | S.120 |
| Abbildung 16 | Positional Map „Ressourcen im Bildungssystem“                                      | S.124 |

## Tabellenverzeichnis

|           |                                                        |      |
|-----------|--------------------------------------------------------|------|
| Tabelle 1 | Auszug aus Ordered Situational Map Version August 2024 | S.45 |
| Tabelle 2 | Auszug aus dem Vorwissen-Memo                          | S.55 |
| Tabelle 3 | Übersicht über die teilstrukturierten Interviews       | S.57 |
| Tabelle 4 | Übersicht über ergänzende Interviews                   | S.61 |
| Tabelle 5 | Kodierprozess Soziale und kulturelle Perspektive       | S.63 |
| Tabelle 6 | Liste der Kernkategorien                               | S.64 |

# 1 Einleitung

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird in vielen Bildungssystemen als bedeutsamer Bestandteil pädagogischen Handelns verstanden. In Situationen, in denen Familien sowohl von Migration als auch von Behinderung betroffen sind, kann diese Zusammenarbeit jedoch vor besonderen Herausforderungen stehen. In Thailand überschneiden sich Migration und Behinderung auf vielschichtige Weise mit Bildung, sozialer Integration und staatlicher Unterstützung. Dabei entsteht, wie diese Arbeit zeigen kann, ein komplexes Gefüge aus unterschiedlichen Einflussfaktoren.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwiefern Migrationserfahrungen von Familien und der gesellschaftliche Umgang mit Behinderung die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen im öffentlichen Schulsystem beeinflussen. Im Zentrum steht die Frage, welche strukturellen, kulturellen und institutionellen Bedingungen die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus prägen und welche Spannungsfelder dabei entstehen - insbesondere dann, wenn Kinder mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund betroffen sind.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf den Rahmenbedingungen, die das Verhältnis zwischen Eltern und Pädagog:innen gestalten, sowie auf den interkulturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die dabei entstehen können. Dabei wird analysiert, inwiefern kulturelle Normen und gesellschaftliche Erwartungen in Thailand die schulische Zusammenarbeit beeinflussen. Mögliche Spannungsfelder ergeben sich etwa aus unterschiedlichen Werten, Normen und Vorstellungen von Bildung und Erziehung, aus sprachlichen Barrieren oder aus institutionellen Strukturen, die die Rolle von Eltern im Bildungssystem definieren. Wie sich diese Faktoren konkret auf die Elternarbeit auswirken und welche Dynamiken sich daraus entwickeln, wird im Verlauf der Untersuchung aufgezeigt.

Der Fokus dieser Arbeit entwickelte sich aus der Mitwirkung als studentischer Mitarbeiter im Forschungsprojekt *proITEM*<sup>1</sup>, dessen Inhalte den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden. Während der Transkription und Analyse von Interviews mit thailändischen Pädagog:innen, NGO<sup>2</sup>-Mitarbeiter:innen, pädagogischen Leiter:innen und Eltern wurde deutlich, dass

---

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt *proITEM* steht für „Professional Development of Teachers to Foster Inclusive Teaching Practices in the Context of Education, Disability and Migration“. Eine ausführliche Beschreibung des Projekts findet sich in Kapitel 3.1

<sup>2</sup> Unter NGO ist eine *Non-Governmental Organisation* („Nichtregierungsorganisation“) zu verstehen. Dabei handelt es sich um „eine private Organisation, die gesellschaftliche Interessen vertritt, aber nicht dem Staat oder der Regierung unterstellt ist“ (The World of NGOs 2020).

Hausbesuche, sogenannte *Home Visits*, eine, wenn auch auf den ersten Blick nur beiläufige, dennoch zentrale Rolle in der Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen an öffentlichen Schulen spielen. Im Laufe der Analyse ergaben sich zusätzlich neue Perspektiven auf die Daten und Zugänge zum Forschungsschwerpunkt, wodurch der Blickwinkel methodisch flexibel angepasst wurde und sich schlussendlich über das ursprüngliche Thema hinaus entwickelte. Diese Erkenntnisse führten schließlich zur Formulierung folgender Fragestellung:

„Inwiefern wirkt sich die Schnittstelle von Migration und Behinderung auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen unter situativer Bezugnahme von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund aus?“

Um diese Frage zu beantworten, werden spezifische Aspekte der Elternarbeit mit Blick auf die intersektionale Marginalisierung durch Migration und Behinderung untersucht. Im Laufe des Forschungsprozesses rückten zunehmend Konflikte und Spannungsfelder in den Mittelpunkt der Analyse, welche die Frage aufbrachten, welche Rolle systemische, identitätsstiftende und hierarchische Mechanismen in der Elternarbeit spielen.

Die spezifischen Herausforderungen, die sich aus diesen Spannungsfeldern für die schulische Elternarbeit ergeben, sind bisher in der Forschung wenig untersucht worden. Ergebnisse aus dem Projekt CLASDISA<sup>3</sup> und *proITEM* bestätigen, dass es eine Forschungslücke in Thailand zur Elternarbeit im Kontext von Migration und Behinderung gibt und dass nicht nur ökonomische, strukturelle und kommunikative Barrieren die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen erschweren (vgl. Proyer, Schiemer & Sriwanyong 2014; Proyer et al. 2014). Während in westlichen Ländern vielfach Studien zu inklusiver Elternarbeit existieren, fehlen vergleichbare Analysen mit Blick auf intersektionale Benachteiligungen durch Migration und Behinderung. Diese Forschungslücke ist besonders relevant, da Migration nach Thailand weiter zunimmt und das Bildungssystem vor neuen Herausforderungen stellt (vgl. UNHCR 2022). Zur Präzisierung der Fragestellung wurden daraufhin folgende Leitfragen formuliert:

- Welche Spannungsfelder und Konflikte entstehen in der Zusammenarbeit zwischen Pädagog:innen und Eltern dieser Kinder in Bezug auf die Fragestellung?

---

<sup>3</sup> CLASDISA war ein internationales Forschungsprojekt, das die Bildungssituation von Kindern mit Behinderungen in Österreich, Thailand und Äthiopien vergleichend untersuchte. Es analysierte, welche gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren die Teilhabe und Aktivität dieser Kinder im Bildungssystem erleichtern oder einschränken. Die Ergebnisse des CLASDISA-Projekts zeigen, dass gesellschaftliche und kulturelle Faktoren maßgeblich die Bildungsteilhabe von Kindern mit Behinderungen beeinflussen. Insbesondere Barrieren in den Bereichen schulische Infrastruktur, Lehrkräfteausbildung und soziale Einstellungen weisen länderspezifische Unterschiede auf (vgl. Proyer, Schiemer & Sriwanyong 2014).

- Welche Rolle spielen systemische Strukturen, Identitätsvorstellungen und Hierarchien in diesem Kontext?
- Inwiefern wirkt sich der Aspekt der *Thainess* auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund aus?

Thailand bildet den kontextuellen Hintergrund dieser Untersuchung. Die dort geltenden gesellschaftlichen Normen, rechtlichen Vorgaben und kulturellen Praktiken spielen eine zentrale Rolle für das Verständnis schulischer Prozesse und der Zusammenarbeit mit Familien. Der Fokus liegt dabei bewusst nicht auf einem Vergleich mit westlichen Bildungssystemen, vielmehr verfolgt die Datenanalyse das Ziel, die Perspektiven der beteiligten Akteur:innen in ihrem jeweiligen kulturellen und institutionellen Kontext ernst zu nehmen und ein tieferes Verständnis für lokale Logiken und Handlungsmuster zu entwickeln. Theoretisch stützt sich die Arbeit auf das Konzept der Intersektionalität. Dieser Zugang ermöglicht es, die komplexen Wechselwirkungen von Migration und Behinderung innerhalb der Elternarbeit differenziert zu betrachten. So kann aufgezeigt werden, wie sich Mehrfachmarginalisierung auf betroffene Familien auswirkt und welche strukturellen, kulturellen und sozialen Dynamiken dabei eine Rolle spielen.

Methodisch basiert diese Masterarbeit auf der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke, einer Weiterentwicklung der Grounded Theory. Dieser Ansatz erlaubt eine systematische Erfassung der komplexen Verflechtungen von Migration, Behinderung und Elternarbeit im thailändischen Bildungssystem. Daten werden durch Interviews mit thailändischen Pädagog:innen erhoben, um ihre Erfahrungen, Ansichten und Herausforderungen zu analysieren. Die Situationsanalyse wurde als Methode gewählt, da sie besonders geeignet ist, soziale Strukturen, Akteur:innen-Netzwerke und dominante Diskurse herauszuarbeiten, die andernfalls im Verborgenen bleiben würden<sup>4</sup>. Sie ermöglicht eine umfassende Analyse bereits vorhandener Daten und eröffnet neue Perspektiven auf komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge, wodurch die Arbeit mit bereits geführten Interviews ermöglicht wurde.

Diese Untersuchung leistet einen Beitrag zur Forschung über schulische Elternarbeit, indem sie Migration und Behinderung als intersektionale Faktoren im thailändischen Bildungskontext betrachtet. Während sich bisherige Studien vorrangig auf Inklusion oder Migration

---

<sup>4</sup> In der Situationsanalyse nach Clarke (2011) sind Diskurse und implizierte Strukturen inhärenter Bestandteil sozialer Situationen. Neben dem explizit Gesagten wird auch analysiert, welche Akteur:innen und Perspektiven nicht direkt sichtbar sind, sondern durch andere konstruiert oder verschwiegen werden. Diese ‚positions not taken in the data‘ (Clarke, Friese & Washburn 2018, S. 172ff.) können auf diskursive Machtstrukturen hinweisen und werden innerhalb der Mapping-Strategien sichtbar gemacht.

konzentrieren, verbindet diese Arbeit beide Aspekte und untersucht sie aus einer qualitativ-methodischen Perspektive. Die Ergebnisse sollen nicht nur die wissenschaftliche Debatte bereichern, sondern auch praktische Impulse für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern in Thailand geben.

Die Arbeit ist folgendermaßen strukturiert: Kapitel 2 behandelt die theoretischen Grundlagen, Kapitel 3 und 4 widmen sich der Situationsanalyse, ihrer methodischen Herleitung und der praktischen Anwendung in dieser Untersuchung. Zudem wird erläutert, warum die Situationsanalyse als methodischer Zugang gewählt wurde und welche spezifischen Arbeitsschritte zur Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt wurden. In Kapitel 5 werden die empirischen Ergebnisse präsentiert, während Kapitel 6 diese Erkenntnisse diskutiert. Abschließend fasst Kapitel 7 die Arbeit zusammen und eröffnet Schlussfolgerungen sowie Perspektiven für weitere Forschungsansätze.

## **2 Theoretische Grundlagen**

In der vorliegenden Arbeit wurden Theorien nicht vorab festgelegt, sondern im Verlauf der empirischen Analyse als relevant erkannt und anschließend theoretisch reflektiert. Die theoretische Auseinandersetzung diene somit nicht als vorbereitender Rahmen, sondern als dynamische Annäherung an das Material. Dieses Kapitel bietet die theoretische Grundlage für diese Untersuchung, indem zentrale Konzepte, Modelle und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Migration, Behinderung, Bildung und Elternarbeit in Thailand vorgestellt werden.

Zu Beginn werden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen Thailands skizziert, um ein grundlegendes Verständnis der strukturellen Gegebenheiten zu ermöglichen. Anschließend folgt eine Analyse der spezifischen Herausforderungen, mit denen Migrant:innen und Menschen mit Behinderung im thailändischen Bildungssystem konfrontiert sind. Dabei wird insbesondere auf die Rolle der Elternarbeit eingegangen, da sie eine zentrale Schnittstelle zwischen Familien und Bildungseinrichtungen darstellt. Abschließend wird eine intersektionale Perspektive entwickelt, die die Überschneidungen von Migration und Behinderung betrachtet und somit ein vertieftes Verständnis der vielschichtigen Dynamiken ermöglicht, die die Bildungsbeteiligung und -erfahrungen der betroffenen Familien beeinflussen.

### **2.1 Thailand**

Thailand wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *proITEM* als Untersuchungsland gewählt und daher, aufgrund der Bereitstellung der Daten für vorliegende Masterarbeit, übernommen. Obwohl das Königreich Thailand nicht als Entwicklungsland gilt, ist ein erheblicher Teil der Bevölkerung von Armut betroffen. Diese wirtschaftlichen Bedingungen erfordern eine differenzierte Analyse verschiedener Aspekte des Phänomens Behinderung (vgl. Proyer 2013, S. 24f) und Migration, sowie besondere Beachtung in der Überschneidung der beiden Marginalisierungskriterien. Im Folgenden werden Thailand als Nation und sein Bildungssystem betrachtet, bevor der Fokus auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung gelegt wird.

### **2.1.1 Allgemeiner Kontext des Königreichs Thailand**

Thailand, offiziell das Königreich Thailand, liegt in Südostasien und grenzt an Myanmar, Laos, Kambodscha und Malaysia. Mit rund 70 Millionen Einwohner:innen zählt es zu den wirtschaftlich und kulturell bedeutendsten Ländern der Region. Die Hauptstadt Bangkok fungiert als politisches, wirtschaftliches und kulturelles Zentrum, während die übrigen 76 Provinzen auf sechs geografische Regionen verteilt sind (vgl. NSO 2020, S. 13). Das Land ist für seine reiche Geschichte bekannt, die tief in der buddhistischen Tradition verwurzelt ist, und vereint sowohl moderne als auch traditionelle Werte in seiner Gesellschaft.

Trotz des Status als Schwellenland bestehen erhebliche wirtschaftliche und soziale Disparitäten. Besonders auffällig ist die extreme Konzentration von Einkommen und Vermögen: Während die reichsten 10 % der Bevölkerung im Jahr 2021 fast die Hälfte des gesamten Einkommens erwirtschafteten, besaßen sie sogar über 74 % des Gesamtvermögens (vgl. World Bank 2022, S. viii). Dies verdeutlicht die tiefgreifende wirtschaftliche Ungleichheit im Land. Thailand weist eine der höchsten Einkommensungleichheiten in der Region Ostasien und Pazifik auf und zählt weltweit zu den ungleichsten Ländern (vgl. ebd., S. vii). Besonders stark ausgeprägt sind die regionalen Unterschiede: Während Bangkok ein wirtschaftliches Zentrum mit hohem Pro-Kopf-BIP darstellt, beträgt das Einkommen in der Nordostregion weniger als ein Sechstel des Einkommens in Bangkok (vgl. ebd., S. 3). Diese wirtschaftlichen Disparitäten spiegeln sich auch im Bildungsbereich wider, da Bildungsunterschiede maßgeblich zur Einkommensungleichheit beitragen – ein Muster, das sich seit über zwei Jahrzehnten kaum verändert hat (vgl. ebd., S. 25).

Neben diesen wirtschaftlichen Herausforderungen bleibt das politische System Thailands von Instabilität geprägt. Laut Chambers & Waitoolkiat (2020, S. 144) ist Thailand eine Nation mit einer schwachen Demokratie, die historisch von der Monarchie und dem Militär dominiert wurde. Seit der Abschaffung der absoluten Monarchie im Jahr 1932 hat das Land zahlreiche Militärputsche erlebt, die demokratische Entwicklungen wiederholt unterbrochen haben. Auch heute spielt die Monarchie eine zentrale Rolle im politischen System. König Maha Vajiralongkorn (Rama X) verfügt über erhebliche politische und wirtschaftliche Macht, die durch die Verfassung von 2017 weiter gestärkt wurde. Während die Monarchie für viele Thailänder:innen eine symbolische und kulturelle Bedeutung hat, wächst der gesellschaftliche Widerstand gegen ihre unantastbare Stellung. Vor allem seit 2020 haben sich

Protestbewegungen formiert, die eine Reform der Monarchie und eine demokratischere Gesellschaft fordern (vgl. Chachavalpongpun 2022, S. 370).

Durch seine geografische Lage zwischen Süd- und Ostasien weist Thailand eine große ethnische Vielfalt auf. Während die Mehrheit der Bevölkerung ethnisch thailändisch ist, existieren zahlreiche Minderheitengruppen, darunter Menschen laotischer, myanmarischer oder anderer Abstammung (vgl. OECD/UNESCO 2016, S. 39). Auch in religiöser Hinsicht ist Thailand trotz der dominanten Stellung des Buddhismus von Pluralismus geprägt. Etwa 94 Prozent der Bevölkerung sind Buddhist:innen, doch insbesondere in den vier südlichsten Provinzen lebt eine bedeutende muslimische Gemeinschaft. Zudem sind in einigen städtischen Gebieten zahlreiche chinesische Migrant:innen anzutreffen, deren Weltanschauung vom buddhistischen und konfuzianischen Denken beeinflusst ist. Auch Christ:innen verschiedener Konfessionen sind in Thailand vertreten, wenngleich sie nur eine kleine Minderheit bilden (vgl. Fry 2018, S. 61).

Neben bildungspolitischen Herausforderungen spielen gesellschaftliche Normen und Werte eine zentrale Rolle im Umgang der Thailänder:innen miteinander sowie mit Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund. Die Gesellschaft ist stark von buddhistischen Prinzipien geprägt, die Harmonie, Respekt und Einheitlichkeit betonen (vgl. Farrelly 2016, S. 335). Diese Werte beeinflussen auch den Diskurs über Inklusion, die nicht nur als pädagogische, sondern ebenso als kulturelle Herausforderung betrachtet werden kann (vgl. Proyer 2013, S. 26).

Die zuvor dargestellten sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten haben erhebliche Auswirkungen auf das Bildungssystem Thailands. Während das Land in den letzten Jahrzehnten Fortschritte in der Bildungsentwicklung verzeichnen konnte, bestehen weiterhin deutliche regionale und soziale Unterschiede im Zugang zu Bildung und deren Qualität. Besonders benachteiligte Gruppen – darunter Kinder aus einkommensschwachen Familien, Migrant:innen oder Menschen mit Behinderung – stehen vor großen Herausforderungen, wenn es um ihre schulische und berufliche Zukunft geht. Im Folgenden wird das thailändische Schulsystem sowie die Rolle der Elternarbeit näher betrachtet.

## 2.1.2 Das Bildungssystem in Thailand

Das thailändische Bildungssystem ist zentralstaatlich organisiert und folgt einer klar strukturierten Gliederung. Die Schulpflicht beginnt im Alter von sechs Jahren mit der sechsjährigen Primarstufe (Prathom), gefolgt von der Sekundarstufe, die sich in zwei Abschnitte unterteilt: Die untere Sekundarstufe (Mattayom 1–3) ist ebenfalls verpflichtend, während die obere Sekundarstufe (Mattayom 4–6) optional ist und entweder allgemeinbildend oder berufsbildend ausgerichtet sein kann. Der Besuch öffentlicher Schulen ist bis zur neunten Klasse kostenlos, wodurch der Zugang zur Grundbildung grundsätzlich für alle Kinder gewährleistet sein soll („Education for All“). Trotz dieser Struktur bestehen jedoch regionale Unterschiede in der Qualität und Ausstattung der Schulen (vgl. OECD/UNESCO 2016, S. 190), ebenso wie Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Thailand verfolgt offiziell eine "Education for All"-Politik (EFA), die allen Kindern den Zugang zu Bildung garantieren soll. Im Jahr 2003 wurde die Schulpflicht auf neun Jahre festgelegt. Vor allem durch die Unterzeichnung des EFA Act im Jahr 2005 hat Thailand sein Engagement für eine flächendeckende Bildung verstärkt. Zudem konnte im Jahr 2013 festgestellt werden, dass die Alphabetisierungsrate der Bevölkerung ab 15 Jahren bei 93,5 Prozent lag, was deutlich über dem Weltdurchschnitt von 83,7 Prozent liegt. Dies ist auf die Einschulungsraten zurückzuführen, die nach dem EFA Act signifikant gestiegen sind. So stieg die Bruttoeinschulungsquote in der Grundschule beispielsweise auf 95,4 Prozent (vgl. Jangdech, Larpkasorn 2018, S. 80). Während die kostenlose Grundbildung anfangs auf zwölf Jahre festgelegt wurde, wurde das Angebot der kostenlosen Bildung 2009 auf fünfzehn Jahre ausgeweitet. Es umfasst seitdem auch die Vorschule, das heißt die Pre-school Education oder Early Childhood Education (vgl. ebd. 2018, S. 84). In Thailand ist das Bildungsministerium für den Großteil der fast zwei Millionen Schüler:innen zuständig, indem es für die Verwaltung von 89,4 Prozent, 91,5 Prozent und 95,6 Prozent der Schulen der Primar-, Sekundar- und Sekundarstufe I verantwortlich ist.

Trotz dieser Maßnahmen bestehen weiterhin Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Bildungsqualität und Chancengleichheit. Während städtische Schulen meist gut ausgestattet sind und über qualifizierte Lehrkräfte verfügen, stehen Schulen in ländlichen Gebieten oft vor erheblichen infrastrukturellen und personellen Defiziten. Zudem variiert der Unterrichtsstil zwischen urbanen und ländlichen Regionen, wobei traditionell ein stärker lehrerzentrierter Unterricht dominiert (OECD/UNESCO 2016, S. 192).

Ein weiteres Merkmal des thailändischen Bildungssystems ist die wachsende Bedeutung privater Schulen und Hochschulen. Während ein Großteil der Schüler:innen öffentliche Schulen besucht, steigt die Anzahl an Privatschulen, die insbesondere von wohlhabenderen Familien bevorzugt werden. Diese Schulen bieten häufig höhere Bildungsstandards und folgen oft internationalen Lehrplänen. Gleichzeitig führt dieser Trend zu einer verstärkten sozialen Segregation, da sich einkommensschwächere Familien diese Bildungseinrichtungen oft nicht leisten können (Jangdecha/Larpkesorn 2018, S. 86). Besonders in ländlichen Regionen bleibt der Zugang zu hochwertigen Schulen eine Herausforderung, da dort sowohl öffentliche als auch private Schulen häufig mit begrenzten Ressourcen, fehlender Infrastruktur und einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften konfrontiert sind (vgl. OECD/UNESCO, 2016, S. 12).

Thailand befindet sich bildungspolitisch an einem Wendepunkt. Obwohl bedeutende Investitionen den Zugang zur Bildung verbessert haben, sind die Vorteile nicht gleichmäßig verteilt (vgl. ebd., S. 3). Es gibt weiterhin Herausforderungen in der Bildungsqualität und in der Umsetzung von Reformen, insbesondere in ländlichen Gebieten. Im Bereich der höheren Bildung hat Thailand in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte erzielt. Die Universitäten und Hochschulen des Landes bieten eine Vielzahl von Studiengängen an, wobei insbesondere internationale Kooperationen und Programme in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Dennoch bleibt der Zugang zu höherer Bildung stark von finanziellen Möglichkeiten und sozialen Faktoren abhängig (vgl. Jangdecha/Larpkesorn 2018, S. 90).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das thailändische Bildungssystem durch klare Strukturen und politische Initiativen geprägt ist, aber weiterhin vor Herausforderungen steht. Während Fortschritte im Bereich der Einschulungsraten und Alphabetisierung erzielt wurden, bestehen weiterhin regionale und soziale Ungleichheiten in der Bildungsqualität. Die zukünftige Entwicklung des Bildungssystems wird maßgeblich davon abhängen, inwieweit Reformen umgesetzt werden, um eine gerechtere Verteilung von Ressourcen und besseren Zugang zur Bildung für alle Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten.

In dieser Arbeit wird keine spezifische Schulform in den Fokus gestellt, sondern das allgemeine thailändische Bildungssystem betrachtet, unabhängig davon, ob es sich um öffentliche oder private Schulen handelt. Der Fokus liegt auf den strukturellen Gegebenheiten, Herausforderungen und bildungspolitischen Entwicklungen im Gesamtsystem, auch wenn die Daten primär aus öffentlichen Schulen und Einrichtungen stammen.

Ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg von Kindern ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Die Rolle der Elternarbeit ist besonders relevant, da sie das schulische Lernen und die Bildungsentwicklung der Kinder maßgeblich beeinflussen kann. Im Rahmen dieser Arbeit bezeichnet Elternarbeit sämtliche Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten, einschließlich Home Visits, Beratungsgesprächen und informellen Kontakten. Im nächsten Kapitel wird daher die Bedeutung der Elternarbeit im thailändischen Schulsystem genauer betrachtet.

### 2.1.3 Schulische Elternarbeit in Thailand

Ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg von Kindern ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehungsberechtigten mit der Schule und den Pädagog:innen. Lehrer:innen übernehmen neben der Wissensvermittlung auch eine beratende Funktion, indem sie Eltern in pädagogischen Angelegenheiten unterstützen und gemeinsam ein förderliches, zielorientiertes, schulisches Umfeld schaffen. Lehrer:innen spielen auch eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, Eltern über mögliche Bildungswege zu informieren und sie in die schulische Entwicklung ihrer Kinder einzubinden. Obwohl Lehrer:innen nicht über Bildungswege entscheiden, beeinflussen sie die Bildungsbiografie der Schüler:innen erheblich – sowohl durch ihre Expertise als auch durch den Respekt, den sie in der Gesellschaft genießen. Eine effektive Elternarbeit kann somit indirekt den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen und ihnen bessere Chancen im Schulsystem ermöglichen (vgl. Deniz 2012, S. 326).

Die Analyse des thailändischen Bildungssystems im speziellen zeigt, dass Elternarbeit nicht nur eine rein organisatorische Aufgabe ist, sondern eng mit sozialen und kulturellen Faktoren verknüpft bleibt. Eine gute Kooperation zwischen Schule und Elternhaus trägt wesentlich zur schulischen Leistung sowie zum sozialen und emotionalen Wohlbefinden von Schüler:innen bei. Die Kooperation mit dem Elternhaus gehört zu den verpflichtenden Aufgaben von Lehrkräften und zählt neben Unterricht und Erziehung der Schüler:innen zu den Einzelpflichten, die sie außerhalb ihrer Unterrichtszeit zu erfüllen haben (vgl. OECD 2022, S. 358). Dazu gehört es, regelmäßig mit Eltern zu kommunizieren, sie sowohl pädagogisch, als auch darüber hinausgehend zu beraten und über den Schulalltag ihrer Kinder zu informieren. Lehrer:innen in Thailand übernehmen häufig mehr als die Rolle einer Pädagog:in, sie unterstützen Familien auch in wirtschaftlichen, beruflichen, sowie sozialen Angelegenheiten.

Eine weit verbreitete Methode der Elternarbeit in Thailand sind Home Visits, also Hausbesuche, durch die Pädagog:innen. Diese ermöglichen es den Lehrer:innen, einen Einblick in die familiären Lebensbedingungen der Schüler:innen zu gewinnen und darauf basierend individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln. Gleichzeitig können Home Visits dabei helfen, das Vertrauen der Eltern in die Schule zu stärken und sie stärker in den Bildungsprozess einzubeziehen (vgl. Ministerium für Bildung Thailand o.J., S.17ff). Besonders für Eltern, die aufgrund sozialer oder sprachlicher Barrieren selten an Schulveranstaltungen teilnehmen, stellen Hausbesuche eine wertvolle Möglichkeit dar, mit der Schule in Kontakt zu treten. Während der zweimal jährlich stattfindenden Home Visits bearbeiten die Pädagog:innen einen umfangreichen Fragenkatalog, der weit über schulische Aspekte hinausgeht. Dabei erhalten Lehrer:innen Einblick in die Lebenssituation der Familie und identifizieren mögliche Unterstützungsbedarfe. Dies ermöglicht eine gezielte Förderung der Schüler:innen und verbessert deren schulische Entwicklung durch eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Allerdings bedeuten Home Visits für Lehrkräfte auch einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand und werden von einigen Eltern als Eingriff in ihre Privatsphäre empfunden (vgl. Deniz, S. 327). Zudem fehlen Lehrer:innen aufgrund der hohen Unterrichtsbelastung und großer Klassengrößen oft die nötigen zeitlichen und personellen Ressourcen, um eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern zu gewährleisten (vgl. Von Saldern 2012, S. 71).

In Thailand gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch mitunter schwierig. Während Eltern traditionell als unterstützende Akteure im Bildungsprozess wahrgenommen werden, bleiben sie zumeist von schulischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen. Dies hängt unter anderem mit den tief verwurzelten buddhistischen Werten und der sozialen Hierarchie zusammen, die die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer:innen prägen. Respekt vor Autoritäten spielt dabei eine zentrale Rolle, sodass viele Eltern die Schule als alleinige Instanz für die Bildung ihrer Kinder betrachten und sich selbst eher als passive Beobachter:innen des Bildungsgeschehens verstehen (vgl. Speck 2018, S. 343). Zudem lassen sich auch Unterschiede im Verhalten und der Zusammenarbeit mit den Eltern selbst identifizieren. Während einige Eltern sehr engagiert sind und aktiv Einfluss auf den Schulalltag nehmen möchten, sind andere schwer zu erreichen oder meiden den Kontakt zur Schule aus unterschiedlichsten Gründen gänzlich. Elternarbeit spielt insbesondere an der Schnittstelle von Migration und Behinderung eine entscheidende Rolle, da hier spezifische Barrieren wie Sprachprobleme oder gesellschaftliche Vorurteile hinzukommen. Die folgenden Kapitel analysieren diese Aspekte eingehender.

## 2.2 Migration und Bildung in Thailand

Migration bezeichnet die dauerhafte oder vorübergehende Verlagerung des Lebensmittelpunktes einzelner Personen oder ganzer Gruppen. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Binnenmigration, also Wanderungsbewegungen innerhalb eines Landes, und internationaler Migration, bei der Staatsgrenzen überschritten werden. Neben der räumlichen Dimension spielt auch der zeitliche Aspekt eine Rolle: Eine langfristige Migration wird in der Regel ab einer Aufenthaltsdauer von zwölf Monaten definiert, während eine kurzfristige Migration mindestens drei Monate umfasst (vgl. Kalter 2018, S. 313). Darüber hinaus lassen sich Migrationsbewegungen anhand ihres rechtlichen Status unterscheiden. Reguläre Migration erfolgt im Einklang mit den gesetzlichen Bestimmungen der Herkunfts-, Transit- und Zielländer, während irreguläre Migration außerhalb dieser rechtlichen Rahmenbedingungen stattfindet (vgl. IOM 2024, S. 144).

Ein prominenter theoretischer Ansatz zur Erklärung von Migrationsprozessen ist das Push-Pull-Modell. Dieses Modell postuliert, dass Menschen durch sogenannte „Push-Faktoren“, beispielsweise Armut, politische Instabilität oder Umweltkatastrophen, dazu veranlasst werden, ihr Herkunftsland zu verlassen. Gleichzeitig üben „Pull-Faktoren“ im Zielland, wie bessere wirtschaftliche Perspektiven, mehr Sicherheit oder eine höhere Lebensqualität, einen Anreiz zur Zuwanderung aus (vgl. ebd. 2024, S.19). Die Gründe für Migration sind komplex und vielfältig. Ökonomische Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder der Wunsch nach besseren Ausbildungschancen können ebenso ausschlaggebend sein wie politische Gründe wie Krieg, Verfolgung und Unterdrückung. Auch soziale sowie ökologische Motive spielen eine wesentliche Rolle (vgl. Schaub & Zenke 2000, S.385).

Ein weiteres relevantes Konzept in der Migrationsforschung ist die strukturelle Exklusion. Dieser Ansatz untersucht, wie institutionelle und gesellschaftliche Mechanismen bestimmten Gruppen den Zugang zu wichtigen Ressourcen wie Bildung, Arbeit oder politischer Teilhabe erschweren. So zeigt sich in Analysen, dass viele Migrant:innen beispielsweise keinen regulären Schulzugang erhalten – ein Umstand, der in der Fachliteratur als strukturelle Barriere diskutiert wird (vgl. Wacquant 2008).

### 2.2.1 Thailand als Migrationsziel

Thailand ist eines der wichtigsten Zielländer für Migration in Südostasien und verzeichnet eine hohe Zahl an Zugewanderten. Im Jahr 2019 lebten dort 3,6 Millionen Migrant:innen, 97.706 Flüchtlinge sowie 474.996 staatenlose Personen, die keiner dieser Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnten, darunter viele Menschen ohne offizielle Staatsbürgerschaft (vgl. UN 2022, S. 75). Diese demografischen Entwicklungen stellen das Land, das Bildungssystem und die soziale Infrastruktur vor erhebliche Herausforderungen.

Wie von Beyme (2020, S. 2ff) hervorhebt, verlaufen Migrationsbewegungen im globalen Süden häufig innerhalb der Region selbst, wobei komplexe soziale, ökonomische und politische Dynamiken wirken. So auch in Thailand, das zahlreiche Migrant:innen aus angrenzenden Ländern wie Myanmar oder Laos aufnimmt. Die Gründe für Migration sind vielfältig und reichen von wirtschaftlichen und politischen Faktoren bis hin zu religiösen und bildungsbezogenen Motiven. Wirtschaftlich spielt Migration eine zentrale Rolle, da zahlreiche Migrant:innen in der Textilindustrie, Fischerei und Baubranche tätig sind. Ohne ihre Arbeitskraft könnten viele Dienstleistungsbereiche, insbesondere in Städten wie Chiang Mai, kaum funktionieren. Auch religiöse und kulturelle Faktoren beeinflussen die Migration nach Thailand. Viele Migrant:innen wandern ein, um ihre Religion freier ausüben zu können, sei es Buddhismus, Islam oder Christentum (vgl. Suvicharn 2021). Ein weiterer bedeutender Migrationsgrund ist die politische Flucht. Besonders Rohingya<sup>5</sup> aus Myanmar suchen Schutz in Thailand, da sie in ihrer Heimat verfolgt werden. Nach dem Militärputsch in Myanmar flohen zudem viele Menschen über die thailändische Grenze, insbesondere in die Salawin-Region, um den Bombardierungen in ihren Heimatdörfern zu entkommen (vgl. ebd. 2021).

Ein zentrales Problem der thailändischen Migrationspolitik ist der hohe Anteil an irregulären Migrant:innen, deren Zahl auf 1 bis 2,5 Millionen geschätzt wird. Von den insgesamt vier bis fünf Millionen Migrant:innen in Thailand befinden sich viele in einem rechtlichen Graubereich, da der Zugang zu regulären Arbeitsvisa durch hohe Kosten, lange Wartezeiten und bürokratische Hürden erschwert wird (vgl. IOM 2019, S. 58).

Trotz einer wirtschaftlichen Bedeutung von Migrant:innen für Thailand stehen viele von ihnen vor erheblichen sprachlichen, sozialen und rechtlichen Hürden. Während wirtschaftlich

---

<sup>5</sup> Die Rohingya in Thailand sind geflüchtete Angehörige einer verfolgten muslimischen Minderheit aus Myanmar, die in Thailand Schutz suchen, aber oft keine offiziellen Rechte oder Anerkennung haben.

motivierter Migrant:innen meist Arbeitsmöglichkeiten finden, haben Geflüchtete und Staatenlose oft nur eingeschränkten Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und legaler Beschäftigung. Besonders Angehörige ethnischer Minderheiten sind hiervon betroffen. Diese komplexen Migrationsdynamiken wirken sich nicht nur auf das gesellschaftliche Gefüge, sondern auch auf die Bedingungen für schulische Inklusion und Elternarbeit in Thailand aus (vgl. UN 2022, S. 75).

Die thailändische Regierung hat in den letzten Jahrzehnten verschiedene Regularisierungsmaßnahmen eingeführt, um Migration besser zu steuern. Dazu gehören die *Memoranda of Understanding*<sup>6</sup> (MoUs) mit Myanmar, Kambodscha und Laos. Diese bilateralen Abkommen sollen den legalen Migrationsprozess erleichtern und gleichzeitig den Bedarf an Arbeitskräften in Thailand decken (vgl. IOM 2019, S. 57). Dennoch bleibt die Situation vieler Migrant:innen prekär, insbesondere für diejenigen ohne offizielle Dokumente.

Auch Bildung spielt eine zentrale Rolle in der Migration nach Thailand. In den Grenzregionen arbeiten Lehrkräfte eng mit dem thailändischen Bildungsministerium zusammen, um Bildungsangebote für Migrant:innen bereitzustellen. Spezielle Bildungszentren wurden gegründet, die teilweise sogar Programme bis zum Bachelor-Abschluss anbieten. Viele Eltern mit Migrationshintergrund bevorzugen thailändische Schulen für ihre Kinder, da diese als stabiler und zukunftssicherer gelten als Bildungseinrichtungen in den Herkunftsländern (vgl. Suvicharn 2021). Der nächste Abschnitt befasst sich mit der schulischen Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration.

## 2.2.2 Migration, Schule und Elternarbeit in Thailand

Thailand verfolgt das Ziel, allen Kindern im schulpflichtigen Alter, einschließlich Kindern mit Migrationshintergrund, den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Um die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und aus benachteiligten Gruppen zu fördern, wurden verschiedene Maßnahmen eingeführt. Der überarbeitete National Education Act von 2002, der auf dem ursprünglichen Gesetz von 1999 basiert, garantiert zwölf Jahre kostenlose Schulbildung für alle Kinder – unabhängig von ihrem rechtlichen Status (vgl. Sharma & Trory 2019, S. 878). Trotz dieser gesetzlichen Grundlage bestehen erhebliche Bildungsbarrieren für

---

<sup>6</sup> Ein MoU in Thailand ist eine Absichtserklärung zur Zusammenarbeit, oft im Bereich Migration, Bildung oder internationale Kooperation – nicht rechtlich bindend, aber politisch wichtig.

Kinder mit Migrationshintergrund. Besonders Kinder von Migrant:innen haben oft Schwierigkeiten, am regulären Unterricht teilzunehmen, da sie nicht ausreichend Thailändisch sprechen. Dies stellt eine der größten Herausforderungen für ihre Integration ins Schulsystem dar (vgl. Reisenbauer & Proyer 2013, S. 197). Während einige Schulen versuchen, diese Kinder durch spezielle Sprachfördermaßnahmen zu unterstützen, fehlen vielerorts umfassende strukturelle Konzepte, um ihnen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu ermöglichen.

Neben den sprachlichen Hürden bestehen rechtliche Unsicherheiten, die die schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund zusätzlich erschweren. Viele dieser Kinder, insbesondere aus Myanmar, haben keinen gesicherten rechtlichen Status und gelten nach thailändischem Recht als illegale Migrant:innen. Weder Thailand noch Myanmar erkennen sie als Staatsbürger:innen an, wodurch sie faktisch staatenlos sind. Dies erschwert nicht nur den Schulzugang, sondern auch den Zugang zu sozialen Leistungen. Obwohl einige NGOs begrenzte Bildungsangebote für Kinder von undokumentierten Wanderarbeiter:innen bereitstellen, bleibt ihre soziale Absicherung eine große Herausforderung für den thailändischen Staat (vgl. IOM 2023, S. 60).

Ein weiteres Problem ist die Segregation migrantischer Kinder im Bildungssystem. Oftmals werden sie in separate Schulen oder Klassen untergebracht, anstatt in das Regelschulsystem integriert zu werden. Für Kinder ohne Zugang zu öffentlichen Schulen existieren *Migrant Learning Centres* (MLCs) als alternative Bildungsform. Diese Einrichtungen sind jedoch oft auf Spenden angewiesen und besitzen keine offizielle Anerkennung im thailändischen Bildungssystem (vgl. UN 2024, S. 94). Diese Trennung erschwert nicht nur den Bildungserfolg, sondern hemmt auch interkulturelles Lernen und verstärkt gesellschaftliche Isolation.

Während die EFA-Policy die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder in Thailand regelt, existieren keine verbindlichen nationalen Vorgaben zur systematischen Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulleben. Studien zeigen, dass insbesondere Kinder von nicht-dokumentierten Migrant:innen und Geflüchteten oft auf informelle Bildungsangebote oder NGO-Initiativen angewiesen sind, da sie eingeschränkten Zugang zu regulären Schulen haben (vgl. IOM 2023, S. 60).

Auf organisatorischer Ebene liegt die Elternarbeit in der Verantwortung der jeweiligen Schulen. Das *Office of the Basic Education Commission* (OBEC) im thailändischen Bildungsministerium gibt zwar generelle Empfehlungen zur Elternbeteiligung, doch diese richten sich primär an thailändische Familien (vgl. OBEC 2020, S. 15). In Regionen mit hoher Migrationsrate haben

einige Schulen eigene Community-Liaison-Modelle entwickelt, um durch zweisprachige Informationsmaterialien, Elterntreffen oder den Einsatz von kulturellen Mediator:innen eine bessere Zusammenarbeit mit Migrant:innenfamilien zu ermöglichen (vgl. UNICEF 2021, S. 18). Trotz dieser Bemühungen bleibt die institutionelle Unterstützung jedoch uneinheitlich, da es an einer nationalen Strategie zur Förderung der Elternarbeit mit Migrant:innen fehlt (vgl. World Bank 2020, S. 47).

Viele Eltern mit Migrationshintergrund sind aufgrund sprachlicher, sozialer oder struktureller Barrieren kaum in schulische Prozesse eingebunden. Sprachliche Hürden, soziale Unsicherheiten und fehlendes Wissen über das Bildungssystem sind zentrale Herausforderungen (vgl. Sharma & Trory 2019, S. 198). Migrantische Eltern sind oft schlecht über ihre Rechte und Bildungsangebote informiert, insbesondere wenn sie in abgelegenen oder unsicheren Arbeitsverhältnissen leben (vgl. UNICEF 2024, S. 24). Des Weiteren haben viele Eltern Schwierigkeiten, sich im thailändischen Schulsystem zurechtzufinden, fühlen sich unsicher im Kontakt mit Lehrer:innen oder verfügen nicht über ausreichende Sprachkenntnisse, um an Schulveranstaltungen teilzunehmen (vgl. Füssel 2016, S. 87). Zudem fehlt es sozial benachteiligten Familien häufig an finanziellen oder zeitlichen Ressourcen, um sich aktiv in den Schulalltag ihrer Kinder einzubringen.

Dennoch gibt es auch erfolgreiche Modelle der Elternarbeit, die zeigen, dass eine enge Kooperation zwischen Schulen und Eltern den Bildungsweg von Kindern mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen kann. Besonders entscheidend ist hier der Aufbau von Vertrauen sowie die Überwindung sprachlicher Barrieren (vgl. Deniz 2012, S. 327). Um diesen Familien den Zugang zum Bildungssystem zu erleichtern, sind gezielte Maßnahmen erforderlich, die über reine Sprachförderprogramme hinausgehen und auch sozialstrukturelle Barrieren adressieren.

Neben der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund stellt auch die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen eine zentrale Herausforderung im thailändischen Bildungssystem dar. Trotz gesetzlicher Bestimmungen und staatlicher Programme bleibt der gleichberechtigte Zugang für Kinder mit Behinderung vielerorts unzureichend. Das folgende Kapitel geht näher auf Schule und Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration ein.

## **2.3 Behinderung und schulische Inklusion in Thailand**

Die Wahrnehmung von Behinderung variiert je nach kulturellem, sozialem und historischem Kontext. „Betrachtet man Individuum und Gemeinschaft auf dem Hintergrund einer fremden Kultur, ist die erste Frage, die gestellt werden muss, diejenige nach der Bedeutung der Konzepte dieser Begriffe in der jeweiligen Kultur“ (Schiemer 2013, S. 184). Wie eine Gesellschaft Behinderung definiert und welche Modelle sie zugrunde legt, hat weitreichenden Einfluss auf Politik, Bildungssysteme und gesellschaftliche Teilhabe. In Thailand spielen insbesondere religiöse Überzeugungen wie der Buddhismus und das Konzept von Karma eine prägende Rolle (vgl. Proyer 2011, S.35). Diese kulturellen Wertvorstellungen beeinflussen nicht nur den Blick auf Menschen mit Behinderung, sondern auch deren Integration in Schule und Gesellschaft. Das folgende Kapitel beleuchtet theoretische Modelle von Behinderung, spezifische thailändische Wertvorstellungen und deren Auswirkungen auf Schule und Elternarbeit.

### **2.3.1 Theoretische Modelle von Behinderung**

Behinderung kann aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet werden. Während das medizinische Modell sie primär als individuelles Defizit begreift, das durch medizinische oder therapeutische Maßnahmen „behandelt“ oder „korrigiert“ werden muss, geht das biopsychosoziale Modell der WHO (ICF) davon aus, dass Behinderung durch das Zusammenspiel individueller, sozialer und umweltbedingter Faktoren entsteht (vgl. Proyer, Schiemer & Luciak 2011, S. 159). Dabei wird anerkannt, dass nicht nur physische oder kognitive Einschränkungen eine Rolle spielen, sondern auch gesellschaftliche Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe erschweren können (vgl. Hirschberg 2003, S. 176).

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Blick auf Behinderung zunehmend gewandelt: Standen anfangs vor allem die individuellen Beeinträchtigungen oder Symptome einer Person im Zentrum der Aufmerksamkeit, so geht es mittlerweile – zumindest theoretisch – um die Analyse des sozialen Umfelds sowie jener Faktoren, die eine Person im Alltag fördern oder hemmen (vgl. Proyer 2013, S. 23). Menschen mit Behinderungen gehören dabei häufig zu den am stärksten marginalisierten Gruppen und sind von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen (vgl. Proyer 2011, S. 33).

In Anlehnung an das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit wird der Fokus demnach auf das biopsychosoziale von Behinderung gelegt. Für die Analyse von Behinderung in Thailand ist insbesondere ebendieses Modell von Bedeutung, da es neben den biologischen Aspekten auch strukturelle Barrieren und gesellschaftliche Faktoren berücksichtigt. Behinderung entsteht nicht nur durch individuelle gesundheitliche Einschränkungen, sondern auch durch soziale und umweltbedingte Faktoren (vgl. Hirschberg 2003, S. 176). Gerade in einem Land, in dem kulturelle Normen, soziale Hierarchien und infrastrukturelle Herausforderungen den Alltag von Menschen mit Behinderungen prägen, erlaubt dieser Ansatz eine differenzierte Betrachtung.

Darüber hinaus lässt sich das soziale Modell der Behinderung heranziehen, das verdeutlicht, dass Behinderung nicht allein eine persönliche Einschränkung ist, sondern auch durch gesellschaftliche Bedingungen und Normen geformt wird (vgl. ebd. 2003, S. 174). In Thailand zeigt sich dies beispielsweise daran, dass Kinder mit Behinderungen oft in separaten Bildungseinrichtungen unterrichtet werden oder durch familiäre Strukturen von der Gesellschaft isoliert bleiben. Einige Eltern vermeiden aus Angst vor Stigmatisierung den Schulbesuch oder gesellschaftliche Teilhabe ihrer Kinder (vgl. Piyawongrungruang 2022, S. 3). Dies spiegelt sich in einem Bildungssystem wider, das zwar offiziell Inklusion fördert, jedoch weiterhin strukturelle Hürden aufweist.

Die folgenden Abschnitte widmen sich daher einer Analyse der Situation von Menschen mit Behinderungen in Thailand, sowie Schule und Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung.

### 2.3.2 Behinderung in Thailand

Ende 2021 waren in Thailand 2.108.539 Menschen mit Behinderungen registriert, was 3,19 % der Gesamtbevölkerung entspricht (Piyawongrungruang 2022, S. 3). Trotz bestehender gesetzlicher Rahmenbedingungen, wie der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNCRPD) im Jahr 2007, bestehen weiterhin erhebliche Herausforderungen in der Umsetzung von Inklusionsmaßnahmen (vgl. ebd. 2022, S.3). Die kulturellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Einstellungen erschweren die Integration von Menschen mit Behinderungen zusätzlich (vgl. Proyer 2011, S. 34).

Die thailändische Gesellschaft ist stark vom Buddhismus und der Karma-Ideologie<sup>7</sup> geprägt, die das gegenwärtige Leben als Folge von Handlungen in vergangenen Leben betrachtet. Dies beeinflusst die Wahrnehmung von Behinderung erheblich, da diese teilweise als Konsequenz negativer Taten aus der Vergangenheit interpretiert wird. Diese Vorstellung kann sowohl zu sozialer Distanzierung als auch zu Mitleid und Fürsorge führen. Viele Eltern von Kindern mit Behinderungen wünschen sich, dass ihre Kinder möglichst unauffällig leben und „niemandem zur Last fallen“ (vgl. Naemiratch & Manderson 2009, S. 475ff). Infolgedessen existieren weiterhin viele segregierte Bildungs- und Arbeitsmodelle für Menschen mit Behinderung, da die gesellschaftlichen Erwartungen oft eher auf Separierung als auf Inklusion ausgerichtet sind.

Darüber hinaus erleben Menschen mit Behinderungen in Thailand häufig finanzielle Benachteiligung und Arbeitslosigkeit, da Bildung eine zentrale Rolle für die spätere Beschäftigung spielt (vgl. Proyer 2011, S. 34) und Menschen mit Behinderung, auch aufgrund ihrer Schulbildung, in weniger einkommensstarken Sektoren arbeiten. Trotz rechtlicher Gleichstellung bleibt der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert, was sich wiederum auf die gesellschaftliche Teilhabe auswirkt.

Diese religiös-kulturellen Deutungen sind für das thailändische Bildungssystem zentral, da sie nicht nur das öffentliche Bild von Behinderung prägen, sondern auch den schulischen Umgang damit. Schiemer und Proyer (2013, S. 101) betonen, dass insbesondere in Ländern wie Thailand kulturelle Vorstellungen und sozioökonomische Bedingungen den Zugang zu Bildungsressourcen für Kinder mit Behinderung maßgeblich beeinflussen. Insgesamt kann in Thailand ein stark defizitorientierter Ansatz identifiziert werden, demzufolge Behinderung selbst als zentrales Problem angesehen wird (vgl. Reisenbauer/Proyer 2013, S.198).

### 2.3.3 Behinderung, Schule und Elternarbeit in Thailand

Das thailändische Bildungssystem sieht rechtlich die Inklusion von Kindern mit Behinderungen vor. Der *Education for Persons with Disabilities Act* (2008) garantiert ihnen das Recht auf kostenlose Bildung von Geburt an bis zum Lebensende. Zudem betont der Nationale

---

<sup>7</sup> Aus dem Glauben heraus, dass sich gute Taten positiv auf das Leben auswirken und schlechte Taten negativ, ergibt sich eine Sicht auf Menschen mit Behinderung, die öfters dazu führt, dass Mitleid und Empathie für Menschen mit Behinderung empfunden wird. So werden Behinderungen zum Teil als Auswirkungen schlechter Taten im vorangegangenen Leben interpretiert, was wiederum dazu führt, dass Behinderung generell eher negativ konnotiert ist (vgl. Naemiratch/Manderson 2009, S.475-488).

Bildungsplan 2017–2036 die Notwendigkeit inklusiver Bildung, jedoch ist dieser nicht rechtsverbindlich, sodass die praktische Umsetzung oft unzureichend bleibt (vgl. Piyawongrungruang 2022, S. 5). Dieser Bildungsplan stellt Thailand Strategien vor, die darauf abzielen, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung die gleichen Chancen auf eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten.

Zur Gruppe der Kinder, die unter „Special Education“ gefasst werden, gehören nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern auch sogenannte „unterprivilegierte“ Kinder, sowie Hochbegabte (vgl. OEC 2022, S. 21f). Diese Arbeit konzentriert sich jedoch auf Kinder mit Förderbedarf, auch bekannt als *Special Educational Needs*, die aufgrund einer Behinderung und nicht aufgrund anderer Kriterien Unterstützung benötigen. Dazu zählen Kinder mit geistigen, körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen sowie solche mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen.

Ebendiese Schüler:innen sehen sich auch in ihrem Schulalltag mit zahlreichen Barrieren konfrontiert. Besonders in ländlichen Regionen sind Schulen häufig nicht barrierefrei oder schwer erreichbar, was den Schulbesuch für Kinder mit Behinderungen erheblich erschwert (vgl. ebd. 2022, S. 4f). Darüber hinaus fehlen vielerorts qualifizierte Lehrkräfte sowie finanzielle und materielle Ressourcen, um inklusiven Unterricht adäquat umzusetzen (vgl. Sharma & Trory 2019, S. 879). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, hat Thailand verschiedene Maßnahmen eingeführt, darunter das Individual Education Plan (IEP)-System, das individuell angepasste Lernpläne für Kinder mit Behinderungen ermöglicht. Dennoch scheitert die flächendeckende Implementierung häufig an mangelnden finanziellen Mitteln und fehlendem geschultem Personal, sodass die tatsächliche Inklusion vielerorts ausbleibt.

Traditionell wurden Kinder mit Behinderungen in separaten Förderschulen unterrichtet, die nach Art der Behinderung differenziert sind. Trotz der internationalen Bildungsagenda, die durch Programme wie die EFA-Policy gefördert wird, bestehen weiterhin zahlreiche Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildungsmaßnahmen (vgl. Vorapanya & Dunlap 2012, S. 3). Ein zentrales Problem stellt insgesamt der Ressourcenmangel dar, sowohl im Bereich des Personals als auch bei Lehrmaterialien (vgl. Reisenbauer & Proyer 2013, S. 197). Viele Schulen in Thailand bezeichnen sich zwar offiziell als inklusiv, führen jedoch weiterhin Parallelklassen für Kinder mit Behinderungen, anstatt sie vollständig in Regelklassen zu integrieren (vgl. Proyer 2011, S. 35). Diese Praxis trägt zur fortwährenden Trennung von Kindern mit und ohne Behinderung im Bildungssystem bei und erschwert langfristig die gesellschaftliche Inklusion. Obwohl der nationale Bildungsplan Thailands Strategien zur

Förderung einer gleichberechtigten Bildung vorsieht (vgl. OEC 2022, S. 21f), bleibt die praktische Umsetzung vielfach unzureichend (vgl. Proyer 2013, S. 26).

Auch viele Eltern stehen einer inklusiven Schulbildung kritisch gegenüber, da sie Bedenken hinsichtlich der Betreuung in großen Klassen mit begrenzten Ressourcen haben. Zudem fehlt es an gezielten Informationsangeboten, die über die Vorteile und Möglichkeiten inklusiver Bildung aufklären. Weit verbreitet ist auch die Annahme, dass Kinder mit Behinderungen in spezialisierten Einrichtungen besser gefördert werden würden, da das bestehende Schulsystem häufig als nicht ausreichend vorbereitet gilt, um auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen. Diese Kombination aus strukturellen Defiziten, begrenzten Ressourcen und gesellschaftlichen Vorbehalten führt dazu, dass Inklusion in Thailand trotz bestehender rechtlicher Rahmenbedingungen nur eingeschränkt verwirklicht wird.

Ein zentraler Faktor für den Bildungserfolg von Kindern mit Behinderungen ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. In Thailand gestaltet sich diese Kooperation jedoch oft schwierig. Viele Eltern befürchten, dass inklusive Bildung nicht die bestmöglichen Entwicklungschancen für ihr Kind bietet (vgl. Reisenbauer & Proyer 2013, S. 198). Hinzu kommt, dass Lehrkräfte häufig nicht ausreichend auf die Beratung von Eltern vorbereitet sind und sich in ihrer Qualifikation unsicher fühlen (vgl. Deniz 2012, S. 326). Infolgedessen lehnen einige Eltern schulische Integration oder Inklusion ab, da sie eine schlechtere Betreuung und individuell weniger angepasste Lernangebote für ihre Kinder befürchten (vgl. Bualar 2015, S. 158f).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in Thailand durch strukturelle und gesellschaftliche Hürden eingeschränkt ist. Besonders herausfordernd wird die Situation, wenn weitere Faktoren wie Migration hinzukommen. Kinder mit Behinderungen aus Migrant:innenfamilien stehen oft vor zusätzlichen sprachlichen, rechtlichen und sozioökonomischen Barrieren, die ihren Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe weiter erschweren.

Das folgende Kapitel untersucht daher die intersektionale Verknüpfung von Behinderung und Migration und zeigt auf, wie sich diese Überschneidungen auf Bildungs- und Inklusionschancen in Thailand auswirken<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Um diese Überschneidungen analytisch erfassen zu können, wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der Intersektionalität verwendet. Er geht auf die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) zurück und wurde ursprünglich zur Beschreibung der Diskriminierung Schwarzer Frauen in überlappenden Machtverhältnissen geprägt. Inzwischen dient das Konzept dazu, strukturelle Wechselwirkungen sozialer

## **2.4 Intersektionale Herausforderungen von Migration und Behinderung**

Die Intersektionalitätstheorie (Crenshaw 1989) bietet einen zentralen Rahmen für die Analyse der Wechselwirkungen zwischen Behinderung und Migration. Sie stellt heraus, dass soziale Ungleichheiten nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern in ihren Interdependenzen analysiert werden müssen (vgl. Walgenbach 2016, S. 650). Soziale Kategorien wie Behinderung, Migrationshintergrund, Geschlecht oder soziale Herkunft wirken nicht isoliert, sondern greifen ineinander und verstärken sich mitunter wechselseitig (vgl. Winker & Degele 2009, S.12).

Die Intersektionalitätsperspektive ermöglicht es, soziale Positionierungen und Lebenswirklichkeiten von Menschen im dynamischen Wechselspiel verschiedener Heterogenitätsdimensionen zu analysieren. Dabei werden deren Überlagerungen, Verstärkungen, Abschwächungen oder potenzielle Ausgleichseffekte in unterschiedlichen Lebensbereichen berücksichtigt (vgl. Wansing & Westphal 2014, S. 38). Es reicht nicht aus, alle Unterschiede einfach zusammenzurechnen oder in eine feste Rangfolge zu bringen, um zu verstehen, wie und warum soziale Ungleichheiten entstehen und wirken.

Besonders im Zusammenspiel von Migration und Behinderung wird die enge Verflechtung sozialer Ungleichheiten deutlich. Wansing und Westphal (2019, S. 3f) betonen, dass nicht nur Menschen mit Behinderung flüchten, sondern auch viele aufgrund von Traumatisierungen oder Verletzungen während oder nach der Flucht eine Behinderung entwickeln. Die Überschneidung beider Kategorien nimmt somit zu. Dies wirkt sich auf zahlreiche Lebensbereiche aus, darunter der Zugang zu Bildung, berufliche Chancen, die Teilhabe am Arbeitsmarkt, das Armutsrisiko und die gesundheitliche Versorgung (Wansing/Westphal 2019, S.12).

Ein weiteres Problemfeld ist die gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung. Häufig werden Behinderung und Migration als feststehende Eigenschaften verstanden, statt als sozial geformte Konstruktionen und unabhängig von soziokulturellen Strukturen verstanden. Dadurch wird eine Homogenität der betroffenen Gruppen suggeriert, die jedoch realitätsfern ist (vgl. Wansing & Westphal 2014,

---

Ungleichheit – etwa aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Klasse oder Behinderung – zu analysieren. In dieser Arbeit wird Intersektionalität genutzt, um die besonderen Herausforderungen von Familien sichtbar zu machen, die zugleich migrationsbedingt marginalisiert sind und ein Kind mit Behinderung betreuen. Der Fokus liegt dabei auf den strukturellen, institutionellen und kulturellen Bedingungen, die diese doppelte Benachteiligung im thailändischen Bildungssystem begünstigen oder verstärken.

S.37). Tatsächlich sind beide Kategorien tief in soziale und politische Prozesse eingebunden, die deren Definition, Bewertung und Bearbeitung beeinflussen. Dies zeigt sich etwa in der politischen Entscheidung, wer als Schutzsuchende:r gilt und welche Menschen als besonders hilfsbedürftig anerkannt werden (vgl. Wansing & Westphal 2019, S.12).

Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund stehen somit oft einer doppelten Marginalisierung gegenüber (vgl. Hughes 2015, S.22). Sie werden aufgrund zweier unabhängig voneinander existierender Faktoren an den Rand der gesellschaftlichen Akzeptanz gedrängt.

Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund stehen im Bildungssystem vor besonderen Herausforderungen, da sich strukturelle Benachteiligungen in beiden Bereichen überschneiden. Sprachliche, soziale und kulturelle Barrieren erschweren ihre schulische Teilhabe, während fehlende Förderangebote und eine mangelhafte statistische Erfassung dazu führen, dass ihre spezifischen Bedürfnisse häufig übersehen werden (vgl. Konz & Schröter 2022, S. 126f). Dies wirkt sich nicht nur negativ auf ihre Bildungsbiografien aus, sondern beeinflusst auch ihre langfristigen beruflichen Perspektiven. Gleichzeitig stellt die Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen oftmals eine zusätzliche Belastung für die Familien dar, da viele Angebote privat getragen werden müssen.

Aus intersektionaler Perspektive zeigt sich, dass Bildungsungleichheiten nicht durch eine isolierte Betrachtung von Behinderung oder Migration erklärbar sind. Vielmehr verstärken sich diese Faktoren in ihrer Wechselwirkung: Während Kinder mit Behinderung auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind, können sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede dazu führen, dass diese Unterstützung nicht oder nur unzureichend gewährt wird. Institutionelle Strukturen erschweren zudem die aktive Mitgestaltung durch Eltern, wodurch die Bildungschancen der Kinder weiter beeinträchtigt werden. Ein intersektionaler Ansatz fordert daher, Bildungssysteme so zu gestalten, dass sie nicht nur einzelne Differenzkategorien berücksichtigen, sondern deren komplexes Zusammenspiel erkennen und darauf angemessen reagieren.

Die zentrale Frage dieser Arbeit ist daher, wie sich diese beiden Marginalisierungsdimensionen in der Elternarbeit auswirken, wie sie sich überlappen und ob sie sich gegenseitig verstärken oder in bestimmten Bereichen auch abschwächen können.

## 2.5 Inklusion oder Integration im Kontext von Behinderung und Migration

Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* sind zentrale Konzepte in bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionen. Während Integration als der Prozess der Eingliederung von Personen in bestehende Systeme verstanden wird, geht Inklusion darüber hinaus und setzt eine Veränderung der Systeme selbst voraus, um allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Köpfer, Powell & Zahnd 2021, S. 474). Dabei wird Inklusion zunehmend als menschenrechtlich fundierte Wertorientierung betrachtet, die nicht nur auf die Erhöhung von Integrationsquoten in Regelschulen oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt abzielt, sondern als gesamtgesellschaftliche Herausforderung verstanden werden muss. Sie greift tief in soziale Strukturen ein und erfordert über formale Anpassungsprozesse hinausgehende Veränderungen (vgl. Dannenbeck 2014, S. 87).

Ein pädagogisches Inklusionsverständnis geht somit über die bloße Aufnahme einzelner Individuen hinaus. Vielmehr hinterfragt es gesellschaftliche Strukturen und Organisationsbedingungen hinsichtlich ihrer Exklusionseffekte und Teilhabebarrrieren (vgl. ebd. 2014, S. 92). In diesem Zusammenhang fordert das menschenrechtliche Konzept der Inklusion eine grundlegende gesellschaftliche Haltung, die Vielfalt als Bereicherung anerkennt (vgl. Merz-Atalik 2014, S. 163). Während Integration oft als Anpassungsleistung der Betroffenen verstanden wird, setzt Inklusion eine systemische Reform voraus, die Inhalte, Methoden, Strukturen und Strategien so verändert, dass alle Menschen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, gleichberechtigt teilhaben können (vgl. Heyer 2021, S. 50).

Diese Unterscheidung zeigt sich besonders im Bildungsbereich: Während Integration in der Vergangenheit vor allem darauf abzielte, Schüler:innen mit Behinderungen in Regelschulen aufzunehmen, erfordert ein inklusiver Ansatz eine umfassende Transformation des Bildungssystems. Dabei geht es nicht nur um Behinderung, sondern auch um weitere Faktoren wie Geschlecht, Begabung oder ethnische Herkunft, die in einem differenzierten Inklusionsverständnis berücksichtigt werden müssen (vgl. Kreuzer & Herrmann 2013, S. 14). Dies stellt das Bildungssystem vor große Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und individueller Förderung. Trotz gesetzlicher Vorgaben bleibt Inklusion in vielen Bildungssystemen eine Herausforderung, da strukturelle Barrieren und eine unzureichende Ressourcenausstattung eine vollständige Umsetzung erschweren (vgl. Powell, Merz-Atalik et al. 2021, S. 357ff).

Ein besonderer Aspekt der Diskussion um Inklusion ist die unterschiedliche Verwendung der Begriffe im politischen Diskurs. Während der Begriff Inklusion primär im Kontext von Behinderung verwendet wird, dominiert im Migrationskontext weiterhin das Konzept der Integration (vgl. Wansing & Westphal 2014, S. 18). Dies zeigt, dass gesellschaftliche Teilhabe in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich betrachtet wird und dass die Gefahr besteht, potenzielle Exklusionsmechanismen zu übersehen. Für die vorliegende Abhandlung werden demnach beide Begriffe genutzt: Inklusion wird häufig im Zusammenhang mit Behinderung verwendet, während Integration primär auf Migration bezogen wird. Zielhaft wäre jedoch, beide Marginalisierungskriterien unter dem Konzept der Inklusion zu betrachten.

Die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion ist auch für Thailand von Relevanz. Während das Land in den letzten Jahren Schritte unternommen hat, um Bildung für alle zugänglich zu machen, bleibt die Umsetzung inklusiver Bildung eine Herausforderung. Besonders Kinder mit Behinderungen oder aus ethnischen Minderheiten haben oft eingeschränkten Zugang zu regulären Schulen, da das System nach wie vor stark selektiv strukturiert ist. Zwar gibt es gesetzliche Vorgaben zur Förderung von Inklusion, doch fehlen häufig die notwendigen Ressourcen, um Schulen wirklich inklusiv zu gestalten (vgl. Powell, Merz-Atalik et al. 2021, S. 357ff).

In Thailand bedeutet Inklusion somit nicht nur, mehr Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen in reguläre Schulen aufzunehmen, sondern auch eine grundlegende Veränderung der Bildungsstrukturen, Lehrmethoden und gesellschaftlichen Einstellungen. Dies betrifft insbesondere die Ausbildung von Lehrkräften, die oft nicht auf die Arbeit in heterogenen Klassen vorbereitet sind. Ein nachhaltiger inklusiver Wandel erfordert daher nicht nur politische Maßnahmen, sondern auch ein Umdenken innerhalb der Gesellschaft und ihrer Institutionen.

Die theoretischen Überlegungen haben verdeutlicht, dass das thailändische Bildungssystem vor strukturellen Herausforderungen steht und dass Migration sowie Behinderung als doppelte Barrieren für Bildungschancen wirken können. Insbesondere die Elternarbeit könnte eine zentrale Rolle dabei spielen, diese Benachteiligungen abzubauen, doch sind hier noch zahlreiche Hürden zu überwinden. Um diese theoretischen Annahmen empirisch zu überprüfen, wird im folgenden Kapitel die methodische Vorgehensweise erläutert. Grundlage der Analyse bildet die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke, ein weiterentwickelter Ansatz der Grounded Theory, der es ermöglicht, komplexe soziale Konstellationen systematisch zu erfassen. Während Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen zur Situationsanalyse darstellt, wird in Kapitel 4 die Anwendung der Methode auf die konkrete Forschungssituation präsentiert.

### 3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Masterarbeit detailliert vorgestellt, um eine fundierte Grundlage für die Analyse und Interpretation der Ergebnisse zu schaffen. Die Arbeit ist im Kontext des Forschungsprojekts *proITEM* (Kapitel 3.1) verankert und untersucht Spannungsfelder in der Elternarbeit thailändischer Pädagog:innen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung.

Zunächst werden in Kapitel 3.2 forschungsethische Überlegungen zur qualitativen sowie interkulturellen Forschung erörtert, bevor in Kapitel 3.3 die gewählte Methodologie näher erläutert wird. Da diese Forschungsarbeit auf bereits erhobenem und teilweise aufbereitetem Datenmaterial basiert und keine aktive Datenerhebung im Forschungsfeld stattgefunden hat, handelt es sich in Teilen um eine Sekundäranalyse (Kapitel 3.3.6.4). Die Datenauswertung erfolgte nach den Prinzipien der Grounded Theory, wobei auf die Weiterentwicklung von Adele E. Clarke's Situationsanalyse zurückgegriffen wurde. Eine umfassende theoretische Einführung in diese Methode (Kapitel 3.3) sowie deren konkrete Anwendung in dieser Arbeit (Kapitel 3.4) sollen den Leser:innen einen detaillierten Einblick in die Aufarbeitung des Datenmaterials geben. Die Datensammlung, -verarbeitung und -auswertung erfolgte mittels teilstrukturierter Interviews (Kapitel 3.3.6.3), eines umfassenden Kodiervorgangs (Kapitel 3.4.2) sowie der für die Situationsanalyse zentralen Kartographierungsstrategien (Kapitel 3.3.2). Diese methodischen Ansätze ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der untersuchten Thematik und tragen zur wissenschaftlichen Fundierung der Ergebnisse bei.

#### 3.1 Projekthintergrund *proITEM*

Diese Masterarbeit ist im Kontext des Forschungsprojekts *proITEM* („Professional Development of Teachers to Foster Inclusive Teaching Practices in the Context of Education, Disability and Migration“) verankert, das unter der Leitung von Ass.-Prof<sup>in</sup> Mag<sup>a</sup> Dr<sup>in</sup> Michelle Proyer von 2018 bis 2021 durchgeführt wurde. In diesem vierjährigen Projekt kooperierte das Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Wien, als koordinierende Institution, mit dem Special Education Development Center der Srinakharinwirot-Universität in Bangkok. Ziel des Projekts war es, bestehende Forschungslücken im Bereich Bildung, Behinderung und Migration zu schließen und die gewonnenen Erkenntnisse in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

zu integrieren. Damit sollten Grundlagen für eine inklusive Unterrichtspraxis geschaffen werden.

Ein besonderes Augenmerk lag auf partizipativer Forschung, um Bildungserfahrungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu analysieren und das Zusammenspiel von Bildungspraktiken mit Vielfalt, Behinderung und Migration zu untersuchen. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden evidenzbasierte Schulungsmaterialien und Workshops entwickelt, die in die Lehramtsausbildung einfließen. Durch internationale empirische Forschung sowie die nachhaltige Weiterentwicklung von Lehrmethoden und -programmen verfolgte das Projekt das Ziel, inklusive Lernumgebungen – insbesondere für Kinder mit Behinderungen und Migrationshintergrund – zu fördern (vgl. OeAD 2018).

Als praxisnahe Maßnahme wurden Lehrer:innenfortbildungen abgehalten und ein *Teachers' Handbook*<sup>9</sup> veröffentlicht. Dieses Handbuch dient als anwendungsorientierte Anleitung für Lehrkräfte, um die Diversität der Schüler:innen in Thailand wertzuschätzen und eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.

Das Projekt, das offiziell seit 2018 lief, wurde durch vorbereitende Forschungsaufenthalte unterstützt, die bereits seit 2016 stattfanden. Erste Erkenntnisse aus dem Vorgängerprojekt *CLASDISA*<sup>10</sup> flossen dabei bereits in die Konzeption und Umsetzung von *proITEM* ein. Im Rahmen dieser Vorarbeiten führte das Forschungsteam qualitative, teilstrukturierte Interviews vor Ort durch, die methodisch auf den Prinzipien der Grounded Theory basierten. Insgesamt wurden 30 Interviews mit verschiedenen Akteur:innen aufgenommen, darunter Lehrkräfte, Eltern, Expert:innen für Migration und Bildung, Schulleitungen, Mitglieder von NGOs sowie vereinzelt Kinder. Einige dieser Interviews dienten als Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Da wissenschaftliche Forschung sich an klaren Richtlinien, Integrität und ethischen Prinzipien orientieren muss, wurde diesen Aspekten sowohl im Forschungsprojekt als auch in dieser Masterarbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Forschungsethische Fragestellungen sind ein zentraler Bestandteil der empirischen Forschung und begleiten den gesamten Forschungsprozess – von der Themenwahl bis zur Präsentation der Ergebnisse (vgl. Unger 2014, S. 16). Im folgenden Abschnitt werden diese Überlegungen näher erläutert.

---

<sup>9</sup> Siehe dazu auch Proyer, M.; Reisenbauer, S.; Heigl, J.; Bayer-Stevens, J.; Frank, L. (2021): *Teacher Handbook on Diversity and Inclusion in School. Introduction and Ideas for Everyday Teaching*

<sup>10</sup> CLASDISA steht für "Classifications of disabilities in the field of education" und kann als Vorgängerprojekt von *proITEM* angesehen werden. Weitere Informationen unter anderem bei Proyer/ Schieme/Luciak (2011, S. 158-165) oder Proyer & Sriwanyong (2014)

## 3.2 Forschungsethische Grundlagen

Forschungsethische Überlegungen<sup>11</sup> spielen eine zentrale Rolle in der qualitativen Forschung und erfordern eine kritische, selbstreflexive und selbstverortende Haltung der Forschenden. Dies gilt insbesondere für die Grounded Theory und die Situationsanalyse, da Forschende durch ihre Teilnahme am Forschungsfeld selbst zu einem Teil der untersuchten Situation werden<sup>12</sup>. Sie müssen sich bewusst machen, welchen Einfluss sie auf den Forschungsprozess sowie auf die anderen Beteiligten haben und inwiefern ihre eigene Position die Analyse und Interpretation der Daten prägt (vgl. Unger. 2014, S. 23).

Das Forschungsprojekt *proITEM*, in dessen Rahmen diese Masterarbeit verfasst wurde, orientierte sich als universitäres und vom OeAD<sup>13</sup> gefördertes Projekt an grundlegenden forschungsethischen Prinzipien, die auch für die vorliegende Arbeit maßgeblich sind. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei der Anonymität und Freiwilligkeit der Interviewpartner:innen sowie ihrer Informiertheit über die Ziele des Projekts. Die Teilnahme an der Studie erfolgte auf freiwilliger Basis und nach umfassender Aufklärung über den Forschungsprozess, ein Aspekt, der auch bei Unger (2014, S. 25f) betont wird.

Um den Schutz der persönlichen Daten zu gewährleisten, unterzeichneten alle Projektmitarbeiter:innen eine Vertraulichkeitsverpflichtung, die eine sichere Speicherung und Nutzung der Daten garantierte. Besonderer Wert wurde dabei auf die Vermeidung fehlerhafter Datenspeicherung, die Wahrung der Anonymität der Interviewteilnehmer:innen in Publikationen, sowie die vertrauliche Behandlung der Fälle außerhalb des Projekts gelegt. Nur unter diesen Bedingungen können qualitative Daten als seriös und ethisch korrekt betrachtet und für die vorgesehene Forschung genutzt werden (vgl. Misoch 2019, 12 f.).

Die Audio-Dateien wurden in einer passwortgeschützten Cloud archiviert, auf die ausschließlich das Forschungsteam Zugriff hatte. Die Interviewtranskripte wurden anonymisiert, indem Namen und ortsbezogene Informationen gezielt unkenntlich gemacht wurden, um Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu verhindern. Forschungsrelevante Besprechungen fanden ausschließlich innerhalb des Forschungsteams statt, wodurch keinerlei

---

<sup>11</sup> Für einen detaillierten Einblick in Forschungsintegrität, Ethik und Richtlinien guter wissenschaftlicher Forschung siehe unter anderem BMBWF 2020

<sup>12</sup> Um diesem Aspekt gerecht zu werden wurde der Rolle der Forschenden (Kapitel 3.3.7) genauer dargelegt, sowie im Anhang in einem Memo zu Vorwissen und weiteren reflexiven Memos verdeutlicht.

<sup>13</sup> OeAD steht für die Österreichische Agentur für Bildung und Internationalisierung (mehr dazu unter [www.oead.at](http://www.oead.at))

personenbezogene Informationen nach außen weitergegeben wurden. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse nicht zur Bestätigung vorab formulierter Annahmen verwendet, sondern offen für neue, auch unerwartete Perspektiven analysiert. Die Interpretation erfolgte mit dem Anspruch, den Sichtweisen der Beteiligten respektvoll und differenziert gerecht zu werden. Mögliche Einflussnahmen durch die eigene Forscher:innenperspektive wurden dabei kritisch reflektiert.

Da das Forschungsprojekt *proITEM* im thailändischen Kontext verankert ist, spielte der interkulturelle Aspekt eine wesentliche Rolle. Der Verfasser dieser Arbeit war jedoch weder an der Datenerhebung beteiligt noch konnte er aufgrund der COVID-19-Pandemie eine Forschungsreise nach Thailand begleiten<sup>14</sup>. Um dennoch eine fundierte und reflektierte Forschungsperspektive zu entwickeln, war es erforderlich, sich intensiv mit relevanten Hintergrundinformationen zu Thailand auseinanderzusetzen. Dies geschah durch die Auswertung einschlägiger Literatur sowie durch Rückfragen mit dem Forschungsteam und Follow-up-Interviews, um eine differenzierte und kontextbezogene Analyse der Daten zu ermöglichen. Besondere Sorgfalt galt dabei der Zurückstellung eigener Vorstellungen und Meinungen, um eine möglichst offene und aufgeschlossene Annäherung an den Forschungsgegenstand zu gewährleisten. Die bewusste Reflexion kultureller Normen und Werte im thailändischen Kontext spielte eine zentrale Rolle, auch wenn diese nicht direkt erfahren werden konnten. Ebenso wurden ethische Fragestellungen wie die Wahrung der Privatsphäre der Interviewpartner:innen und die Vermeidung kultureller Stereotype stets berücksichtigt.

Ein weiterer bedeutender Aspekt der Forschungsethik betrifft die Abwägung potenzieller Risiken für die Forschungsteilnehmer:innen. Während in der sozialwissenschaftlichen Forschung körperliche Risiken in der Regel nicht im Vordergrund stehen, können Veröffentlichungen oder der Missbrauch von Daten schwerwiegende Folgen für die Betroffenen haben (vgl. Unger 2014, S. 24). Angesichts der politischen Gegebenheiten in Thailand war es daher von großer Bedeutung, die Vertraulichkeit der Teilnehmenden in höchstem Maße zu wahren und mögliche Risiken für sie zu minimieren.

Dem Verfasser dieser Arbeit war es zudem ein besonderes Anliegen, keine voreiligen Schlüsse über Thailand, Lehrpersonen oder Familien zu ziehen und keinen ethnozentristischen

---

<sup>14</sup> Wie mit sekundären Datenquellen umgegangen wurde, wird in Kapitel 3.3.4 „Mit fremden Daten neu denken“ näher erläutert.

Vergleich<sup>15</sup> zwischen Österreich und Thailand vorzunehmen. Um Transparenz und kritische Selbstreflexion zu gewährleisten, wurden persönliche Vorkenntnisse, Meinungen und Ideale in einem Vorwissen-Memo offengelegt. Die Zielsetzung dieser Arbeit liegt nicht darin, externe Maßstäbe anzulegen, sondern Erkenntnisse zu gewinnen, die innerhalb des thailändischen Kontextes verortet werden können. Im folgenden Abschnitt werden die methodologischen Grundlagen der Situationsanalyse erläutert, die zur Bearbeitung des vorhandenen Datenmaterials herangezogen wurde.

### **3.3 Situationsanalyse nach Adele E. Clarke**

Zur Analyse der für das Forschungsvorhaben relevanten Situation wurde die Grounded Theory in der Weiterentwicklung durch Adele Clarke's Situationsanalyse als methodologischer Zugang gewählt. Diese Methode erwies sich bereits bei der Auswahl der Forschungsstrategie als gewinnbringend, da sie es ermöglicht, nicht nur offensichtliche Akteur:innen und Einflussfaktoren zu berücksichtigen, sondern auch sogenannte „stumme Akteur:innen“ zu identifizieren und deren Wirkung im Forschungsfeld zu verorten. Darüber hinaus erlaubt sie, Ungleichheitsdynamiken und verdeckte Machtkonstellationen sichtbar zu machen. Dies ist insbesondere für Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund sowie ihre Familien von Bedeutung, da sie häufig Gefahr laufen, in ihrer eigenen Bildungsbiografie nur implizit als Akteur:innen wahrgenommen zu werden. Während auf der Meso- und Makroebene politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse generiert werden, beeinflussen diese die Mikroebene ihrer Lebenswelt oft auf indirekte Weise (vgl. Clarke 2011, S. 113).

Ein zentrales Merkmal der Situationsanalyse ist ihre Offenheit gegenüber dem Datenmaterial. Im Gegensatz zu anderen Methoden, die eine detaillierte Voranalyse des Forschungsfeldes voraussetzen, ermöglicht sie einen unvoreingenommenen Zugang zur Datenverarbeitung und -analyse. Dabei spielen Visualisierungen in Form sogenannter Maps (Kapitel 3.3.2) sowie das Schreiben von Memos eine entscheidende Rolle, um die Theorieentwicklung zu unterstützen. Erst im Anschluss an diese explorative Phase erfolgt die vertiefte theoretische Auseinandersetzung, die schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führt. Um das methodische Vorgehen der Situationsanalyse nachvollziehbar darzustellen, wird im folgenden

---

<sup>15</sup> Ein ethnozentrischer Vergleich bedeutet, dass man eine andere Kultur nach den Maßstäben der eigenen bewertet, ohne ihre Besonderheiten zu berücksichtigen, wodurch ein verzerrtes oder einseitiges Bild entsteht (vgl. Bettmann/Roslon 2019, S.5ff)

Kapitel ihr Ablauf anhand ausgewählter Beispiele aus der Masterarbeit strukturiert beschrieben. Eine kurze historische Einordnung der Situationsanalyse bietet zunächst die theoretische Einbettung in den wissenschaftlichen Kontext, bevor die einzelnen methodischen Schritte detailliert erläutert werden.

### 3.3.1 Von der Grounded Theory zur Situationsanalyse

Mit der Veröffentlichung von „*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*“ im Jahr 1967 legten die Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss den Grundstein für einen wegweisenden Ansatz in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 9ff). Ihr Ziel war es, die Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung zu überbrücken. Sie sahen insbesondere Verbesserungspotenzial in der Gewichtung der Theoriebildung sowie der Entdeckung neuer Konzepte und Hypothesen, da sie die traditionelle Praxis der reinen Hypothesentestung als zu dominant empfanden. Die Entwicklung sogenannter *Grounded Theories*<sup>16</sup> sollte eine empiriebasierte Theoriebildung ermöglichen.

In der klassischen Grounded Theory liegt der Fokus darauf, grundlegende soziale Prozesse zu identifizieren, die menschliches Handeln in einer bestimmten Situation beschreiben und sich in den erhobenen Daten widerspiegeln (vgl. Clarke 2004, S. 558). Glaser und Strauss etablierten mit diesem Ansatz eine neue Form der Theoriegenerierung, die sich bewusst von der bis dahin vorherrschenden deduktiven Theorie- und Hypothesentestung abgrenzte. Ihr methodologisches Konzept versprach eine regelgeleitete, kontrollierte und nachprüfbare Entwicklung von Theorien direkt aus empirischen Daten (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 11). Ein zentrales Merkmal der Grounded Theory ist die enge Verzahnung von Datenerhebung, -auswertung und -analyse mit der Theoriebildung. Wiederkehrende Zyklen aus forschendem Handeln und Reflexion sind essenziell für den Forschungsprozess (vgl. Lamnek 2010, S. 97; Mey & Mruck 2011, S. 15ff). Besonders in der pädagogischen Forschung bietet die Grounded Theory eine methodologische Alternative zu klassischen, deduktiven Forschungsmodellen. Sie ermöglicht eine prozessorientierte, empirienahe Theoriebildung, die sich nicht an vorab festgelegten Hypothesen orientiert, sondern direkt aus den Erfahrungen und Praktiken der Beteiligten entwickelt wird. Dies ist besonders relevant für die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen

---

<sup>16</sup> „Grounded“ bezieht sich hierbei auf den Umstand, dass diese Theorien in der Empirie verankert sind (vgl. Lamnek 2010, S.90f).

sowie Bildungsungleichheiten, da traditionelle Methoden oft nicht ausreichen, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen, institutionellen Strukturen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen umfassend zu erfassen.

Die Grounded Theory wird nicht nur als Sammlung einzelner Analysemethoden verstanden, sondern als eigenständiger Forschungsstil mit einer spezifischen Forschungshaltung (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 23; Mey & Mruck 2007, S. 22). Auf nationaler und disziplinärer Ebene hat sie als methodologisches Vorbild eine Vielzahl an Weiterentwicklungen inspiriert (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 9ff). Eine bedeutende Erweiterung stellt die von Adele E. Clarke (1945–2024), einer Schülerin von Anselm Strauss, entwickelte Situationsanalyse dar. Die Situationsanalyse kann als Weiterentwicklung der Grounded Theory betrachtet werden. Clarke identifizierte methodische Schwächen der klassischen Grounded Theory und überarbeitete diese, wobei sie deren Grundprinzipien beibehielt (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2015, S. 12). Ihre Hauptkritik richtete sich gegen die begrenzte Berücksichtigung von Diskursen, institutionellen Strukturen und nicht-menschlichen Akteur:innen. Sie argumentierte, dass soziale Phänomene nicht isoliert auf der Mikroebene menschlichen Handelns betrachtet werden können, sondern stets in größere gesellschaftliche und materielle Zusammenhänge eingebettet sind. Besonders in der Theoriebildung sah sie Reformbedarf (vgl. Strübing 2011, S. 111). Diese Notwendigkeit ergab sich aus der zunehmenden Komplexität postmoderner Gesellschaften, in denen soziale Phänomene nicht nur durch individuelles Handeln erklärbar sind, sondern auch durch Diskurse, technologische Entwicklungen und strukturelle Rahmenbedingungen geprägt werden. Um dieser Vielschichtigkeit gerecht zu werden, entwickelte Clarke die Situationsanalyse als methodologische Erweiterung der Grounded Theory.

Die Situationsanalyse (Clarke 2004, 2009, 2011) integriert poststrukturalistische Theorien, den Symbolischen Interaktionismus der Chicago School sowie die Analyse sozialer Welten (nach Anselm Strauss) mit Foucaults Diskurstheorie und feministischen Ansätzen (vgl. Clarke 2009; Clarke 2011, S. 116; Clarke, Friese & Washburn 2015, S. 13). Zusätzliche Impulse stammen von Dewey, Denzin und Haraway, die das Verständnis von Situationen prägen. Zentral ist die Einbeziehung nicht-menschlicher Akteur:innen (wie bei Herbert Mead oder Susan Leigh Star), die Clarke als wesentlich für die Analyse komplexer sozialer Kontexte im Sinne des *Postmodern Turn* hervorhebt (vgl. Clarke 2011, S. 209; Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 6). Obwohl Clarke die Grounded Theory weiterentwickelt, bleibt sie deren Grundzügen treu. Während die klassische Grounded Theory den sozialen Prozess betont, erweitert die Situationsanalyse diesen Ansatz um eine umfassendere Berücksichtigung sozialer, materieller

und diskursiver Kontexte sowie der Beziehungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen. Neben Handlungen werden auch Diskurse, Strukturen, Bilder, Texte, Kontexte sowie zeitliche Dimensionen wie Vergangenheit und Gegenwart systematisch analysiert (vgl. Clarke 2012, S. 23f).

Als Weiterentwicklung der Grounded Theory Methode legt die Situationsanalyse ihr Hauptaugenmerk auf die zu untersuchende Situation selbst und die mit ihr einhergehenden Elemente, sowie deren Beziehungen untereinander (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S.5). Als zentrale Methode der Situationsanalyse steht die detaillierte Untersuchung der spezifischen Situation im Mittelpunkt. Dabei wird empirisch durch die Entwicklung dreier Kartierungstechniken (*Mapping*<sup>17</sup>) gearbeitet (vgl. Clarke 2011, S. 118). „Dabei handelt es sich um kartographische Techniken, mit denen a) die Elemente der Forschungssituation, b) soziale Welten und Arenen, Aushandlungen, Diskurse und Arena oder c) die Verortung zentraler Positionen im situativen Handlungsfeld und deren Besetzung/Nicht-Besetzung veranschaulicht werden können“ (Strübing 2021, S.118). Mit der Situationsanalyse beabsichtigte Clarke, die Komplexität sozialer Phänomene systematisch zu erfassen. Sie ermöglicht es Forschenden, Dynamiken, Spannungsfelder und Zusammenhänge innerhalb der untersuchten Situation offenzulegen und ein tiefgreifendes Verständnis der sozialen, kulturellen und politischen Kontexte zu entwickeln.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, wie eine Situation im Rahmen der Situationsanalyse definiert wird und innerhalb welcher Grenzen sich die für diese Arbeit untersuchte Situation befindet.

### 3.3.2 Die Maps in der Situationsanalyse

Um die Verflechtung und Komplexität einer Situation zu veranschaulichen, werden nach der Kodierung des Materials drei grafisch gestaltete, parallel verlaufende Maps erstellt (vgl. Strübing 2021, S. 122). Diese dienen nicht nur der Visualisierung von Zusammenhängen, sondern bilden zugleich eine zentrale Grundlage für die analytische Arbeit am Material. Sie fungieren als Werkzeuge der qualitativen Analyse, die es Forschenden ermöglichen, sich

---

<sup>17</sup> In der Literatur finden sich Begriffe wie Kartographien, Maps, Mappings, Landkarten etc. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden die englischen Originaltitel und deren deutsche Übersetzung genutzt. *Situational Map*, *Social Arena/Map Sozialer Welten* und *Positional Map*

intensiv mit den Daten auseinanderzusetzen und diese strukturiert darzustellen (vgl. Clarke 2011, S. 121).

Der Ansatz der Situationsanalyse ist dabei kein starres Konstrukt, sondern flexibel und erweiterbar. Die Maps können jederzeit angepasst oder verändert werden, um neue Erkenntnisse und Perspektiven sichtbar zu machen (vgl. Clarke 2018; Reitinger & Proyer 2021, S. 124f). Erste Versionen dieser Maps erscheinen oft „messy“ oder unordentlich, da sie zunächst eine offene, explorative Darstellung der Situation bieten. Dennoch hat jede Map ihre Berechtigung, da sie durch ihre spezifische analytische Perspektive unterschiedliche Facetten der untersuchten Situation beleuchtet und tiefere Denkprozesse anregt. Sowohl jede einzelne Map als auch ihr Zusammenspiel im Forschungsprozess tragen dazu bei, Daten zu strukturieren, verständlicher zu präsentieren und flexibel weiterzuentwickeln (vgl. Clarke 2011, S. 120). Für eine umfassende Situationsanalyse ist es daher essenziell, alle Maps in mindestens einer, oft aber auch mehreren Versionen anzufertigen (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 6–17). Ähnlich wie in der Grounded-Theory-Methode gilt eine Map als abgeschlossen, wenn sie eine „konzeptionelle Repräsentativität“ erreicht oder eine „theoretische Sättigung“ vorliegt – das heißt, wenn alle relevanten Aspekte der Situation ausreichend erfasst wurden und keine neuen wesentlichen Erkenntnisse mehr hinzukommen (vgl. Strübing 2014, S. 33). Andernfalls könnte der Prozess endlos weitergeführt werden.

Im Folgenden werden die drei zentralen Map-Strategien näher erläutert: die *Situational* und *Relational Maps*, die *Social Worlds/Arenas Maps* und schließlich die *Positional Maps*.

### **Die Situational Map als erster Blick auf das Feld**

In einem ersten Schritt wird nach der initialen Kodierung eine Situational Map erstellt. Diese dient dazu, alle zentralen Elemente der Untersuchungssituation offenzulegen und die oft verworrene Komplexität einer Situation in ihrer Gesamtheit darzustellen. Sie erweist sich als besonders nützlich, um auch jene Aspekte einzubeziehen, die nicht direkt aus den Daten hervorgehen oder nicht offensichtlich erscheinen. Dabei werden nicht nur die Codes aus dem Material erfasst, sondern auch sämtliche menschlichen und nicht-menschlichen, diskursiven, historischen, symbolischen, kulturellen, politischen und weiteren relevanten Elemente. Ziel ist es, Beziehungen und Zusammenhänge sichtbar zu machen und analytische Reflexionen anzuregen (vgl. Clarke 2004, S. 559ff; Clarke 2011, S. 118ff).

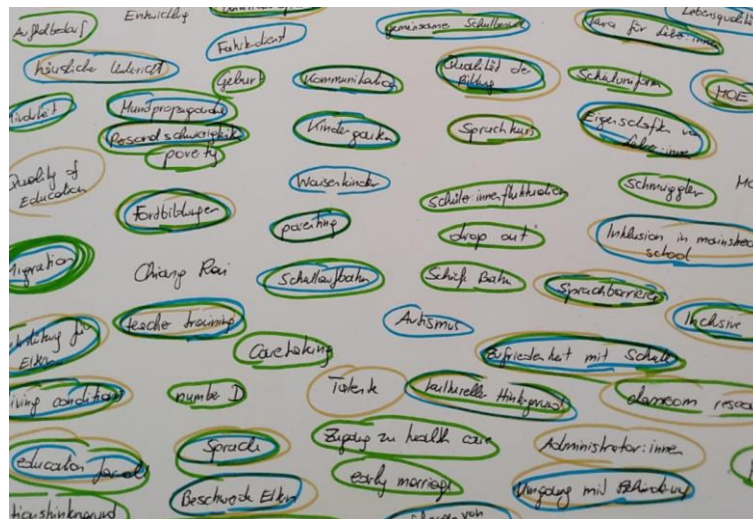
Anfangs lässt sich noch nicht eindeutig bestimmen, welche dieser Elemente für die Forschungssituation tatsächlich bedeutsam sind. Eine erste Messy Situational Map hilft jedoch dabei, das gesamte Spektrum an relevanten Aspekten innerhalb der Situation offenzulegen (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 10). Diese erste Darstellung kann aufgrund der Vielzahl an erfassten Elementen zunächst unübersichtlich wirken. Doch im Zentrum der Situational Maps steht nicht die entstandene Kartographie selbst, sondern der Weg dorthin sowie die anschließende analytische Auseinandersetzung mit dem Material. Eine Situational Map soll Forschende dazu anregen, das Material zu „öffnen“, tief in die Daten einzutauchen und diese umfassend zu analysieren (vgl. Clarke 2004, S. 560f).

Ausgehend von einer Messy Situational Map – einer noch völlig ungeordneten Version – sollen durch analytische Ordnung und Typisierung erste Zusammenhänge und übergreifende Kategorien herausgearbeitet werden (vgl. Strübing 2021, S. 119). Die Forschenden sollen dazu ermutigt werden, länger in der Analysephase zu verweilen und die Forschung nicht voreilig abzuschließen. Ein bloßes Validieren der bisherigen Erkenntnisse reicht laut Clarke, Friese & Washburn (2022, S. 11) nicht aus, um eine Situation in ihrer gesamten Komplexität zu erfassen und zu verstehen. Vielmehr ermöglicht eine Messy Situational Map, verschiedene analytische Stränge und tiefere Zusammenhänge herauszuarbeiten. Erst wenn diese hinreichend durchdrungen sind, kann die Analyse als abgeschlossen betrachtet werden.

### **Beziehungen sichtbar machen – mit Situational Maps analysieren**

Sobald die erste Situational Map erstellt ist, geht es darum, durch die Analyse von Beziehungen und Zusammenhängen zwischen den Elementen neue Denkansätze zu generieren. Dabei zieht der/die Forschende Verbindungslinien zwischen einzelnen Elementen, um deren Relationen sichtbar zu machen und mögliche Muster oder Wechselwirkungen zu identifizieren. Diese Vorgehensweise erklärt, warum diese Maps auch als Relational Maps bezeichnet werden. Der zentrale Vorteil dieser Methode liegt darin, dass jedes Element auf der Map mit jedem anderen in Beziehung gesetzt werden kann. Dadurch lassen sich nicht nur offensichtliche, sondern auch verdeckte Zusammenhänge aufdecken (vgl. Reitinger & Proyer 2021, S. 125). Den möglichen Verbindungen sind dabei keine Grenzen gesetzt: So können beispielsweise Relationen zwischen Akteur:innen mit räumlichen Aspekten ebenso in Verbindung gebracht werden wie historische Ereignisse mit nicht-menschlichen Akteur:innen.

Diese explorative Vorgehensweise eröffnet vielfältige Perspektiven auf die Situation und ermöglicht eine tiefere analytische Auseinandersetzung.



sichtbar zu machen. Forschende können so gezielt analysieren, wie die verschiedenen Elemente der Situation miteinander verknüpft sind. Trotz der strukturierten Form bleibt die Ordered Situational Map flexibel und kann bei Bedarf ergänzt oder angepasst werden, um neue Erkenntnisse einzubeziehen. Diese geordnete Map bildet eine zentrale Grundlage für die weiterführende Analyse, da sie übergreifende Strukturen und Zusammenhänge in der untersuchten Situation systematisch abbildet. Zudem kann sie im Verlauf der Datenanalyse weiter verdichtet und verfeinert werden. Ein Beispiel einer Ordered Situational Map soll an dieser Stelle veranschaulichen, wie eine solche Map aussehen könnte.

| <i><b>Political/Economic Elements</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i><b>Sociocultural/Symbolic Elements</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| e.g., the state; particular industry/ies;<br>local/regional/global orders; political parties;<br>NGOs; politicized issues<br>Staat und Regierung, education for all, MOE,<br>MOI, Bildungsministerium, adäquate<br>Beschulung<br>NGOS, foundations, agency und<br>Organisationen: Child by Child, Emanuel<br>Foundation, Raks Thai, I belong campaign,<br>PTOT, program pro nature, step-In-Stone-<br>Project, URBS, ADA, MOJU, OT program,<br>APB, ATI, Asien, Netzwerk Behinderung,<br>OPEC, UNHCR<br>Königshaus, royal Sponsor<br><del>Community, Community Center</del><br>Bildungs- und Schulsystem – Special Ed, IEP<br>Aus- und Weiterbildung der Lehrenden<br>Relevanz des sozialen Hintergrundes<br>Relevanz der Herkunft<br>Flüchtlings- und Migrationspolitik<br>Sozial- und Behindertenpolitik<br>Familienpolitik<br>Gehörigkeit und Staatstreue der Thais<br>Sprache, Sprachkenntnisse und<br>Sprachbarrieren<br>Nachbarschaftspolitik | e.g., religion; race; sexuality; gender; ethnicity;<br>nationality; logos; icons; other visual and/or<br>aural symbols<br>Religion, Karma, Islam, Christen, Buddhismus,<br>religiöser Hintergrund<br>Migration: Herkunft, Mountain Area (people),<br>Migrationshintergrund, nationality, Burma,<br>Special Needs, Arbeitsmoral, Laos, Kultur,<br>Werte, Normen, Community, Integration<br>Kultur, Thai family, Thai manner, Thai culture,<br>Kleidung, Aussehen, kultureller Hintergrund,<br>early marriage, kulturelle Unterschiede,<br>Einstellung von Eltern, Pünktlichkeit,<br>Staatsfeiertag, Familie, Community, Werte und<br>Normen in der Kindererziehung,<br>Assimilierung, Thaification, Feste und Feiern,<br>Rolle der Familie und des Kindes, Relevanz<br>von Bildung<br>Behinderung, Autismus, Blind, Deaf, Umgang<br>mit Behinderung, Special Needs, Grund für<br>Behinderung, Inzest, ID, Karma, Kultur, Werte,<br>Normen, Gesetze etc.<br>Sozioökonomischer Hintergrund, poverty,<br>Schüler:innen-Jobs, Ersparnes, Gehalt,<br>Finanzen der Familie, Zugang zu Health Care,<br>Gesundheit, Ernährung, Fehlstunden und<br>Verlassen von Schule (weil mithelfen müssen),<br>Lebenswelt, Schiefe Bahn, Drop Out<br>Wohnen, living conditions, eigene Wohnung,<br>Shelter, Community, Nachbarn.<br>Sprache, Sprachbarriere |

*Tabelle 1: Auszug aus Ordered Situational Map Version August2024<sup>19</sup>*

<sup>19</sup> Unter Zuhilfenahme einer Vorlage von Adele Clarke (2018) wurden mehrere Versionen von Ordered Maps angefertigt, welche mit immer neuen Erkenntnissen sich auch immer weiter verdichteten. Tabelle 1 zeigt einen Auszug einer frühen Version, mit vielen einzelnen noch nicht verdichteten Daten aus den Maps. Hier wurden viele der Codes in die geordnete Map eingefügt, um so auch eine Möglichkeit der Kategorisierung zu finden. In bunten Farben sind die Vorgaben von Clarke markiert, während die eingefügten Daten schwarz hinterlegt sind. Grau zeigt in dieser Version Ergänzungen an, welche teilweise nicht direkt in den Codes stehen.

## **Wo Akteur:innen aufeinandertreffen – Social Worlds Maps zeigen Handlungskontexte**

Die zweite Form der Kartographie in der Situationsanalyse sind die Maps sozialer Welten und Arenen, in denen alle kollektiven Akteur:innen sowie deren Einsatzgebiete erfasst werden. Diese Maps ermöglichen es Forschenden, eine Interpretation der Situation auf der Mesoebene vorzunehmen, indem sie deren sozialorganisatorische, institutionelle und diskursive Dimensionen berücksichtigen (vgl. Clarke 2011, S. 119). Besonders im Fokus stehen hierbei Machtstrukturen und Hierarchien, die durch die Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen sozialen Welten innerhalb einer Arena herausgearbeitet werden (vgl. Strübing 2021, S. 120).

Soziale Welten sind klar definierte kollektive Gruppen variabler Größe, die ein eigenständiges Dasein führen – sei es durch spezifische Tätigkeiten, Organisationen oder Disziplinen. Ihre Mitglieder teilen gemeinsame Überzeugungen und Weltanschauungen, die sowohl individuelle als auch kollektive Identitäten formen und gemeinschaftliches Handeln motivieren (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 14). Soziale Welten generieren zudem Diskurse – sowohl über ihre eigene Existenz als auch über andere soziale Welten und die Themen der Arenen, in denen sie tätig sind und Verpflichtungen eingehen (vgl. Clarke 2011, S. 123). Abhängig von ihren Zielen, ihrem Handlungsbereich und ihrer eigenen Agenda agieren und interagieren soziale Welten innerhalb einer oder mehrerer Arenen. Dabei werden insbesondere ihre Haltungen gegenüber anderen sozialen Welten, ihre Zielsetzungen sowie die Art ihrer sozialen Interaktionen untersucht. Da viele dieser Dynamiken nicht direkt dokumentiert oder klar definiert sind, beruhen solche Analysen häufig auf interpretativen Annahmen der Forschenden (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 15). Eine Analyse sozialer Welten kann beispielsweise verdeutlichen, wie kleinere soziale Welten mächtigere Akteur:innen herausfordern – selbst wenn dies auf den ersten Blick nicht offensichtlich erscheint (vgl. Clarke 2011, S. 127).

Beispiele für eine Social Worlds Map finden sich unter anderem in Kapitel 4.1, wo verschiedene Maps und Arenen im Kontext systemischer Prozesse dargestellt werden.

## **Zwischen den Zeilen denken – Positional Maps machen unsichtbare Positionen sichtbar**

Das dritte Modell innerhalb von Clarkes Kartographieansatz sind die Positional Maps. Sie dienen dazu, zentrale Schlüsselpositionen und deren Komplexitäten innerhalb einer Situation sichtbar zu machen – unabhängig davon, ob diese Positionen explizit oder implizit eingenommen werden. Im Gegensatz zu anderen Maps sind sie nicht direkt an individuelle Akteur:innen oder Gruppen gebunden, sondern fokussieren sich darauf, das gesamte Spektrum an Positionen zu einem bestimmten Thema abzubilden. Dabei werden auch Widersprüche und Spannungen innerhalb der Positionen erkennbar (vgl. Clarke 2004, S. 560).

Eine Positional Map wird in Form eines Koordinatensystems erstellt, in dem zwei zentrale Dimensionen in Beziehung gesetzt werden. Entlang dieser Schlüsseldimensionen lassen sich Diskurse analysieren, dezentrieren und neu ausrichten, sodass „analytische Komplexitäten“ erfasst werden können (vgl. Clarke 2011, S. 121). Konkrete Beispiele für Positional Maps finden sich in Kapitel 4, in welchem jede Kernkategorie anhand zweier Dimensionen in einer Map dargestellt wird. Diese Methode ermöglicht nicht nur die Analyse vorhandener Positionen, sondern auch die Identifikation fehlender oder nicht eingenommener Positionen. Solche Leerstellen können Hinweise auf unsichtbare Machtstrukturen innerhalb des Diskursfeldes geben (vgl. Strübing 2021, S. 121).

Positional Maps bieten eine differenzierte Perspektive auf komplexe Diskurse und helfen dabei, verborgene Dynamiken und Machtverhältnisse aufzudecken. Ihre besondere Stärke liegt in der Fähigkeit, verschiedene Sichtweisen aufzuzeigen und gleichzeitig innere Widersprüche innerhalb von Individuen und Gruppen sichtbar zu machen. Damit ergänzen sie die Situationsanalyse um eine wertvolle methodische Dimension zur Untersuchung von Schlüsselpositionen in sozialen Situationen.

### 3.3.3 Der Situationsbegriff in der Situationsanalyse

Bei einer zu untersuchenden Situation im Rahmen der Situationsanalyse handelt es sich nicht nur um einen konkreten Zeitpunkt oder ein kurzes Ereignis. Vielmehr umfasst eine Situation im Sinne der Situationsanalyse alles, was für das Verständnis eines sozialen Phänomens von Relevanz ist. Clarke (2011, S.120) betont:

*„Die grundlegende Annahme ist, dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst.“*

Die Situation bildet die Grundlage der Analyse und steht im Mittelpunkt der Dateninterpretation (vgl. Clarke, Frieze & Washburn 2022, S. 7f). Dabei handelt es sich nicht um einen statischen Zustand, sondern um ein dynamisches Geflecht aus Diskursen, Beziehungen, räumlichen Elementen, Machtstrukturen, Dynamiken, implizierten Akteur:innen und weiteren Komponenten, die einander bedingen und im Zusammenspiel wirken. Eine Analyse der Situation wirft daher nicht nur die Frage auf, wer sich in dieser Situation befindet, sondern auch was dort präsent ist: Was zählt? Was erscheint auf den ersten Blick unbedeutend? Was bleibt scheinbar unbeachtet? Welche Elemente spielen eine entscheidende Rolle? Die Situationsanalyse bezieht ausdrücklich nicht-menschliche Elemente in die Forschungssituation mit ein, sowohl die materiellen, als auch die diskursiven (vgl. Clarke 2011, S117).

Die von Clarke entwickelte Situationsanalyse zielt darauf ab, diese Beziehungen und Muster innerhalb einer Situation zu erfassen und systematisch aufzubereiten. Dabei ist entscheidend, dass die einzelnen Elemente analysierbar sind und die Situation als Ganzes für empirische Untersuchungen offen bleibt (vgl. dazu Reitinger & Proyer 2021; S. 112; Clarke, Frieze & Washburn 2022, S. 17f; Clarke 2011, S.120). Durch das Erstellen von Maps, Memos und der damit einhergehenden analytischen Arbeit mit dem Material wird die Situation sozusagen konstruiert (vgl. Clarke, Frieze & Washburn 2022, S.10). Eine Situation ist ein elastisches Konstrukt, welches nicht in klare Grenzen eingebettet ist. Durch die Forschungsfrage und das Fortschungsvorhaben bestimmen schlussendlich der/die Forscher:in, in welchem Rahmen die Situation betrachtet wird und wo die Grenzen gezogen werden (vgl. Clarke 2011, S.120).

### 3.3.4 Datenerhebung mit der Situationsanalyse

Die Situationsanalyse zeichnet sich durch ihre Berücksichtigung der Vielschichtigkeit sozialer Situationen aus. Neben dem Gesagten und den Handlungen von Personen stehen auch die sie umgebenden Diskurse, materiellen Elemente und historischen Kontexte im Fokus. Entsprechend können unterschiedliche Datenquellen genutzt werden, darunter Interviews, historisches Material sowie Bild-, Ton- und Videoaufzeichnungen. Durch die Kombination verschiedener Quellen wird die Grundlage für eine umfassendere Betrachtung der Situation erweitert (vgl. Clarke, Frieze & Washburn 2015, S. 15). Diese Daten bilden die Basis für die erste Situationskarte, in der alle relevanten Elemente und ihre Beziehungen visualisiert werden.

Die Situationsanalyse folgt einem iterativen und zyklischen Prozess, in dem die Analyse der bestehenden Daten die Auswahl neuer Datenquellen steuert. Ergänzt wird dieser Ansatz durch Theoretical Sampling, mit dem gezielt weitere Daten und Perspektiven einbezogen werden, um bestehende Kategorien zu präzisieren und Relationen weiter auszubauen (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 28). Diese kontinuierliche Einbeziehung neuer Daten unterscheidet die Situationsanalyse von anderen Ansätzen und schafft die Grundlage für eine dynamische und umfassende Betrachtung komplexer Situationen. Der Prozess der Theoriebildung endet, wenn die theoretische Sättigung (*Theoretical Saturation*) erreicht ist. Dieser Punkt markiert das Ende der Datensammlung und Analyse, da neue Daten keinen weiteren Wissenszuwachs mehr liefern und durch Vergleichsprozesse keine neuen Einsichten mehr generiert werden können (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 15 & 28f).

Aufbauend auf das bereits beschriebene Forschungsprojekt *proITEM* wurden für die vorliegende Masterarbeit aus insgesamt 30 teilstrukturierten Interviews neun thematisch relevante Interviews als qualitative Basisquelle ausgewählt und analysiert. Die Interviews wurden zwischen 2016 und 2019 in Thailand mit thailändischen Lehrer:innen, NGO-Mitarbeiter:innen, Eltern sowie Schüler:innen in Bangkok und den Grenzgebieten Thailands geführt. Für den ersten Analyseschritt und das initiale Kodieren wurden Interviews herangezogen, die von Prof. Proyer und ihrem Team vor Ort mit thailändischen Lehrer:innen geführt und vom Autor dieser Arbeit im Rahmen einer wissenschaftlichen Mitarbeit transkribiert wurden. Die Auswahl der Interviews erfolgte auf Grundlage ihrer inhaltlichen Ergiebigkeit hinsichtlich der Themenkomplexe Behinderung, Migration und Elternarbeit.

## Wo Gedanken Form annehmen – das Memo als Ort des Denkens

Ein wesentlicher Bestandteil der Situationsanalyse ist das fortlaufende Schreiben von Memos, das bereits mit Beginn der Datensammlung einsetzt und über den gesamten Forschungsprozess hinweg fortgeführt wird. In diesen Memos werden Notizen zum Kodierverlauf, offene Fragen, Nachforschungsbedarf, mögliche Beziehungen zwischen Elementen, Erkenntnisfortschritte sowie methodische Überlegungen dokumentiert. Gleichzeitig enthalten sie Reflexionen über Erwartungen, Vorwissen und Vorannahmen der Forschenden, die im Laufe der Analyse überprüft und weiterentwickelt werden (vgl. Clarke 2004, S. 560f).

Besonders wichtig sind jene Memos, die die gedanklichen und analytischen Prozesse der Forschenden nachvollziehbar machen. Sie enthalten erste Überlegungen zur Theoriebildung, Ideen für Kategorien, Beschreibungen sozialer Welten, das Erfassen von Zusammenhängen oder die Identifikation impliziter Akteur:innen (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 26). Diese Memos dienen in erster Linie der internen Dokumentation und werden meist nicht von Außenstehenden gelesen. Dennoch spielen sie eine zentrale Rolle in der Situationsanalyse, da sie Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess gewährleisten (vgl. Berg & Milmeister 2011, S. 321).

Memos werden kontinuierlich ergänzt und erweitert, auch zu Themen, die zunächst unwichtig erscheinen. Sie fungieren nicht nur als Forschungstagebuch oder „Gedankenarchiv“, sondern ermöglichen es, ältere Überlegungen aufzugreifen, neue Erkenntnisse mit Vorwissen zu verknüpfen und sich kritisch mit eigenen Annahmen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus bieten sie Raum für eine ungefilterte Reflexion, indem sie Forschenden die Möglichkeit geben, Theorien zu entwickeln, Ideen zu formulieren und persönliche Gedanken schriftlich festzuhalten – frei von der Beeinflussung durch externe Meinungen (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 10ff).

Das Schreiben von Memos beginnt idealerweise bereits vor der Datenerhebung und endet erst mit Abschluss der Forschung. Obwohl sie in der finalen Ausarbeitung meist nur wenig Platz einnehmen, stellen sie einen zentralen Bestandteil des Forschungsprozesses dar. Für die vorliegende Arbeit wurden sowohl die Memos als auch die Interviewkodierungen mithilfe von *Atlas*, einem Programm zur qualitativen Datenanalyse, erstellt. Dieses ermöglichte eine effiziente Ergänzung, Wiederverwendung und Archivierung der Daten an einem zentralen Speicherort.

## Vom Text zum Konzept – Kodieren als Weg zur theoretischen Verdichtung

Die Grundidee der Datenauswertung in der Situationsanalyse orientiert sich nach Clarke (2011, S. 209) an den Prinzipien der Grounded Theory. In einem ersten Schritt werden Daten zur interessierenden Situation erhoben, analysiert und mit einem passenden Begriff – einem sogenannten Kode – versehen. Ziel dieses Prozesses ist es, grundlegende Muster menschlichen Handelns und soziale Prozesse zu identifizieren, die in der Grounded Theory als „Basic Social Processes“<sup>20</sup> bezeichnet werden.

Der erste Analyseschritt, das sogenannte „offene Kodieren“, besteht darin, die erhobenen Daten zu kodieren. Dabei werden Textstellen und Datensegmente in Kategorien unterteilt, indem kurze, prägnante Bezeichnungen, also Kodes, vergeben werden, die den Inhalt der jeweiligen Abschnitte möglichst treffend zusammenfassen<sup>21</sup>. Dieser Schritt dient dazu, einen Überblick über die Daten zu generieren, sie zu vereinfachen und zu strukturieren, um die anschließende Arbeit mit ihnen zu erleichtern (vgl. Berg & Milmeister 2011, S. 318). Gleichzeitig ermöglicht das offene Kodieren eine analytische Auseinandersetzung mit den Daten, indem es erlaubt, Handlungen, Perspektiven, Positionen und Symboliken in einem Diskurs sichtbar zu machen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Clarke 2012, S. 51).

Im weiteren Verlauf der Analyse wird das Kodieren gezielter, was als „axiales Kodieren“ bezeichnet wird. Durch die Einbindung weiterer Fälle mittels des Theoretical Samplings werden Kodes systematisch in Beziehung zueinander gesetzt, miteinander verglichen und zu Kategorien verdichtet<sup>22</sup>. Während das offene Kodieren zunächst eine breite Erfassung und Strukturierung der Daten ermöglicht, erfolgt im axialen Kodieren eine stärkere Fokussierung auf Zusammenhänge zwischen Kategorien. Dabei werden nicht nur übergeordnete Kategorien

---

<sup>20</sup> Glaser beschreibt *Basic Social Processes (BSP)* als besondere Kernkategorien, die sich durch ihre Veränderlichkeit auszeichnen. Nicht jede Kernkategorie ist ein BSP, sondern nur solche, die sich über mindestens zwei Entwicklungsstufen hinweg entfalten. Im Mittelpunkt steht dabei nicht ein festes Ergebnis, sondern die Dynamik und der Wandel im Laufe der Zeit. Beispiele wie *etwas entwickeln, sich zurückziehen, etwas in den Mittelpunkt rücken, hervorheben* oder *sich weiterentwickeln* zeigen, dass soziale Prozesse in Bewegung sind und sich stetig verändern. Glaser betont damit, dass soziale Phänomene nicht als starre Zustände betrachtet werden sollten, sondern als fortlaufende Entwicklungen, die sich über verschiedene Phasen hinweg entfalten (vgl. Strübing 2011, S.269f).

<sup>21</sup> Der erste Schritt, das sog. „offene Kodieren“, kann sich auf sehr kleine Segmente, z.B. einzelne Worte, Satzteile oder Sätze beziehen, im Verlauf der Analyse auch auf größere Passagen bis hin zu z.B. ganzen Interviews (Mey/Mruck 2011, S.25)

<sup>22</sup> „In der Regel ist ein Kode datennah, er ist an eine Textstelle angeknüpft, eine Kategorie hingegen ist Bestandteil der zu entwickelnden Theorie“, „Ein Kode ist im Wesentlichen eine Begriffsassoziation zu einer Textstelle, eine Kategorie hingegen hat ein komplexeres „Innenleben“ (Berg/Milmeister 2011, S.308). Für Details bzgl. Kodes und Kategorien siehe auch Berg/Milmeister (2011, S.308-325), sowie Lamnek (2010, S. 99)

gebildet, sondern auch die Relationen zwischen diesen Kategorien im Kontext der untersuchten Situation analysiert.

Im nächsten Schritt, dem „selektiven Kodieren“, werden diese Kategorien weiter verdichtet, indem zentrale Kernkategorien herausgearbeitet werden. Die Kernkategorie beschreibt das zentrale soziale Phänomen oder Problemfeld am präzisesten und steht in enger Beziehung zu den anderen Kategorien. Die weiteren Analyseschritte dienen dazu, diese Kernkategorien im diskursiven und sozialen Kontext der untersuchten Situation zu verankern. Das dabei entstehende Beziehungsgeflecht bildet die Grundlage für die theoretische Modellbildung (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25-39).

Ein zentraler methodischer Bestandteil dieses gesamten Prozesses ist das ständige Vergleichen. Dieses umfasst sowohl die fortlaufende Kodierung des erhobenen Materials als auch die iterative Datensammlung im Rahmen des Theoretical Sampling. Der Kodierprozess wird so lange fortgesetzt, bis ein Punkt der theoretischen Sättigung (theoretical saturation) erreicht ist – also dann, wenn keine neuen Erkenntnisse mehr aus zusätzlichen Datenanalysen gewonnen werden können (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 27). Die Entscheidung darüber, wann der Kodierprozess abgeschlossen ist, liegt letztlich bei den Forschenden selbst. Sie beurteilen anhand ihrer Forschungsfrage und ihres Erkenntnisinteresses, ob die Codes, Kategorien und Kernkategorien ausreichend differenziert sind und ob weitere Kodierschritte noch zu relevanten neuen Einsichten führen würden oder nicht.

### **Zwischen Leitfaden und Gespräch – teilstrukturierte Interviews als gelenkte Offenheit**

Die Datenerhebung erfolgte durch teilstrukturierte Leitfadeninterviews, die von Prof. Proyer und dem Team von *proITEM* durchgeführt wurden. Diese Form der Interviewführung kombiniert vorbereitete Fragen mit der Offenheit und Flexibilität, individuell auf die Antworten der Interviewpartner:innen einzugehen und Themen vertiefend zu erkunden. Durch diese Offenheit wird sichergestellt, dass das Gespräch nicht zu einem reinen Abfragen von Informationen wird, um lediglich bereits bestehende Annahmen zu bestätigen. Gleichzeitig wird jedoch eine gewisse Struktur beibehalten, um die Erhebung systematisch und zielgerichtet zu gestalten. Die Offenheit dieser Methode ermöglicht es den Interviewpartner:innen, frei zu äußern, was ihnen wichtig ist, und ihre Gedanken ausführlich darzulegen (vgl. Helfferich 2022, S. 878f; Misoch 2019, S. 44ff). Dies gab den Forschenden die Möglichkeit, individuell auf das

einzugehen, was die Interviewpartner:innen in den Gesprächen vorgaben, während sie gleichzeitig eine thematische Rahmung beibehielten.

Einige Besonderheiten der Interviews sind hervorzuheben. Die Durchführung erfolgte ausschließlich durch das Forschungsteam von *proITEM*, ohne den Einsatz externer Dolmetscher:innen oder Übersetzer:innen. Die meisten Interviews fanden in Präsenz an örtlichen Schulen in Thailand statt, was es erforderlich machte, dass das österreichische Team für Forschungsreisen dorthin reiste. In einigen Fällen wurden Gruppeninterviews geführt, die zu einer entspannten Atmosphäre beitrugen. Während dieser Gespräche wurde viel gelacht, und die Teilnehmer:innen konnten sich untereinander austauschen, was den Dialog erleichterte. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass keine Abschnitte aus den Interviews bearbeitet oder entfernt wurden, um die Authentizität der Daten vollständig zu bewahren.

Im weiteren Verlauf der Forschung wurden, jedoch nicht für die Primäranalyse der Daten, zwei ergänzende Follow-Up-Interviews durchgeführt. Diese Interviews wurden vom Autor dieser Abhandlung selbst geführt, da sich die Möglichkeit ergab, in Wien mit Expert:innen aus Thailand zu sprechen. Sie orientierten sich an der Methodik der ursprünglich von *proITEM* durchgeführten Interviews und folgten ebenfalls einem teilstrukturierten Ansatz. Der Hauptfokus dieser Gespräche lag auf der Klärung offener Fragen, die sich im Verlauf der Forschung ergaben.

### **Mit fremden Daten neu denken – die Sekundäranalyse**

Wie bereits dargelegt, stammen die Interviews, die als Grundlage für die Situationsanalyse herangezogen wurden, aus dem Forschungsprojekt *proITEM* und wurden nicht vom Autor dieser Arbeit selbst erhoben. Die Daten wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse ausgewertet, bei der bereits erhobene qualitative Rohdaten unter einem neuen Blickwinkel untersucht wurden. Die Sekundäranalyse innerhalb der qualitativen Forschung nutzt bestehende Forschungsdaten, um neue Forschungsfragen zu bearbeiten oder frühere Studien kritisch zu überprüfen. Sie stellt somit eine Alternative zur eigenen Datenerhebung dar und ergänzt bestehende Forschungsmethoden, indem sie zur Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse beiträgt. Charakteristisch für eine Sekundäranalyse ist die Entkopplung von Datenerhebung und Datenanalyse (vgl. Medjedović 2014, S. 20ff).

Diese Vorgehensweise bringt einige Besonderheiten mit sich. Zum einen war der Autor dieser Arbeit nicht selbst Teil der untersuchten Situation, wie es bei einer Primärdatenerhebung der Fall gewesen wäre. Dies könnte einerseits dazu geführt haben, dass das Material unvoreingenommener analysiert wurde, andererseits fand die Einarbeitung in die Situation erst im Nachhinein statt, was die Wahrnehmung und Interpretation der Daten beeinflussen kann. Zudem war es nicht möglich, Einfluss auf die Auswahl der Interviewpartner:innen zu nehmen oder eigene Fragen zu stellen. Wie bereits erwähnt, fehlte zu Beginn der Arbeit mit dem Material ein gewisser sozialer und kultureller Kontext der Situation, in der die Interviews geführt wurden. Dies musste durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Material und ergänzende Hintergrundinformationen kompensiert werden.

### 3.3.5 Meine Rolle im Forschungsverlauf

Ein wesentlicher Aspekt der Situationsanalyse als Methode ist eine ernsthafte Selbstverortung und Reflexivität der Forschenden. Sie sind dazu angehalten, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen sowie alle Faktoren, die das Forschungsvorhaben beeinflussen könnten, transparent darzulegen. Dies umfasst sowohl die im Vorfeld gelesene Literatur als auch persönliche Meinungen zum Forschungsthema. Im Rahmen der Situationsanalyse gelten die Forschenden als Teil der Forschungssituation, die sie durch ihre Teilnahme beeinflussen und die wiederum auf sie selbst zurückwirkt (vgl. Clarke, Friese & Washburn 2022, S. 8ff). Besonders bei alltagsnahen Themen ergeben sich oft Überschneidungen zwischen der sozialen Lebenswelt der Forschenden und dem Forschungsthema. Diese Verflechtungen können emotionale und affektive Reaktionen hervorrufen, die im Forschungsprozess eine Rolle spielen und daher selbstreflexiv aufgearbeitet werden müssen (vgl. Breuer, Mey & Mruck 2011, S. 431).

Da Clarke keine konkrete Anleitung für die Selbstreflexion im ersten Memo bietet, wurden für die vorliegende Arbeit die Fragen von Breuer, Mey und Mruck (2011, S. 441ff) als Orientierung herangezogen. Diese stammen ursprünglich aus der Grounded Theory, lassen sich jedoch gut auf die Situationsanalyse übertragen. Beispiele für solche Fragen sind: „Welche Vorerfahrungen bringe ich in das Thema ein?“ oder „Welche Vorannahmen habe ich zur untersuchten Situation?“ Die selbstreflexive Verortung und Transparenz sind entscheidend, um die Rolle der Forschenden im Forschungsprozess zu klären und ihre Position in der untersuchten Situation zu kontextualisieren.

- Warum und wie wird gerade dies „mein“ Thema?

Als Lehrer hätte ich mir immer gewünscht, dass wir die Kinder auch mal zu Hause besuchen dürfen – oder besser noch, dass das ganz selbstverständlich vorgegeben wäre. Dann müsste man das nicht erst mit Eltern oder der Schulleitung diskutieren. Es ist doch so wichtig, einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Kinder leben: Wie sehen die Eltern aus, die Geschwister, das Zimmer, das Haus? Was gibt es in der Umgebung? Als ich das in einem Interview transkribiert habe, dachte ich mir: ‚Genau das ist es!‘ Warum wird das in Thailand gemacht und bei uns nicht? Das ist doch spannend! Vielleicht gibt es da etwas, das wir für unsere eigene Praxis übernehmen könnten.

- Was halte ich dort für (un-)wichtig, (un-)interessant?

Ich finde es total spannend, dass es in Thailand verpflichtend ist, Schüler:innen während der Schulzeit zu Hause zu besuchen. Entweder machen das die Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen. Ungefähr zweimal im Jahr wird jedes Kind zu Hause besucht – und das finde ich richtig interessant! Ich halte das für unglaublich wichtig und würde das auch gerne bei meinen Schüler:innen machen.

Tabelle 2: Auszug aus dem Vorwissen-Memo

Ein weiterer Bestandteil der Grounded Theory und damit auch der Situationsanalyse ist die Arbeit in „Forschungsgruppen und Interpretationsgemeinschaften“ (Mey/Mruck 2011, S. 15). Die Zusammenarbeit in solchen Gruppen ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven auf die Daten einzunehmen und mögliche blinde Flecken in der Analyse zu erkennen. Jede Person bringt eigene Erfahrungen und Hintergründe mit, wodurch die Interpretation bereichert und der wissenschaftliche Austausch gefördert wird. Interpretationsgemeinschaften tragen zudem dazu bei, kreative Denkprozesse anzuregen, da verschiedene Ideen und Hypothesen offen diskutiert werden können. Besonders in der Situationsanalyse, die einen Schwerpunkt auf die Untersuchung komplexer sozialer Welten und Diskurse legt, erweist sich diese kollaborative Arbeitsweise als besonders wertvoll.

Für die vorliegende Masterarbeit ist festzuhalten, dass der Autor den Großteil der Situationsanalyse ohne die Unterstützung einer Interpretationsgemeinschaft durchgeführt hat. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *proITEM* hatte ich jedoch die Gelegenheit, an mehreren Sitzungen der Forschungsgruppe teilzunehmen, in denen Textstellen gemeinsam analysiert und interpretiert wurden. Dabei wurde die Bedeutung einer Forschungsgruppe für die Dateninterpretation besonders deutlich. Im Rahmen dieser Masterarbeit war es jedoch organisatorisch nicht möglich, eine solche Zusammenarbeit umfassend umzusetzen.

Dankenswerterweise stand mir Prof. Proyer als erfahrene Ansprechperson zur Seite, die sowohl mit den Daten vertraut war als auch über fundierte Kenntnisse der Methode verfügte. Sie ermöglichte es mir immer wieder, das Material aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Wie sich an einer Stelle dieser Arbeit zeigte, war es letztlich ihr Input, der entscheidend zur finalen Ausrichtung beitrug – nicht durch konkrete Vorgaben, sondern durch ihre alternative Lesart des Materials.

Nachdem die theoretischen Grundlagen der Situationsanalyse dargelegt wurden, folgt nun die praktische Anwendung auf das vorliegende Datenmaterial. Während die bisherigen Kapitel die methodischen Prinzipien, Kodierverfahren und analytischen Werkzeuge beschrieben haben, wird im folgenden Abschnitt dargestellt, wie diese in der konkreten Datenauswertung umgesetzt wurden. Dabei wird sichtbar, wie sich die theoretischen Konzepte in der Analyse entfalten und welche Erkenntnisse durch die systematische Anwendung der Methode gewonnen werden konnten.

### 3.4 Analyse empirischer Daten zur Elternarbeit in Thailand

Ausgehend von der wissenschaftlichen Mitarbeit im Forschungsprojekt *proITEM* unter der Leitung von Prof<sup>in</sup> Mag<sup>a</sup> Dr<sup>in</sup> Proyer wurden Interviews aus dem Forschungsprojekt ausgewählt, die relevante Inhalte zum gewählten Forschungsthema enthalten. Aus 30 teilstrukturierten Interviews wurden in einem ersten Schritt neun identifiziert, in denen die Themen Elternarbeit, Hausbesuche, Kinder mit Behinderung und Kinder mit Migrationshintergrund eine Rolle spielten. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht dieser Interviews:

| Nr. | Interviewpartner:in | Jahr | Inhalt                                       |
|-----|---------------------|------|----------------------------------------------|
| 3   | NGO                 | 2016 | Vergleich zwischen Schule und Special Center |
| 6   | Expert:in           | 2016 | Staatsbürgerschaft, Migrationspolitik        |
| 9   | Special Ed Center   | 2017 |                                              |

|    |                   |      |                                                                                           |
|----|-------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | Schule            | 2018 | Schüler:innen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund                                  |
| 14 | Special Ed Center | 2018 |                                                                                           |
| 17 | Special Ed Center | 2018 | Elternarbeit, Schüler:innen mit Behinderung, Minderheiten                                 |
| 18 | Schule            | 2018 | Schüler:innen mit Migrationshintergrund, Akha, Kinder aus Myanmar                         |
| 19 | Expert:in         | 2018 | Staatenlos und ohne Dokumente                                                             |
| 20 | Schule            | 2018 | Große Schule, Registrierung im Schulsystem, Kinder mit Behinderung, Migrationshintergrund |

*Tabelle 3: Übersicht über die teilstrukturierten Interviews*

Die Interviews wurden über mehrere Jahre hinweg im Rahmen der Kooperation zwischen der Universität Wien und der Universität Bangkok vom Projektteam geführt, allen voran von Prof. Proyer und Prof. Sriwanyong. Die Übersetzung erfolgte dabei direkt im Gespräch durch Mitglieder von *proITEM* und wurde anschließend von wissenschaftlichen Mitarbeitenden transkribiert. Diese transkribierten Interviews dienten als primäre Datenquelle für die Analyse der gewählten Situation. Die folgende Abbildung zeigt einen kurzen Ausschnitt aus den Interviews, mit denen gearbeitet wurde:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Speaker 1:</b> If you don't understand, then just ask me again. #00:00:04-5#</p> <p><b>Interviewer 1:</b> Okay, yeah sure. So, thank you very much for participating in the interview. #00:00:09-6#</p> <p><b>Speaker 1:</b> Yeah #00:00:09-4#</p> <p><b>Interviewer 1:</b> Ahm, as I said before, if there are any questions you don't want to answer, you just tell me. Could you please, first of all, explain something about the [Name ausgelassen] Center. So, you already introduced us to the staff, but can you again tell me like the exact number and number of children, the services. #00:00: 31-9#</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Abbildung 2: Auszug aus Interview 3*

### 3.4.1 Die untersuchte Forschungssituation

Die untersuchte Situation bezieht sich spezifisch auf die Elternarbeit von Lehrer:innen an öffentlichen Schulen in Thailand, insbesondere an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. Um den Forschungsfokus genauer zu definieren, werden einige Aspekte näher ausgeführt: Gegenstand der Untersuchung ist die Tätigkeit von Pädagog:innen an öffentlichen Schulen – unabhängig von der Altersstufe der Schüler:innen, dem geografischen Standort der Schule sowie vom Anstellungsverhältnis oder Dienstalter der Lehrkräfte.

Die Adressat:innen der Elternarbeit sind die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, wobei keine Einschränkung auf spezifische Beeinträchtigungen vorgenommen wird. Dementsprechend richtet sich die Untersuchung allgemein auf Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf, im englischen Sprachgebrauch als *Special Educational Needs (S.E.N.)* bezeichnet. Parallel dazu liegt ein Fokus auf der Zusammenarbeit mit Eltern von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Dabei wird keine klare Unterscheidung zwischen ethnischen Minderheiten und Migrationshintergrund (Kapitel 2.2) getroffen.

Die Elternarbeit (Kapitel 2.1.3, 2.2.2 und 2.3.2) umfasst sämtliche gängigen Kommunikationsformen zwischen Lehrer:innen und Eltern, darunter schriftliche Korrespondenz, persönliche Elterngespräche, telefonische Kontakte sowie Hausbesuche (*Home Visits*) bei den Schüler:innen zu Hause.

Die Schnittstelle von Migration und Behinderung wurde auf Basis der Analyse des vorliegenden Datenmaterials als zentraler Fokus gewählt, um die Bandbreite und Vielschichtigkeit der erhobenen Interviews abzubilden. Diese Perspektive erweist sich im Kontext der Bildungswissenschaften, insbesondere im Bereich der inklusiven Pädagogik, als hoch relevant, da sie die Arbeit mit zwei marginalisierten Gruppen in den Mittelpunkt rückt. Dadurch wird eine differenzierte Untersuchung der Herausforderungen und Dynamiken ermöglicht, die an der Schnittstelle von Migration und Behinderung auftreten.

### 3.4.2 Kodierarbeit zur Kategoriebildung

Nach anfänglichen Herausforderungen in der Kodierarbeit konnte ich schließlich das Programm *ATLAS.ti* erwerben, das mir eine zentralisierte und strukturierte Durchführung der qualitativen Datenanalyse ermöglichte – einschließlich des Kodierens und Memo-Schreibens. In mehreren Kodierschritten wurden die ersten neun Interviews analysiert.

Dabei erwies sich der iterative Charakter des Prozesses als wesentlich. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Material führte immer wieder zur Identifikation neuer, passender Codes, die auch für zuvor bearbeitete Interviews relevant waren. In solchen Fällen wurden diese erneut kodiert, um die Konsistenz und Tiefe der Analyse zu gewährleisten.

Ziel der Kodierarbeit ist es, die Inhalte der Interviews systematisch zu analysieren, zu organisieren und auf einer abstrakteren Ebene zu interpretieren. Dies ermöglicht die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Aussagen der Interviewten, um wiederkehrende Muster, zentrale Themen und relevante Kontraste herauszuarbeiten.

Interviewer: Like, just for, for them it's maybe the first or second time, to work with a group from another country? #00:05:37-5#

Interviewer 2: Okay, so you want to, you want them to describe their, their feeling? ([Thai] #00:06:16-8#) #00:06:17-6#

Speaker 1: ([Thai] #00:06:45-7#) #00:06:45-7#

Interviewer 2: ([Thai] #00:06:46-9#) Okay ([Thai] #00:06:50-6#) she said that for her experience, the children, their parents are not eager or enthusiastic to come to talk with the teacher, which is different from immigrants parents, because they are poor. And then they always come, they like, they have a tendency to come to talk with the teacher more than the parents of the children, Thai, Thai nationalities #00:07:24-8#

Speaker 1: ([Thai] #00:07:25-4#) #00:07:26-1#

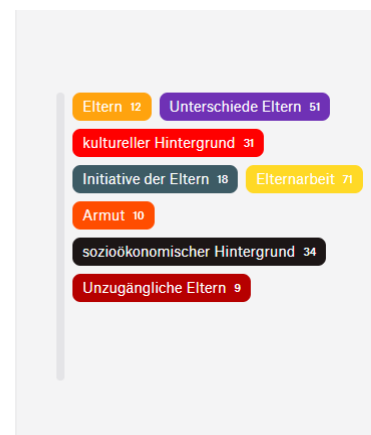


Abbildung 3: Auszug aus Atlas Kodierarbeit Interview 9

Dieses Beispiel illustriert einen bereits fortgeschrittenen Schritt im Kodierprozess. Dabei wurden umfangreichere Textabschnitte inhaltlich zusammenhängend kodiert und mit spezifischen Codes versehen. Auf der linken Seite sind die kodierten Textstellen dargestellt, auf der rechten Seite die zugewiesenen Codes. Die Zahlen neben den Codes geben an, wie häufig diese im gesamten Datensatz verwendet wurden.

Die Auswahl der Kodes und deren Benennung folgt keinen strikt vorgegebenen Regeln der Situationsanalyse, sondern orientiert sich an den Prinzipien der Kodierarbeit der Grounded Theory. Dies führte zu einer Mischung aus englisch- und deutschsprachigen Kodes, da die Interviews auf Englisch geführt wurden, für das Schreiben der Masterarbeit jedoch deutsche Begriffe präziser erschienen. Darüber hinaus wurden einige Kodes aus Eigennamen gebildet oder als sogenannte *In-vivo-Kodes* direkt aus den Textpassagen übernommen, um die Perspektiven der Interviewpartner:innen möglichst authentisch zu reflektieren.

Auf Basis der initialen Kodierarbeit mit dem Datenmaterial wurden gemäß der Methode der Situationsanalyse übergreifende Konzepte entlang der *Messy Maps*, *Relational Maps* und *Ordered Situational Maps* analysiert. Insbesondere die *Ordered Situational Map* erwies sich als besonders aufschlussreich, um die Fülle an Daten aus den vorangegangenen Maps zu verdichten und zu strukturieren. Dadurch wurden sowohl offensichtliche als auch versteckte Akteur:innen und Diskurse sichtbar, die die untersuchte Situation beeinflussen.

Im weiteren Verlauf der Forschung wurden Inhalte aus dem Wissen zur Erarbeitung des Exposés sowie einige literarische Quellen in die Kodierarbeit integriert. Zur Klärung wesentlicher Inhalte erhielt der Autor zudem die Möglichkeit, selbst zwei Interviews mit Expert:innen aus Thailand zu führen, die in den Jahren 2023 und 2024 stattfanden. Außerdem wurden weitere Interviews aus dem Forschungsprojekt *proITEM* in die Datenanalyse aufgenommen – jedoch nicht mehr in voller Länge, sondern lediglich relevante Teilsegmente zu bestimmten Themen.

| <b>Nr.</b> | <b>Interviewpartner:in</b> | <b>Jahr</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                                   |
|------------|----------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>16</b>  | Special Ed Center          | 2018        | Special Education                                                                                               |
| <b>24</b>  | Schule                     | 2019        | Schwierigkeiten + Hausbesuche<br>+ Vorbereitung auf diesen<br>Kontext + Wünsche +<br>Diskriminierung            |
| <b>26</b>  | Schule                     | 2019        | Kulturelle Unterschiede relevant<br>und Arbeit mit Eltern und<br>Kindern spannend aus Sicht von<br>Lehrer:innen |

|           |              |      |                                                  |
|-----------|--------------|------|--------------------------------------------------|
| <b>27</b> | Elternteil   | 2019 | Sicht der Eltern auf Schule, Staatsbürgerschaft  |
| <b>28</b> | Eltern       | 2019 | Sicht der Eltern auf Schule, Staatsbürgerschaft  |
| <b>29</b> | Schule       | 2019 | Schüler:innen mit Migrationshintergrund          |
| <b>31</b> | Expert:innen | 2023 | Schulsystem, Special Education, Schule           |
| <b>32</b> | Expert:innen | 2024 | Schule, Beeinträchtigung, Home Visits, Migration |

*Tabelle 4: Übersicht über ergänzende Interviews*

Zur weiteren Strukturierung der Codes griff ich auf die Daten aus meinen *Situational Maps* zurück und verdichtete diese zu Kategorien. Aufgrund der hohen Anzahl an Codes (mehr als 500) wich ich jedoch leicht von den Empfehlungen der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke ab. Während die Methode eher vorsieht, dass Codes direkt zu Kategorien verdichtet werden, entschied ich mich zunächst für eine vorläufige Ordnung anhand umfassender Themenbereiche. Diese waren bewusst allgemein gehalten und dienten als erste, pragmatische Strukturierungshilfe, um die große Menge an Codes handhabbar zu machen. Dieser Ansatz ermöglichte es mir, eine initiale Übersicht zu gewinnen und eine Grundlage für die weitere Verdichtung und Differenzierung der Kategorien zu schaffen.

- 1) Inklusion und Exklusion (im Bildungssystem) - Behinderung
- 2) Integration und Exklusion (im Bildungssystem) – Migration und Bildung
- 3) Schul- und Bildungssystem, Lehrer:innen, Ausbildung
- 4) Elternarbeit und Zusammenarbeit mit Familien
- 5) Sozioökonomische Faktoren und Bildung
- 6) Kultureller Hintergrund und Bildung
- 7) Politischer und rechtlicher Rahmen
- 8) NGOs und Unterstützungsprogramme
- 9) Methode

Innerhalb dieser Themenfelder wurden die Codes zugewiesen, analysiert und verdichtet, um sie anschließend mit anderen Themenbereichen in Beziehung zu setzen. Dieser Prozess diente dazu, die Forschung weiter voranzutreiben und zentrale Kernkategorien herauszuarbeiten, die für die Theoriegenerierung von Bedeutung waren.

| <b>Initialer Kode</b>                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Kategorie</b>                                | <b>Diskurs</b>                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Rand der Gesellschaft<br>Marginalisierung<br>Verschiedenartigkeit und Heterogenität<br>Sozialisation und Partizipation<br>Zuschreibungen<br>Akzeptanz von Kindern mit Behinderung<br>Reproduktion von Behinderung<br>Belastung für Familie durch Behinderung<br>Diskriminierung | Mechanismen sozialer Ungleichheit               | Soziale und kulturelle Perspektive auf Behinderung |
| Gesellschaftliche Normen und Erwartungen<br>Einfluss von Glaube<br>Traditionelle Sichtweise auf Behinderung<br>Diskriminierung<br>Gesellschaftliche Erwartungen an Kinder mit Behinderung<br>Benennung/Kennzeichnung und Schubladisierung                                       | Thainess                                        |                                                    |
| Akzeptanz<br>Angst vor Nachahmung von Verhalten in Schule<br>Integration vs. Segregation<br>Gesellschaftliche Erwartungen an Bildungsabschlüsse                                                                                                                                 | Gesellschaftliche Normen und Erwartungen        |                                                    |
| Inklusion/Segregation<br>Integration vs. Segregation<br>Barriere Schulbesuch<br>Barrieren im Schulsystem<br>Gesellschaftliche Normen und Erwartungen                                                                                                                            | Gesellschaftliche In- und Exklusionsmechanismen |                                                    |
| Rand der Gesellschaft<br>Marginalisierung<br>Diskriminierung gegen Staatenlose<br>Probleme mit kulturellem Background<br>Mechanismen sozialer Ungleichheit<br>Unterschiede in Zukunftsaussichten zwischen Migranten und Einheimischen                                           | Soziale Barrieren:                              | Soziale und kulturelle                             |
| Nationalitätenlos (nationality-less)<br>Ohne Dokumente Mensch nicht existent<br>Migrationshintergrund und Bildungschancen                                                                                                                                                       | Mechnismen sozialer Ungleichheit                |                                                    |

|                                                                                                                                                                             |                                          |                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|
| Einfluss von sozioökonomischen Hintergrund auf Bildung<br>Gesellschaftliche Normen und Erwartungen                                                                          |                                          | Perspekte auf Migration |
| Assimilierung<br>Akzeptanz<br>Integration von Migranten in den Unterricht<br>Einfluss von Glaube auf Bildung<br>Anpassung an „Thainess“<br>Akha und kulturelle Unterschiede | Kulturelle Integration und Barrieren     |                         |
| Gesellschaftliche Erwartungen<br>Traditionelle Werte in Thailand<br>Einfluss von Kultur auf Integration                                                                     | Thainess                                 |                         |
| Einfluss kultureller Normen auf Bildung<br>Akzeptanz und Vorurteile<br>Thailändische Erwartungen an Bildung für Migranten                                                   | Gesellschaftliche Normen und Erwartungen |                         |
| Einfluss von Sprache auf Bildung<br>Unterrichtssprache<br>Bedarf an bilinguaem Unterricht (mountain area agency)<br>Erstsprache und Bildung                                 | Sprachliche Barrieren                    |                         |

*Tabelle 5: Kodierprozess Soziale und kulturelle Perspektive*

Das Ergebnis dieses Vorgehens mit allen Codes war die Zusammenstellung der folgenden Kernkategorien, die auf den zuvor beschriebenen Kategorien basieren:

- 1) Soziale und Kulturelle Perspektive auf Behinderung
- 2) Bildungssystem und Inklusion - Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen für Inklusion
- 3) Pädagogische und inklusive Ansätze
- 4) Wissens- und Informationsdefizite Thema Behinderung
- 5) Zukunftsperspektiven und gesellschaftliche Teilhabe
- 6) Soziale und kulturelle Barrieren und Integration
- 7) Strukturelle, rechtliche und politische Rahmenbedingungen für Migration und Integration (Staatsbürgerschaft, Migration, Behinderung und soziale Rechte)
- 8) Bildungszugang und Herausforderungen im Bildungssystem (Förder- und Unterstützungsnetzwerke)

- 9) Rolle und Unterstützung im Bildungsprozess
- 10) Migrationsmotive und -erfahrungen
- 11) Lehrkräfte und ihre beruflichen Rahmenbedingungen
- 12) Pädagogische Ressourcen und methodische Ansätze (in der Elternarbeit)
- 13) Strukturen und Management im Bildungssystem
- 14) Gesellschaftliche und räumliche Aspekte von Bildung
- 15) Elternpartizipation im Bildungsprozess (Kooperation und Interaktion)
- 16) Unterstützungsangebote und Barrieren für Eltern und Familien im Bildungsprozess
- 17) Kulturelle und Sprachliche Einflüsse der Elternarbeit
- 18) Bildungsperspektiven und –ziele von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund
- 19) Einfluss des sozialen Umfelds auf die Elternarbeit
- 20) Schulische Unterstützung für Eltern
- 21) Eltern mit spezifischen Unterstützungsbedarfen
- 22) Bildung und Chancengleichheit
- 23) Sozioökonomische Faktoren und Bildungsungleichheit (Einfluss des sozialen und familiären Umfelds auf Bildung)
- 24) Lebensqualität und soziale Bedingungen
- 25) Arbeitsmarkt und wirtschaftliche Mobilität
- 26) Einfluss von Kultur, Religion und Gesellschaft auf Bildung
- 27) Interkulturalität und Diversität in der Bildung (Soziale und kulturelle Integration im Bildungskontext)
- 28) Integration und soziale Teilhabe
- 29) Kulturelle Identität und Nationalismus
- 30) Rechtliche und politische Rahmenbedingungen im Bildungswesen
- 31) Kulturelle Identität und gesellschaftliche Strukturen
- 32) Soziale Gerechtigkeit und Unterstützungssysteme
- 33) Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Ressourcen

*Tabelle 6: Liste der Kernkategorien*

Im nächsten Analyseschritt wurde eine Rückbindung an das ursprüngliche Thema der Masterarbeit „Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung“ vorgenommen.

Dabei zeigte sich schnell, dass bei der Analyse der Relationen und Wechselwirkungen zwischen den untersuchten Diskursen und dem spezifischen Thema der Arbeit insbesondere Hindernisse, Barrieren und konfliktbelastete Beziehungen im Vordergrund standen. Um diesen Prozess besser nachvollziehbar zu machen, wird an dieser Stelle ein konkretes Beispiel erläutert. Es veranschaulicht die Art und Weise, wie die beschriebenen Relationen analysiert wurden und welchen zentralen Beitrag sie retrospektiv zur Theoriegenerierung geleistet haben.

## **2) Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen für Inklusion**

Thailand hat mit Education for All dafür gesorgt, dass auch Kinder mit Behinderung oder Migrationshintergrund beschult werden. Es gibt aber auch unterschiedliche Schularten, Schulformen und Betreuungseinrichtungen, von öffentlicher Schule, Privatschule, Center, NGO etc. Und geht genauso umgemünzt auf Migration mit eigenen Schulen für Kinder aus Myanmar, integrierte Klassengemeinschaften etc. Es gibt aber keine einheitliche Inklusion im Schulsystem, geschweige denn in anderen Systemen. Das Bildungssystem verfolgt eine Vereinheitlichung, Thaification der Schüler:innen und Entwicklung zum idealen Thai. Da bleiben Kinder mit Behinderung oder Migrationshintergrund auf der Strecke oder müssen sich soweit assimilieren und anpassen, dass sie ihre eigene Herkunft nicht mehr wahrnehmen können.

Die gesetzliche und rechtliche Lage von Kindern mit Behinderung und Kindern mit Migrationshintergrund bedeutend unterschiedlich zu Thai Staatsbürger:innen. Staatsbürgerschaft, Anerkennungsstatus, Finanzielle Mittel, Ressourcen und staatliche Unterstützung. Rechte, Mitbestimmung und Partizipation wenig vorhanden (auch hier Bezug zu Thainess)

Dann die Frage nach der adäquaten Beschulung. Den Lehrer:innen in den Interviews fehlt Wissen, pädagogische Ansätze, aber auch die benötigten Ressourcen von Räumlichkeiten, Zeit, Personal etc., um Kinder mit Behinderung oder Kinder mit anderer Erstsprache bestmöglich zu beschulen. Wissen um Kulturen, Hintergrundwissen zu Behinderungen, Diagnosen etc. und auch die Unterrichtsmethoden in Thailand sind konservativ nicht unbedingt die beste Form der Beschulung für Kinder mit Förderbedarf oder mit Schwierigkeiten im Verständnis der Unterrichtssprache.

Barrierefreiheit, sowohl physisch, aber auch digital, in der Kommunikation, am Schulweg, in der Freizeit, zu Hause etc.

Arbeitsmarkt, gibt es inklusive Arbeitsplätze? Wohin können Kinder mit ihrem jeweiligen Schulabschluss? Oft Hindernisse im Schulabschluss - keine Möglichkeiten die Schule abzuschließen oder weiterführende Bildung zu erhalten. Mangel an inklusiven Arbeitsplätzen und Schwierigkeiten beim Zugang zu weiterführender Bildung oder Schulabschlüssen behindern die berufliche Integration.

Gesundheitswesen, Living Conditions, finanzielle Ressourcen etc. sind großteils unterschiedlich zu Thai Kindern und Kindern ohne Behinderung. Kinder mit Behinderung oder Migrationshintergrund haben oft schlechtere Chancen auf eine angemessene Gesundheitsversorgung, finanzielle Unterstützung und soziale Sicherheit.

Und welche Bedeutung hat das für die Elternarbeit: Logischerweise eine große Bedeutung. Einerseits sind die Lehrer:innen vielleicht nicht gut oder richtig ausgebildet, um mit allen Schüler:innen zu arbeiten. Sie wissen nicht um die Kultur von Kindern mit Migrationshintergrund bescheid, können sich mit den Eltern aufgrund von Sprachbarrieren ohne Möglichkeit auf Übersetzung nicht gut verständigen. Die Schüler:innen haben keine großen Zukunftsaussichten, weil sie keine passenden weiterführenden Schulen finden oder weil sie so bald wie möglich arbeiten gehen müssen, um Geld für die Familie zu verdienen. Education for All heißt zwar, dass alle Kinder beschult werden, aber nicht die Qualität der Beschulung, so finden sich auch Unterschiede zwischen Bangkok und ländlichen Gebieten bzw. in der Nähe der Landesgrenze. Thaification ist ein wesentlicher Ansatz im Hintergrund, dieser sorgt dafür, dass die Lehrer:innen gewisse Unterrichtsmittel nutzen, eine bestimmte Didaktik und Methodik anwenden und dadurch gewisse Verhaltensweisen und Denkmuster fördern und andere verhindern - ganz im Sinne der Thainess, also möglichst ideale thailändische Staatsbürger:innen zu erziehen.

Konfliktpotential und Beziehung zu anderen Diskursen: Ungerechte Ressourcenverteilung, Ungleichheit im Zugang zu Gesundheit, Arbeitsmarkt und Bildung, Stadt-Land-Gefälle, Hindernisse durch Gesetzeslage, Thainess als Assimilationsdruckmittel, Education for all gut in der Theorie, aber nicht in der Praxis

*Abbildung 4: Auszug aus Memo Diskurse und Elternarbeit Oktober 2024*

Dieser Auszug stellt die gedankliche Ausarbeitung der Relationen zwischen der Kernkategorien „strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen für Inklusion“ und dessen Auswirkungen auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung dar. Im Rahmen eines Memos wurde dabei bewusst eine weniger formale Sprache gewählt, da der Fokus auf der freien Sammlung und Dokumentation von Gedanken lag. Ziel war es, alle Überlegungen ungefiltert festzuhalten, um sie in späteren Analysen weiterzuentwickeln.

Die Kernkategorien wurden systematisch im Zusammenhang mit dem bereits bestehenden Wissen sowie den Erkenntnissen aus den durchgeführten Interviews beschrieben. Während dieses Prozesses wurde nach den ersten Interviews ein zusätzlicher zentraler Punkt identifiziert: die Konflikthaftigkeit der Beziehung zwischen Elternarbeit und den meisten Kernkategorien. Schon zu diesem frühen Zeitpunkt zeigte sich, dass diese Beziehungen häufig Spannungen aufwiesen, zu Unstimmigkeiten führten oder zumindest als diskussionswürdig betrachtet werden konnten. Dieser Aspekt wurde daher als bedeutsames Element in die Analyse integriert und häufig in Memos thematisiert.

Die Konflikthaftigkeit der Diskurse wurde zunächst mit der Absicht erhoben, abschließend einen zentralen Konflikt auszuwählen und diesen als Hauptthema der Arbeit näher zu

beleuchten. Dazu wurden die Konflikte zwischen den Diskursen systematisch untersucht und weiter analysiert. Dies führte nach längerer Auseinandersetzung und einer detaillierten Untersuchung der Relationen zwischen den Diskursen zur Formulierung einer Vielzahl möglicher Konflikte – einige davon gingen über das Thema der Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung weit hinaus. Diese Konflikte wurden ausführlich beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Dabei wurden mögliche Fragestellungen entwickelt und die potenzielle Einwirkung mehrerer Kernkategorien auf die jeweiligen Konflikte herausgearbeitet. Dieser Prozess mündete schließlich in der Auswahl von zehn zentralen Konflikten.

- 1) „Spannungsfeld der Bildungsgerechtigkeit“
- 2) „Thainess im Konflikt: Wie kulturelle Identität soziale Mobilität formt und begrenzt“
- 3) „Unsichtbare Grenzen: Der Konflikt zwischen Staatsbürgerschaft und Mobilitätschancen in Thailand“
- 4) „Harmonie und Hierarchie: Das Spannungsfeld zwischen Thainess und Elternarbeit“
- 5) „Thainess zwischen Integration und Assimilation: Identität als Brücke oder Barriere?“
- 6) „Thainess und das Unsichtbare: Homogenität als Norm – Vielfalt als Herausforderung“
- 7) „Stadt-Land-Diskrepanz und intersektionale Marginalisierung: Eine doppelte Bildungsbarriere in Thailand“
- 8) „Sozioökonomische Barrieren und soziale Mobilität: Intersektionale Herausforderungen von Behinderung und Migration im thailändischen Bildungssystem“
- 9) „Bildung nach Wahl? Die Konflikte zwischen Schulwahlfreiheit und Inklusion in Thailand“ - „Individuelle Freiheit oder kollektive Verantwortung? Schulwahlfreiheit und gesellschaftliche Inklusion im thailändischen Bildungssystem“
- 10) „Inklusion braucht Stabilität: Die Verbindung von Lehrer:innen-Arbeitsbedingungen und Bildungsgerechtigkeit in Thailand“

Geplant wäre gewesen, diese Konflikte in einem groben Überblick einzeln zu bearbeiten und ein bis zwei exemplarisch detaillierter zu analysieren. Erst durch ein reflektierendes Gespräch

mit Prof. Proyer kam schließlich die Idee auf, die Gesamtheit der Spannungen zwischen Elternarbeit, den erarbeiteten Konflikten und den Diskursen, als Ergebnisse der Datenanalyse (Kapitel 4) darzustellen<sup>23</sup>. Die Vielzahl an Konflikten machte es jedoch notwendig, eine abstraktere Perspektive auf das Thema zu wählen. Ziel war es, die Konflikthaftigkeit beizubehalten, gleichzeitig aber eine klare und präzise Beschreibung zu ermöglichen. Daher fiel die Entscheidung, die Spannungsfelder zwischen Elternarbeit und den aus den Daten erarbeiteten Konflikten entlang der drei final entwickelten Konfliktbereiche zu analysieren. Die Entwicklung der drei Konfliktbereiche erfolgte in enger Anlehnung an die Prinzipien der Situationsanalyse, indem induktiv gewonnene Konfliktbeschreibungen systematisiert und theoriebildend verdichtet wurden. Diese drei Bereiche umfassen auf einer Meta-Ebene die dargelegten Konflikte.

- 1) Konflikt als systemischer Prozess
- 2) Konflikt im Spannungsfeld zwischen kollektiver Norm und individueller Autonomie
- 3) Konflikt als Ausdruck institutioneller Hierarchie

Der Versuch, die identifizierten Konfliktfelder systematisch zu ordnen, übergeordnete Muster herauszuarbeiten und mit den Kernkategorien zu verknüpfen, führte zur Entwicklung mehrerer Metakategorien. Im Verlauf der Memoarbeit kristallisierte sich das Konzept der *Thainess* als zentraler Aspekt der Forschungssituation heraus. Daraus ergab sich zunächst die Überlegung, ob nicht alle Konflikte unter dem Begriff *Thainess* zusammengefasst und aus dieser Perspektive analysiert werden könnten. Dieser Ansatz erwies sich jedoch als zu einseitig, da er das gesamte Spannungsfeld nicht ausreichend abgedeckt hätte. Ein zweiter Zugang, der in einem Gespräch mit Prof. Proyer entstand, bezog sich auf eine Einordnung der Konflikte entlang konflikttheoretischer Begrifflichkeiten wie dem „Konflikt des Unausweichlichen“, dem „Konflikt des (Un-)Aushaltbaren“ oder der „Vermeidung von Konflikten“. Dieser Ansatz war inhaltlich reizvoll, hätte jedoch aus meiner Sicht eine zu starke Öffnung in Richtung allgemeiner Konflikttheorie und psychologischer Konzepte bedeutet, was den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte.

---

<sup>23</sup> Dieser Moment verdeutlicht die zentrale Bedeutung eines Forschungsteams oder Forschungsduos im Rahmen der Situationsanalyse – eine Möglichkeit, die aufgrund der Rahmenbedingungen meiner Arbeit nicht gegeben war. Prof. Proyer hatte meinen Vorschlag bzw. die möglichen Theorien anders interpretiert, was eine vollkommen neue und zugleich spannende Perspektive auf das gesamte Forschungsfeld eröffnete. Diese Blickrichtung hätte sich im Alleingang in dieser Form vermutlich nicht ergeben.

Schließlich einigten wir uns auf drei zentrale Konfliktbereiche, die nicht nur einzelne Konflikte als isolierte Phänomene abbilden, sondern auch die ihnen zugrunde liegenden dynamischen Muster sowie übergreifende gesellschaftliche und menschliche Prozesse sichtbar machen. Aufgrund meiner grundsätzlichen inhaltlichen Neigung, systemische Zusammenhänge zu betonen, ergab sich der erste Konfliktbereich, Konflikt als systemischer Prozess, relativ früh. Bereits zu Beginn interessierte mich ein möglicher Zusammenhang zwischen den Maps Sozialer Welten und der Systemtheorie, da beide Perspektiven sowohl mit sichtbaren, als auch mit unsichtbaren Akteur:innen arbeiten. Der Begriff *Thainess*, der sich durch sämtliche Konfliktfelder zieht, jedoch eine besondere Relevanz im Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und sozialer Normativität aufweist, wurde nicht als übergreifende Metakategorie, sondern als zweiter analytischer Konfliktbereich konzipiert. Schließlich wurde Hierarchie, ein in seiner Ausprägung aus westlicher Perspektive oft ungewohnter Aspekt, als dritte analytische Dimension herangezogen, um die Konfliktfelder aus einer weiteren, vielschichtigen Perspektive zu betrachten. Diese drei Konfliktbereiche ermöglichen es, sowohl strukturelle als auch kulturelle und interaktionale Spannungen abzubilden und reflektieren damit die Vielschichtigkeit der Elternarbeit im Kontext von Migration und Behinderung.

Die identifizierten Konflikte konnten jeweils einem primären Konfliktbereich zugeordnet werden, wobei die beiden anderen Bereiche ebenfalls interessante Perspektiven und ergänzende Analysemöglichkeiten für die einzelnen Konflikte eröffneten. Erst in der konkreten Arbeit mit dem Material, der Analyse und Recherche, sowie dem Erstellen einzelner Maps wurde deutlich, dass ein Zwischenschritt notwendig sei, nämlich die Zuteilung und Erarbeitung der Diskurse in den jeweiligen Konfliktbereichen. Diese spannungsgeladenen Relationen werden im folgenden Abschnitt als empirisches Kapitel genauer analysiert, bevor sie in Kapitel 5 mit der Theorie verknüpft und diskutiert werden.

## **4 Ergebnisse der Datenanalyse**

In diesem Kapitel werden die aus den Daten abstrahierten Konfliktbereiche dargestellt. Aufgrund der herausgearbeiteten Divergenzen und Spannungen innerhalb der Daten ließ sich in den meisten Überkategorien ein Konflikt, ein Spannungsfeld oder eine Diskrepanz in Bezug auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration feststellen, welche für die Forschungssituation von Bedeutung zu sein schien.

Im Verlauf der Analyse verschob sich der Fokus der Forschungsintention dieser Masterarbeit. Während anfangs die Home Visits thailändischer Pädagog:innen sowie die damit verbundenen Möglichkeiten und Barrieren an der Schnittstelle von Migration und Behinderung im Zentrum des Interesses standen, verlagerte sich dieser Schwerpunkt im Zuge des methodologischen Vorgehens mithilfe der Situationsanalyse. Dabei ermöglichte die Offenheit der gewählten Methode und der Einsatz verschiedener Maps diese flexible inhaltliche Ausrichtung. Letztlich rückten Konfliktbereiche mit ihren zugrunde liegenden dynamischen Mustern sowie übergreifenden gesellschaftlichen und menschlichen Prozessen in den Mittelpunkt und führten zur Auseinandersetzung mit den drei zentralen Konfliktfeldern.

Um die gewählte Forschungssituation im Kontext thailändischer Elternarbeit differenziert zu beleuchten, wurden die im Auswertungsprozess entwickelten Kernkategorien drei zentralen Konfliktbereichen zugeordnet: „Konflikt als systemischer Prozess“, „Konflikt im Spannungsfeld zwischen kollektiver Norm und individueller Autonomie“ und „Konflikt als Ausdruck institutioneller Hierarchie“. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert.

### **4.1 Konflikt als systemischer Prozess**

Der systemische Konfliktbereich dieser Arbeit fokussiert sich auf die strukturellen, gesellschaftlichen und institutionellen Dynamiken, die Prozesse von Ungleichheit, Inklusion und Exklusion prägen. Diese beeinflussen die Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration maßgeblich. Konflikte entstehen häufig durch Interaktionen und wechselseitige Spannungen zwischen Systemen, die in dieser Arbeit als „systemische Prozesse“ bezeichnet werden. Dieser Begriff beschreibt die dynamischen Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen, institutionellen und strukturellen Systemen, die durch ihre spezifischen

Logiken, Ziele und Funktionen miteinander verflochten sind. In diesen Wechselwirkungen entstehen Spannungen, Barrieren und Konflikte, die sich sowohl in offensichtlichen Auseinandersetzungen als auch in weniger sichtbaren strukturellen Rahmenbedingungen niederschlagen und das Bildungssystem sowie die Elternarbeit maßgeblich beeinflussen.

Im Folgenden wird der systemische Einfluss anhand von drei exemplarisch ausgewählten Kernkategorien analysiert: „Wissens- und Informationsdefizit“, „Strukturelle, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen“ sowie „Bildungszugang“. Diese Kategorien ermöglichen eine ganzheitliche Perspektive auf die Elternarbeit, da sie individuelle, systemische und intersektionale Faktoren miteinander verknüpfen. Während „Wissens- und Informationsdefizit“ sowohl individuelle als auch strukturelle Wissenslücken beleuchtet, analysieren die „Strukturellen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen“ jene übergeordneten Strukturen, die die Handlungsspielräume von Akteur:innen prägen. Die Kategorie „Bildungszugang“ ergänzt diese Perspektive, indem sie konkrete Barrieren und Möglichkeiten der Teilhabe am Bildungssystem untersucht. Gemeinsam erlauben diese drei Kategorien eine differenzierte Darstellung des Konfliktpotenzials innerhalb systemischer Prozesse.

Die Analyse basiert auf den *Social Worlds Maps* nach Clarke, die unterschiedliche soziale Welten und deren Interaktionen sichtbar machen. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Systemen – etwa Schule, Familie, Ministerien oder Unterstützungsstrukturen – wurde deutlich, dass jedes System eigenen Logiken folgt und sich entlang spezifischer Ziele, Werte und Deutungsmuster organisiert. Die *Social Worlds Maps* boten hierbei ein zentrales Instrument, um diese Konstellationen zu erfassen und Spannungsfelder zwischen ihnen zu rekonstruieren. Ergänzend dazu machten die *Positional Maps* sichtbar, wie sich Systeme innerhalb bestimmter normativer Felder positionieren oder sich der Positionierung entziehen. Gerade im Hinblick auf Konflikte als systemische Prozesse zeigen sich hier zentrale Erkenntnisse: Die beteiligten Systeme begegnen sich nicht auf neutralem Boden, sondern agieren entlang ihrer je eigenen inneren Logik. Im Zusammenspiel kann dies zu Missverständnissen, Barrieren oder auch zu Ausschlüssen führen. Diese Perspektive knüpft an systemtheoretische Überlegungen an, nach denen soziale Systeme operativ geschlossen sind und nur begrenzt auf externe Anforderungen reagieren. Konflikte entstehen somit nicht zufällig, sondern sind Ausdruck struktureller Unvereinbarkeiten – wie sie auch in der Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung sichtbar werden.

In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst in Kapitel 4.1.1 ein mögliches Wissens- und Informationsdefizit thematisiert. Kapitel 4.1.2 widmet sich anschließend den strukturellen und

rechtlichen Rahmenbedingungen. Kapitel 4.1.3 behandelt abschließend exemplarisch die Frage des Bildungszugangs sowie damit verbundene Herausforderungen im thailändischen Bildungssystem.

#### 4.1.1 Wissenslücken, Missverständnisse und Barrieren: Wenn Behinderung und Migration auf Unwissen treffen

*Interviewer 1: Ahm, do you get any kind of training for working with these students? Interviewer 2: No (Interview 13, Z.497-501)*

Ein zentraler Aspekt, der im Rahmen der Datenanalyse und der verdichtenden Kategorisierung deutlich wurde, ist das Vorliegen eines Wissens- und Informationsdefizits sowohl bei Eltern als auch bei Lehrer:innen. In den Interviews äußerten beide Gruppen Unsicherheiten im Umgang mit Behinderung und Migration. Lehrer:innen gaben an, dass ihnen oft sowohl eine spezifische Ausbildung als auch gezielte Fortbildungsangebote für den Unterricht mit Schüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund fehlen. Zudem äußerten sowohl Lehrer:innen als auch NGO-Mitarbeiter:innen, dass Eltern oft Schwierigkeiten hätten, sich im Schulsystem sowie den damit verbundenen Verpflichtungen und Rahmenbedingungen zurechtzufinden. Dabei wurden Mechanismen sichtbar, die nicht nur den Schulalltag von Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund sowie von Lehrer:innen beeinflussen, sondern auch die Elternarbeit direkt und indirekt prägen. Diese Mechanismen sind nicht isolierte Einzelfälle, sondern Ausdruck struktureller Herausforderungen innerhalb des thailändischen Bildungssystems, die sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern betreffen.

Obwohl inklusive Maßnahmen im thailändischen Schulsystem und die Policy „Education for All“ darauf abzielen, allen Kindern in Thailand im Rahmen der Schulpflicht einen Schulplatz zu garantieren, offenbaren die Daten verschiedene bürokratische, finanzielle und kulturelle Barrieren. Diese betreffen insbesondere die Lehrer:innenausbildung, die Elternarbeit und den inklusiven Schulalltag. Ein Wissens- und Informationsdefizit führt den Daten zufolge dabei nicht nur in Familien, sondern auch bei Lehrer:innen zu Unsicherheiten, wie sie Schüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund bestmöglich unterstützen können. Ein solches Defizit zeigt sich in vielen Bereichen, jedoch soll in dieser Arbeit der Fokus auf die Situation der Elternarbeit von Lehrer:innen an der Schnittstelle von Behinderung und Migration gesetzt werden. Insbesondere zwei Akteur:innengruppen sind direkt von den Wissens- und

Informationsdefiziten betroffen: Eltern und Lehrer:innen. Auf den ersten Blick scheint es, als läge die Verantwortung zur Überwindung dieser Defizite allein bei den individuellen Akteur:innen, doch konnten durch die Erarbeitung einer Social Worlds Map (Abb. 5) und einer Positional Map (Abb.6) weitere Faktoren aufgedeckt werden.

*“And then some of the parents who live in the mountain areas don't know about the rights of the, of the children with disabilities that they have the right to access to equal education.” (Interview 9, Z. 486-488)*

Anhand der Daten lässt sich erkennen, dass sich der Mangel an Informationen bei Eltern einerseits am Wissen über das thailändische Schulsystem, Rechte von Kindern mit Behinderung und mögliche Unterstützungsangebote zeigt. Durch ihre Migration ins Land oder eine vorherrschende Sprachbarriere erfahren Eltern manchmal gar nicht, welche Rechte und Möglichkeiten ihre Kinder hätten in Bezug auf Bildung und Förderungen.

*“Most of the parents are low education. So, they do not understand why their children became like that.” (Interview 3, Z.386f)*

Dem gegenüber steht ein adäquates Wissen im Umgang mit den eigenen Kindern, insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigung. Es handelt sich in den Interviews primär um Familien und Eltern mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten mit wenig finanziellen Ressourcen, sowie einer vorherrschenden Sprachbarriere. In manchen Fällen wissen Eltern nicht, wie sie mit der Behinderung ihres Kindes umgehen sollen, sowohl sozial und im Umgang mit anderen Menschen und der Gesellschaft, aber auch in erzieherischen Fragen, wenn nicht klar ist, was sie ihren Kindern zutrauen können, was sie lernen können und wo Grenzen gezogen werden müssen. Diese Eltern sind angewiesen auf Unterstützung von außerhalb, denn selbstständig kommen sie kaum an Informationen und Wissen diesbezüglich herankommen.

*“She said that, okay, over there, when she worked at the (unv.) foundation the parents over there seemed to be better off in terms of economic [...]. They always bring their children to more, like, specialized clinic.” (Interview 9, Z.158-163)*

Als Vergleichsgruppe stehen diesen Eltern jene gegenüber, die einen hohen Informationsstand sowohl über das Schulsystem, als auch die ihnen zustehenden Unterstützungsmöglichkeiten besitzen. Sie haben Ressourcen und Möglichkeiten, selbstständig an Informationen heranzukommen und zeigen demnach weniger Bedarf an schulischer Unterstützung. Bei dieser Elterngruppe handelt es sich häufig um thailändische Eltern, die sowohl über ihre Staatsbürgerschaft, als auch das Sprachverständnis leichter an Informationen und Wissen

herankommen. In den Daten beschreiben Lehrer:innen ausgiebig die Unterschiede zwischen thailändischen Eltern und jenen mit Migrationshintergrund.

Die zweite primäre Akteur:innengruppe umschließt Lehrer:innen im thailändischen Schulsystem. Lehrer:innen, die mit Schüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund arbeiten und denen dazu passendes pädagogisches Wissen fehlt, stehen Lehrer:innen mit spezieller Ausbildung gegenüber. In den Interviews klagen einige Pädagog:innen über einen Mangel an Wissen in Bezug auf bestimmte Beeinträchtigungen, didaktisches Wissen zur Arbeit mit Schüler:innen mit Behinderung sowie über das Nicht-Wissen kultureller Besonderheiten einiger Schüler:innen mit Migrationshintergrund.

*“So, they don't have, uh, specialized staff.” (Interview 9, Z. 542)*

In vielen Schulen fehlen speziell ausgebildete Lehrer:innen für die besonderen Bedürfnisse dieser Schüler:innen. Dies ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen, darunter unzureichende Inhalte in der Lehrer:innenausbildung, fehlende Fortbildungen und die gesetzliche Voraussetzung der thailändischen Staatsbürgerschaft, die Pädagog:innen mit Migrationshintergrund den Zugang zum Lehrberuf erschwert. Lehrer:innen äußern konkrete Bedürfnisse nach gezielten Fortbildungen, die kulturelle und pädagogische Aspekte behandeln:

*“Okay, if they, okay, a course in telling them how to deal with the students with immigrant background.” (Interview 13, Z. 549f)*

*“How to prepare themselves if they have to teach these kinds of students.” (Interview 13, Z. 554f)*

*“Okay, to learn culture. To know in depth about the background.” (Interview 13, Z.557)*

Es handelt sich hierbei den Daten zufolge primär um fehlende Aus- und Fortbildungen in Bezug auf kulturelle, sprachliche, ethnische und religiöse Hintergründe, sowie Migrationserfahrungen der Schüler:innen, aber auch um Fachwissen rund um Behinderung und Inklusion.

Die Frage nach in der Situation beteiligten Akteur:innen, sowohl implizit als auch explizit, führte zu einer Analyse der Daten mittels der Erstellung einer *Social Worlds Map* zu diesem Themenbereich, um möglichst alle Einflussfaktoren aufzudecken.

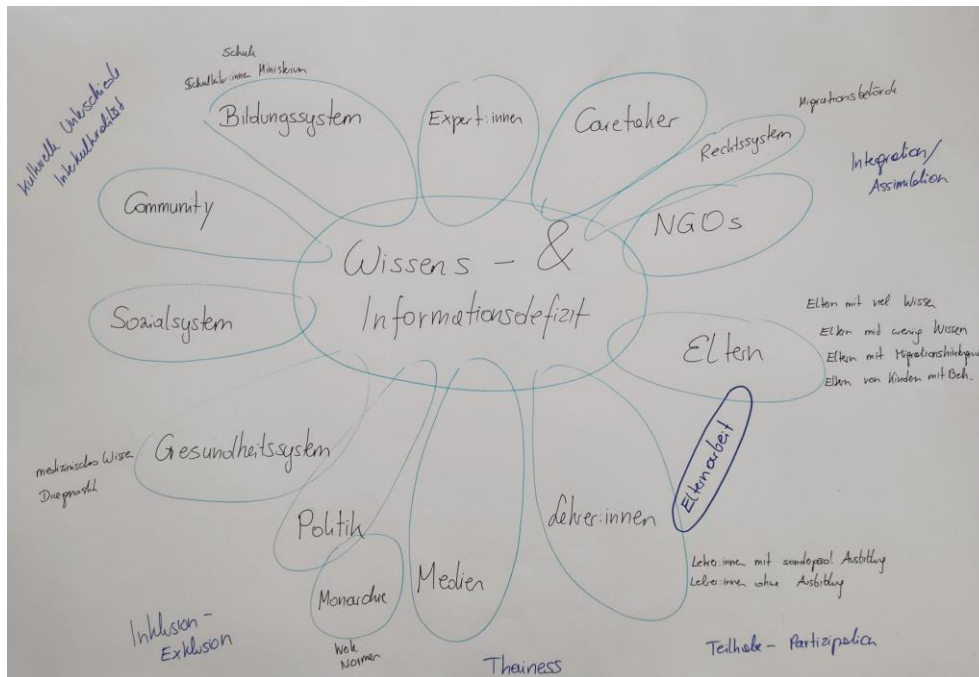


Abbildung 5: Social Worlds Map „Wissens- und Informationsdefizit“

Eltern (mit viel oder wenig Wissen), Lehrer:innen (mit und ohne spezielle Ausbildung), Caretaker, NGOs, das Bildungssystem, das Gesundheitswesen, die Politik, die Community, das Sozialsystem und die Medien spielen unterschiedliche Rollen in der Wissens- und Informationsweitergabe zum Thema Behinderung und Migration. Klar ersichtlich wird, dass nicht nur Eltern und Lehrer:innen an diesem Diskurs beteiligt sind, auch wenn die Schnittstelle aus Migration und Behinderung in der Elternarbeit untersucht wird. Die an der Situation beteiligten Akteur:innen sind in unterschiedlichem Maß an der Elternarbeit beteiligt, indem sie entweder direkt, indirekt oder durch thematisch bzw. inhaltliche Themen darauf einwirken.

Durch den nächsten Analyseschritt, dem Erstellen einer *Positional Map*, kann an dieser Stelle verdeutlicht werden, welche Rolle und Verantwortung die unterschiedlichen Akteur:innen in der Wissens- und Informationsweitergabe spielen. An der vertikalen Achse wird das Ausmaß an individueller oder systemischer Verantwortung in Bezug auf ein Wissens- und Informationsdefizit dargestellt. Inwiefern handelt es sich also um die individuelle Verantwortung, sich selbstständig Wissen anzueignen bzw. was passiert, wenn Akteur:innen sich individuell um ihr Wissen kümmern müssen im Gegensatz zu einer systemischen Verantwortung für die Weitergabe von Wissen und Informationen.

Die horizontale Achse beschreibt das Ausmaß an Wissen, aufsteigend von einem geringen Wissensstand zu einem hohen. Wenig Wissen umschließt hierbei die bereits beschriebenen

Aspekte aus den Daten, wie das Wissen in Bezug auf das Schulsystem, Informationen zu Unterstützungsangeboten, Wissen im Umgang mit den eigenen Kindern oder Schüler:innen etc.

Entlang dieser beiden Achsen wurden die Positionen der Akteur:innen aus der Map Sozialer Welten eingeordnet.

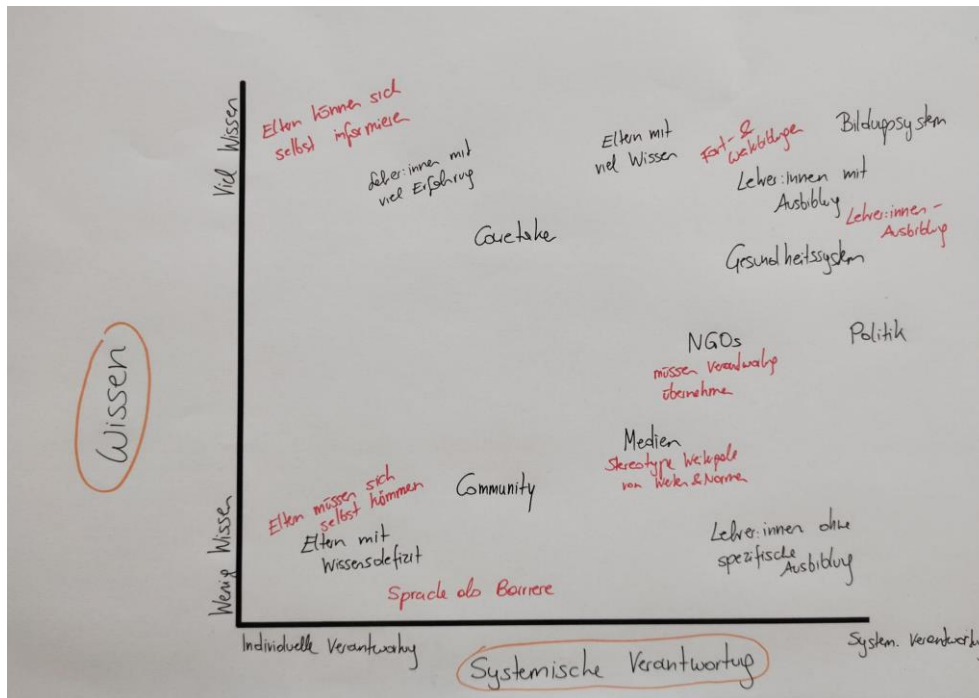


Abbildung 6: Positional Map „Wissens- und Informationsdefizit“

Die Positionen in der *Positional Map* zeigen die unterschiedlichen Akteur:innen und deren Verortung entlang der Achsen „Wissen“ und „Verantwortung“. Eltern mit Wissensdefiziten verfügen aufgrund von Barrieren wie mangelnden zeitlichen und finanziellen Ressourcen, Sprachhindernissen, Sorge vor Strafe oder eingeschränktem Zugang zu Informationen nur über wenig Wissen zum Thema Behinderung oder Rechte für Menschen mit Migrationshintergrund. Sie haben aufgrund ihrer individuellen Verantwortung und geringen Unterstützung durch andere Systeme wenig Wissen zu diesen Themen. Eltern mit Migrations- oder Flüchtlingsgeschichte, welche die Landessprache nicht sprechen, in prekären Arbeitssituationen lange Arbeitstage haben, wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen aufweisen können und nicht von anderen Systemen unterstützt werden, haben wenig Zugang zu Informationen und Wissen. Ihnen fehlt oft die Zeit, mit Lehrer:innen zu sprechen und Informationen zu erhalten. Die schulische Wissensweitergabe wird sowohl von individueller Verantwortung als auch von systemischen Rahmenbedingungen bestimmt. Ein gewisser Teil basiert auf der verpflichtenden Elternarbeit, die jedoch nur funktioniert, wenn Eltern auch erscheinen und erscheinen können. Sie hängt auf individueller Ebene vom Engagement der

Pädagog:innen ab, aber auch vom individuellen Interesse und Engagement, sowie den Ressourcen, ihrem sozioökonomischen Hintergrund und dem Aufenthaltsstatus der Eltern.

*“Like, we all like to share our knowledge and like behavior management or other kind of like...we all like to report them, what their children need, what we are doing, what we are teaching at the centers. We all like to call them in another center [unv.], but they cannot [?] our report, because they do not have ID, so it is difficult to travel there. And they are delivers or shop keepers or they work at other time in other people house as a housemaid, so...they are not free. If they came to our centers, they have no income. If they have no income, they cannot serve their family for daily, so that is very difficult to work with...Burmese migrant's children.”*  
(Interview 3, Z.219-227)

Eltern mit einem hohen Wissensstand und umfangreichen Ressourcen zeigen einen geringeren Bedarf an schulischer Elternarbeit und Unterstützung durch die Schule. Durch ihren Zugang zu vielfältigen Ressourcen können sie eigenständig Informationen und spezifisches Wissen erwerben. Dies erfolgt beispielsweise über privat finanzierte oder staatlich unterstützte Therapien sowie Frühfördermaßnahmen. Lehrkräfte ohne spezifische Ausbildung positionieren sich in der Map tendenziell in einem Bereich mit geringem Wissen, wobei ihre Verantwortung sowohl individuell als auch systemisch geprägt ist, was sich auf den Mangel an Informationen in der Lehrer:innenausbildung zurückführen lässt. Es fehlt ihnen an praktischen Erfahrungen und an systematisch bereitgestellten Aus- oder Fortbildungen.

*“So, for the others, they have knowledge about the children, but they do not have experience working with them and they really need kind of like, how to [?] the children, how to plan the children's lessons, how to manage SE children and then, something like that. They still need skills or trainings.”* (Interview 3, Z.469-472)

Im Gegensatz dazu verfügen Lehrkräfte mit spezifischer Ausbildung über Wissen, das sie durch das Bildungssystem erworben haben, welches ihnen Zugang zu Kenntnissen über den pädagogischen Umgang mit Kindern mit Behinderungen bietet. Die Ausbildung zu Pädagog:innen im Bereich der Special Education gibt Lehrer:innen pädagogische Werkzeuge in die Hand, um mit Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen arbeiten zu können. In welchem Schulzweig die ausgebildeten Sonderpädagog:innen arbeiten, lässt sich durch die Interviews nicht ganz klar herausfinden, ob sie nun eher in den Spezialschulen für Körper- und Sinnesbehinderungen arbeiten, in den Special Education Center oder gar in inklusiven Schulen.

In Bezug auf das Wissen zum Thema Migrationshintergrund konnte in der Datenanalyse festgestellt werden, dass dieses bei vielen Lehrkräften hauptsächlich auf individuellen Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Berufsalltag basiert und nicht in ihrer Ausbildung gelehrt wurde.

*“Since most of the teachers are from here, so they understand the context of this community. [Thai] They are local, they are people from this area.” (Interview 18, Z.206f)*

Die Daten zeigen ein offensichtliches Wissensdefizit der Lehrer:innen, welches sich in professioneller Hinsicht auf ihre Ausbildung zurückführen lässt. Ein Mangel an Wissen zu Behinderungen, anderen Kulturen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit, Diversität und kultureller Vielfalt in der Klasse wurde seitens der Pädagog:innen in den Interviews mehrmals angesprochen. Dieses fehlende Wissen hat auch weitreichende Folgen für die Elternarbeit. Wie sollen Lehrer:innen die Eltern professionell beraten, wenn sie selbst zu wenig Wissen in einem Gebiet haben? Wie können sie mit den Eltern kommunizieren oder sich in ihre Situation hineinversetzen, wenn sie von ihrer Sprache und Kultur nichts verstehen? Lehrer:innen können dem Wissensdefizit durch ihre individuellen Erfahrungen im Berufsalltag entgegenwirken, jedoch nur durch Learning by Doing. Ebenso kann es hilfreich sein, wenn Lehrer:innen in der Gegend auch arbeiten, in der sie leben, sodass sie bereits mit der Community vertraut sind.

Der individuellen Verantwortung der Lehrer:innen steht die systemische Verantwortung anderer Akteur:innen gegenüber. Das Bildungssystem, das Gesundheitswesen und die Politik nehmen im oberen Bereich der Map eine zentrale Rolle ein. Sie tragen eine hohe Verantwortung für die Weitergabe von Wissen und Informationen, agieren jedoch in der untersuchten Situation meist implizit. Das bedeutet, sie haben keinen direkten Einfluss auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung, verfügen aber über wichtiges Wissen, das sowohl für Eltern als auch für Lehrer:innen von hoher Relevanz ist.

Das Gesundheitssystem verfügt über medizinisches Wissen zu bestimmten Beeinträchtigungen. Dieses Wissen könnte Lehrer:innen und Eltern dabei unterstützen, Kinder mit Behinderung adäquat zu fördern und mit ihren besonderen Bedürfnissen umzugehen. Da das Gesundheitssystem jedoch nicht die primäre Aufgabe hat, Wissen aktiv zu vermitteln, wird dieser Aspekt mit einer geringeren Priorität behandelt. Die Politik beeinflusst maßgeblich den Zugang zu Informationen – etwa über Gesetze oder damit einhergehende

Unterstützungsangebote. Die Daten spiegeln wider, dass politische Strukturen nicht ausreichend Möglichkeiten zur aktiven Wissens- und Informationsweitergabe bieten. Diese Lücke wird häufig von NGOs geschlossen, die als Vermittler zwischen den politischen Angeboten und den betroffenen Eltern agieren. Das System der Medien wurde in den Interviews zwar nicht thematisiert, spielt jedoch eine bedeutende Rolle bei der Wissensvermittlung und gesellschaftlichen Prägung von Informationen. Medienberichte und Nachrichtensendungen entscheiden darüber, welche Themen öffentlich sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig prägen und reproduzieren sie bestimmte Bilder von Behinderung und Migration – sei es durch Berichterstattung, Darstellungen in Filmen oder durch soziale Medien. Damit nehmen die Medien eine zentrale Position ein, die sowohl Wissenszugang ermöglicht als auch gesellschaftliche Wertvorstellungen formt.

Systemische Akteur:innen wie die Politik und das Gesundheitswesen agieren oft nur indirekt, was mit ihrem primären Fokus auf ihre jeweiligen Kernaufgaben zusammenhängt. Dennoch besteht sowohl bei Eltern als auch bei Lehrer:innen häufig ein großer Bedarf an medizinischem Wissen. Dies führt dazu, dass medizinische Themen zunehmend in die Elternarbeit einfließen und das Gesundheitssystem diese Arbeit indirekt beeinflusst.

Thailändische Lehrer:innen, die bei Home Visits das gesamte Familiensystem betrachten, beziehen dabei auch den Zugang der Familien zu medizinischen Einrichtungen ein und unterstützen bei Bedarf. Während das Gesundheitssystem primär die medizinische Versorgung gewährleistet, fehlen oft Strukturen, um gezielt Wissen zu vermitteln. Diese Lücke zwingt NGOs dazu, verstärkt einzuspringen und sowohl Eltern als auch Lehrer:innen mit Wissen und Unterstützung zu versorgen.

Die erhobenen Daten zeigen, dass die Wissens- und Informationsweitergabe zu Behinderung und Migration nicht nur von individuellen Akteur:innen abhängt, sondern durch systemische Strukturen und Funktionen geprägt wird. Während das Bildungssystem die primäre Verantwortung für die Wissensvermittlung trägt, verfügen auch andere Systeme wie das Gesundheitswesen, die Politik und die Medien über relevantes Wissen, das sie an Eltern und Lehrer:innen weitergeben könnten. Die Herausforderungen liegen darin, wie diese Systeme zusammenwirken, um Barrieren abzubauen und einen umfassenden Zugang zu Informationen zu gewährleisten. Über die Rollen der systemischen Akteur:innen hinaus stellt sich die Frage, wie Wissen und Informationen gesellschaftlich weitergegeben werden, wer darüber entscheidet

und welche Auswirkungen dies hat. Diese Aspekte werden im Diskussionskapitel ausführlicher diskutiert.

#### 4.1.2 Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen für Inklusion - Zwischen Barrieren und Möglichkeiten: Der Einfluss von Strukturen und Gesetzen auf Inklusion

Ein weiterer zentraler Aspekt des systemischen Konfliktbereichs betrifft die strukturellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für schulische Inklusion, sowie Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung in Thailand. Die inklusiven Maßnahmen zielen darauf ab, dass alle schulpflichtigen Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Zudem sollen alle Menschen – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer Herkunft oder Lebenssituation – gleichberechtigt an allen Lebensbereichen teilhaben. Mehrere Interviewpartner:innen berichteten von strukturellen Hürden im Schulalltag von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund..

Die Analyse der Daten führte zur Identifikation mehrerer Überkategorien, die diesem Konfliktbereich zugeordnet werden können. Eine der größten strukturellen, sowie rechtlichen Hürden für Inklusion und Bildung in thailändischen Schulen besteht in der fehlenden Staatsbürgerschaft bzw. dem ungewissen Aufenthaltsstatus der Schüler:innen und ihrer Eltern. Während dies laut den Daten nur selten Schüler:innen mit Behinderung betrifft, ist es für Schüler:innen mit Migrationshintergrund von erheblicher Relevanz für ihren Bildungserfolg und den Zugang zu Unterstützungen und Möglichkeiten, ob sie eine Staatsbürgerschaft haben oder nicht. Mehrere Befragte wiesen darauf hin, dass eine fehlende Staatsbürgerschaft oder ein unsicherer Aufenthaltsstatus Auswirkungen auf den Schulalltag hat, insbesondere im Zugang zu Unterstützungsangeboten. In einem Interview wurde berichtet, dass Eltern in unsicheren Aufenthaltssituationen manchmal zögern, mit Schulen oder Behörden in Kontakt zu treten, aus Angst vor negativen Konsequenzen. Dies kann dazu führen, dass wichtige Informationen Familien nicht erreichen und Eltern wenig über schulische Abläufe und das Verhalten ihrer Kinder erfahren.

Das thailändische Bildungssystem verfolgt mit der Policy „Education For All“ das Ziel, allen schulpflichtigen Kindern Zugang zu adäquater Bildung zu ermöglichen. Dies schließt sowohl Schüler:innen mit Behinderung, als auch Kinder mit Migrationshintergrund, einer anderen

Staatsbürgerschaft oder ohne Staatsbürgerschaft ein. Einige Interviewpartner:innen berichteten, dass Familien aus Nachbarländern Thailand für die Schulbildung ihrer Kinder wählen. Als Gründe wurden primär bessere schulische Möglichkeiten genannt:

*„And then there is a big gap between the education of Thailand and Burma, because Thailand gives more opportunity to education, because the government gives more freedom for education to all.“ (Interview 18, Z. 122–124)*

In der Elternarbeit stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da viele Eltern sich mit den thailändischen Bildungsstrukturen nicht auskennen oder aufgrund von Sprachbarrieren Schwierigkeiten haben, ihre Kinder bei schulischen Anforderungen zu unterstützen. In Thailand existieren Programme und NGOs, die schulpflichtige Kinder identifizieren, die bisher keine Bildungseinrichtung besuchen. Diese Programme arbeiten an der Schnittstelle von Bildung, Sozialarbeit und Verwaltung und sollen einen Bildungszugang ermöglichen, führen aber gleichzeitig auch zu einer verpflichtenden Zusammenarbeit von Schule, NGO oder Behörden, was wiederum eigene Hürden mit sich bringt. Diese Programme haben auch Auswirkungen auf die Elternarbeit, da sie oft als Schnittstelle zwischen Schulen und Familien fungieren. Laut einigen Interviewpartner:innen erhalten Eltern von Migrant:innenfamilien über diese Programme Informationen, die sie sonst schwer zugänglich wären.

*„Okay so these word by word passing. And then they have a policy where, ‘child by child’ in every province. Go to locate... the children, these uh children.“ (Interview 9, Z. 439–441)*

Die Policy „Education For All“ sichert allen Schüler:innen einen Schulplatz zu. Allerdings ist die verpflichtende Registrierung im thailändischen Schulsystem an bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen geknüpft, die ein erfolgreiches Lernen unterstützen sollen. Dabei wird den Schüler:innen, abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus sowie ihrer vorhandenen oder fehlenden Staatsbürgerschaft, ein individueller Zahlencode im Registrierungssystem zugewiesen. Mit diesem Code können Schulen finanzielle Unterstützung vom Staat beantragen. Diese Unterstützung umfasst neben der Bereitstellung von Schuluniformen und einem Mittagessen für die Kinder auch Schulmaterialien, die Finanzierung von Lehrkräften sowie zusätzliche monetäre Mittel für die Schulen und die Familien. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Maßnahmen vor allem organisatorische Aspekte betreffen und sich nur begrenzt direkt auf die Schüler:innen auswirken. Die Registrierung gilt gleichermaßen für Kinder mit und ohne Staatsbürgerschaft sowie für Kinder mit und ohne Behinderung. Aus den Daten geht

jedoch nicht hervor, ob sich die Art oder Höhe der staatlichen Unterstützung je nach Zahlencode im Registrierungsverlauf unterscheidet. Ein Beispiel für eine mögliche Differenz zwischen der Registrierung im Schulsystem als Thai oder Nicht-Thai kann durch folgendes Interview festgemacht werden.

*“Okay for those who are Thai citizen will get 2000 baht.... entitled for 200 baht per year per person for teaching materials.” (Interview 14, Z.242f)*

Laut einem Interview erhalten Schüler:innen mit thailändischer Staatsbürgerschaft zusätzliche finanzielle Unterstützung für Lehrmaterialien, während dieser Zugang für nicht-thailändische Schüler:innen eingeschränkt sein kann. Dies stellt insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund eine Herausforderung dar, da sie häufig keine Informationen darüber erhalten, welche alternativen Fördermöglichkeiten bestehen und finanziell weniger Mittel haben, um selbst für die Materialien für ihre Kinder aufzukommen. Während finanzielle Unterstützung eine zentrale Rolle für den Bildungszugang spielt, sind auch die verschiedenen Schultypen ein entscheidender Faktor für die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund.

Die Daten aus den Interviews zeigen, dass sowohl Schüler:innen mit Behinderung als auch Schüler:innen mit Migrationshintergrund Zugang zu Bildung in Thailand finden (können)<sup>24</sup>. Dabei existieren, wie in den Theoriekapiteln 2.2 und 2.3 kurz erwähnt, unterschiedliche Beschulungsmöglichkeiten. Allerdings konnten in der Datenanalyse, insbesondere in den statistischen Auswertungen der Interviews, nur wenige Schulen identifiziert werden, die in Bezug auf die Herkunft der Schüler:innen oder den Anteil von Schüler:innen mit Behinderung gleichmäßig durchmischt sind. Dies ist zum einen auf die gezielte Auswahl der Interviewpartner:innen und -orte zurückzuführen, die im Rahmen von *proITEM* spezifische Forschungsziele erfüllen sollten. Zum anderen legen die Statistik und die Aussagen aus den Interviews nahe, dass thailändische Eltern häufig eine gemeinsame Beschulung ablehnen.

Interviewdaten weisen darauf hin, dass Eltern mit höherem finanziellen Status und thailändischer Staatsbürgerschaft häufiger Privatschulen oder städtische Schulen für ihre Kinder wählen.

---

<sup>24</sup> Im Forschungsprojekt *proITEM* wurde nicht explizit zu Kindern geforscht, die keinen Schulzugang haben. Dennoch lassen die Daten darauf schließen, dass es mehrere NGOs und staatliche Vorgaben gibt, die darauf abzielen, möglichst allen Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen.

*„Okay, and then, those who are poor, they just send their children to here. But the ones, who are rich, send their children to the city.“ (Interview 18, Z. 116f)*

Dies führt dazu, dass Schulen in bestimmten Regionen, wie beispielsweise Grenzgebieten zu Nachbarländern, überwiegend Schüler:innen mit ähnlichen Migrationshintergründen aufnehmen. An solchen Schulen ist der Anteil thailändischer Schüler:innen im Unterricht deutlich geringer.

Ebenso als bedeutsam erweist sich die Staatsbürgerschaft der Eltern als wesentlicher Einflussfaktor auf die Bildung und die bildungsbezogene Zukunft von Kindern und Jugendlichen in Thailand. Eltern ohne thailändische Staatsbürgerschaft sind häufig mit erheblichen finanziellen Sorgen sowie infrastrukturellen Hürden konfrontiert, beispielsweise in den Bereichen Wohnen, Gesundheitsversorgung und allgemeiner Lebensführung. Hinzu kommen ungleiche Behandlung, Diskriminierung und in manchen Fällen Ausnutzung. Aufgrund prekärer Arbeitsverhältnisse fehlt es ihnen oft an Zeit und Möglichkeiten, sich aktiv an der Elternarbeit oder der Kommunikation mit Lehrer:innen zu beteiligen. Viele dieser Eltern leben in ständiger Angst vor behördlicher Kontrolle und vermeiden daher öffentliche Sichtbarkeit.

Auf die Frage, wie sich der Status der Eltern auf die schulische Leistung ihrer Kinder auswirkt, erklärte ein:e Interviewpartner:in:

*„Based on our experience, we found out that if the parents have the challenge on the, on the documentation, the legal documentations. That's limited and effect directly to the children.“ (Interview 19, Z. 17–19)*

Interviewpartner:innen beschrieben, dass Eltern ohne Staatsbürgerschaft häufig mit finanziellen und organisatorischen Herausforderungen konfrontiert sind, die sich auf den Bildungsweg ihrer Kinder auswirken können:

*„He said that while ([Thai]) are allowed to work, those who not have any paper and then he said that is the way to kill them because, if you cannot work, then you won't have any means to sustain your life. I mean, education is not, like, the real issue for them.“ (Interview 6, Z. 484–487)*

Die Staatsbürgerschaft stellt einen zentralen strukturellen und rechtlichen Unterschied zwischen Thailänder:innen und Nicht-Thailänder:innen dar. Im Rahmen der Datenanalyse wurden verschiedene Differenzen zwischen thailändischen Staatsbürger:innen und Menschen

ohne thailändische Staatsbürgerschaft identifiziert, die insbesondere für die Elternarbeit von thailändischen Lehrer:innen relevant sind. Diese Unterschiede zeigen sich deutlich bei Hausbesuchen („Home Visits“), einer zentralen Komponente der Elternarbeit.

*„Since the Thai parents are eligible, or have the right to get all kinds of, uh, from the health system. So, they mean that children will have better wellbeing than the pa/ uh, the Burmese children.“ (Interview 9, Z. 618–620)*

Auch die Wohnumstände werden häufig in den Interviews als offensichtlicher Unterschied zwischen Staatsbürger:innen und Nicht-Staatsbürger:innen angesprochen.

*„Okay about the/ the, the housing environment. There's a big difference, because for the Thai parents, I mean they have, like, better housing environment. And they have, like, better, uh, practicing equipment than the, uh, parents from Burma.“ (Interview 9, Z. 637–640)*

Ein interessanter Aspekt in Bezug auf die Staatsbürgerschaft wird in ihrer Auswirkung auf das Anstellungsverhältnis von Lehrer:innen in thailändischen Schulen ersichtlich. Die Staatsbürgerschaft spielt hier eine zentrale Rolle, da als „Government Officials“ ausschließlich Lehrer:innen mit thailändischer Staatsbürgerschaft eingestellt werden können. Dies ist auch mit einem höheren Gehalt verbunden, was die Attraktivität dieser Positionen erheblich erhöht. Gleichzeitig gehen durch diese Regelung potenzielle Ressourcen innerhalb der Lehrer:innenschaft, wie das Wissen über andere Kulturen und Sprachen, verloren, wenn Lehrer:innen nur aufgrund ihrer fehlenden Staatsbürgerschaft keine Stelle in einer Schule erhalten, obwohl sie ansonsten gut ausgebildet wären.

Die Daten verdeutlichen zusätzlich dazu auch die Bedeutung von Lehrer:innen, die mit den kulturellen und sozialen Besonderheiten der Schulumgebung vertraut sind. Dieses Wissen wird als entscheidender Vorteil angesehen, da es das Verständnis für die Schüler:innen und ihre Eltern stärkt und die Zusammenarbeit erleichtert. Besonders wichtig für Lehrer:innen ist es, die Dynamiken der lokalen Community, sowie die Kulturen und Werte der Schüler:innen und ihrer Familien zu kennen. Hierbei kann es helfen, selbst Teil dieser Community zu sein, denn, so kritisieren diverse Interviewpartner:innen, dieses Wissen wird in der Lehrer:innenausbildung zu wenig vermittelt.

*„Since most of the teachers are from here, so they understand the context of this community. [Thai] They are local, they are people from this area.“ (Interview 18, Z. 206f)*

Neben den mit der Staatsbürgerschaft einhergehenden Aspekten finden sich weitere strukturelle Hindernisse für gelungene Inklusion von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund in Thailand, welche sich auch die Elternarbeit von thailändischen Lehrer:innen auswirken.

Die Policy „Education For All“ endet mit dem Ende der Schulpflicht. Doch häufig scheiden bereits vorher Schüler:innen aus dem Schulsystem aus oder verlassen mit Ende der Schulpflicht das Bildungssystem, um möglichst schnell Geld für die Familie verdienen zu können. Für Schüler:innen mit Behinderung gibt es die Möglichkeit, sofern sie keine Erwerbsarbeit finden, weiterhin in Special Education Center oder zu Hause betreut bzw. beschult zu werden. Schüler:innen ohne Staatsbürgerschaft hingegen sehen einer weniger aussichtsreichen Bildungszukunft entgegen, was ihre Motivation bereits während ihrer Pflichtschulzeit beeinflussen kann.

*“[...] they cannot have, they don't have futures to go to universities. So, they don't have motivation to pursue their education.” (19, Z.165f)*

Während das thailändische Schulsystem durch die Lehrer:innen bemüht ist, Eltern weitreichend zu unterstützen und Hilfe auch über pädagogische Belange hinaus anzubieten, zeigen die Daten dennoch Lücken in den institutionellen Unterstützungsstrukturen auf. Häufig wissen Eltern nicht, an wen sie sich bei Fragen oder Unterstützungsbedarf wenden können. Die staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten sind begrenzt, was dazu führt, dass diese Aufgaben oftmals von NGOs übernommen werden müssen. Sowohl Kinder als auch Eltern sind daher stark auf die Hilfe von NGOs und anderen externen Institutionen angewiesen.

Eine Map sozialer Welten mit Bezug zu dem Diskurs der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen für Inklusion zeigt eine Vielzahl von Akteur:innen, die explizit oder implizit an der Situation beteiligt sind. Diese Akteur:innen treten häufig nicht direkt in der Elternarbeit in Erscheinung, spielen jedoch eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen. Mit klarem Bezug zur Elternarbeit finden sich an vorderster Stelle die Eltern von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund, die Schüler:innen selbst sowie die mit ihnen arbeitenden Lehrer:innen.

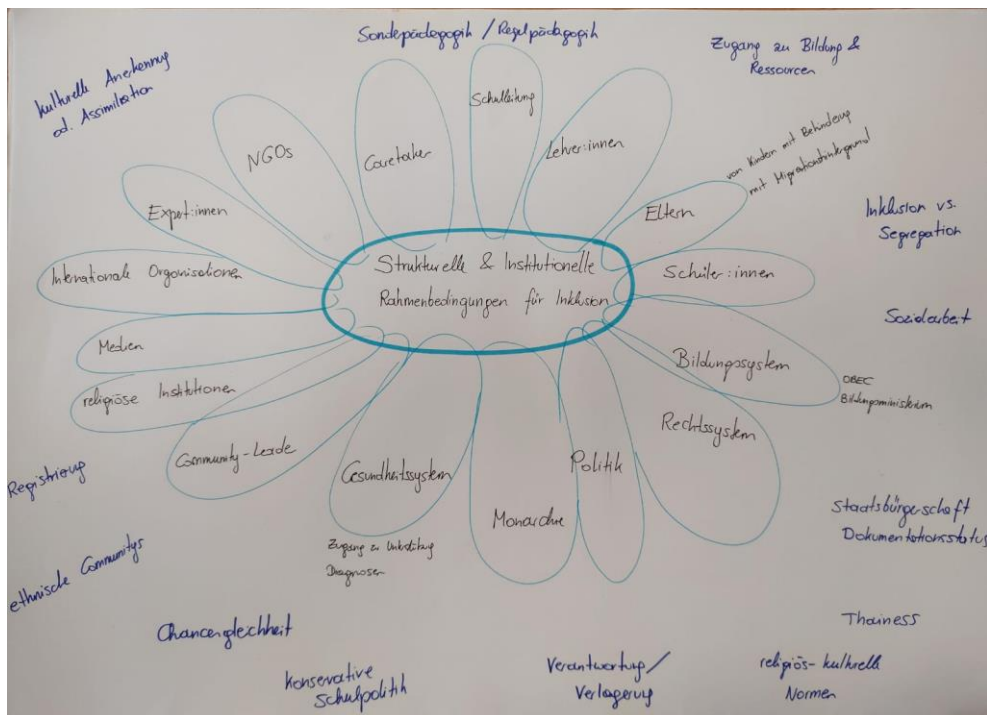


Abbildung 7: Social Worlds Map „Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen“

Wie aus den Interviews hervorgeht, besteht ein erheblicher Unterstützungsbedarf durch NGOs und Organisationen, die unterschiedlichste Aufgaben übernehmen, beispielsweise die direkte Unterstützung von Eltern im Alltag. Auch die Schulleitung spielt durch die vorgegebene Orientierung der Schule sowie durch pädagogische Schwerpunkte und Richtlinien eine entscheidende Rolle in der Elternarbeit. Ein weiteres Beispiel für explizit sichtbare Akteur:innen sind Caretaker, die Familien zu Hause besuchen, deren Kinder den täglichen Schulbesuch aus verschiedenen Gründen nicht schaffen. Dies betrifft vor allem Kinder mit schweren Beeinträchtigungen. Caretaker übernehmen neben der Schulung der Eltern auch Aufgaben, die sonst Lehrer:innen zufallen würden, und üben so ebenfalls Einfluss auf die Eltern aus.

Implizite Akteur:innen, die strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen gestalten, sind unter anderem das Bildungssystem, das Wirtschaftssystem, die Politik, das Rechtssystem und die Monarchie. Diese Akteur:innen sind ausschlaggebende Akteur:innen bei der Schaffung von Strukturen, die die Inklusion direkt beeinflussen, treten jedoch in der konkreten Situation der Elternarbeit selten sichtbar in Erscheinung. Hinzu kommen zentrale kulturelle und gesellschaftliche Faktoren wie Religion, *Thainess* oder auch die Medien, die in den Diskurs um Inklusion eingebettet sind und eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

Die Map veranschaulicht, dass Lehrkräfte in starkem Maße von Vorgaben des Bildungsministeriums und staatlicher Regelwerke beeinflusst werden. Gleichzeitig sind Eltern mit Migrationshintergrund häufig auf die Unterstützung von NGOs angewiesen, um bürokratische Prozesse zu verstehen oder ihre Kinder an Schulen anzumelden. Diese Abhängigkeitsverhältnisse verdeutlichen, dass die Hierarchien im Bildungssystem nicht nur zwischen Institutionen, sondern auch in der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und Behörden bestehen.

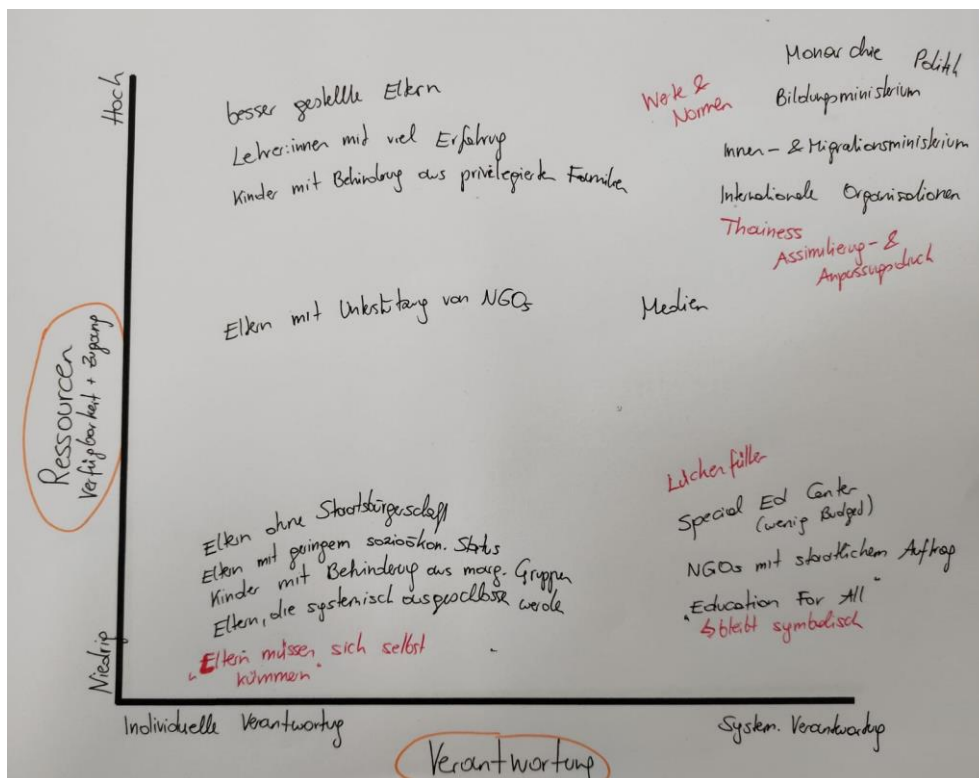


Abbildung 8: Positional Map „Strukturelle, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen“

Die Positional Map verdeutlicht die unterschiedlichen Positionen der impliziten und expliziten Akteur:innen innerhalb des Koordinatensystems. Die vertikale Achse spiegelt die Dimension der Verantwortung wider, wobei zwischen individueller und systemischer Verantwortung unterschieden wird. Die horizontale Achse zeigt die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit unterstützender Mittel, die für eine inklusive Elternarbeit sowie für die Bildung und das Wohl von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung sind. Diese reicht von einem niedrigen Niveau, das durch begrenzte oder fehlende Ressourcen gekennzeichnet ist, bis hin zu einer hohen Verfügbarkeit, die durch umfangreiche und leicht zugängliche Unterstützung definiert ist. Zu den betrachteten Ressourcen zählen finanzielle

Mittel ebenso wie der Zugang zu rechtlichen und bildungsbezogenen Ressourcen sowie umfassende Unterstützungsmöglichkeiten. Die Map macht damit sichtbar, wie Ressourcen und Verantwortung sich auf die Handlungsspielräume der verschiedenen Akteur:innen auswirken. Die Platzierung ebendieser basiert auf den Aussagen der Interviewpartner:innen und den in den Daten identifizierten Machtstrukturen. Die Map verdeutlicht somit, welche Akteur:innen Entscheidungsprozesse dominieren und welche Gruppen begrenzte Mitspracherechte haben.

Die Analyse zeigt, dass die expliziten Akteur:innen in der untersuchten Situation, wie Familien und Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund und Behinderung, häufig weitgehend von den impliziten Akteur:innen und deren Unterstützungssystemen getrennt sind. Diese Familien verfügen oft nur über einen sehr eingeschränkten Zugang zu Ressourcen und tragen gleichzeitig eine unverhältnismäßig hohe individuelle Verantwortung. Diese strukturellen Ungleichheiten spiegeln sich in den Daten wider: Mehrere Interviewpartner:innen beschrieben, dass Eltern oft nicht über ihre Rechte informiert sind oder Schwierigkeiten haben, sich in bürokratischen Verfahren zurechtzufinden.

Sozioökonomisch besser gestellte Familien bzw. Familien mit thailändischer Staatsbürgerschaft haben zwar ebenfalls eine hohe individuelle Verantwortung, profitieren jedoch von einem besseren Zugang zu Ressourcen. Diese ermöglichen es ihnen, fehlende systemische Unterstützung zumindest teilweise auszugleichen.

Lehrer:innen und Caretaker nehmen eine zentrale Position in der Mitte der beiden Achsen ein. Sie agieren als Teil des Bildungs- und Schulsystems und spielen eine Schlüsselrolle in der Unterstützung von Familien, verfügen jedoch selbst über begrenzte Ressourcen. Dies schränkt ihre Möglichkeiten ein, Eltern in der Elternarbeit und bei der Förderung inklusiver Bildung umfassend zu unterstützen. Ein Aspekt mit hoher systemischer Verantwortung, aber ebenfalls nicht ausreichend Ressourcen ist die Policy „Education For All“, welche besagt, dass alle schulpflichtigen Kinder in Thailand Zugang zu Bildung erhalten. Ein systemischer Weg zur Inklusion, der jedoch teilweise an der Ausschüttung von Ressourcen in der Praxis auf Hindernisse stößt. Schulleitungen, deren Ausrichtung der Schule einen wesentlichen Beitrag zu inklusiven Maßnahmen leisten kann, finden sich mit hoher systemischer Verantwortung und Zugang zu Ressourcen weit oben im Koordinatensystem, doch sind auch sie, ähnlich wie die Lehrer:innen, von anderen Systemen abhängig.

Mit einer hohen systemischen Verantwortung und auch Zugang zu Ressourcen finden sich eine Vielzahl von Akteur:innen, welche zumeist einen verdeckten Einfluss auf die schulische

Elternarbeit liefern. Religion, das thailändische Wertesystem und *Thainess* sind für die Weitergabe und Reproduktion von Werten und Normen verantwortlich, welche wiederum Einfluss auf Inklusion ausüben. Die Medien, das Wirtschaftssystem, die Monarchie und auch die Politik spielen auch in diesem Aspekt der systemischen Prozesse eine wichtige Rolle und üben Einfluss auf die Elternarbeit von thailändischen Lehrer:innen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung.

Die Social Worlds Map reflektiert zentrale Aussagen der Interviewpartner:innen. So wurde mehrfach berichtet, dass Lehrer:innen oft als Vermittler:innen zwischen Eltern und Schulbehörden fungieren. Gleichzeitig zeigt die Map, dass NGOs eine wichtige Rolle spielen, um benachteiligten Familien den Zugang zu Bildung zu erleichtern. In den Interviews wurde auch darauf hingewiesen, dass viele Eltern mit administrativen Anforderungen überfordert sind und auf externe Unterstützung angewiesen sind. Diese Erkenntnisse lassen sich direkt in der Map wiederfinden, da NGOs als Brückeninstanzen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen positioniert sind. Zudem verdeutlicht die Map, dass Schulleitungen und Behörden formelle Entscheidungsträger sind, während Eltern eine eher passive Rolle im Bildungsmanagement ihrer Kinder einnehmen. Dadurch zeigt sich eine klare Hierarchie innerhalb des schulischen Inklusionssystems.

#### 4.1.3 Bildung – aber für wen? - Bildungszugang und Herausforderungen im Bildungssystem

Der Zugang zu Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftlichen Fortschritt. Dennoch steht das thailändische Bildungssystem, wie viele Bildungssysteme weltweit, vor Herausforderungen, die den gleichberechtigten Zugang und den Bildungserfolg für alle beeinträchtigen. Ein wesentlicher Faktor für den gleichwertigen Zugang zu Bildung liegt in der Policy „Education For All“, die in der Abhandlung mehrfach erwähnt wurde. Diese Policy garantiert allen schulpflichtigen Kindern in Thailand das Recht auf einen Schulplatz. Dies umfasst nicht nur den Zugang zu Schulen, sondern auch eine gewisse finanzielle Unterstützung der Schulen durch den Staat. In der Theorie ist es dabei unerheblich, ob Kinder und Jugendliche eine Regelschule, eine inklusive Schule oder ein Special Education Center besuchen. Ziel ist es, allen Kindern im

schulpflichtigen Alter, unabhängig von Staatsbürgerschaft, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Behinderung, eine Schulbildung zu ermöglichen.

*„Okay, so they have to accept. They don't have the right, they cannot reject.“* (Interview 18, Z. 102)

Mit der Aufnahme ins Bildungssystem werden die Schüler:innen im System registriert und erhalten eine Registrierungsnummer. Diese Nummer dient unter anderem dazu, finanzielle Unterstützung für die Schulen sowie Mittel für Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Die Vergabe der Nummern richtet sich nach Kriterien wie Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsstatus, Wohnort und weiteren Faktoren.

*„And the G is for the purpose of receiving education, so they got the G from the OBEC. Ministry of Education for just only the purpose of receiving education. So, G is from the Ministry of Interior, they have, like, more privilege.“* (Interview 18, Z. 83-86)

Die Registrierung erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Behörden. Neben den Eltern und der Schule bzw. Schulleitung sind häufig das Bildungsministerium, das Innenministerium und in manchen Fällen auch die OBEC<sup>25</sup> eingebunden, um eine gültige Schulregistrierung zu gewährleisten. Neben diesem bürokratischen Aspekt spielt die Schulauswahl durch die Erziehungsberechtigten eine zentrale Rolle, da sie über den Bildungsweg ihrer Kinder innerhalb dieser strukturellen Vorgaben entscheiden. Ihnen obliegt es zu entscheiden, ob Schüler:innen in einer Schule oder einem Center unterrichtet werden, ob es sich um eine Spezialeinrichtung oder eine Regelschule handelt etc. Die Entscheidung diesbezüglich ist unter anderem von der persönlichen Meinung der Eltern, der Wohn- und Lebensumgebung oder der Anfahrt zur Schule und bestimmten Fördermöglichkeiten abhängig.

Interviewpartner:innen berichteten, dass mit zunehmendem Alter und unterschiedlichen Bildungswegen der Zugang zu Bildung für bestimmte Gruppen in Thailand schwieriger wird. Aus den Daten geht hervor, dass viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder ohne Staatsbürgerschaft die Schule nach der Pflichtschulzeit verlassen, um zu arbeiten und ihre Familien finanziell zu unterstützen. Für viele dieser Schüler:innen bietet das Bildungssystem keine langfristigen Perspektiven, da sie sich den Besuch höherer Schulen oder Universitäten finanziell nicht leisten können.

---

<sup>25</sup> Die OBEC „Office of the Basic Education Commission“ ist die thailändische Behörde für Grund- und Sekundarschulbildung. Sie gehört zum Ministry of Education (MOE) und ist für die Verwaltung und Entwicklung von Grundschulen (Prathom) und Sekundarschulen (Matthayom) in Thailand verantwortlich.

Die Daten zeigen jedoch, dass in Thailand alle schulpflichtigen Kinder einen Platz im Bildungssystem erhalten. Zudem gibt es Initiativen und Policies, die darauf abzielen, Kinder, die noch nicht im Schulsystem registriert sind, zu identifizieren und einzuschulen. Dennoch offenbaren sich bei der Analyse der Daten auch Herausforderungen innerhalb des Bildungssystems.

Fokussiert man sich auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung, werden mehrere Herausforderungen sichtbar. Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund benötigen oft zusätzliche Unterstützung von Lehrer:innen, da sie aufgrund sprachlicher und kultureller Unterschiede einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben. Diese Arbeit gestaltet sich für Lehrer:innen jedoch nicht immer einfach, da Sprach- und Kulturunterschiede oft zu Kommunikationsproblemen führen. Zudem werden diese Aspekte in der Lehrer:innenausbildung häufig nicht oder nur unzureichend behandelt. Auch die Motivation von Schüler:innen ohne schulische Zukunftsperspektive stellt eine Herausforderung dar.

Einige Interviewpartner:innen berichteten, dass NGOs häufig eine unterstützende Rolle für Familien übernehmen, insbesondere wenn staatliche Programme nicht greifen oder schwer zugänglich sind. Eine Map Sozialer Welten kann an dieser Stelle zeigen, welche weiteren Akteur:innen an der Situation der Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration explizit und implizit beteiligt sind. Die Map Sozialer Welten zeigt wesentlich mehr Akteur:innen und systemische Kopplungen, als aus den Interviews und herausgearbeiteten Zitaten zu entnehmen wäre, was wiederum den Wert der verwendeten Methode hervorhebt, da ohne diese viele Akteur:innen vermutlich unsichtbar geblieben wären.

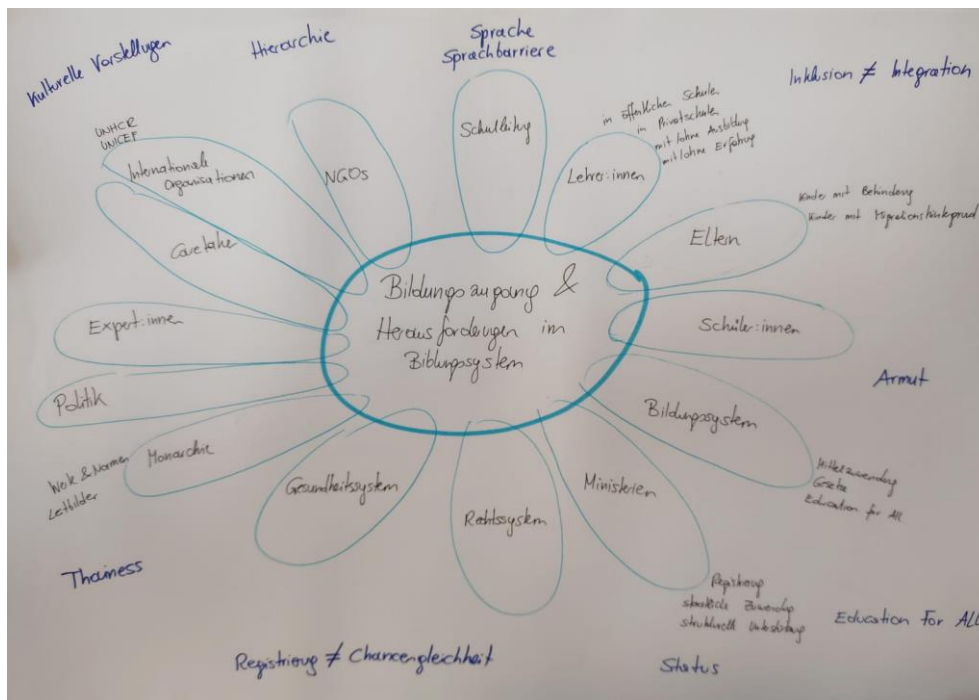


Abbildung 9: Social Worlds Map „Bildungszugang“

Für die vorliegende Überkategorie stehen, wie auch bei anderen Diskursen, die Eltern von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund sowie die Lehrer:innen im Fokus. Diese Akteur:innen befinden sich direkt in der Situation und befassen sich mit der zentralen Gruppe der Beteiligten – den Schüler:innen, insbesondere jenen mit Migrationshintergrund, Behinderung oder beidem.

Darüber hinaus gibt es weitere Akteur:innen, die in dieser Situation eine Rolle spielen. Die Schulleitung nimmt als übergeordnete schulische Instanz eine Schlüsselposition ein, da sie wichtige Entscheidungen in Bezug auf den Bildungszugang von Schüler:innen trifft. Dabei muss sie jedoch die Vorgaben des Bildungsministeriums und des Bildungssystems einhalten, einschließlich Gesetzen und Regelungen wie der Policy „Education For All“ oder den Vorgaben zur Registrierung im Schulsystem. Aus den Daten geht allerdings nur wenig über die Verantwortung von Schulleitungen hervor; sie werden selten als handelnde Akteur:innen explizit erwähnt.

Die eigentlichen Entscheidungsträger:innen im Bereich der Registrierung finden sich vielmehr in der Regierung, den Ministerien und der Politik. Auch die Königsfamilie übt einen indirekten Einfluss auf den Bildungszugang aus, da sie das gesellschaftliche Bild und die Anerkennung bestimmter Menschengruppen mitprägt. In diesem Zusammenhang spielt auch der kulturelle Begriff *Thainess* als Einflussfaktor eine Rolle. Internationale Organisationen, wie die Vereinten

Nationen, wirken ebenfalls auf die Regierung und die Politik ein, indem sie mit ihren Vorgaben Entscheidungen beeinflussen.

Communities und deren Anführer:innen haben vor allem bei ethnischen Minderheiten, wie den Akha, einen wesentlichen Einfluss. Sie arbeiten oft eng mit Schulen zusammen und spielen eine entscheidende Rolle in der Unterstützung und Mobilisierung der Eltern.

Die Analyse deutet darauf hin, dass viele Akteur:innen Einfluss auf die Elternarbeit im Kontext des Bildungszugangs haben, sich jedoch nicht direkt in der Situation befinden. Nicht unerwähnt bleiben sollten Expert:innen, die für die Fortbildung von Lehrer:innen hinzugezogen werden, jedoch meist von den Schulen eigenständig organisiert werden müssen. NGOs spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, indem sie Unterstützung leisten, wo staatliche Angebote nicht greifen oder unzureichend sind.

Der Einfluss all dieser Akteur:innen auf den Bildungszugang und die Herausforderungen im Bildungssystem in der Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration lässt sich anschaulich in einer Positional Map darstellen.

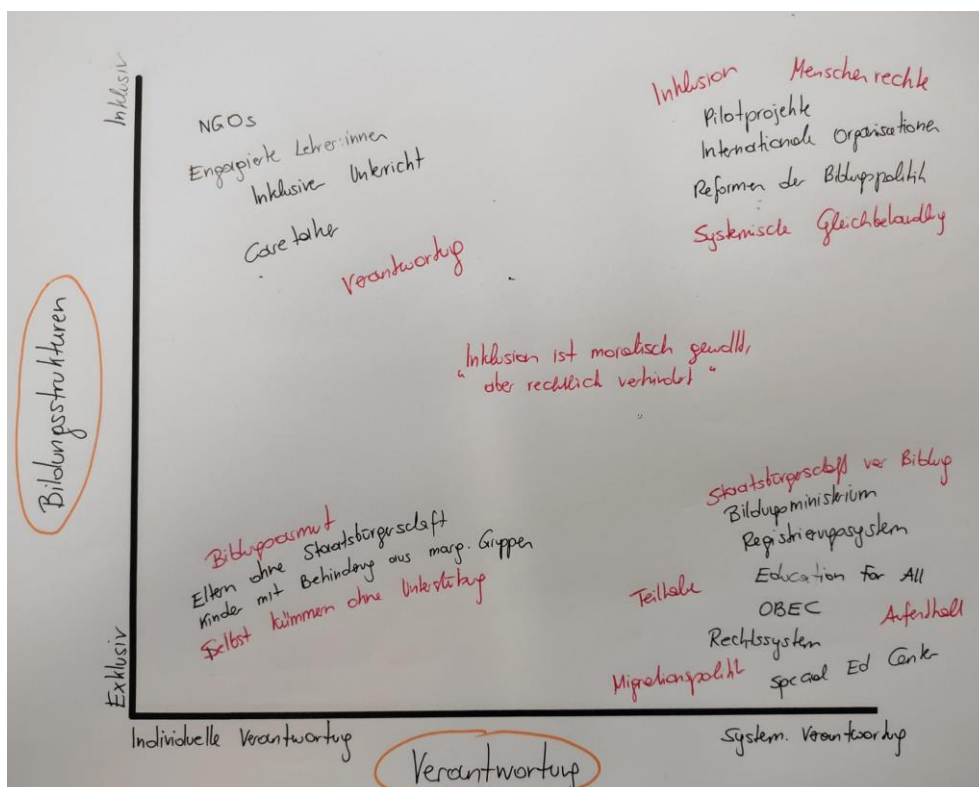


Abbildung 10: Positional Map „Bildungszugang“

In der Positional Map wird auf der horizontalen Achse das Spannungsfeld zwischen individueller und systemischer Verantwortung dargestellt. Die individuelle Verantwortung

bezieht sich auf Akteur:innen wie Eltern und Lehrer:innen, die weitgehend eigenständig und oft ohne ausreichende institutionelle Unterstützung den Bildungszugang für Schüler:innen sicherstellen müssen. Im Gegensatz dazu beschreibt die systemische Verantwortung, inwiefern institutionelle Akteur:innen wie Behörden, Schulen und Nichtregierungsorganisationen zentrale Rollen bei der Gewährleistung von Bildungszugang und Förderung übernehmen.

Als zentraler Aspekt des Bildungszugangs und der damit verbundenen Herausforderungen wurde der Grad der Inklusion gewählt. Dieser bildet die Schnittstelle von Migration und Behinderung besonders prägnant ab. Die Map analysiert die Positionen und Einflüsse der verschiedenen Akteur:innen in Bezug auf ihren Beitrag zur Förderung oder Hemmung inklusiver Bildungsstrukturen. Dabei wird untersucht, welche Bedeutung individuelle und systemische Verantwortung für die Realisierung von Inklusion haben und wie sich diese Dynamiken in der Praxis gestalten.

Auf der Seite mit hoher individueller Verantwortung und einer Tendenz zur Exklusion finden sich Eltern von Kindern mit Behinderung sowie Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese tragen die Verantwortung, einerseits die Schulwahl für ihre Kinder zu treffen, stehen jedoch andererseits vor zahlreichen Hürden im Schul- und Bildungssystem. Diese werden durch Diskriminierung und Marginalisierung verstärkt und sind eng mit Faktoren wie gesetzlichen Rahmenbedingungen, fehlender staatlicher Unterstützung oder begrenztem Zugang zu Ressourcen verbunden. Zwar gibt es formell ausreichende Angebote für die schulische Betreuung von Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund, die beispielsweise durch die Policy „Education For All“ abgedeckt werden, jedoch sind nur wenige dieser Angebote tatsächlich inklusiv, wie etwa Special Education Centers oder Schulen für Kinder aus Myanmar.

Eltern aus sozioökonomisch bessergestellten Hintergründen befinden sich mit besseren Möglichkeiten in Richtung Inklusion. Sie verfügen über Zugang zu Ressourcen, Förderungen und Therapien und können privat ausgleichen, was an schulischer Betreuung fehlt. NGOs positionieren sich ebenfalls weiter oben auf der Achse der Inklusion, da sie versuchen, Schüler:innen aktiv in das Bildungssystem zu inkludieren. Dennoch sind sie häufig von anderen Systemen abhängig, was wiederum Hindernisse schaffen kann.

Eine hohe systemische Verantwortung, jedoch mit begrenzter Inklusion, tragen spezialisierte schulische Angebote wie die bereits erwähnten Special Education Centers. Mit sehr hoher systemischer Verantwortung und einem umfassenden Einfluss auf andere Systeme ist der

kulturelle Faktor *Thainess* ein relevanter Akteur. Dieser beeinflusst maßgeblich die Wahrnehmung und Umsetzung von Inklusion in Thailand.

Auf der Achse in Richtung Inklusion zeigen sich fortschreitend Akteur:innen und Systeme wie das allgemeine Schulsystem, inklusive Beschulungsoptionen und Expert:innen für Sonderpädagogik. In der oberen rechten Ecke der Map, mit hoher systemischer Verantwortung und einem hohen Grad an Inklusion, finden sich Akteur:innen wie die Politik, die Regierung, das Bildungssystem, die Monarchie und internationale Organisationen. Diese Akteur:innen haben den größten Einfluss auf die anderen Systeme. Sie können Entscheidungen treffen, Gesetze verabschieden und Ressourcen bereitstellen, die für die Umsetzung eines funktionierenden inklusiven Bildungssystems notwendig sind. Ihre Verantwortung für die Realisierung von Inklusion ist daher am höchsten.

Zusammenfassend lassen sich einige zentrale Merkmale der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Forschungssituation festhalten. Durch die Kombination dieser drei Kernkategorien lassen sich individuelle und systemische Faktoren identifizieren, die das Konfliktpotential im systemischen Prozess nicht nur aufzeigen, sondern auch in ihrer Wechselwirkung verdeutlichen. Exemplarisch wurden drei der Diskurse ausgewählt, um das Spannungsfeld im Systemischen zu verdeutlichen und von der Verantwortung der Individuen abzuheben. In allen drei Positional Maps fand sich auf der vertikalen Achse das Spannungsfeld zwischen individueller und systemischer Verantwortung wieder, um herauszufinden, wie sich die einzelnen Akteur:innen systemisch einordnen ließen und welche Rolle ihr Einfluss spielt.

Werden die Ergebnisse dieser drei Kartographien zusammengefasst, so lässt sich herauslesen, dass die zentralen und expliziten Akteur:innen in der Situation der Elternarbeit sich zumeist eher in Richtung der individuellen Verantwortung für unterschiedliche Aspekte wiederfinden. Die Elternarbeit bildet eine zentrale Schnittstelle zwischen den systemischen Prozessen und den individuellen Herausforderungen von Familien. Während sich das Bildungssystem stark an kollektiven Normen orientiert, erleben Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern von Kindern mit Behinderung oft Anpassungsdruck. Die Ergebnisse zeigen, dass der Zugang zu Informationen und Unterstützungsangeboten eine entscheidende Rolle spielt, um diese Spannungen zu mildern. Eltern wird die richtige Schulwahl für ihre Kinder überlassen und damit werden sie vor die Wahl zwischen inklusiven Schulen oder Schulen mit besonderen Förderungsmöglichkeiten gestellt. Eltern und Lehrer:innen finden sich Barrieren im Schulsystem gegenübergestellt, die sie individuell überwinden müssen ohne auf Unterstützung vom Staat hoffen zu können. Viele strukturelle und institutionelle Hindernisse werden ihnen in

den Weg gelegt, die durch den Einfluss wirkmächtigerer Akteur:innen zu verhindern wären und sie sind es, die primär unter einem Wissens- und Informationsdefizit leiden, während das gesammelte Wissen sich ebenfalls bei anderen impliziten Beteiligten in der Situation wiederfinden würde.

Besagte wirkmächtige Beteiligte, welche sich implizit in den Maps wiederfinden, wie das Bildungssystem, die Regierung und Politik, aber auch die Monarchie, *Thainess* oder die Medien sind Akteur:innen in der Situation, welche Einfluss auf die Elternarbeit von Lehrer:innen ausüben, häufig aber im Hintergrund wirken.

## **4.2 Konflikt zwischen individueller Autonomie und kollektiver Identität**

Der zweite konflikthafte Themenkomplex umfasst das Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiver Identität und Norm<sup>26</sup>. Unter dem Blickwinkel der individuellen Autonomie wird untersucht, inwieweit Menschen in Bezug auf ihre kulturellen Wurzeln die Möglichkeit haben, sich selbst zu entfalten und ihre Lebensweise frei zu gestalten. Für diese Forschungsarbeit von Bedeutung ist, in welchem Maß Menschen mit Migrationshintergrund sich an die vorherrschende Kultur anpassen müssen – oft, um gesellschaftlich akzeptiert zu werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern sie ihre eigene kulturelle Identität bewahren können, ohne in einen Widerspruch zu kollektiven Erwartungen zu geraten. Dieses Spannungsfeld führt zu Konflikten, wenn individuelle Autonomie eingeschränkt wird oder Anpassungsdruck entsteht. Für Menschen mit Behinderung stellt sich die Frage, ob sie aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen gezwungen sind, sich anzupassen – sei es durch den Verzicht auf eigene Bedürfnisse oder durch den Rückzug aus sozialen Räumen. Wenn gesellschaftliche Normen eine bestimmte Form von Leistungsfähigkeit voraussetzen, kann dies die individuelle Autonomie einschränken und zu Exklusion führen. Dabei sollen auch die Barrieren betrachtet werden, die sie an einem selbstbestimmten Leben hindern, sowie die Möglichkeiten, ihre Autonomie und Selbstgestaltung zu fördern.

---

<sup>26</sup> Die Auseinandersetzung mit den Daten führte in meinen begleitenden Memos häufig dazu, das Thema Identität zu markieren und für spätere Analysen aufzubereiten. Insbesondere das Konzept der „*Thainess*“, das ich im Rahmen der begleitenden Literatur- und Wissenschaftsrecherche entdeckte<sup>26</sup>, ließ mich an dem Thema Identität festhalten.

Thailands kollektive Identität ist von Nationalstolz, starkem Gemeinschaftssinn und gemeinsamen kulturellen Werten geprägt. Diese kollektive Identität stiftet Zusammenhalt, führt jedoch auch zu Spannungen, wenn individuelle Lebensentwürfe mit gesellschaftlichen Erwartungen kollidieren. Dies schließt auch nationale Identität und teilweise nationalistische Tendenzen ein. Kulturelle und religiöse Werte, Nationalismus und kollektive Normen beeinflussen in Thailand sowohl Schule und Bildung als auch Prozesse von Integration und Inklusion. Dabei spielen insbesondere soziale und kulturelle Perspektiven und Barrieren, der Zusammenhang zwischen Identität und Nationalismus, aber auch kulturelle und religiöse Einflüsse auf Schule und Bildung, sowie auf Bildungsperspektiven und Interkulturalität eine Rolle.

Für die genauere Betrachtung des Konfliktbereichs wurden erneut drei Überkategorien ausgewählt, die in den folgenden Unterkapiteln anhand der empirischen Daten dargestellt werden. Kapitel 4.2.1 untersucht, welche sozialen und kulturellen Barrieren den Handlungsspielraum von Individuen einschränken und wie sie den Konflikt zwischen persönlicher Freiheit und gesellschaftlichen Erwartungen prägen. Kapitel 4.2.2 beleuchtet Interkulturalität und zeigt, wie kulturelle Vielfalt in einem Umfeld mit starken kollektiven Identitäten ausgehandelt wird. Abschließend betrachtet Kapitel 4.2.3 den Einfluss von kultureller Identität und Nationalismus auf Inklusion und soziale Teilhabe

#### 4.2.1 Zwischen Zugehörigkeit und Ausgrenzung: Soziale und kulturelle Barrieren in inklusiven Kontexten

Soziale, kulturelle und sprachliche Barrieren erschweren es Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund in Thailand, sich in die dominante Kultur zu integrieren. Die thailändische Gesellschaft, geprägt von einem starken Nationalismus und dem Konzept der *Thainess*, zeigt sich wenig inklusiv gegenüber anderen Kulturen oder Menschen, die nicht dem thailändischen Ideal entsprechen. Vor diesem Hintergrund ist es angesichts des Forschungsinteresses von *proITEM* nachvollziehbar, dass die Daten die Unterschiede zwischen thailändischen Eltern und Schüler:innen sowie Schüler:innen mit Behinderung und ihren Familien im Vergleich zu Schüler:innen ohne Behinderung oder ohne thailändische Staatsbürgerschaft thematisieren. Dabei lassen sich soziale und kulturelle Barrieren, welche

voneinander kaum zu trennen sind, in den Daten primär auf einen vorhandenen oder nicht vorhandenen Migrationshintergrund zurückführen.

Mehrere Interviewpartner:innen beschrieben finanzielle Schwierigkeiten als eine der größten Herausforderungen für Familien. In den Interviews wurde beschrieben, dass finanzielle Einschränkungen die Möglichkeiten der Eltern beeinflussen, sich aktiv in den Bildungsweg ihrer Kinder einzubringen, da sie beispielsweise weniger Zeit für Elternarbeit haben oder sich außerschulische Unterstützung nicht leisten können. Elternarbeit wird durch Armut erschwert. Nicht nur können Schüler:innen nicht mit adäquaten Unterrichtsmitteln ausgestattet werden, außerschulische Förderungsmöglichkeiten fallen weg, Unterstützung zu Hause bei schulischen Aufgaben ist aufgrund der Arbeitszeit der Eltern oft nicht möglich oder Eltern haben keine Zeit für Elternarbeit, da sie ihre meistens Niedriglohnarbeit bis spät abends beschäftigt.

*“Because they think that they, ah, if they go to work, they can earn more money. Yeah, and they don't want to waste their money, their, their time in coming to here instead of earning more money.” (Interview 17, Z.1159-1161)*

In Hausbesuchen entdecken Lehrer:innen dann, welche Auswirkungen geringes Einkommen oder vielleicht sogar gar kein Einkommen auf die Lebensumstände der Familien hat. Von den Räumlichkeiten der Wohnung oder Unterkunft, über Hygiene- und Sanitäreinrichtungen, Nahrungsmittelversorgung, Gesundheitsversorgung etc.

*„Ah, these are hard condition of living.“ (Interview 13, Z.589)*

Und in manchen Fällen werden Schüler:innen auch nicht in die Schule geschickt, um bei der Arbeit zu Hause zu helfen.

*“Interviewer 2: And then another problem is about the, when they, is the, is the...working the field. The season of working the field. Once there is, ah, working the field season, the parents want to pull the students out to work in the field.” (Interview 17, Z.1182-1184)*

Armut betrifft in erster Linie Menschen mit Migrationshintergrund, was sich anhand der Daten auf die fehlende Staatsbürgerschaft und die damit verbundenen fehlenden Unterstützungsstrukturen zurückführen lässt. Neben finanziellen Einschränkungen stellt auch die Sprache eine zentrale Herausforderung dar. Mehrere Interviewpartner:innen berichteten, dass Sprachbarrieren die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer:innen erschweren und somit den Zugang zu schulischen Informationen beeinträchtigen. Im Hinblick auf Schüler:innen mit Behinderung liefern die Daten jedoch keine eindeutigen Rückschlüsse auf ihren

sozioökonomischen Hintergrund. Dennoch weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass Armut bzw. eine prekäre finanzielle Situation der Familien viele Lebensbereiche beeinflusst und soziale Barrieren schafft, die für die betroffenen Familien nur schwer zu überwinden sind.

*“If cycles of poverties, we will have to look into the cycles of that.”*

*(Interview 19, Z.175)*

In den Interviews werden keine thailändischen Familien mit finanziellen Schwierigkeiten erwähnt, nur Familien mit Migrationshintergrund, zumeist ohne Staatsbürgerschaft oder Aufenthaltstitel, was wiederum direkten Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder ausübt.

*“Based on our experience, we found out that if the parents have the challenge on the, on the documentation, the legal documentations. That’s limited and effect directly to the children.” (Interview 19, Z.17-19)*

Mit einem Migrationshintergrund geht oft auch eine sprachliche Barriere einher. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnis können Menschen mit Migrationshintergrund auf viele Ressourcen in Thailand nicht zurückgreifen bzw. sich diesbezüglich auch nicht informieren. Auch wenn es einige Beispiele in den Interviews gibt, in welchen Eltern mit Migrationshintergrund die Landessprache lernen, so sind sich die meisten Gesprächspartner:innen darin einig, dass die Sprachbarriere eine der größten Hindernisse in Elternarbeit und in der schulischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen darstellt.

*“Problem with the languages. Languages are a barrier [...].” (Interview 9, Z.194)*

Mehrere Interviewpartner:innen berichteten, dass Lehrer:innen darauf hinarbeiten, Schüler:innen mit Migrationshintergrund mit der thailändischen Kultur vertraut zu machen. Dies umfasst beispielsweise die Nutzung der thailändischen Sprache im Unterricht sowie die Teilnahme an kulturellen Schulaktivitäten.

*“[...]to adjust them to Thai culture.” (Interview 13, Z.521)*

Wenngleich Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder Behinderung thailändische Schulen besuchen, steht die Sozialisation in die vorherrschende Kultur, mit ihren Werten und Normen, an oberster Stelle. So sind alle Schüler:innen verpflichtet, am buddhistischen Religionsunterricht teilzunehmen, in der Schule Thai zu sprechen und sich an den thailändischen Gepflogenheiten im sozialen Umgang zu orientieren. Dies führt häufig dazu,

dass betroffene Schüler:innen und ihre Familien kaum Möglichkeiten haben, ihre eigene Kultur auszuleben oder in den Schulalltag zu integrieren.

Ein häufiges kulturelles Missverständnis in der Elternarbeit betrifft das Verständnis von Behinderung bei Eltern mit Migrationshintergrund. Wie bereits in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, herrscht häufig eine gewisse Unwissenheit, die dazu führt, dass Eltern Schwierigkeiten im angemessenen Umgang mit Kindern mit Behinderung zeigen. Aus den Daten geht hervor, dass einige Eltern mit Migrationshintergrund den Arztbesuch vermeiden, da sie befürchten, durch eine Diagnose ihre Kinder einer Stigmatisierung auszusetzen:

*“Interviewer 1: You say, they don't want to go to the doctor because of their beliefs? So, what are these beliefs?”*

*“Interviewer 2: They don't want to be labeled. They don't want their children to be labeled. Be labeled.” (Interview 17, Z.1121-1127)*

Darüber hinaus wird erwähnt, dass manche Eltern glauben, Kinder mit Behinderung würden Unglück bringen. Diese Annahme könnte erklären, warum einige Eltern es vermeiden, ihre Kinder testen oder diagnostizieren zu lassen. Diese Einstellung lässt sich auf bestimmte Glaubenssätze oder religiöse Überzeugungen zurückführen:

*"[...] because some of them believe that if you have a children with special needs, they bring bad lucks to you.” (Interview 14, Z. 261-263)*

Solche kulturellen Überzeugungen können nicht nur die Bereitschaft zu medizinischer Diagnostik und Unterstützung hemmen, sondern auch die Integration der Familien und die Entwicklung inklusiver Strukturen in der Schule erschweren.

Existierende Barrieren führen häufig zu gesellschaftlichen, kulturellen und schulischen Exklusionsmechanismen, die einen erheblichen Einfluss auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Behinderung und Migration haben. Diese Barrieren zeigen sich nicht nur in der direkten Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen der Elternarbeit, den Eltern und Lehrer:innen – etwa durch sprachliche, kulturelle, religiöse und soziale Hindernisse –, sondern betreffen auch die inhaltlichen Themen der Elternarbeit.

Durch ihre Tätigkeit im Rahmen von Home Visits entwickeln thailändische Lehrer:innen oft einen engen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen und sind in der Pflicht, auch in diesem Bereich unterstützend zu wirken. Dabei spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle: der Aufenthaltsstatus der Eltern, der Umgang mit Behinderung oder Migrationshintergrund

innerhalb der Familie und der Community sowie in der Schule und der thailändischen Gesellschaft insgesamt. Diese Prozesse werden durch institutionelle Diskriminierung und gesellschaftliche Marginalisierung verstärkt, , die sowohl auf institutioneller als auch auf gesellschaftlicher Ebene auftreten und die Elternarbeit weiter erschweren. So finden demnach auch soziale und kulturelle Barrieren für Familien Einzug in die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen.

Eltern und Lehrer:innen befinden sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiver Norm. Wie bereits beschrieben, steht in der Arbeit mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund die Sozialisation und das Vertrautmachen mit der thailändischen Kultur und ihren Gepflogenheiten an oberster Stelle. Dies verdeutlicht sich unter anderem darin, dass in den Schulen die Landessprache Thai gesprochen wird, alle Schüler:innen den buddhistischen Religionsunterricht besuchen, täglich die Landeshymne singen und andere kulturelle Praktiken übernehmen.

Die inhärenten thailändischen Werte und Normen werden den Schüler:innen von Beginn an vermittelt und können dazu führen, dass sie kaum Möglichkeiten haben, ihre eigene Kultur zu leben. Besonders problematisch wird dies durch den Mangel an unterstützenden Strukturen für Menschen mit Migrationshintergrund, wodurch sie verstärkt in die vorherrschenden Wertvorstellungen hineingedrängt werden. Die Daten zeigen nur wenige Ansätze oder Optionen auf, die es ermöglichen, die eigene Kultur weiterzuführen und dennoch ein integrierter Teil der thailändischen Gesellschaft zu sein.

Der starke Nationalgedanke, die Rolle der Monarchie und das Konzept der *Thainess* prägen dabei die Vermittlung und Wertigkeit des sozialen Gefüges sowie der Kultur. Dies führt zu einem kollektiven Verständnis von Werten und Normen, das individuelle kulturelle Identitäten und Autonomien oft in den Hintergrund drängt.

An dieser Stelle kann eine angefertigte Positional Map exemplarisch darstellen, wie sich der Konflikt zwischen individueller Autonomie und kollektiver Norm in der untersuchten Situation widerspiegelt und welche Dynamiken dabei eine Rolle spielen.

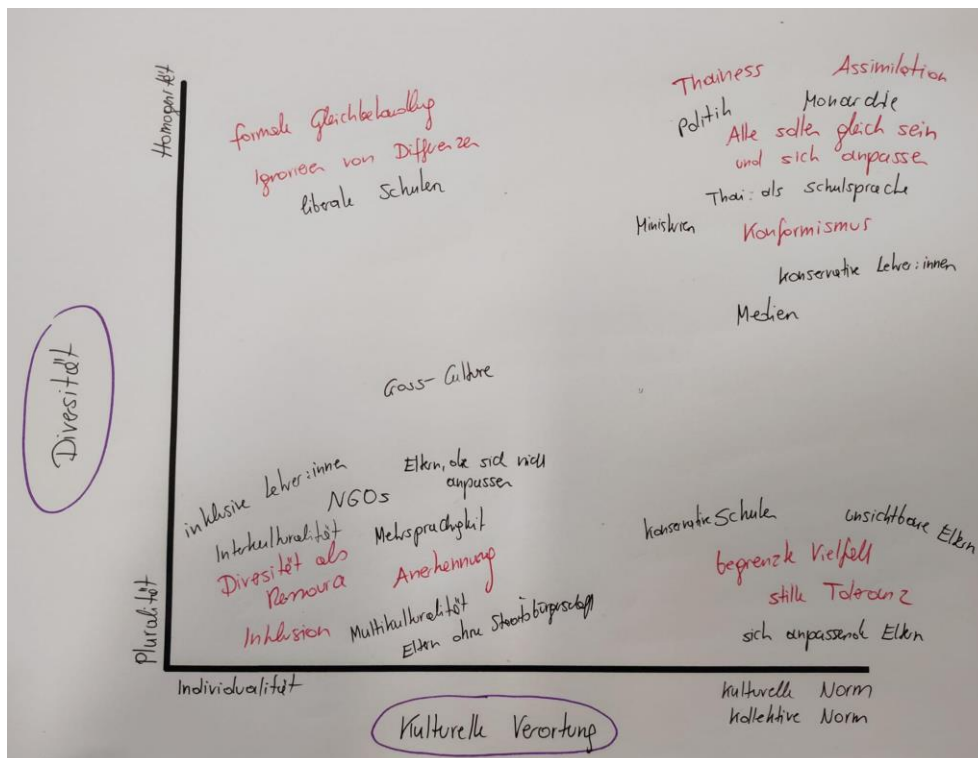


Abbildung 11: Positional Map „Soziale und kulturelle Barrieren“

Die horizontale Achse beschreibt das Spannungsfeld zwischen Individualität und kollektiver Norm, wobei die Individualität sich auf Selbstentfaltung, Autonomie, sowie kulturelle, sprachliche und religiöse Freiheit bezieht, während die kollektive Norm die typisch thailändischen Werte, Normen, Erwartungen und Regeln umfasst. Auf der vertikalen Achse soll exemplarisch für soziale und kulturelle Barrieren der Spannungsbogen von kultureller Vielfalt und Pluralität hin zu kultureller Homogenität gezogen werden.

Die angefertigte Kartographie zeigt einen starken Hang zur kulturellen Homogenität und kollektiven Norm der sich in der Situation befindlichen Akteur:innen und Diskurse in Bezug auf Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. Der thailändische Nationalismus, sowie *Thainess* spielen hierbei eine wesentliche Rolle. Sie geben vor, inwiefern gesellschaftliche, kollektive Werte und Normen bestimmend sind für eine Vielzahl an anderen Diskursen und Akteur:innen. Dabei sind die Regierung und Monarchie maßgeblich an der Weitergabe dieser traditionellen Werte beteiligt, übertragen diese auf weitere Systeme wie das Bildungssystem, Gesundheitssystem, Rechtssystem und die Medien.

Lehrer:innen finden sich in einer zentralen Position auf der Map, sie können sich je nach individueller Ausrichtung in alle Richtungen orientieren. Durch ihre Ausbildung und das thailändische Schulsystem sind Lehrer:innen eher an der kollektiven Norm orientiert, ihre

tägliche Arbeit im Schulalltag zieht sie jedoch wieder in Richtung Individualität. Ebenso verhält es sich mit ihrer Position auf der vertikalen Achse.

Klare Ausreißer:innen auf der Map sind die Eltern. Einerseits Eltern, vornehmlich thailändische Eltern, welche selbst geprägt durch das System die thailändischen Werte vertreten und weitergeben und diese auch für Gut empfinden, sich aber demnach auch frei entfalten können. Weitere Ausreißer:innen sind Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund oder Behinderung, sie befinden sich in der Map nahe der Individualität und zwischen den beiden Spannungspolen von kultureller Pluralität und Homogenität. Um Barrieren zu überwinden, bleibt Familien oft nur die kulturelle Anpassung – was jedoch bedeutet, ihre eigene Identität zu unterdrücken.

Als ein Beispiel für Selbstentfaltung und Autonomie, aber auch kulturellen Pluralismus wurde der Diskurs der Interkulturalität eingebracht. Dieser erlaubt es einer Gesellschaft, Menschen zu inkludieren, die nicht den vorherrschenden Werten und Normen entsprechen, ihnen aber dennoch keine sozialen und kulturellen Barrieren in den Weg zu legen. Den Interkulturellen Aspekt gibt es auch in der Pädagogik, wird jedoch in den Interviews kaum erwähnt. Aus den Daten lässt sich jedoch ein Bezug zu sich überschneidenden, bzw. aneinander anpassenden Kulturen herausarbeiten.

*“Okay, since they get most of the thai teachers working in here, I mean they have been here for 20 and 30 years, so they are used to see, or get used to the cross culture between these two countries.” (Interview 9, Z.251-253)*

Inbesondere in öffentlichen Schulen und in den ländlichen Grenzgebieten arbeiten thailändische Lehrer:innen häufig mit einer interkulturellen Schüler:innenschaft. Dies kann der nächste Aspekt gut erläutern.

#### 4.2.2 Was nicht passt, wird passend gemacht - Interkulturalität und Diversität in der Bildung

Die Kernkategorie der Interkulturalität und Diversität in der Bildung befasst sich mit der Frage, wie Bildungseinrichtungen mit Pluralität und Individualität umgehen und welche Haltungen die verschiedenen Akteur:innen in Bezug auf Interkulturalität und Diversität einnehmen.

Ausgangspunkt dieser Kategorie ist die durch die Policy Education For All ermöglichte Integration von Schüler:innen unterschiedlichster Herkunft, Muttersprache, Nationalität und

mit verschiedenen Behinderungen. In den erhobenen Daten finden sich Schüler:innen aus Thailand, Myanmar, Laos und weiteren Ländern sowie aus ethnischen Gruppen wie den Akha oder den Uigur:innen. Zudem gibt es Klassen, die sowohl Schüler:innen mit als auch ohne Behinderung sowie mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen umfassen. Weitere Diversitäts- und Marginalisierungskriterien betreffen Aspekte wie den Aufenthaltsstatus der Eltern oder den sozioökonomischen Hintergrund der Familien.

Education For All zielt darauf ab, alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in den schulischen Bildungsprozess einzubeziehen. Mehrere Interviewpartner:innen beschrieben, dass Lehrer:innen mit der Herausforderung konfrontiert sind, Schüler:innen mit unterschiedlichen Hintergründen im Schulalltag zu begleiten. Dabei steht laut den Interviewdaten das thailändische Wertesystem im Mittelpunkt des Unterrichts.

*“Okay so it the mission is to trying to get them to adjust them to Thai culture, then Thai.”*  
(Interview 13, Z.521f)

Laut den Interviewdaten orientiert sich der Unterricht für alle Schüler:innen an den traditionellen thailändischen Werten und Normen. Dabei wird nicht zwischen Schüler:innen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. mit oder ohne Behinderung unterschieden. In Bezug darauf zählt neben dem verpflichtenden buddhistischen Religionsunterricht auch die Teilnahme an kulturellen Feierlichkeiten und die Nutzung von Thai als Unterrichtssprache zu Maßnahmen in der Wertevermittlung. Für die Schüler:innen ergeben sich dadurch laut den Daten wenig einschränkende Barrieren. Es herrscht ein gutes Auskommen zwischen den Schüler:innen, sie und teilweise ihre Eltern lernen die Landessprache möglichst schnell, und auch die thailändischen Werte werden zumeist gut übernommen. Auch innerhalb der Elternschaft geben die Daten keinen Hinweis auf Barrieren in Bezug auf einen freundlichen und respektvollen Umgang miteinander.

Die Daten lassen darauf schließen, dass es häufiger vorkommt, dass in Schulen mit hohem Migrationsanteil, insbesondere in den Grenzgebieten, besonders wenig thailändische Staatsbürger:innen beschult werden. Es gibt eigene Schulen für Schüler:innen aus Myanmar sowie Schulen, die vorrangig von Schüler:innen der Akha besucht werden. Ebenso verhält es sich bei Schüler:innen mit und ohne Behinderung, denen neben inklusiven Angeboten auch eigene Schulen und Learning Center zur Verfügung stehen. Ein Großteil der finanziell besser gestellten Eltern schickt ihre Kinder in Privatschulen oder sogar ins Internat in die Stadt. Öffentliche Schulen werden zu Orten, an denen scheinbar wenig Durchmischung stattfindet.

Doch zeigt sich in den vorhandenen Daten ein durch die Interviewpartner:innen gezeichnetes, durchwegs positives Bild der inklusiven Beschulung in Thailand.

*„Okay, because all of the teachers in here understand in-, inclusive philosophy.“  
(Interview 20, Z.109)*

Oder in Bezug auf Schüler:innen mit Behinderung:

*„So, everybody has to, ah, support. No matter whether they are normal students or students with Special Needs.“ (Interview 20, Z. 328f)*

Einzig für Lehrer:innen scheint es Barrieren in der inklusiven Beschulung zu geben. Ihre Ausbildung reicht nicht aus, um ihnen ausreichend Wissen über unterschiedliche Kulturen und Sprachen sowie über verschiedene Behinderungs- und Beeinträchtigungsarten zu vermitteln.

*„[...] we cannot, we cannot teach kind of like normal teachers. Teachers who teach, like mainstream teachers. They need to understand the background, and then the children's needs or wants. So, that was our problem.“ (Interview 3, Z.39-43)*

Hieraus lässt sich erneut die Lehrer:innenausbildung als eine nicht unerhebliche Barriere für Inklusion und Diversität ableiten. Wenngleich das Ziel der Pädagog:innen im Unterricht die Assimilierung und Sozialisation ins thailändische Wertesystem ist, benennen die meisten Interviewpartner:innen diesen Mangel an Wissen als wesentlich für die Erreichung ihrer pädagogischen Ziele. Zurückzuführen sind diese Barrieren laut Aussagen der Lehrer:innen primär auf die Ausbildung der Pädagog:innen sowie auf die Voraussetzung, thailändische Staatsbürger:in zu sein, um als Lehrer:in tätig zu werden. Jene Pädagog:innen, die gut mit der Diversität in den Klassenzimmern zurechtkommen, sind meist diejenigen, die bereits viel Erfahrung in diesem Bereich gesammelt haben oder selbst aus der durchmischten „cross-culture“ Community stammen und daher mit spezifischen Besonderheiten vertraut sind.

Auf Basis dieses, aus den Daten entnommenen, Hintergrundwissens wurde an dieser Stelle erneut eine Positional Map angefertigt, um den Diskurs der Inklusion und Diversität näher zu beleuchten. Dabei wird auf der horizontalen Achse die individuelle Freiheit von Menschen und anderen Akteur:innen als Basis herangezogen, während diese zunehmend in einer Anpassung an kulturelle Werte und Normen, einer Vereinheitlichung, aufgeht. Auf der vertikalen Achse wird dargestellt, inwiefern sich Akteur:innen und Diskurse auf einer Skala von Exklusion hin zu Inklusion bewegen. Exklusionsmechanismen sind hierbei Barrieren, verhinderte Teilhabe, segregierende Maßnahmen in der Bildung oder mangelnde Unterstützung, während inklusive

Mechanismen den Abbau ebendieser Barrieren, inklusive schulische Maßnahmen und Förderprogramme sowie die Partizipation aller, unabhängig von Kultur, Sprache, Behinderung oder Migrationshintergrund, ermöglichen.

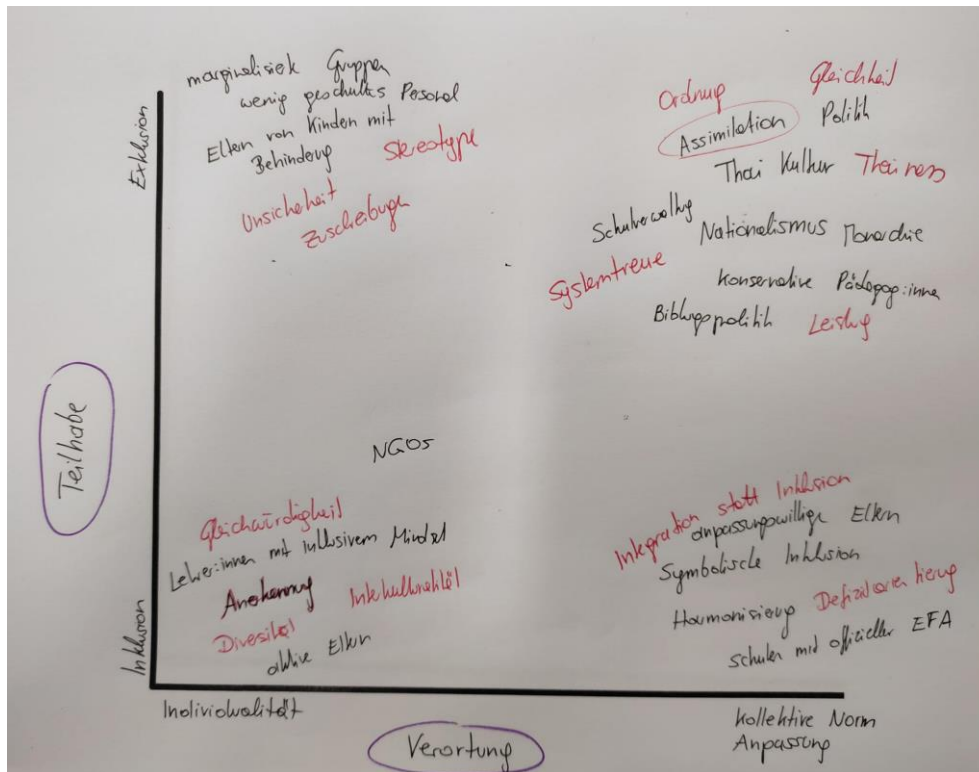


Abbildung 12: Positional Map „Interkulturalität und Diversität“

Diese Positional Map zeigt eine relativ offene Verteilung der Akteur:innen, weist jedoch eine klare Tendenz zu inklusiven Maßnahmen auf, die durch Anpassung an die vorherrschenden Strukturen funktionieren. Sowohl das Bildungssystem als auch die Policy Education For All, die öffentlichen Schulen und die Lehrer:innen sind darauf ausgelegt, dass Inklusion dann gelingt, wenn sich alle Beteiligten an die bestehenden Bedingungen anpassen. Soziale und gesellschaftliche Inklusion wird ermöglicht, wenn die thailändische Sprache gesprochen, der Buddhismus als Religion anerkannt und die eigene Kultur zugunsten thailändischer Werte und Normen in den Hintergrund gedrängt wird. Dieser Ansatz lässt jedoch wenig Raum für die Bewahrung der eigenen Kultur im Falle eines Migrationshintergrunds oder für abweichendes Verhalten und Erscheinungsbild, wie es bei Menschen mit Behinderung der Fall sein kann. Dem gegenüber steht das Konzept inklusiver Schulen, das in der Theorie darauf ausgelegt ist, allen Schüler:innen einen gleichberechtigten Platz in der Schule zu verschaffen, ohne Unterschiede aufgrund eines Marginalisierungskriteriums zu machen.

In den Interviews finden sich jedoch überwiegend trennende und segregierende Beschulungsformen, von Spezialschulen bis hin zu Special Education Centers. Gemeinsame Beschulung, die noch nicht automatisch inklusiv ist, erfolgt in Bezug auf Behinderungen meist nur bei milden Formen von Beeinträchtigungen, wie etwa leichten Lernbehinderungen.

Eltern von Kindern mit Behinderung finden sich auf der Map in der Nähe von Individualität und Exklusion. Je mehr sie es schaffen, sich anzupassen, desto weiter rücken sie auf der horizontalen Achse in Richtung Inklusion. Dennoch bestehen hier Barrieren, die sie teilweise nicht überwinden können. Sie leben ihre Individualität, werden dafür aber auch stärker exkludiert.

Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund nehmen auf der Map eine flexibel verschiebbare Position ein. Abhängig von ihren Möglichkeiten, Ressourcen und ihrem eigenen Wunsch können sie sich in alle Richtungen bewegen. Primär befinden sie sich jedoch in einer zentralen Position. Je mehr sie sich an die thailändische Kultur, Sprache und Gepflogenheiten anpassen, desto offener steht ihnen das System und desto weniger Barrieren begegnen ihnen. Halten sie hingegen an ihrer Herkunft und Kultur fest, treten Exklusionsmechanismen in Kraft, die ihnen und ihren Kindern die Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe erschweren.

Mehrere Interviewpartner:innen beschreiben, dass Maßnahmen zur kulturellen Anpassung in Thailand stark betont werden. Dies verdeutlicht sich beispielsweise in schulischen Strukturen wie Sonderschulen oder spezifischen Unterrichtspraktiken. Einige Befragte ordneten diesen Fokus auf kulturelle Einheit in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext ein, in dem nationale Identität eine große Rolle spielt. Die schulische Sozialisation betont stark die Integration in die thailändische Kultur und Anpassung an vorherrschende Werte. Diese nehmen eine zentrale Rolle ein, doch führt dieser Ansatz häufig zu Exklusion – insbesondere für jene, die sich nicht an diese nationalistischen Ideale anpassen.

Sonderschulen wirken segregierend, da sie Schüler:innen aus dem allgemeinen Bildungssystem ausschließen. Dies hat oft langfristige Folgen und bedeutet auch für die Zukunft eine eingeschränkte Teilhabe. Gleichzeitig wird in diesen Institutionen alles darauf ausgerichtet, Schüler:innen an ein normatives Idealbild heranzuführen. Nationalismus und das Konzept der *Thainess* verfolgen ähnliche Ziele, indem sie das Thailändische als höchstes Gut darstellen und alles, was außerhalb dieser Vorstellung liegt, ausschließen. Diese Ideologie wird durch die Monarchie und die Regierung weitergegeben und genießt in Thailand einen hohen Stellenwert.

Die Untersuchung legt nahe, dass das thailändische Schulsystem in Bezug auf integrative und inklusive Maßnahmen noch Aufholbedarf hat. Mehrere Interviewpartner:innen berichteten, dass das thailändische Bildungssystem stark auf gemeinsame kulturelle Werte ausgerichtet ist. Dabei liegt der Fokus darauf, Schüler:innen in einheitliche schulische und gesellschaftliche Strukturen einzubinden. Einige Befragte beschrieben dies als Herausforderung für Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder Behinderung, da sie sich an bestehende Normen anpassen müssen. Laut den Interviewdaten ist das thailändische Schulsystem stark auf die Vermittlung nationaler Werte ausgerichtet. Die erhobenen Daten weisen darauf hin, dass sich dies unter anderem in Lehrplänen, schulischen Ritualen und dem Fokus auf kulturelle Identität im Unterricht zeigt. Mehrere Interviewpartner:innen beschrieben dies als prägend für den Schulalltag, sowohl für thailändische Schüler:innen als auch für Kinder mit Migrationshintergrund. Interkulturalität findet zwar im Alltag, insbesondere in den Grenzgebieten zu den Nachbarländern und öffentlichen Schulen, statt, hat jedoch keinen signifikanten Stellenwert im Lehrplan oder der Lehrer:innenausbildung.

#### 4.2.3 Eltern und Lehrer:innen im Spannungsfeld kultureller Prägungen – Kulturelle Identität und Nationalismus

Die Interviews bieten einen Einblick in die Erfahrungen von Lehrer:innen und anderen Berufsgruppen mit Menschen unterschiedlichster Herkunft oder Behinderung und beleuchten die damit verbundenen Herausforderungen und Barrieren, insbesondere im Bildungsbereich.

*“Thailand, okay, ah, is very nationalism. And then has poor understanding of being nation.” (Interview 6, Z.122f)*

Diese Herausforderungen betreffen nicht nur den schulischen Alltag, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen und Eltern. In den Interviews wurde deutlich, dass Lehrer:innen oft als Vermittler:innen zwischen schulischen Normen und den Erwartungen der Eltern agieren müssen. Darüber hinaus gewähren sie auch Einblicke in andere Lebensbereiche, die durch einen undefinierten Aufenthaltsstatus, das Fehlen der thailändischen Staatsbürgerschaft oder eine Behinderung geprägt sind. Der Diskurs über kulturelle Identität und thailändischen Nationalismus spiegelt sich im Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiven Normen wider.

In den Interviews und der begleitenden Recherche wird eine deutliche Tendenz hin zu einer gemeinsamen thailändischen Identität ersichtlich. Der Begriff der *Thainess* lässt darauf schließen, dass in Thailand großer Wert auf die Weitergabe und das Leben traditioneller gesellschaftlicher Werte und Normen gelegt wird. Es existiert eine Idealvorstellung des "Thai-Seins", die für Thailänder:innen als anzustrebendes Leitbild gilt und als Maßstab für Menschen anderer Nationalität dient. Obwohl der Begriff *Thainess* nicht explizit in den Daten genannt wird, lassen sich entsprechende Aspekte klar aus den Interviews ableiten.

*Thainess* und Nationalismus sind Konzepte, die in Thailand eine starke gesellschaftliche Rolle spielen und das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern. Dies gilt nicht nur für Staatsbürger:innen; wer sich dahingehend assimiliert, kann ebenfalls Teil der Gemeinschaft werden.

*"The Cambodian parents just follow the way of Thai people and then they help each other. And then they behave very well." (Interview 24, Z.112-114)*

Das Gemeinsame basiert auf gleichen Werten, Normen, Regeln und Zielvorstellungen für ein gutes, erfülltes Leben und zelebriert die Vereinheitlichung. Unterschiedliche Werte, Kulturen, Sprachen bzw. Abweichungen vom Idealtypus werden dabei eher als negativ bewertet oder als etwas, das es auszubessern gilt.

*„So, when they first come to school, they have to teach them Thai culture. Try to get them assimilated to the Thai culture.“ (Interview 13, Z.294-295)*

Der thailändische Nationalismus umfasst viele Elemente der *Thainess*, betont jedoch besonders den Stolz der Bevölkerung auf ihr Land. Dabei wird nicht nur die Bildung einer Einheit, sondern explizit einer nationalen Einheit hervorgehoben, die durch geografische Landesgrenzen definiert und abgegrenzt wird. Menschen mit anderer Herkunft oder ohne (thailändische) Staatsbürgerschaft können hierbei auch als Menschen zweiter Klasse angesehen werden.

*"They perceive them they are lower than them." (Interview 24, Z.182)*

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, bietet das thailändische Schulsystem durch Programme wie *Education For All* die Möglichkeit einer inklusiven Beschulung sowie den Schulbesuch für alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter. Lehrer:innen verfolgen das Ziel, alle Schüler:innen nach thailändischen Werten und Normen zu unterrichten und insbesondere Schüler:innen anderer Herkunft im thailändischen System zu sozialisieren oder sogar zu assimilieren. Je schneller sich Menschen in das nationale Gefüge Thailands

eingliedern, desto leichter fällt ihnen die Integration in das Bildungssystem. Das Festhalten an der eigenen kulturellen Identität oder Abweichungen vom Idealtypus thailändischer Staatsbürger:innen stellen dabei potenzielle Barrieren dar.

Auf Basis dieser Überlegungen wurden die beiden Achsen für die Positional Map definiert. Die horizontale Achse spiegelt, entsprechend dem Schwerpunkt dieses Analyseschritts, das Spannungsfeld zwischen Individualität und Anpassung wider. Sie reicht von frei gewählter Selbstverwirklichung, Autonomie sowie kultureller, sprachlicher und individueller Freiheit bis hin zu Konformität, Homogenität und der Erwartung, kollektive Werte zu übernehmen.

Die vertikale Achse fokussiert sich auf Nationalismus, der eine vereinheitlichte nationale Identität fördert und einen dominanten kulturellen Einfluss ausübt. Der Gegenpol dazu ist die kulturelle Identität, die individuelle oder gruppenspezifische Identitäten betont. Sie respektiert und würdigt Vielfalt und ermöglicht es den Menschen, ihre Herkunft, Sprache, Religion und kulturellen Werte zu bewahren.

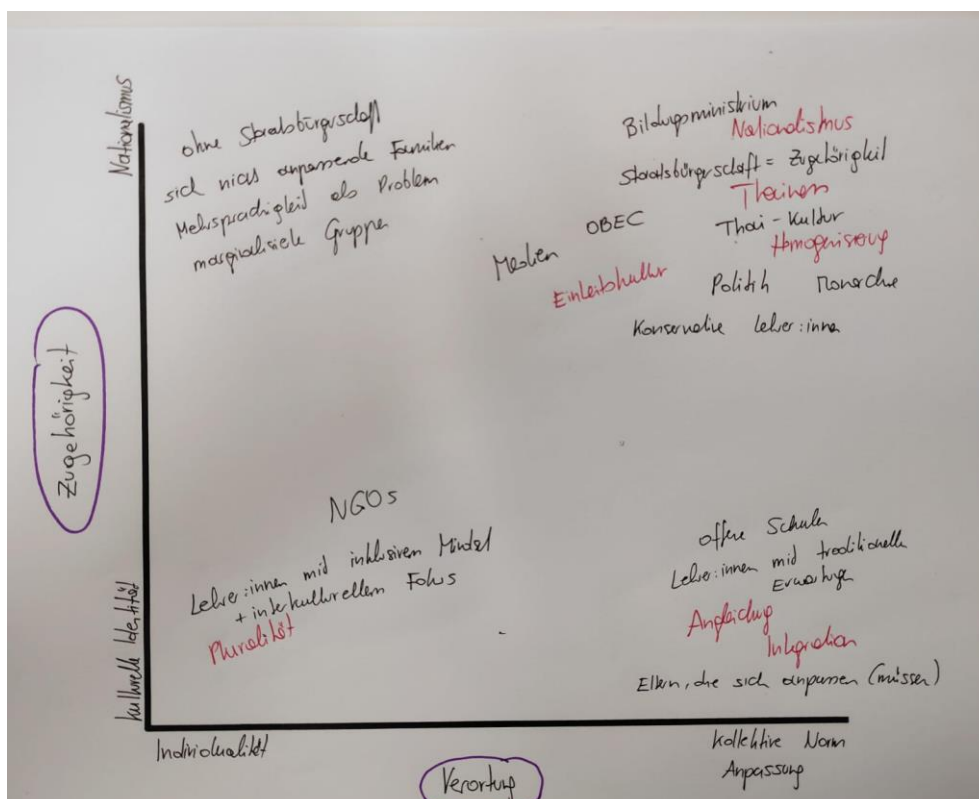


Abbildung 13: Positional Map „Kulturelle Identität und Nationalismus“

Nahe der kulturellen Identität und Individualität finden sich vor allem jene Akteur:innen, die – auch auf Kosten der Inklusion – an ihrer kulturellen Identität festhalten. Dazu gehören

beispielsweise Kinder mit Behinderung oder Migrationshintergrund sowie Eltern, die sich aktiv dafür entscheiden, ihre kulturellen Wurzeln zu bewahren. Ansätze wie interkultureller Unterricht, Pluralität, Vielfalt oder auch inklusive Schulen sind ebenfalls diesem Bereich zuzuordnen, da sie individuelle Identitäten fördern und kulturelle Unterschiede anerkennen.

Eltern und Lehrer:innen sind in ihrer Positionierung auf der Map relativ flexibel. Beide Akteursgruppen können durch eigene Entscheidungen ihre Position zwischen Individualität und Anpassung verändern, sind jedoch von äußeren Umständen und Rahmenbedingungen abhängig. Lehrer:innen sind stark durch die Inhalte ihrer Ausbildung und den vorgegebenen Lehrplan geprägt. Dennoch können sie durch ihre persönliche Haltung und Ausrichtung innerhalb des Spannungsfelds agieren. Eltern wiederum können sich entscheiden, ob sie sich anpassen oder ihre kulturelle Identität bewahren möchten, wobei diese Entscheidung häufig durch äußere Faktoren wie gesellschaftlichen Druck oder die Verfügbarkeit von Alternativen beeinflusst wird.

Ein Konglomerat an Akteur:innen findet sich im Bereich von Nationalismus und Anpassung. Hierzu gehören die Policy Education for All, die zwar allen schulpflichtigen Kindern in Thailand Zugang zu Bildung ermöglicht, in ihrer Methodik und Didaktik jedoch primär Anpassungsdruck erzeugt. Das thailändische Schulsystem ist ebenfalls stark dieser Tendenz zuzuordnen, da es auf Vereinheitlichung und die Vermittlung nationaler Werte ausgerichtet ist. Auch die Monarchie, das Konzept der *Thainess*, der Nationalismus selbst sowie die Regierung und Politik finden sich eindeutig in diesem Bereich. Sie fördern eine vereinheitlichte nationale Identität und fordern von Individuen und Gruppen Anpassung an kollektive Normen und Werte, wobei kulturelle Vielfalt oft nur begrenzt toleriert wird.

Für die Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung ergeben sich daraus mehrere relevante Aspekte. Eltern stehen häufig unter dem Druck, sich einer dominanten Kultur anzupassen, die starke Erwartungen an sie stellt. Um Barrieren zu minimieren, erscheint es oft als der einfachste Weg, die thailändische Sprache zu erlernen, die eigene Kultur zurückzustellen und sich aktiv in die thailändische Identität zu integrieren. Dies bringt auch Vorteile für die Kinder mit sich, die die Eltern in ihre Überlegungen einbeziehen müssen.

Lehrer:innen sind in ihrer beruflichen Praxis geprägt durch das Schulsystem, die Vorgaben des Bildungssystems, den Lehrplan, nach dem sie unterrichten müssen, sowie ihre eigene Ausbildung. Die Lehrer:innenausbildung legt den Fokus auf die Vermittlung traditioneller kultureller Werte und Normen sowie auf die Bedeutung einer einheitlichen *Thainess*. Diese

Werte geben Lehrer:innen an die Schüler:innen weiter und werden auch in der Elternarbeit spürbar. Der Umgang mit kultureller Vielfalt und mit Menschen mit Behinderung, die nicht dem thailändischen Ideal entsprechen, wird in der Ausbildung jedoch nur unzureichend berücksichtigt. Zwar können Lehrer:innen durch ihre persönlichen Einstellungen im Alltag viel bewirken, doch sind sie zugleich an organisatorische Rahmenbedingungen und staatliche Vorgaben gebunden, die ihren Handlungsspielraum einschränken.

Für die Elternarbeit bedeutet dies, dass Lehrer:innen primär darauf abzielen, Schüler:innen an die vorherrschenden Werte und Normen heranzuführen, den Buddhismus als gemeinsame Religion zu vermitteln und sie zu idealen thailändischen Staatsbürger:innen zu erziehen. In der Zusammenarbeit mit den Eltern treffen sie jedoch auf unterschiedliche Haltungen: Manche Eltern möchten sich aktiv integrieren, ihre eigene Kultur hinter sich lassen, die Sprache lernen und schnell Teil der thailändischen Gemeinschaft werden. Andere hingegen halten an ihren kulturellen Wurzeln fest und geben diese Haltung auch an ihre Kinder weiter. Dies führt in der Elternarbeit nicht nur zu sprachlichen Barrieren, sondern auch zu möglichen Verständnisschwierigkeiten. Auch die Eltern müssen verstehen, dass der Lehrplan bestimmte Unterrichtsinhalte vorgibt, die nicht verhandelbar sind.

Das thailändische Schulsystem befindet sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiver Norm. Während der Schulalltag, insbesondere in den Grenzregionen, in denen die Interviews geführt wurden, oft sehr divers und multikulturell geprägt ist, zeigen sich die staatlichen Vorgaben in Lehrplänen und Unterrichtszielen deutlich nationalistisch orientiert.

### **4.3 Konflikte durch institutionalisierte Hierarchie**

Der dritte herausgearbeitete Konfliktbereich dieser Arbeit befasst sich mit der vorherrschenden institutionalisierten Hierarchie in Thailand. Dabei spielen insbesondere Machtasymmetrien eine zentrale Rolle, die in mehreren Kernkategorien als wesentlich identifiziert wurden. Institutionalisierte Hierarchien sind gesellschaftliche Strukturen, die bestehende Machtverhältnisse und soziale Rollen prägen und weitertragen. Sie beeinflussen individuelle und institutionelle Interaktionen und können sowohl stabilisierende als auch restriktive Funktionen haben. In Thailand sind solche Hierarchien eng mit kulturellen Normen und Werten verbunden, die tief in der Gesellschaft verankert sind. Das thailändische Wertesystem, das stark vom Buddhismus, dem Einfluss des Königshauses sowie traditionellen sozialen Strukturen geprägt ist, fördert eine ausgeprägte Rangordnung innerhalb der Gemeinschaft. Diese Hierarchien prägen das alltägliche soziale Miteinander und sind tief in formellen Institutionen wie dem Bildungswesen verankert. Im Schulkontext beeinflussen sie sowohl das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen als auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern.

Während diese hierarchischen Strukturen für viele gesellschaftliche Gruppen klare Rollen und Wertvorstellungen definieren, zeigen sich für vulnerable Gruppen wie Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderungen zusätzliche Herausforderungen. In den Interviews wurde deutlich, dass Machtasymmetrien sich in alltäglichen Interaktionen sowie in institutionellen Strukturen niederschlagen. Besonders sichtbar werden diese Hierarchien im gegenseitigen Umgang der Menschen: Thailänder:innen legen großen Wert auf Respekt gegenüber anderen, insbesondere gegenüber älteren Mitbürger:innen. Ebenso werden wirtschaftlich und sozioökonomisch besser gestellte Personen mit besonderer Achtung behandelt, genauso wie Menschen, die ihr Leben dem buddhistischen Glauben verschrieben haben.

Der Einfluss dieser Hierarchien wird jedoch besonders im Umgang mit vulnerablen Gruppen wie Migrant:innen und Menschen mit Behinderungen deutlich. Hier führen Machtasymmetrien und soziale Erwartungen nicht nur zu ungleichen individuellen Interaktionen, sondern wirken sich auch auf institutionelle Praktiken und politische Entscheidungen aus. Im folgenden Abschnitt werden die Mechanismen dieser Hierarchien anhand der erhobenen Daten in Bezug auf die Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung analysiert und in Positional Maps dargestellt.

Im Folgenden beschäftigt sich Kapitel 4.3.1 mit der Kooperation und Interaktion thailändischer Lehrer:innen mit Eltern an der Schnittstelle von Migration und Behinderung, während Kapitel 4.3.2 die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte im thailändischen Bildungssystem analysiert. Kapitel 4.3.3 widmet sich abschließend den Ressourcen im Bildungssystem.

#### 4.3.1 Kooperation und Interaktion mit Eltern: Zwischen Partizipation und Machtgefälle

Innerhalb der Elternarbeit von thailändischen Lehrer:innen lassen sich Aspekte identifizieren, die deutlich von institutionalisierten Hierarchien geprägt sind. Die erhobenen Daten zeigen zwei unterschiedliche Zugänge bzw. Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, insbesondere an der Schnittstelle von Migration und Behinderung.

Zum einen berichten Lehrer:innen von einer ausgesprochen respektvollen Zusammenarbeit mit Eltern. Diese begegnen den Lehrer:innen mit großer Achtung, teils sogar stärker als es thailändische Eltern tun.

*„Okay, and then he said, she said that, so, the parents from immigrant backgrounds give more respect to the teachers and the school than the Thai parents.“ (Interview 13, Z. 350-352)*

Eltern mit Migrationshintergrund respektieren die Meinungen der Pädagog:innen, nehmen deren Ratschläge ernst, erscheinen regelmäßig zu Elternabenden und zeigen sich offen für Rückfragen. Darüber hinaus engagieren sich einige Eltern aktiv bei schulischen Veranstaltungen, achten auf gepflegte Schuluniformen ihrer Kinder und halten sich strikt an schulische Vorgaben. Dieses Verhalten könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele dieser Eltern dankbar für die Möglichkeit sind, dass ihre Kinder überhaupt Zugang zu Bildung erhalten und eine qualitativ hochwertige Schulbildung genießen können

*“So, they are enthusiastic to give cooperation in the schools. No refusal. [Thai] They give [unv.] and then respect to the teachers because they believe that the teachers help their students and then help to give them good future to the students. Because I mean they see, their students have a brighter future in secondary school, they can go further.” (Interview 26, Z.113-117)*

Ihnen gegenüber stehen Eltern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer sozioökonomischen und beruflichen Situation häufig nicht in der Lage sind, an Elternabenden teilzunehmen:

*„If they came to our centers, they have no income. If they have no income, they cannot serve their family for daily, so that is very difficult to work with...Burmese migrant's children.” (Interview 3, Z.223-227)*

Auch wenn die Pädagog:innen verständnisvoll reagieren, führt dies dennoch zu Herausforderungen in der Elternarbeit. Weitere Hürden ergeben sich durch Sprach- und Kommunikationsbarrieren sowie durch religiöse und kulturelle Unterschiede, die die Zusammenarbeit zwischen thailändischen Lehrer:innen und Eltern mit Migrationshintergrund oft erschweren.

In Bezug auf Eltern von Kindern mit Behinderungen wurde bereits in Kapitel 4.1.1 erläutert, wie Wissensdefizite zu Schwierigkeiten führen können. Einige Eltern vermeiden medizinische Abklärungen aus Sorge vor einer möglichen Diagnose, bringen ihre Kinder nicht regelmäßig zur Schule oder haben generelle Probleme, den Schulweg zu bewältigen. Diese Herausforderungen stellen für Pädagog:innen erhebliche Hürden in der Elternarbeit sowie in der Kooperation und Interaktion mit diesen Familien dar.

Diesen Elterngruppen gegenüber stehen thailändische Eltern, die in den Interviews häufig als weniger engagiert in der Elternarbeit beschrieben wurden. Mehrere Pädagog:innen betonten, dass Eltern mit Migrationshintergrund respektvoller gegenüber der Schule und den Lehrkräften auftreten, mehr Dankbarkeit zeigen und dass sich dieses Verhalten auch positiv auf ihre Kinder auswirkt.

*“She said that for her experience, the children, their parents are not eager or enthusiastic to come to talk with the teacher, which is different from immigrant parents.” (Interview 9, Z. 106-108)*

Neben Elternabenden stehen thailändischen Lehrer:innen sogenannte Home Visits als Instrument der Elternarbeit zur Verfügung. An zwei Tagen im Jahr besuchen Pädagog:innen öffentlicher Schulen ihre Schüler:innen und deren Familien zu Hause. Dabei erhalten Lehrer:innen die Möglichkeit, die Lebens- und Wohnumstände ihrer Schüler:innen besser kennenzulernen. Zudem sind sie dazu angehalten, nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit den Familien zu arbeiten. In diesem Rahmen werden gemeinsam Probleme besprochen, die über pädagogische Fragestellungen hinausgehen.

*“Okay, and then try to stop the problems together with the family.” (Interview 13, Z. 632)*

Die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen weist demnach auf zwei unterschiedliche Ausprägungen hin. Einerseits besteht ein hierarchisches Gefüge, in dem Lehrer:innen als Respektspersonen wahrgenommen werden. Sowohl Schüler:innen als auch Eltern erkennen sie in dieser Rolle an: Ihre Meinungen haben Gewicht, ihr Wissen gilt als verbindlich, und ihre Aussagen werden kaum infrage gestellt.

Gleichzeitig gibt es jedoch Aspekte der Elternarbeit, die Lehrer:innen und Eltern auf eine gleichberechtigte Ebene stellen. Dazu gehören insbesondere Hausbesuche (Home Visits) sowie das gemeinsame Erstellen individueller Entwicklungspläne (IFSP). In diesen Kontexten sind Lehrer:innen gefordert, aktiv die Zusammenarbeit mit Eltern zu gestalten und sich auf deren Lebensrealitäten einzulassen. In einigen Fällen müssen Pädagog:innen jedoch große Anstrengungen unternehmen, um das bestmögliche Ergebnis für die Schüler:innen zu erzielen. Dies kann bedeuten, Eltern wiederholt zu kontaktieren, auf verspätete Rückmeldungen zu warten oder mit Situationen umzugehen, in denen Kinder nicht regelmäßig zur Schule gebracht werden.

Neben der direkten Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer:innen zeigen die Daten auch die Bedeutung weiterer Akteur:innen wie NGOs, Ministerien, Communities und Caretaker. Diese Akteur:innen sind ebenfalls in Interaktionen und Kommunikationsprozesse eingebunden und nehmen Einfluss auf die Elternarbeit. Obwohl sie in den erhobenen Daten meist nur am Rande erwähnt werden, spielen sie eine wichtige Rolle im Bildungsumfeld. Daher können sie in der Positional Map berücksichtigt werden, um einen umfassenderen Überblick über die verschiedenen Einflussfaktoren und Dynamiken im thailändischen Bildungssystem zu erhalten.

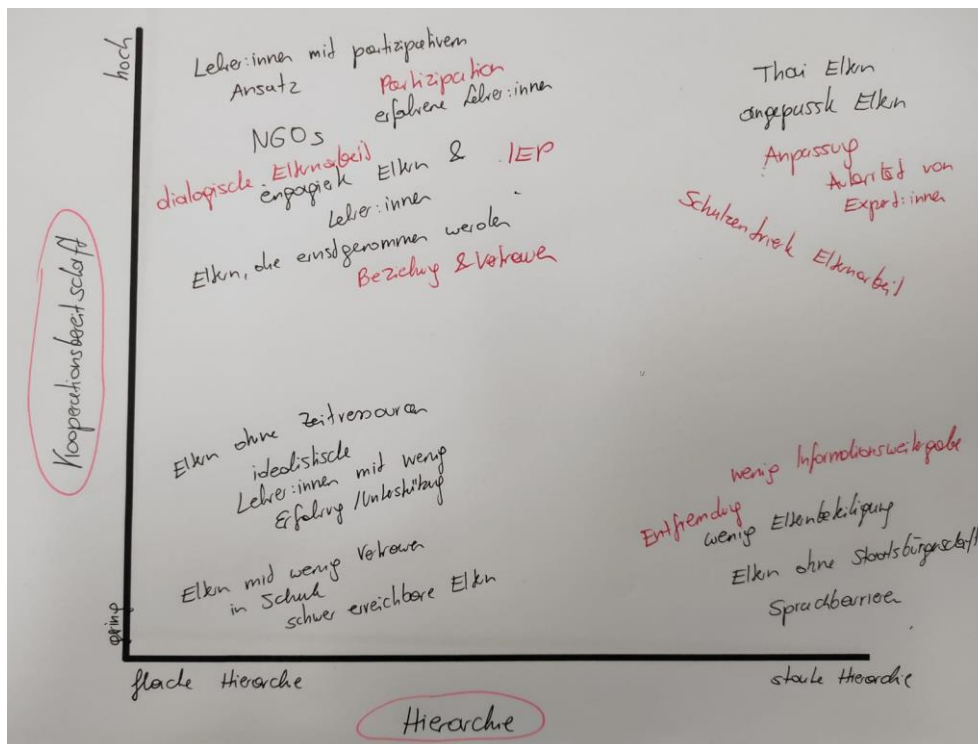


Abbildung 14: Positional Map „Kooperation und Interaktion mit Eltern“

Die primären Akteur:innen in dieser Situation lassen sich, wie bereits dargestellt, aufgrund ihrer unterschiedlichen Kooperationsbereitschaft an verschiedenen Positionen der Positional Map verorten. Thaieländische Eltern zeigen tendenziell eine geringere Bereitschaft zur Kooperation und Interaktion mit der Schule, sind jedoch stark von den hierarchischen Mustern des thailändischen Wertesystems geprägt. Im Gegensatz dazu befinden sich Eltern von Kindern mit Behinderungen sowie Eltern mit Migrationshintergrund weiter oben auf der Skala der Kooperationsbereitschaft. Ihre Offenheit für die Zusammenarbeit mit Lehrer:innen trägt zum Abbau hierarchischer Strukturen bei, da der Austausch intensiver ist, gemeinsame Ziele erarbeitet und individuelle Entwicklungspläne erstellt werden.

Lehrer:innen selbst sind aufgrund ihrer Rolle im Bildungssystem stärker in hierarchische Strukturen eingebunden. Sie erwarten Respekt und Aufmerksamkeit von den Eltern, arbeiten jedoch intensiv mit kooperationsbereiten Eltern zusammen, um bestmögliche Ergebnisse für die Schüler:innen zu erzielen. In gewissem Umfang können Lehrer:innen das Ausmaß ihrer hierarchischen Position und die Auflockerung dieser Strukturen selbst beeinflussen, auch wenn ihnen durch das thailändische Werte- und Normensystem grundsätzlich eine höhere Stellung auf der hierarchischen Ebene zugesprochen wird.

NGOs, die als zentrale Unterstützungsakteur:innen für marginalisierte Eltern fungieren, sind in der Nähe von flachen Hierarchien mit hoher Kooperationsbereitschaft zu verorten. Sie sind auf

Offenheit und eine enge Zusammenarbeit mit Eltern, Schulen und anderen Institutionen angewiesen. Gleichzeitig unterliegen sie jedoch Abhängigkeiten von Geldgeber:innen, Ministerien und politischen Institutionen, was ihre hierarchische Position beeinflusst. Caretaker:innen arbeiten eng mit Eltern zusammen, besuchen diese in ihrem Wohnumfeld und unterstützen die Schüler:innen sowie deren Bezugspersonen direkt. Die Interviews zeigen jedoch vereinzelt Hindernisse in der Kooperation mit Lehrer:innen und Schulen, weshalb Caretaker:innen eher mittig auf der Skala der Kooperationsbereitschaft einzuordnen sind. Sie unterliegen weniger stark hierarchischen Strukturen und arbeiten meist auf Augenhöhe mit den Eltern.

Ministerien, politische Institutionen, das Bildungssystem und die Monarchie sind durch starke hierarchische Strukturen und eine geringe Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet. Diese Akteur:innen befinden sich weit rechts auf der hierarchischen Skala des thailändischen Wertesystems, verfügen über Macht und Ressourcen und üben erheblichen Einfluss auf andere Akteur:innen aus. Die Daten verdeutlichen häufig bestehende Herausforderungen in der Interaktion und Kommunikation mit diesen Institutionen.

#### 4.3.2 Lehrkräfte und ihre beruflichen Rahmenbedingungen - Zwischen Handlungsspielraum und Hierarchiedruck

Die detaillierte Betrachtung der beruflichen Rahmenbedingungen von Lehrer:innen in Thailand ermöglicht einen vertieften Einblick in die hierarchischen Strukturen des Bildungssystems. Während sich das vorherige Kapitel auf Hierarchien im Kontext der Elternarbeit konzentrierte, liegt der Fokus nun auf den Strukturen, die direkt die Lehrkräfte betreffen. Erste Aspekte dieser Thematik wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen und werden hier weiter ausgeführt.

Hierarchische Strukturen lassen sich nicht nur zwischen Institutionen, sondern auch innerhalb des Lehrkörpers und der Schulen erkennen. In den Interviews wurden keine expliziten Aussagen über hierarchische Unterschiede innerhalb des Lehrkörpers gemacht. Dennoch lassen sich aus den Daten Hinweise darauf ableiten, dass sich Unterschiede nach Alter, Erfahrung oder Anstellungsverhältnis zeigen.

An thailändischen Schulen arbeiten primär Lehrer:innen und die Schulleitung, während in Learning Centers oder Special Education Centers eine Vielzahl von Mitarbeiter:innen tätig ist, darunter Köch:innen, Fahrer:innen, Haustechniker:innen, Sicherheitsbeamte:innen und Pädagog:innen. Aufgrund ihrer Aufgaben und Qualifikationen sind Lehrer:innen hier höher in der Hierarchie positioniert, da sie ein Studium abgeschlossen haben müssen und die thailändische Staatsbürgerschaft besitzen.

Diese beiden Kriterien – Bildung und Status – sind zentrale Faktoren für institutionalisierte Hierarchien. Dies lässt sich nicht nur anhand der allgemeinen Schulstruktur, sondern auch an der Struktur innerhalb des Lehrkörpers selbst ableiten. Hierarchische Muster ergeben sich insbesondere durch Alter, Erfahrung oder Anstellungsverhältnis.

*„Okay, so for those, ah, the newcomers’ teachers, they always ask advice from the ones who have experienced.“ (Interview 17, Z. 328f)*

Lehrer:innen mit mehr Erfahrung genießen hohen Respekt, und ihre Meinungen haben großes Gewicht. Jüngere Lehrer:innen suchen nicht nur aufgrund von Ausbildungslücken Rat, sondern auch wegen der praktischen Erfahrung ihrer älteren Kolleg:innen. Zusätzliche Hierarchien ergeben sich durch spezielle Ausbildungen, etwa im Bereich der Sonderpädagogik. Lehrer:innen für Special Education erhalten nicht nur ein höheres Gehalt bzw. einen Bonus, sondern fungieren auch als zentrale Ansprechpersonen für Fragen zu Behinderungen und besonderen Bedürfnissen in thailändischen Schulen. Diese Expert:innen werden zudem für Lehrer:innenfortbildungen eingesetzt und aufgrund ihres Fachwissens und ihrer Erfahrung besonders respektiert.

Ein weiteres Kriterium für institutionalisierte Hierarchien ist das Anstellungsverhältnis. Nur ausgebildete Personen mit thailändischer Staatsbürgerschaft dürfen als „government officials“ angestellt werden. Daneben gibt es „temporary hired teachers“ und externe Lehrpersonen, die nicht vom Staat angestellt sind und anderen Auflagen unterliegen. Dieses differenzierte Anstellungsverhältnis verdeutlicht die hierarchischen Strukturen innerhalb des Bildungssystems.

*„Okay, government official 20. And then temporary hired positions four. Okay, outside expert, okay, come to teach here once in a while about seven.“ (Interview 18, Z. 65-67)*

Die beruflichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften werden nicht nur durch ihre Position innerhalb der Schule bestimmt, sondern auch durch übergeordnete institutionelle Strukturen. In den Interviews wurde beschrieben, dass Vorgaben von Ministerien und Verwaltungseinheiten die Arbeit von Lehrer:innen stark beeinflussen und ihre Handlungsspielräume einschränken können. Diese hierarchischen Strukturen bestimmen unter anderem Fortbildungsangebote, Gehaltsstrukturen und Karrieremöglichkeiten.

Lehrer:innen arbeiten nicht nur mit Kolleg:innen zusammen, sondern auch mit Special Education Centern, Caretakern, Communities, Eltern, Schüler:innen sowie NGOs, Ministerien und anderen Institutionen. Diese Vernetzungen können ebenfalls hierarchisch strukturiert sein und Abhängigkeitsverhältnisse schaffen.

Eine Positional Map wird im Folgenden diese Kooperations- und Abhängigkeitsverhältnisse näher veranschaulichen. Die horizontale Achse bildet das Ausmaß hierarchischer Strukturen ab, während die vertikale Achse das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit, insbesondere für Lehrer:innen, widerspiegelt. Dabei wird unterschieden, inwieweit Lehrer:innen eigenständig Entscheidungen treffen können oder in ihrer Arbeit von anderen Institutionen oder Akteur:innen im Schulsystem abhängig sind.

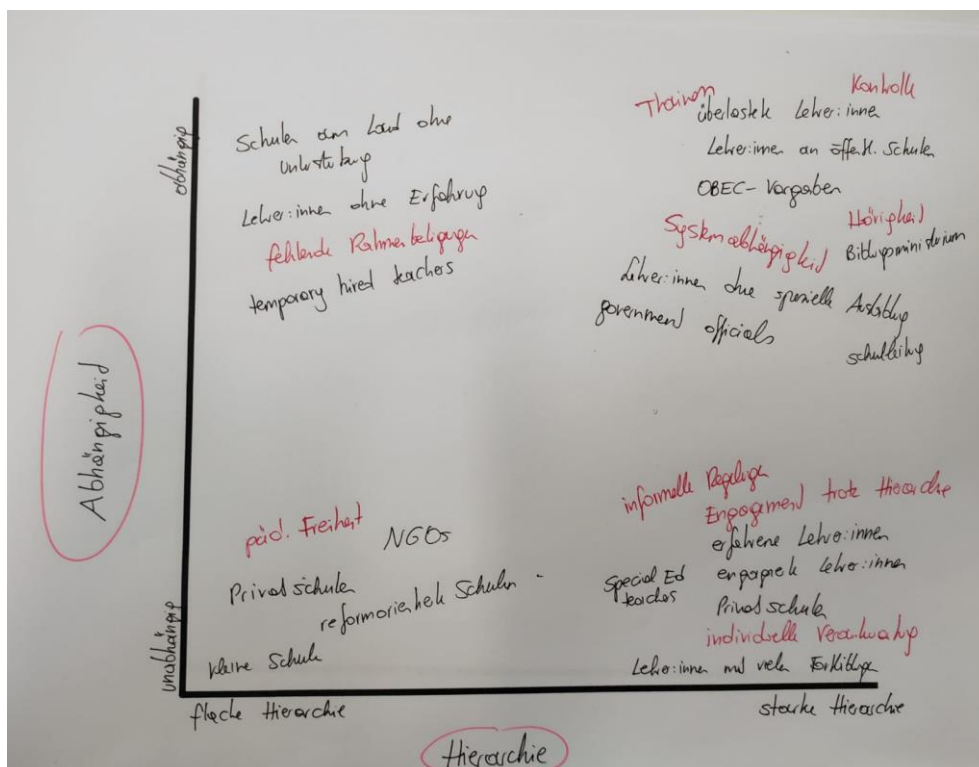


Abbildung 15: Positional Map „Lehrkräfte und ihre beruflichen Rahmenbedingungen“

Die Positional Map verdeutlicht, dass Lehrer:innen nicht nur vom Schulsystem, ihrer Ausbildung, der Politik und der Monarchie abhängig sind, sondern auch von einer Vielzahl weiterer Akteur:innen, Institutionen und Einflüsse, insbesondere im Kontext der Elternarbeit. Alle beteiligten Akteur:innen sind eng miteinander verflochten; keine Gruppe agiert vollständig unabhängig.

Das Bildungsministerium als höchste Instanz im Bildungssystem ist selbst abhängig von politischen Entscheidungen, der Monarchie und finanziellen Ressourcen. Die Schulleitung, als oberste hierarchische Instanz innerhalb der Schule, steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen Schulen und dem Ministerium.

Je stabiler und langfristiger das Anstellungsverhältnis von Lehrer:innen ist, desto unabhängiger können sie innerhalb des schulischen Rahmens agieren. Diese Unabhängigkeit beschränkt sich jedoch auf innerinstitutionelle Strukturen; nach außen hin sind Lehrer:innen aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben von zahlreichen externen Akteur:innen abhängig. Sie sind auf die Unterstützung von NGOs angewiesen, die Eltern und Familien betreuen, sowie auf die Vorgaben des Bildungssystems hinsichtlich Lehrplänen, Ausbildung und finanzieller Mittel. Auch die Zusammenarbeit mit Caretakern, die ihre Aufgaben gewissenhaft erfüllen müssen, und mit lokalen Communities, die den Zugang zu Familien erleichtern, spielt eine zentrale Rolle.

Die berufliche Realität vieler Lehrer:innen ist von struktureller Spannung geprägt. Zwischen zentralisierter Steuerung und individueller Verantwortung für Inklusion bleibt wenig Raum für professionelle Autonomie. Die Situational Analysis legt offen, dass nicht allein individuelle Haltung, sondern vor allem strukturelle Rahmenbedingungen über Inklusion entscheiden – etwa Ressourcenverteilung, Unterstützungsangebote und Schulklima. Diese komplexen Abhängigkeitsverhältnisse verdeutlichen die vielschichtigen Hierarchien, in die Lehrer:innen eingebunden sind.

### 4.3.3 Ressourcen im Bildungssystem – Verteilung, Zugriff und Machtstrukturen

Institutionalisierte Hierarchien im Bildungssystem strukturieren die Verteilung von Ressourcen und beeinflussen maßgeblich die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern. Diese Hierarchien sind häufig durch formale Regelwerke, ungleiche Machtverhältnisse und tradierte Rollenbilder geprägt. Die daraus resultierenden Konflikte manifestieren sich unter anderem in der Elternarbeit, da unterschiedliche Erwartungen, Kommunikationsbarrieren und hierarchische Strukturen aufeinandertreffen.

Ein zentrales Konfliktfeld liegt in der ungleichen Verteilung von Ressourcen. Schulen verfügen über begrenzte finanzielle, personelle und materielle Mittel, deren Allokation oft von übergeordneten Institutionen bestimmt wird. Diese strukturelle Abhängigkeit führt dazu, dass Eltern wenig Einfluss auf die Bereitstellung spezifischer Ressourcen für ihre Kinder haben, insbesondere in inklusiven Settings. Die Daten zeigen, dass in manchen Fällen nicht ausreichend ausgebildete Pädagog:innen zur Verfügung stehen, die Infrastruktur unzureichend ist und Schwierigkeiten bei der Registrierung sowie auf dem Schulweg auftreten. Dies könnte ein möglicher Grund sein, weshalb sich inklusive Settings in den Daten nur selten wiederfinden lassen.

*“You know, those children are not like normal children, they have to take care of everything, like when they go to the [toilet?], sometimes they have medical problem, so we have to call the doctor. That is kind of like very [?], so normally they do not dare to take care of - like - these children.” (Interview 3, Z. 336-339)*

Wie bereits in den zuvor behandelten Konfliktbereichen zeigen sich auch im Bereich der schulischen Ressourcen Hindernisse in der Ausbildung der Pädagog:innen, in den finanziellen und infrastrukturellen Mitteln sowie in der Ungleichbehandlung von Eltern mit Migrationshintergrund oder von Kindern mit Behinderung.

Besonders Eltern aus bildungsfernen oder sozioökonomisch benachteiligten Milieus stoßen auf Barrieren, da ihnen oft das notwendige Wissen oder die finanziellen Mittel fehlen, um ihre Interessen effektiv zu vertreten. In den Interviews wurde von Lehrer:innen berichtet, dass Eltern mit Migrationshintergrund sprachliche und kulturelle Hürden erfahren, die ihre schulische

Partizipation beeinflussen. Ihnen gegenüber stehen thailändische Staatsbürger:innen, denen in den Interviews keinerlei Barrieren beim Schulbesuch zugeschrieben wurden.

Im thailändischen Schulsystem ist es üblich, dass eine Lehrperson vor einer Klasse steht und die Inhalte frontal präsentiert. Dies erschwert den Zugang zu einem inklusiven oder diversitätsorientierten Unterricht, da alternative Lehrmethoden begrenzt eingesetzt werden können. In vielen Fällen lässt das System eine Abkehr von diesem Stil jedoch nicht zu, da hierfür wesentlich mehr Lehrkräfte erforderlich wären.

*“And the rest are, the rest, they get the money and the support from, from the local organization authorities. [...] So, that’s why they have like 12 more [...]... legally they could have got just only 6 teachers.” (Interview 13, Z. 42-47)*

Darüber hinaus können ungleiche Machtverhältnisse zu Spannungen in der Elternarbeit führen. Aufgrund tradierter Werte und Normen agieren Lehrer:innen und Schulleitungen grundsätzlich in einer hierarchisch übergeordneten Position, was dazu führen kann, dass Eltern sich nicht als gleichberechtigte Partner:innen wahrgenommen fühlen. Dies lässt sich in den Daten jedoch nicht eindeutig nachweisen.

Vielmehr berichten Interviewpartner:innen von sehr unterschiedlichen Zugängen zu Eltern – von hochmotivierten bis schwer erreichbaren, von Elternabenden mit geringer Beteiligung bis hin zu solchen mit vielen Anwesenden sowie von Hausbesuchen, die ihnen Einblicke in das Leben ihrer Schüler:innen ermöglichen. In einer Interviewaussage wird erwähnt, dass Eltern mit Migrationshintergrund Pädagog:innen mit mehr Respekt begegnen als thailändische Eltern. Eine explizit hierarchische Ordnung zwischen Eltern und Lehrer:innen lässt sich aus den Interviews jedoch nicht ableiten.

Eine Positional Map kann verdeutlichen, inwiefern hierarchische Strukturen und die gleichberechtigte bzw. ungleiche Verteilung von Ressourcen im thailändischen Schulsystem miteinander zusammenhängen. Auf der vertikalen Achse wird die Hierarchiestruktur von flach bis stark abgebildet, während die horizontale Achse die Ressourcenverteilung darstellt. Akteur:innen, die von einer ungleichen Verteilung betroffen sind, befinden sich weiter links, während jene, die von einer gleichberechtigten Ressourcenteilung profitieren, weiter rechts positioniert werden.

Diese Visualisierung hilft, die Wechselwirkungen zwischen institutionellen Machtstrukturen und der Verteilung von Bildungsressourcen zu erkennen und zeigt, welche Gruppen im thailändischen Bildungssystem benachteiligt oder privilegiert sind.

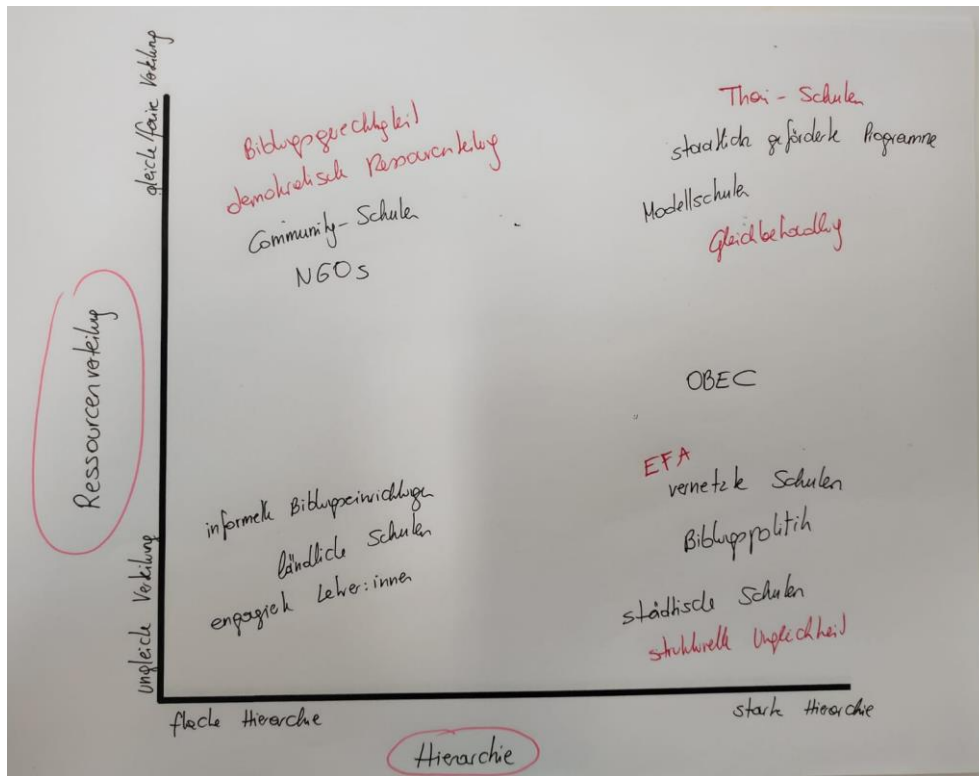


Abbildung 16: Positional Map „Ressourcen im Bildungssystem“

Die Ressourcenverteilung im thailändischen Schulsystem ist eng mit institutionellen Hierarchien verknüpft. Typische thailändische Schulen, in den Interviews als „Mainstream Schools“ bezeichnet, befinden sich weit oben auf der Skala der Hierarchien. Interviewpartner:innen berichteten, dass diese Schulen von einer günstigeren Ressourcenverteilung profitieren, wobei einige darauf hinwiesen, dass staatliche Fördermaßnahmen vorrangig für thailändische Staatsbürger:innen vorgesehen sind.

Schüler:innen ohne Behinderung oder Migrationshintergrund benötigen zwar weniger spezielle Ressourcen wie ausgebildetes Fachpersonal, Sprachkurse oder spezifisches Wissen über Behinderungen, profitieren jedoch dennoch von den vorhandenen schulischen Mitteln. Im Gegensatz dazu sind Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder Behinderung stärker auf diese zusätzlichen Ressourcen angewiesen, um eine gleichberechtigte Beschulung zu gewährleisten. Wenn diese Mittel nicht ausreichend bereitgestellt werden, kann dies dazu

führen, dass thailändische Schüler:innen gegenüber ihren Mitschüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund bessere Bildungschancen haben.

Diese Unterschiede zeigen sich auch in den verschiedenen Schultypen. Private Schulen verfügen in der Regel über mehr finanzielle Mittel und somit über besseren Zugang zu Ressourcen. In den Interviews wurde zudem berichtet, dass diese Schulen überwiegend von thailändischen Schüler:innen besucht werden. Öffentliche Schulen hingegen sind auf staatliche Mittel angewiesen, die gleichmäßig über das Land verteilt werden, sodass keine bevorzugte Behandlung einzelner Standorte erfolgt. Die differenzierte Nummernvergabe bei der Registrierung im Schulsystem gibt Aufschluss darüber, welche Ressourcen einzelnen Schüler:innen zugewiesen werden, was auf weitere Unterschiede in der Ressourcenallokation hinweist.

Das Bildungsministerium befindet sich im Bereich starker Hierarchien mit mäßiger Gleichheit und hat erheblichen Einfluss auf die Ressourcenverteilung. Interviewpartner:innen berichteten, dass Schulen in unterschiedlichen Regionen teils ungleiche finanzielle Mittel erhalten. Diese institutionellen Strukturen verdeutlichen, wie hierarchische Machtverhältnisse das thailändische Bildungssystem prägen und sich auf Bildungs- und Teilhabechancen auswirken können.

Alle drei Kernkategorien drehen sich um Machtstrukturen und Hierarchien in der Elternarbeit, in der Arbeit von Pädagog:innen und im thailändischen Schulsystem. Dabei wird untersucht, wie sich hierarchische Strukturen auf die Verteilung von Ressourcen, die Abhängigkeit von anderen Professionen und die Kooperationsbereitschaft der Eltern auswirken. Ressourcen bestimmen, wie aktiv Eltern an der Zusammenarbeit teilnehmen können, während Hierarchien und Respekt die Gestaltung dieser Zusammenarbeit beeinflussen. Migration und Behinderung können diese Dynamiken zusätzlich verkomplizieren, da sie den Zugang zu Ressourcen und die Wahrnehmung von Autorität beeinflussen. Das thailändische Wertesystem trägt zudem dazu bei, traditionelle Hierarchien und Muster zu bewahren und Menschen aus anderen Kulturen in diese Strukturen zu sozialisieren.

Die empirische Analyse hat zentrale Herausforderungen, Spannungsfelder und Konfliktlinien innerhalb der Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass systemische, institutionelle und kulturelle Faktoren maßgeblich die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern beeinflussen. Insbesondere die identifizierten

Konfliktbereiche verweisen auf strukturelle Barrieren sowie auf unterschiedliche Erwartungshaltungen und Handlungsspielräume der beteiligten Akteur:innen.

Interessant ist, dass Kooperationsbereitschaft mit Eltern häufig stark mit Erwartungen an Anpassung verknüpft ist. Die Positional Maps zeigen, dass selbst bei formal hoher Kooperationsbereitschaft das Verhältnis oft hierarchisch bleibt, insbesondere wenn Eltern als „nicht verständig“ markiert werden. Erst dort, wo Machtasymmetrien reduziert und kulturelle Selbstverortungen ernst genommen werden, wird tatsächliche Partizipation möglich.

In der folgenden Diskussion werden diese Erkenntnisse nun in einen größeren theoretischen und praxisbezogenen Kontext eingeordnet. Ziel ist es, die Ergebnisse mit bestehenden wissenschaftlichen Ansätzen zu vergleichen und kritische Reflexionen anzustellen. Dabei wird sowohl auf die theoretischen Grundlagen der Arbeit Bezug genommen als auch die Frage diskutiert, inwiefern die empirischen Befunde neue Perspektiven auf die Elternarbeit in inklusiven und migrationsgeprägten Bildungskontexten eröffnen.

## 5 Diskussion

Die Analyse der Daten führte zur Identifikation der drei im vorigen Kapitel beschriebenen zentralen Konfliktbereiche in der Situationsanalyse: dem Konflikt als systemischem Prozess, dem Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiver Norm sowie dem Konflikt durch institutionalisierte Hierarchien. Diese Bereiche wurden im Rahmen der Kodierung durch Kernkategorien konturiert und mithilfe exemplarischer Interviewausschnitte näher beleuchtet. Ergänzend dazu ermöglichten die Positional Maps eine differenzierte Analyse innerer Dynamiken, insbesondere im Hinblick auf beteiligte Akteur:innen, diskursive Positionen und strukturelle Bedingungen.

Das vorliegende Diskussionskapitel greift diese Konfliktlinien auf und setzt sie in Beziehung zu übergeordneten theoretischen Konzepten. Dabei steht nicht die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte im Vordergrund, sondern die Verflechtung der drei Bereiche und ihre gemeinsame Relevanz für das Verständnis von Elternarbeit im Kontext von Migration und Behinderung. Ziel ist es, eine integrative Perspektive aufzuzeigen, die strukturelle Rahmenbedingungen, kulturelle Aushandlungsprozesse und intersektionale Dynamiken sichtbar macht.

Im Zentrum der Diskussion stehen die folgenden Leitfragen, die bereits in der Einleitung formuliert wurden, sowie weitere übergeordnete Theorien und Diskurse, welche sich im Rahmen der Datenanalyse entwickelt haben:

- Welche Spannungsfelder und Konflikte entstehen in der Zusammenarbeit zwischen Pädagog:innen und Eltern dieser Kinder in Bezug auf die Fragestellung?
- Welche Rolle spielen systemische Strukturen, Identitätsvorstellungen und Hierarchien in diesem Kontext?
- Inwiefern wirkt sich der Aspekt der Thainess auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund aus?

Letztere Fragestellung wird im folgenden Kapitel vertiefend behandelt.

Die drei analysierten Konfliktbereiche verweisen auf unterschiedliche Ebenen – systemisch, kulturell und institutionell – und zugleich auf ihre wechselseitige Verschränkung. Auffällig ist insbesondere das Spannungsfeld zwischen individueller Anpassung und mangelnder systemischer Unterstützung. Aus den Daten geht hervor, dass Familien mit Kindern, die sowohl eine Behinderung als auch einen Migrationshintergrund aufweisen, mit Anforderungen

konfrontiert sind, denen kaum tragfähige Unterstützungsstrukturen gegenüberstehen. Dieses strukturelle Ungleichgewicht erhöht das Risiko sozialer Exklusion, sowohl für die Schüler:innen als auch für deren Familien.

Obwohl die Analyse sich auf drei Kernkategorien pro Konfliktbereich konzentrierte, lassen sich weitere Kernkategorien den Bereichen sinnvoll zuordnen. Dies unterstreicht die Komplexität der Problemlage und verweist darauf, dass es sich nicht um isolierte Konflikte handelt, sondern um Ausdruck übergreifender systemischer Verschränkungen. Immer wieder treten dabei ähnliche Muster hervor: strukturelle Hürden, bürokratische Komplexität, ein Mangel an interinstitutioneller Kooperation und eingeschränkte Informationszugänge.

Die Daten legen nahe, dass sich Migration und Behinderung nicht additiv, sondern intersektional verschränken. Schüler:innen mit Behinderung sind häufig auf gezielte Förderung angewiesen – wenn jedoch gleichzeitig sprachliche Hürden, kulturelle Differenzen und unsichere Aufenthaltsverhältnisse hinzukommen, wird der Zugang zu diesen Fördermöglichkeiten massiv erschwert. Wansing und Westphal (2019, S. 8) verweisen in diesem Zusammenhang auf sprachliche Barrieren, Unsicherheiten im Umgang mit Behörden und die Angst vor aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen. Diese Perspektive wird durch die Aussagen der Interviewpartner:innen gestützt, die von Eltern berichten, die aufgrund ihrer unsicheren Lebenssituation staatliche Angebote nicht nutzen oder sich aus Angst kaum in der Öffentlichkeit bewegen.

Zugleich zeigen die Interviews ein Defizit auf Seiten des Bildungssystems: Viele Pädagog:innen berichten von Unsicherheiten im Umgang mit kultureller Vielfalt, fehlendem Wissen über Migration und Behinderung sowie einem Mangel an Ressourcen. Die Verantwortung für eine gelingende Elternarbeit wird dabei häufig unklar verteilt. Trotz individueller Bemühungen engagierter Lehrkräfte bleibt die strukturelle Verankerung entsprechender Konzepte oftmals aus. NGOs und zivilgesellschaftliche Akteur:innen übernehmen vielerorts Aufgaben, die eigentlich staatlich organisiert sein müssten – eine Lösung auf Dauer stellt dies nicht dar.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Elternarbeit in Thailand lässt sich nicht als rein pädagogisches Feld verstehen, sondern ist tief in politische, gesellschaftliche und rechtliche Kontexte eingebettet. Die in den Positional Maps dargestellten Spannungsachsen – etwa zwischen kultureller Identität und nationaler Norm oder zwischen individueller Autonomie und kollektiven Erwartungen – verweisen auf grundlegende gesellschaftliche Ordnungsmuster, die

sowohl die Handlungsspielräume der Familien als auch das professionelle Handeln von Pädagog:innen prägen.

Diese Einsichten leiten über zum nächsten Kapitel, in dem das Konzept der *Thainess* vertiefend analysiert wird. Schon an dieser Stelle wird jedoch deutlich, dass *Thainess* nicht lediglich ein kulturelles Phänomen ist, sondern ein wirkmächtiger Ordnungsrahmen, der strukturelle Bedingungen setzt und Vorstellungen von Zugehörigkeit, Normalität und Teilhabe wesentlich beeinflusst.

### **Thainess als System: Inklusion oder Anpassungszwang**

Insbesondere in Kapitel 4.2 wurde das Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und kollektiver Norm beleuchtet und herausgearbeitet, inwiefern Migration, Behinderung und andere Marginalisierungskriterien Inklusionsprozesse in der thailändischen Gesellschaft mit Fokus auf Elternarbeit beeinflussen. Die intensive Auseinandersetzung mit den Interviewdaten, begleitenden Memos sowie der Erstellung der Maps zeigte deutlich, dass sich in den Mechanismen von Inklusion und Exklusion auch grundlegende kulturelle Konzepte von Individuum und Gemeinschaft widerspiegeln.

Will man das Verständnis von Individuum und Gemeinschaft in einem anderen kulturellen Kontext betrachten, muss zunächst gefragt werden, welche Bedeutung diese Begriffe in der jeweiligen Kultur überhaupt haben (vgl. Schiemer 2013, S. 184). Genau diese Frage ist zentral, wenn man sich mit dem Konzept der *Thainess* beschäftigt – einem kulturellen Deutungsmuster, das stark prägt, wie in Thailand Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Individualität gedacht und gelebt werden. Zur Beantwortung der in der Einleitung thematisierten ergänzenden Frage „*Inwiefern wirkt sich der Aspekt der Thainess auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund aus?*“ kann die folgende Auseinandersetzung mit dem Thema beitragen.

Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft ist dabei nicht nur theoretisch relevant, sondern auch praktisch bedeutsam: Gesellschaftliche Einstellungen und soziale Normen spielen eine entscheidende Rolle beim Schulbesuch von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund (vgl. ebd. 2013, S. 189). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig es ist, *Thainess* als kulturellen Rahmen ernst zu nehmen, um die Herausforderungen in der Elternarbeit besser zu verstehen. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert, prägen sowohl der Buddhismus als auch die Monarchie maßgeblich das gesellschaftliche

Werteverständnis in Thailand. Respekt gegenüber älteren oder wirtschaftlich bessergestellten Personen ist kulturell tief verankert. Nationalstolz, Loyalität zur Monarchie und ein homogenes Selbstbild prägen die nationale Identität. Menschen mit Fluchterfahrung, ungeklärtem Aufenthaltsstatus oder ohne thailändische Staatsbürgerschaft erfahren hingegen – insbesondere auf politischer Ebene – oftmals wenig gesellschaftliche Anerkennung.

Das idealisierte Bild des „perfekten“ thailändischen Menschen fungiert als gesellschaftlicher Maßstab, an dem sich Individuen orientieren sollen. Im Rahmen der Datenanalyse und begleitenden Literaturrecherche wurde *Thainess* als zentrales kulturelles Konstrukt sichtbar, das tief im nationalen Identitätsdiskurs verankert ist und entscheidenden Einfluss auf gesellschaftliche Erwartungen sowie Zugehörigkeitsnormen nimmt.

In der gesellschaftlichen Praxis wird *Thainess* häufig als Ausdruck kultureller Einzigartigkeit und Überlegenheit gedeutet. Es durchdringt nahezu alle Lebensbereiche – von Sprache, Kunst und Literatur über Kulinarik bis hin zu sozialen Gepflogenheiten und Etikette (vgl. Farrelly 2016, S. 332). Dabei fungiert *Thainess* nicht nur als kulturelle Identität, sondern auch als gezieltes Instrument politischer Steuerung und gesellschaftlicher Kontrolle. Seit dem 20. Jahrhundert wird das Konzept von politischen Eliten genutzt, um soziale Einheit zu fördern und bestehende Hierarchien zu stabilisieren (vgl. ebd., S. 335). Durch die Inszenierung von *Thainess* als universelles, übergeordnetes Wertesystem entsteht eine normative Ordnung, die alternative Identitätskonstruktionen erheblich erschwert (vgl. Jatuporn 2016, S. 136). Besonders deutlich wird diese politische Instrumentalisierung im Bildungsbereich: Schulen fungieren nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern auch als zentrale Institutionen zur Reproduktion nationaler Loyalität und kultureller Homogenität (vgl. Farrelly 2016, S. 334). Kritische Perspektiven auf nationale Identität oder die Rolle der Monarchie bleiben weitgehend ausgeblendet, wodurch bestehende Machtstrukturen langfristig stabilisiert werden (vgl. Sattayanurak 2008, S. 1).

Der in mehreren Maps rekonstruierte Diskurs der *Thainess* wirkt in vielen Arenen strukturierend – sei es beim Bildungszugang, in der Kommunikation oder in der Identitätszuschreibung. Dabei tritt weniger ein expliziter Ausschluss auf, sondern ein stilles Maßnehmen an einer kulturellen Norm, die Abweichung als Herausforderung definiert. Diese Form der „diskursiven Homogenisierung“ erschwert insbesondere für marginalisierte Familien mit mehrfacher Differenzierung eine gleichberechtigte Teilhabe.

Die ideologische Prägung des thailändischen Bildungssystems zeigt sich besonders deutlich in der Darstellung bestimmter kultureller Werte als universell und unantastbar. *Thainess* fungiert dabei nicht nur als identitätsstiftendes Konzept, sondern wirkt sich unmittelbar auf die Inklusion und Integration von Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund aus – insbesondere im Kontext der Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen. In der Bildungspolitik und den Lehrplänen wurde *Thainess* gezielt eingesetzt, um eine homogene nationale Identität zu formen und Minderheitengruppen entweder auszugrenzen oder zu assimilieren (vgl. Jatuporn 2016, S.133). Schulen spielen in diesem Prozess eine Schlüsselrolle als Reproduktionsstätten von *Thainess* (vgl. Farrelly 2016, S.334).

Die Interviews machen deutlich, dass Lehrer:innen dazu angehalten sind, Schüler:innen aktiv in traditionelle Werte und kulturelle Normen zu sozialisieren. Besonders Schüler:innen mit anderem ethnischen oder kulturellen Hintergrund sollen an bestehende gesellschaftliche Praktiken angepasst werden. Eine Lehrperson formuliert dies deutlich:

*“Okay so it the mission is to trying to get them to adjust them to Thai culture [...].” (Interview 13, Z.521f)*

Die Daten geben wenig Hinweise auf ein inklusives Mindset im thailändischen Bildungssystem. Zwar vertreten einige Lehrer:innen in den Interviews persönlich offenere Haltungen, doch bleiben diese im schulischen Alltag selten handlungsleitend. Die als inklusiv beschriebenen Settings konzentrieren sich häufig auf die Vorstellung, Inklusion durch Anpassung und Eingliederung erreichen zu können.

*“Because of [unv.] they come here to Thailand; they have to follow our teaching.” (Interview 13, Z. 511-512)*

Diese Aussage verdeutlicht, dass das Bildungssystem eher auf kulturelle Angleichung als auf Anerkennung von Vielfalt ausgerichtet ist.

Lehrpläne und Schulbücher sind stark von Thai-Zentrismus geprägt: Sie betonen nationale Identität, kulturelle Homogenität und Loyalität zur Monarchie, während alternative Perspektiven kaum Raum finden. Auch die Unterrichtsmethoden orientieren sich an traditionellen, hierarchischen Strukturen und dienen der Weitergabe thailändischer Werte. Die Daten zeigen zudem, dass Schüler:innen verpflichtet sind, ausschließlich Thai zu sprechen, am buddhistischen Religions- und Werteunterricht teilzunehmen und sich kulturell anzupassen. Die Einhaltung täglicher schulischer Rituale – etwa das morgendliche Rezitieren der zwölf

nationalen Core Values<sup>27</sup>, buddhistische Zeremonien und Tempelbesuche – ist fester Bestandteil des Schulalltags (vgl. Farrelly 2016, S.334). Diese Praktiken machen deutlich, wie sehr kulturelle Anpassung im Zentrum schulischer Sozialisation steht.

Die Reproduktion von *Thainess* beginnt nicht erst bei den Schüler:innen, sondern bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte und setzt sich bis in die Interaktion mit Eltern fort. Die Lehrer:innenausbildung in Thailand beinhaltet Module zur ethischen und moralischen Erziehung (OECD/UNESCO 2016, S.99), die sich stark an nationalen Werten und traditionellen Vorstellungen orientieren. Doch:

*„Während das Curriculum theoretisch interkulturelle Inhalte umfasst, fehlt es an konkreten Lehrplänen und Schulungsmaterialien für Lehrer. Viele Schulen konzentrieren sich weiterhin auf nationale Werte, ohne interkulturelle Aspekte umfassend zu integrieren.“ (ebd. 2016, S. 121)*

Dies wirkt sich auch auf die Kommunikation mit Eltern aus, deren kulturelle Hintergründe nicht im Fokus der Ausbildung stehen. In den Interviews wird die Lehrer:innenausbildung vor allem im Hinblick auf fehlende Inhalte zu Kultur, Herkunft und Sprache von Schüler:innen mit Migrationshintergrund thematisiert. Die allgemeine Ausbildung fokussiert sich auf didaktische und methodische Grundlagen, die primär auf thailändische Schüler:innen ausgerichtet sind. Für die Arbeit mit Schüler:innen mit Behinderung existiert hingegen eine spezialisierte Master-Ausbildung für Special Education Teachers, die gezielt auf deren Bedürfnisse vorbereitet.

In der Elternarbeit wird *Thainess* unter anderem dadurch aufrechterhalten, indem traditionelle thailändische Werte in der Interaktion im Vordergrund stehen. Respekt gegenüber Lehrpersonen, die Einhaltung hierarchischer Strukturen sowie eine betonte Höflichkeit und soziale Harmonie prägen die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften. Lehrer:innen aus den Interviews reden mit viel Wohlwollen vom Respekt der Eltern, der ihnen entgegengebracht wird. Dies kann aber auch dazu führen, dass Konflikte eher vermieden oder nicht offen angesprochen werden, um Respekt zu wahren. Eine direkte und kritische Auseinandersetzung wird häufig durch das Gebot der sozialen Harmonie eingeschränkt. Die Eltern-Lehrer:innen-Beziehung ist stark durch „kreng jai“ (Rücksichtnahme und Vermeidung von Unannehmlichkeiten) geprägt, wodurch offene Kritik oder direkte Konfrontation vermieden wird (vgl. Farrelly 2016, S.335). Interviewte Lehrpersonen berichten von

---

<sup>27</sup> Die zwölf Kernwerte Thailands wurden 2014 vom Nationalen Rat für Frieden und Ordnung (NCPO) unter der Führung von Premierminister Prayut Chan-o-cha eingeführt. Diese Werte sollen als moralische Leitlinien für die thailändische Jugend dienen und die nationale Identität stärken.

Hindernissen und Barrieren in der Elternarbeit, jedoch nie von Auseinandersetzungen oder respektlosem Verhalten. Ob es diese nicht gibt, ob diese aufgrund des Harmoniebedürfnissen oder des hierarchischen Verhältnissen nicht angesprochen werden oder in der Interviewsituation nicht thematisiert wurden, lässt sich von außen betrachtet nicht festlegen. Die in den Daten abgebildete Eltern-Lehrer:innen-Beziehung lässt auf eine harmonische, respektvolle Elternarbeit von engagierten Pädagog:innen schließen, welche von strukturellen Hürden geprägt ist.

Auch die Erwartungen von Gesellschaft und Schulsystem an Eltern sind stark von *Thainess* geprägt. Gesellschaftliche Normen durchziehen nicht nur das Bildungssystem, sondern auch die Familie als zentrale, soziale Institution. Von Eltern wird erwartet, dass sie sich mit voller Hingabe um die bestmögliche Förderung ihrer Kinder kümmern und ihnen traditionelle Werte vermitteln – insbesondere in Bezug auf soziale Hierarchien und angemessenes Verhalten im gesellschaftlichen Gefüge. Gleichzeitig sollen Eltern Interesse am schulischen Geschehen zeigen, jedoch ohne sich aktiv in schulische Entscheidungsprozesse einzumischen, es sei denn, ihre Mitwirkung wird ausdrücklich eingefordert.

*Thainess* kann als übergreifendes Konzept über die drei Konfliktbereiche aus Kapitel 4 angesehen werden, indem es alle drei Bereiche miteinander vereint. Systemtheoretisch gesehen reproduziert das Bildungssystem das gesellschaftliche Konzept der *Thainess* durch Lehrpläne, Schulbücher und die Ausbildung der Lehrer:innen. Dieser Prozess ist nicht neutral, sondern spiegelt eine bewusste politische Strategie wider, um nationale Einheit und soziale Kontrolle zu sichern (vgl. Sattayanurak 2008). Familien, die sich nicht in dieses System einfügen, sei es aufgrund ethnischer, religiöser oder kultureller Hintergründe, erfahren strukturellen Druck zur Assimilation und wenig bis keine Unterstützung. Sogesehen kollidiert *Thainess* stark mit individuellen Identitäten, insbesondere bei Menschen mit Migrationshintergrund, Minderheiten oder Menschen mit Behinderung. Familien stehen vor der Herausforderung, ihre eigene Identität mit den Anforderungen des Bildungssystems und der Gesellschaft in Einklang zu bringen. Schließlich zeigt sich *Thainess* auch im hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Eltern, sowie innerhalb des Lehrkörpers und zwischen Pädagog:innen und außenstehenden Institutionen und Personen, welche jedoch für die Elternarbeit von Bedeutung sind.

Das Konzept der *Thainess* prägt das thailändische Bildungssystem und die Elternarbeit maßgeblich, wenn auch nicht immer offensichtlich. Erst die umfassende Auseinandersetzung mit den Daten und die situationsanalytische Methode haben gezeigt, inwiefern sich *Thainess*

nicht nur durch die drei Konfliktbereiche erstreckt, sondern das gesamte Schul- und Bildungssystem beeinflusst. Dabei stellt sich die Frage, ob es in Thailand eine tatsächliche Inklusion gibt oder ob das Konzept primär der Assimilation und Eingliederung – oder gar der Ausgrenzung – von Minderheitengruppen dient. Während *Thainess* auf den ersten Blick als Mittel zur Förderung nationaler Einheit erscheinen mag und dadurch einen inklusiven Gedanken suggeriert, zeigt die Analyse der drei Konfliktbereiche, dass *Thainess* eher zur Assimilation als zur tatsächlichen Integration oder gar Inklusion führt.

Während Thailand mit der *Education for All*-Policy die Einschulung aller Kinder fördert, bleibt fraglich, ob dies tatsächlich zu inklusiver Bildung führt. Die Ergebnisse aus Kapitel 4 zeigen, dass Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund häufig in segregierten Bildungseinrichtungen untergebracht werden, anstatt in reguläre Schulen inkludiert zu werden. Dies verdeutlicht, dass das Bildungssystem in Thailand eher auf Integration als auf echte Inklusion setzt – und dabei besonders für ethnische Minderheiten und Migrant:innen stark assimilatorisch wirkt (vgl. Yong 2023, S. 24). Der Bildungssektor reproduziert *Thainess* als normativen Orientierungsrahmen, der kaum Raum für alternative Identitätsentwürfe lässt. Anpassung erscheint oft als der einfachere Weg, während strukturelle und rechtliche Hürden einer Anerkennung individueller und kultureller Vielfalt entgegenstehen.

Eltern mit Migrationshintergrund stehen unter besonderem Druck, sich den kulturellen Erwartungen von *Thainess* anzupassen. Ihre eigenen Erziehungsvorstellungen oder kulturellen Prägungen finden dabei kaum Berücksichtigung (vgl. Jatuporn 2016, S. 133). Auch Kinder mit Behinderung sind betroffen, da Behinderung in vielen Schulen mit Karma oder Scham assoziiert wird – was eine offene Thematisierung zusätzlich erschwert (vgl. Farrelly 2016, S. 338). Diese normativen Vorstellungen spiegeln sich zudem in der zentralen Bedeutung wider, die alltagspraktischen Fähigkeiten im thailändischen Bildungskontext beigemessen wird. Ziel ist es, Kinder so zu erziehen, dass sie möglichst selbstständig agieren und keine gesellschaftliche Belastung darstellen. Dies bestätigen auch Reisenbauer und Proyer (2013, S. 197f), die betonen, dass das Erlernen von diesen Fähigkeiten von Lehrer:innen und Eltern gleichermaßen eingefordert wird, um gesellschaftliche Akzeptanz und Integration sicherzustellen.

Obwohl *Thainess* gezielt von einflussreichen Akteur:innen zur politischen Steuerung eingesetzt wird, bleibt ihr Einfluss oft unsichtbar. *Thainess* wirkt subtil und beginnt bereits in der frühkindlichen Sozialisation sowie der schulischen Wertevermittlung. Über Generationen hinweg werden gesellschaftliche Normen und Identitätskonstruktionen weitergegeben, ohne

dass ihr Ursprung hinterfragt wird. Dies führt dazu, dass viele beteiligte Akteur:innen – insbesondere Lehrer:innen – nicht reflektieren, welche Inhalte sie vermitteln und in welchem ideologischen Kontext Lehrpläne gestaltet werden. In vielen Fällen gibt nicht die pädagogische Praxis den Rahmen vor, sondern politische Entscheidungsträger:innen, die durch das Bildungsministerium bestimmen, welche Werte und Normen als universell und erstrebenswert gelten. Gleichzeitig rechtfertigt *Thainess* auch die politischen Strukturen der Regierung und Monarchie und baut eine gewisse soziale Struktur auf (vgl. Sattayanurak & Saichol 2008, S.4) weshalb es für politische Entscheidungsträger:innen umso wichtiger erscheint, ebendieses Gedankengut weiterzugeben.

Mit einem offenen Blick für *Thainess* in Bezug auf Lehrpläne, Schulbücher, Lehrer:innenausbildung und den Unterricht an thailändischen Schulen, sowie auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen lässt sich viel über die Möglichkeit inklusiver Maßnahmen erfahren. Die Daten konnten zeigen, dass selbst in inklusiven Settings zumeist eher von Eingliederung als Inklusion die Rede ist und solange *Thainess* und nationalistisches Gedankengut dominieren, solange wird Eingliederung und Assimilierung der wahren Inklusion auch im Wege stehen. Das Bildungssystem folgt der Prämisse, Schüler:innen mit Migrationshintergrund und Behinderung an eine einheitliche kulturelle Norm anzupassen, anstatt ihnen Raum zur Wahrung ihrer eigenen Identität zu geben. „Thailand hat zwar rechtliche Rahmenbedingungen für inklusive Bildung geschaffen, doch die tatsächliche Umsetzung scheitert an strukturellen, finanziellen und gesellschaftlichen Hürden“ (Schaeffer 2018, S. 95).

In diesem Zusammenhang ist ein Perspektivwechsel in der Betrachtung von Behinderung besonders bedeutsam. Während früher vor allem individuelle Beeinträchtigungen und Defizite im Mittelpunkt standen, richtet sich der Fokus heute – zumindest auf theoretischer Ebene – stärker auf das soziale Umfeld sowie auf jene systemischen Bedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern (vgl. Proyer 2013, S. 23). Dieser Wandel des Blickwinkels hin zu einem biopsychosozialen Verständnis betont die Verantwortung von Strukturen und Institutionen und verortet das sogenannte „Problem“ nicht länger im Kind selbst, sondern in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Mit Bezug auf die Elternarbeit lässt sich demnach auch schlussfolgern, dass *Thainess* auch hier starken Einfluss ausübt. Einerseits durch die Vorgaben, welche Lehrer:innen erhalten, andererseits durch die Ansprüche des Schulsystems an Eltern, sowie im Umgang, der Interaktion und Kommunikation zwischen den einzelnen Akteur:innen. Dabei wurde durch die Arbeit mit den Daten auch ersichtlich, dass an der Situation der Elternarbeit wesentlich mehr

Akteur:innen beteiligt sind, als es auf den ersten Anschein ersichtlich ist. Nicht nur Eltern und Lehrer:innen sind Teil der Situation, vielmehr werden neben den Schüler:innen auch weiteres schulisches Personal, das gesamte Schul- und Bildungssystem, Communities, die Medien, aber auch die Politik etc. miteingebunden in die „banale“ Situation der Elternarbeit.

### **Verstrickt im System - Herausforderungen der Elternarbeit im thailändischen Bildungskontext**

Ein zentraler Aspekt der Diskussion besteht darin, die strukturellen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren, die die Umsetzung inklusiver Bildungsmaßnahmen in Thailand prägen. Im Hinblick auf die Elternarbeit mit Familien von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund und zur Beantwortung der Frage „Welche Rolle spielen systemische Strukturen, Identitätsvorstellungen und Hierarchien in diesem Kontext?“ ist es notwendig, die Bedeutung systemischer Barrieren, normativer Identitätskonzepte und institutionalisierter Hierarchien im Bildungssystem kritisch zu beleuchten.

Trotz der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNCRPD) im Jahr 2007 bestehen in Thailand weiterhin große Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung inklusiver Bildung (vgl. Piyawongrungruang 2022, S. 3). Die Analyse zeigt, dass diese Probleme nicht allein auf individueller Ebene zu suchen sind, sondern eng mit strukturellen Bedingungen, kulturellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Hierarchien zusammenhängen. Diese Faktoren beeinflussen sowohl die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund als auch die Zusammenarbeit mit ihren Familien. Besonders deutlich werden diese Hürden im Aufbau des thailändischen Bildungssystems. Zwar verfolgt die Regierung mit der Education for All-Agenda das Ziel, allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen, doch die Umsetzung bleibt häufig unvollständig. Vor allem bürokratische Hürden und ein unsicherer Aufenthaltsstatus erschweren es Kindern ohne thailändische Staatsbürgerschaft weiterführende Bildungsangebote wahrzunehmen. Sie erhalten zudem oft keine gleichwertige finanzielle Unterstützung oder Zugang zu schulischen Ressourcen. Auch viele Menschen mit Behinderung profitieren nicht von den vorgesehenen Fördermaßnahmen, da sie nicht die engen Kriterien für eine offizielle Anerkennung erfüllen (vgl. Piyawongrungruang 2022, S. 6). Darüber hinaus wurde die EFA-Agenda zwar in nationale

Bildungspläne aufgenommen, hatte aber kaum langfristige Auswirkungen auf die Planung im Bildungsministerium (vgl. Schaeffer 2018, S. 95).

Ein zentrales Problem stellt die fehlende systematische Inklusionsstrategie dar. Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Behinderung werden häufig in separaten Schulen oder Förderzentren unterrichtet, anstatt in reguläre Klassen inkludiert zu werden. Diese strukturelle Separation wird weiter durch sprachliche Barrieren verschärft, da viele migrierte Schüler:innen kein Thai sprechen. Gleichzeitig ist das System selektiv ausgerichtet, sodass Kinder mit bestimmten Merkmalen – etwa fehlender Staatsbürgerschaft oder Lernschwierigkeiten – systematisch benachteiligt werden (vgl. Dannenback 2014, S. 94).

Im schulischen Alltag wirken sich auch kulturelle Vorstellungen stark auf die Inklusion aus. Das Konzept der *Thainess* spielt dabei eine zentrale Rolle, da es eine nationale Identität konstruiert, die kulturelle Homogenität betont und Minderheiten als Abweichung von der Norm behandelt. In der Praxis bedeutet dies, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig gezwungen sind, ihre Herkunftskultur zugunsten der Mehrheitsgesellschaft aufzugeben. Zusätzlich bestehen im Umgang mit Behinderung weiterhin starke Stigmatisierungen, die häufig auf das Karma-Medizin-Modell zurückzuführen sind. Dieses interpretiert Behinderung als karmische Strafe und erschwert dadurch die soziale Akzeptanz und gleichberechtigte Teilhabe betroffener Kinder (vgl. proITEM Handbook 2021).

In Bezug auf hierarchische Strukturen innerhalb der Elternarbeit ist anzumerken, dass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine Eltern befragt wurden. Dadurch kann diese Thematik nicht aus allen Perspektiven beleuchtet werden. Zwar berichteten die interviewten Lehrer:innen von verschiedenen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, doch wurden hierarchische Machtverhältnisse im schulischen Alltag nicht explizit thematisiert. Lediglich die Aussage, dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund den Lehrer:innen häufig mit großem Respekt begegneten, deutet auf eine kulturell geprägte Erwartungshaltung hin, in der Autorität anerkannt und nicht infrage gestellt wird. Diese Einschätzung könnte darauf hindeuten, dass bestehende Hierarchien als selbstverständlich oder sogar erwünscht wahrgenommen werden.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund oder Eltern von Kindern mit Behinderung im schulischen Kontext oftmals als weniger bildungskompetent gelten und folglich nur selten aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden

werden. Solche asymmetrischen Machtverhältnisse können die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erheblich erschweren (vgl. Proyer 2011, S. 34).

Finanzielle und infrastrukturelle Herausforderungen verschärfen die Ausgangslage zusätzlich. Viele Familien mit Migrationshintergrund leben in wirtschaftlich prekären Verhältnissen und können sich ergänzende Bildungsangebote wie Nachhilfe oder therapeutische Maßnahmen nicht leisten. Gleichzeitig fehlt es insbesondere in ländlichen Regionen häufig an barrierefreien Schulgebäuden sowie an spezialisierten Lehrkräften für inklusive Bildungsarbeit. Unter diesen Bedingungen sind Schüler:innen mit Behinderung oder Migrationshintergrund deutlich häufiger von Bildungsprozessen ausgeschlossen oder brechen ihre Schullaufbahn vorzeitig ab.

Die Rolle systemischer Strukturen wird besonders deutlich im Umgang mit Geflüchteten. Thailand hat die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 nicht unterzeichnet und erkennt Geflüchtete daher nicht als rechtlich geschützte Gruppe an. Obwohl das Land seit Jahrzehnten große Flüchtlingsgemeinschaften, insbesondere aus Myanmar, aufnimmt – derzeit rund 77.721 registrierte Geflüchtete – erfolgt deren Verwaltung überwiegend bilateral oder regional, jedoch nicht auf der Grundlage international verbindlicher Standards (vgl. IOM 2024, S. 57–65). Infolgedessen gelten viele Geflüchtete offiziell als „illegale Migrant:innen“ und sind vom Zugang zu grundlegenden Rechten wie Bildung oder Gesundheitsversorgung ausgeschlossen, was bestehende soziale Ungleichheiten zusätzlich verstärkt (vgl. Wacquant 2008).

Wie qualitative Erhebungen im Rahmen des CLASDISA-Projekts zeigen, finden sich selbst in Schulen mit inklusivem Anspruch häufig sogenannte Parallelklassen, die ausschließlich von Kindern mit Behinderungen besucht werden (vgl. Proyer 2011, S. 35). Insgesamt verdeutlichen die genannten Beispiele, dass gesetzliche und politische Vorgaben allein nicht ausreichen, um inklusive Bildung und gelingende Elternarbeit umzusetzen. Vielmehr bedarf es tiefgreifender struktureller Veränderungen, der gezielten Förderung von Diversitätskompetenz sowie einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, um die Teilhabe von Familien mit Migrationshintergrund und/oder Kindern mit Behinderung im Bildungssystem nachhaltig zu ermöglichen.

Im folgenden Abschnitt soll daher näher untersucht werden, wer im schulischen Alltag Verantwortung für die Elternarbeit übernimmt, wie Zuständigkeiten verteilt sind und welche Rolle Lehrer:innen, Schulleitungen und externe Akteure dabei spielen.

## **Verantwortung gesucht – Elternarbeit im Spannungsfeld fehlender Zuständigkeiten**

Die primäre Aufgabe von Lehrer:innen liegt in der pädagogischen Arbeit mit Schüler:innen. Doch wie die vorliegenden Daten zeigen, geht ihre Tätigkeit in thailändischen Schulen weit über den Unterricht hinaus. Neben der Lehre gehören unter anderem der Austausch mit Kolleg:innen, die Zusammenarbeit mit Communities und NGOs, die Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie die Kooperation mit Caretakern und Special Education Centers zum schulischen Alltag. Elternarbeit stellt dabei ein zusätzliches Aufgabenfeld dar, für das jedoch weder klare institutionelle Strukturen noch ausreichende Ressourcen bereitgestellt werden und das demnach stark von der Initiative und dem Engagement der einzelnen Pädagog:innen abhängt (vgl. Sacher 2012, S. 232).

Lehrer:innen übernehmen in der Praxis eine Vielzahl von Aufgaben im Bereich der Elternarbeit: Sie führen Elterngespräche, erstellen individuelle Entwicklungspläne, organisieren Elternabende und führen teils Hausbesuche durch. Die Interviews zeigen ein hohes Maß an Engagement – viele Pädagog:innen kontaktieren Eltern proaktiv, richten sich nach deren Arbeitszeiten, bemühen sich um schwer erreichbare Familien und übernehmen dabei häufig Tätigkeiten, die über ihren eigentlichen Aufgabenbereich hinausgehen. Sie erfassen nicht nur die schulische Entwicklung der Schüler:innen, sondern analysieren auch familiäre Herausforderungen, wodurch sich ihre Rolle in Richtung sozialarbeiterischer Verantwortung erweitert. Dennoch fehlt es an verbindlichen institutionellen Vorgaben, Fortbildungsangeboten oder systemischer Unterstützung.

Diese fehlende Zuständigkeit verweist auf ein grundlegendes Problem: Während Elternarbeit offiziell als wichtiger Bestandteil pädagogischer Praxis anerkannt ist, fehlt es grundsätzlich an ihrer strukturellen Verankerung (vgl. Stange 2012, S. 13) – so auch im thailändischen Kontext. Elternarbeit wird weitgehend als individuelle Aufgabe einzelner Lehrkräfte verstanden – ohne standardisierte Qualitätskontrollen, strukturelle Entlastung oder zusätzliche personelle Ressourcen. Lehrpersonen stehen somit vor der Entscheidung, sich entweder über die Maßen zu engagieren oder ihre Elternarbeit zu reduzieren – eine Wahl, die selten offen thematisiert wird, aber weitreichende Konsequenzen für die schulische Inklusion hat.

Die Interviews belegen, dass viele Akteur:innen – Bildungseinrichtungen, Politik, NGOs und Eltern – an Prozessen der Elternarbeit beteiligt sind, wenngleich teils nur im Hintergrund agierend. Dennoch fühlt sich keine dieser Gruppen klar verantwortlich. Das thailändische Bildungssystem verschiebt Zuständigkeiten zwischen verschiedenen Ebenen, ohne

verbindliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Lehrkräfte befinden sich daher in einer zentralen Vermittlerrolle und tragen laut Aussagen vieler Interviewpartner:innen eine hohe Verantwortung in der Kontaktaufnahme zu Familien. Diese Verantwortung darf jedoch nicht einseitig verstanden werden. Wie Deniz (S.327, S.327) treffend formuliert, braucht es „Fingerspitzengefühl und Fachkompetenz“, wenn es darum geht, Eltern zu mobilisieren, die sich aus Unsicherheit oder aufgrund struktureller Barrieren nicht aktiv in den Bildungsprozess einbringen. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 dargestellt, übernehmen NGOs oftmals Aufgaben, die eigentlich staatlicherseits geregelt sein müssten. Diese Verschiebung verdeutlicht ein strukturelles Verantwortungsvakuum, das auf Dauer die Wirksamkeit schulischer Inklusionsprozesse untergräbt.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus den unterschiedlichen, häufig unausgesprochenen Erwartungen an Elternarbeit. Während seitens des Bildungssystems eine aktive Beteiligung der Eltern gefordert wird, existieren kaum konkrete Vorstellungen darüber, wie diese Beteiligung ausgestaltet sein soll. Die Daten zeigen dabei interessante Unterschiede zwischen Eltern ohne und mit Migrationshintergrund: Letztere zeigen sich häufig besonders engagiert – einerseits aus Dankbarkeit für den Bildungszugang ihrer Kinder, andererseits aufgrund spezifischer Herausforderungen, die sie zur engen Zusammenarbeit mit Lehrkräften motivieren. Erkenntnisse, die sich auch bei Deniz (2012, S. 326–331) finden lassen. Gleichzeitig führen sozioökonomische Belastungen dazu, dass etwa Schulbesuche oder regelmäßige Kommunikation für viele Eltern nur schwer realisierbar sind. Die Anforderungen an Elternarbeit bleiben somit diffus, was Lehrer:innen vor die Herausforderung stellt, zwischen institutionellen Erwartungen und den realen Lebenswelten der Familien zu vermitteln.

Zugleich wird deutlich, dass sich viele Lehrer:innen auf die Anforderungen der Elternarbeit nur unzureichend vorbereitet fühlen (vgl. Stroetinga, Leeman & Veugelers 2021, S. 263), insbesondere im interkulturellen oder sonderpädagogischen Bereich. Strukturelle Ursachen für auftretende Schwierigkeiten werden dabei selten benannt; stattdessen neigen viele Pädagog:innen dazu, die Verantwortung bei sich selbst zu suchen. Diese Tendenz verschleiert jedoch die systemischen Defizite, die den Herausforderungen zugrunde liegen. Die Interviews zeigen, welche Barrieren und Unsicherheiten aus Perspektive der Lehrpersonen bestehen und wie stark das Fehlen institutioneller Unterstützung als Belastung empfunden wird.

Der Einbezug der Eltern in das schulische Leben und in die Bildungsbiografie der Schüler:innen wirkt sich nachweislich positiv auf deren Bildungskarriere aus (vgl. Afolabi 2014, S. 196f.). Wie Deniz (2012, S. 327) betont, kann insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund

eine enge Kooperation zwischen Schule und Eltern den Bildungsweg deutlich positiv beeinflussen – vor allem durch gezielte Sprachförderprogramme und die Einbindung von Community-Netzwerken. Trotz bestehender struktureller Hürden gibt es in Thailand auch erfolgreiche Ansätze, die das Potenzial wirksamer Elternarbeit verdeutlichen. Diese beruhen zumeist auf dem außergewöhnlichen Engagement einzelner Pädagog:innen sowie dem Beitrag nichtstaatlicher Organisationen. Ein konkretes Beispiel ist das „Out of School Children“-Programm, das sich gezielt an Familien mit Migrationshintergrund richtet. Es unterstützt Eltern bei der Einschulung ihrer Kinder, hilft bei der Beschaffung notwendiger Dokumente und setzt sich für eine verbesserte schulische Betreuung ein (vgl. Child’s Dream o. J.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Elternarbeit in thailändischen Schulen derzeit weder systematisch geregelt noch flächendeckend unterstützt wird. Sie ist stark vom individuellen Engagement der Lehrpersonen abhängig und leidet unter einem Mangel an klaren Zuständigkeiten, institutioneller Verankerung und struktureller Unterstützung. Dennoch zeigen erfolgreiche Ansätze – etwa Hausbesuche, strukturierte Elternvertretungen oder die Zusammenarbeit mit NGOs –, dass positive Entwicklungen möglich sind. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Elternarbeit als partnerschaftlicher Prozess verstanden wird, in dem das pädagogische Fachwissen der Lehrkräfte auf die Alltagsexpertise der Eltern über die individuellen Lebensrealitäten ihrer Kinder trifft. Wie Speck (2018, S. 343) betont, kann nur durch diese dialogische Kooperation eine tragfähige und effektive Elternarbeit gelingen.

### **Wissen ist Macht – Wer entscheidet, was Eltern und Lehrer:innen wissen dürfen?**

Wissen ist nicht neutral. Es ist zutiefst mit Machtfragen verknüpft – mit dem Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, Teilhabe und Handlungsspielräumen. Dies zeigt sich in besonderem Maße im Kontext von Elternarbeit und schulischer Inklusion in Thailand. Die selektive Weitergabe von Wissen reproduziert bestehende soziale Hierarchien und grenzt bestimmte Gruppen systematisch von Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten aus.

Eltern mit Migrationshintergrund oder von Kindern mit Behinderung sehen sich dabei mit doppelten Hürden konfrontiert. Einerseits sind sie auf essenzielle Informationen über Rechte, Fördermöglichkeiten und schulische Prozesse angewiesen, andererseits erhalten sie diese Informationen häufig nicht oder nur fragmentarisch. Die Gründe hierfür sind vielschichtig: Institutionen agieren nicht nur auf Grundlage eigener systemischer Logiken, sondern auch innerhalb gesellschaftlicher Machtgefüge, in denen Wissen ungleich verteilt wird. Das führt

dazu, dass bestimmte Gruppen – insbesondere staatenlose oder nicht-thailändische Menschen – in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe massiv eingeschränkt werden. Hughes (2015, S. 22) beschreibt diese Menschen als „Fremde inmitten der Normalität“, die stetig an die Verwundbarkeiten der Existenz erinnern und damit gesellschaftlich marginalisiert werden.

Die Interviews zeigen, dass Lehrer:innen häufig selbst nicht über das nötige Wissen verfügen, um inklusiv und kultursensibel zu arbeiten. Dieses Defizit betrifft sowohl die Ausbildung als auch die Möglichkeit zur Weiterbildung. Die Forschungsgruppe *proITEM* reagierte auf diesen Mangel mit Fortbildungsangeboten zu Diversität für thailändische Lehrpersonen. Auch die Forschungsliteratur betont die Bedeutung einer fundierten Ausbildung in der Vielfaltspädagogik, die über rein technische oder inhaltliche Kenntnisse hinausgehen muss (Merz-Atalik 2014, S. 173; DeBoer, Brass & Bruns 2013, S. 2). Lehrkräfte benötigen Räume, um ihre Haltung, ihre Kompetenzen und ihr professionelles Selbstverständnis in Bezug auf Migration und Behinderung zu reflektieren (Merz-Atalik 2014, S. 160).

Die Wissensweitergabe im Bildungssystem folgt dabei klaren Selektionsmechanismen: Nicht der Mangel an Wissen verursacht die Probleme, sondern der ungleiche Zugang dazu. Der Prozess ist nicht zufällig, sondern hierarchisch organisiert – er spiegelt bestehende Machtverhältnisse wider (vgl. Schiemer 2013, S. 189; Windisch 2014, S. 133). So erhalten beispielsweise Mitglieder der politischen Elite oder des Königshauses durch ihre Ressourcen fast uneingeschränkten Zugang zu Informationen und Bildung. Dem gegenüber stehen marginalisierte Gruppen, die keine Ansprechpartner:innen haben, sich nicht trauen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, oder deren Lebensrealität schlicht nicht bildungsförderlich ist.

Lehrer:innen sehen sich mit diesem Spannungsfeld täglich konfrontiert – nicht nur im Unterricht, sondern auch im Rahmen von Hausbesuchen. Dabei übernehmen sie nicht nur pädagogische, sondern auch sozialarbeiterische Aufgaben, ohne dafür ausgebildet zu sein. Die Interviews offenbaren eine paradoxe Situation: Lehrer:innen beraten Familien zu Themen wie Jobsuche, Gesundheit und Finanzen, doch woher sie das Wissen dafür nehmen, bleibt unklar. Es stellt sich die Frage, warum dieses Wissen nicht strukturell vermittelt wird, wenn es doch offensichtlich notwendig ist. Hier zeigt sich, dass das Wissensdefizit kein individuelles Versäumnis darstellt, sondern ein systemisches Problem ist, das von „stillen Akteur:innen“ beeinflusst wird – darunter politische Zielsetzungen, institutionelle Logiken und unzureichende Ressourcen.

NGOs nehmen in diesem Kontext eine zentrale Rolle ein. Sie kompensieren das Versagen staatlicher Institutionen und werden zu sekundären, oft einzigen Quellen der Wissensweitergabe für marginalisierte Familien. In den Interviews wird deutlich, dass niemand sonst die Verantwortung für diese Gruppen übernimmt. Wissen wird dadurch zum knappen Gut, dessen Verfügbarkeit abhängig ist vom gesellschaftlichen Status, der Sprache, der Herkunft oder der Behinderung einer Person.

Wie Merz-Atalik (2014, S. 167) herausstellt, entstehen durch interkulturelle und sonderpädagogische Differenzkategorien spezifische Professionalisierungen – etwa durch Muttersprachen- oder Beratungslehrer:innen. Diese führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen Generalist:innen und Spezialist:innen, das den Fokus stärker auf Unterschiede und Abweichungen als auf Gemeinsamkeiten lenkt. Dieses Denken fördert Exklusion und erschwert inklusive Elternarbeit zusätzlich.

Die Diskussion über Wissensdefizite verdeutlicht also: Es handelt sich nicht um individuelle Schwächen von Eltern oder Lehrer:innen, sondern um strukturelle Ungleichheiten in einem hierarchisch organisierten Bildungssystem. Diese Ungleichheiten müssen auf politischer, institutioneller und ausbildungstechnischer Ebene bearbeitet werden, um langfristig eine gerechte und inklusive Bildungslandschaft zu ermöglichen.

## 6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sich die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung als besonders komplexes und spannungsgeladenes Feld erweist. Die Forschungsfrage „Inwiefern wirkt sich die Schnittstelle von Migration und Behinderung auf die Elternarbeit thailändischer Lehrer:innen unter situativer Bezugnahme von Schüler:innen mit Behinderung und Migrationshintergrund aus?“ kann dahingehend beantwortet werden, dass diese doppelte Marginalisierung erhebliche strukturelle, kulturelle und kommunikative Herausforderungen schafft. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie wird dadurch vielfach erschwert, da sich bestehende Benachteiligungen nicht rein additiv, sondern wechselseitig verstärkend auswirken.

Im Rahmen der Analyse wurde deutlich, dass Elternarbeit an der Schnittstelle von Migration und Behinderung nicht nur durch äußere Bedingungen erschwert wird, sondern tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist. Es geht nicht allein um fehlende Ressourcen oder Sprachbarrieren, sondern um strukturelle Konflikte zwischen einem normierten Bildungssystem, individuellen Identitäten und sozialen Hierarchien. Lehrer:innen und Eltern bewegen sich innerhalb eines Spannungsraums, in dem Erwartungen, Normen und Unsicherheiten aufeinandertreffen und nicht selten zu gegenseitigen Zuschreibungen, Ausschlüssen oder Rückzug führen. Diese konflikthaften Dynamiken müssen benannt werden, um sie transformieren zu können.

Aus der Empirie wurde deutlich, dass betroffene Eltern häufig mit einem Bildungssystem konfrontiert sind, das sich stark an kulturellen Normen wie *Thainess* orientiert. Diese Norm erzeugt Erwartungen an Anpassung und Homogenität, wodurch weder Behinderung noch Migration als Teil gesellschaftlicher Vielfalt anerkannt werden. Statt Eltern als gleichwertige Bildungspartner:innen einzubeziehen, dominiert vielerorts ein Ansatz, der auf Integration und Kontrolle zielt. Sprachbarrieren, unklare rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Stigmatisierung verstärken die Distanz zwischen Schule und Familie zusätzlich. Lehrer:innen wiederum sind oft auf sich allein gestellt, ohne systematische Fortbildung oder institutionelle Unterstützung für eine inklusive und kultursensible Elternarbeit.

Die kombinierte Analyse der Positional Maps zeigt: Inklusion ist nicht nur eine pädagogische Praxis, sondern eine diskursive und strukturelle Frage. Über Machtverhältnisse, Normalitätsvorstellungen und Ressourcensteuerung wird im Bildungssystem tagtäglich (neu)

verhandelt, wer dazugehört und wer nicht. Die Arbeit mit der Situationsanalyse erlaubt es, diese oft unsichtbaren Aushandlungsprozesse sichtbar zu machen – jenseits von rein empirischen Einzelfällen. Besonders deutlich wurden diskursive Spannungsfelder wie das Verhältnis von kultureller Identität und Nationalismus, von individueller Selbstverortung und kollektiver Norm sowie von professioneller Verantwortung und struktureller Abhängigkeit.

Der gewählte methodische Zugang über die Situationsanalyse hat sich im Verlauf der Arbeit als besonders erkenntnisreich erwiesen. Ursprünglich lag der Fokus auf Home Visits, doch im Laufe des Forschungsprozesses verschob sich das Erkenntnisinteresse: Systemische Zusammenhänge, strukturelle Spannungen und kulturelle Aushandlungsprozesse rückten zunehmend in den Vordergrund. Gerade die Offenheit der Situational Analysis erwies sich dabei als hilfreich, um solche verschränkten Konfliktlinien sichtbar zu machen – ein Aspekt, der diese Methode auch für zukünftige Forschung im Bereich Inklusion und Elternarbeit besonders empfehlenswert macht.

Inhaltlich kristallisierten sich drei zentrale Konfliktbereiche heraus: Konflikt als systemischer Prozess, der auf strukturelle und institutionelle Barrieren verweist; das Spannungsfeld zwischen kollektiver Norm und individueller Identität, das kulturelle Erwartungen, Selbstbilder und Zugehörigkeitsfragen umfasst, sowie der Konflikt der Hierarchie, der ungleiche Machtverhältnisse zwischen Schule und Eltern sichtbar machen konnte. Diese drei Konfliktlinien bieten einen analytischen Rahmen, der nicht nur die aktuelle Situation beschreibt, sondern auch als Grundlage für weiterführende Forschung genutzt werden kann. Sie machen deutlich, dass gelingende Elternarbeit nicht nur eine Frage der Haltung ist, sondern der strukturellen Ermöglichung.

Die Diskussion zeigt, dass Elternarbeit im Kontext von Migration und Behinderung in Thailand von einem vielschichtigen Zusammenspiel struktureller Barrieren, kultureller Erwartungen und systemischer Versäumnisse geprägt ist. Ein zentrales Ergebnis ist das bestehende Verantwortungsvakuum: Die Zuständigkeiten für inklusive Elternarbeit sind oft unklar, wodurch Aufgaben auf engagierte Einzelpersonen oder externe Akteur:innen wie NGOs abgewälzt werden. Gleichzeitig erschweren fehlende Unterstützungsstrukturen, bürokratische Hürden und ein Mangel an interinstitutioneller Zusammenarbeit eine nachhaltige Inklusion. Aufseiten der Pädagog:innen wie auch der Eltern bestehen teils erhebliche Wissens- und Informationsdefizite – sei es in Bezug auf Behinderung, interkulturelle Verständigung oder rechtliche Rahmenbedingungen. Diese Dynamiken werden durch normative Vorstellungen kultureller Zugehörigkeit zusätzlich verstärkt und verdeutlichen, dass Elternarbeit weit über

pädagogisches Handeln hinausgeht und in umfassende gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist.

Zukünftige Studien könnten untersuchen, wie diese Spannungsfelder gezielt aufgelöst oder transformiert werden können – beispielsweise durch partizipative Bildungsformate, multiprofessionelle Teams oder innovative Elternbildungsmodelle. Ebenso zentral wäre die Erforschung von lokalen Handlungsspielräumen innerhalb hierarchischer Bildungssysteme sowie von Kooperationen zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen. Dabei bleibt insbesondere die Frage relevant, wie *Thainess* als kulturelles Leitbild schulische Inklusion beeinflusst – und inwiefern religiöse, sprachliche und soziale Hintergründe elterliches Engagement in Thailand prägen. Die Weiterentwicklung inklusiver Strukturen im Bildungswesen wird entscheidend davon abhängen, ob es gelingt, strukturelle Barrieren sichtbar zu machen, kulturelle Vielfalt als Ressource zu verstehen und Elternarbeit nicht als Zusatzaufgabe, sondern als zentrales Feld pädagogischen Handelns zu etablieren.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zentrale Handlungsperspektiven ableiten, um Elternarbeit mit Familien von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund in Thailand nachhaltig zu stärken:

- **Institutionelle Verankerung:** Elternarbeit sollte als verbindlicher Bestandteil schulischer Inklusionspraxis verstanden und dauerhaft in den schulischen Strukturen verankert werden. Dazu braucht es klare Zuständigkeiten, personelle und zeitliche Ressourcen sowie eine bildungspolitische Rahmung, die Elternarbeit nicht als freiwillige Zusatzaufgabe, sondern als integralen Bestandteil von Schulentwicklung begreift.
- **Professionalisierung von Lehrpersonen:** Lehrer:innen benötigen gezielte Fortbildungen, die interkulturelles Lernen, kultursensible Kommunikation und inklusive Perspektiven systematisch miteinander verbinden. Dabei sollten auch Ansätze aus den Disability Studies sowie diskriminierungskritische Reflexionen in die Aus- und Weiterbildung integriert werden, um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit vielfältigen Familien zu ermöglichen.
- **Strukturelle Teilhabeförderung:** Elterliche Beteiligung setzt nicht nur Informationszugang und Motivation voraus, sondern auch reale zeitliche und ökonomische Möglichkeiten. Gesetzlich geregelte Freistellungen für schulische Termine, Unterstützungsangebote für Alleinerziehende oder finanzielle Anreize

könnten helfen, strukturelle Hürden abzubauen und insbesondere benachteiligte Familien zur aktiven Mitgestaltung zu befähigen.

Diese Vorschläge machen deutlich, dass eine inklusive Elternarbeit nicht auf dem individuellen Engagement einzelner Akteur:innen beruhen darf. Vielmehr braucht es strukturelle Veränderungen und einen Paradigmenwechsel – weg von der Idee elterlicher Anpassung, hin zur aktiven Anerkennung und Einbindung von Vielfalt.

Letztlich zeigt diese Arbeit, dass Elternarbeit ein Schlüssel für gelingende Inklusion ist – gerade dort, wo verschiedene Formen von Benachteiligung aufeinandertreffen. Nur wenn Eltern als aktive Partner:innen ernst genommen werden und das Bildungssystem bereit ist, sich auf ihre Lebensrealitäten einzulassen, kann aus Integration echte Teilhabe werden. Die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern System, Identität und Hierarchie hat dabei nicht nur problematische Strukturen sichtbar gemacht, sondern auch neue Denk- und Handlungsräume eröffnet.

## 7 Literaturverzeichnis

- Afolabi, O. E. (2014): Parents' involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs). In: International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 6(10), 196–208.
- Barkmann, H. (2018): Umgang mit interkulturellen Konflikten. In Pädagogik. Mit kultureller Vielfalt umgehen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berg, C.; Milmeister, M. (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. VS Verlag, Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Bettmann, R., & Roslon, M. (2019): Interkulturelle Forschung: Methodologische Grundlagen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer
- Beyme, v. K. (2020): Migrationspolitik: Über Erfolge und Misserfolge. Springer VS, Wiesbaden
- Bonacker, T., & Imbusch, P. (2010): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, P.; Zoll, R. (Hrsg.), Friedens- und Konfliktforschung: Eine Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bualar, T. (2015): What has gone wrong with inclusive education in Thailand? In: Journal of Public Affairs, Vol.16/2, Chonburi, Thailand
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020): Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft. Wien  
<https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:91cf68d5-511e-4413-81ed-d71896f16e7c/Praxisleitfaden>
- Chambers, P., & Waitoolkiat, N. (2020): Faction politics in an interrupted democracy: The case of Thailand. In: Journal of Current Southeast Asian Affairs, 39(1), 144–166.  
<https://doi.org/10.1177/1868103420906020>

- Child's Dream. (o. J.). Unterstützung von Migrantenkindern in Thailand, die nicht zur Schule gehen. <https://childsdream.org/de/unterstuetzung-von-migrantenkinder-in-thailand-die-nicht-zur-schule-gehen/>
- Clarke, A.E. (2004); Situational Analyses: Grounded Theory. Mapping After the Postmodern Turn. In: Symbolic Interaction, 26(4), S. 553–576
- Clarke, A.E. (2005): Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. London: Sage.
- Clarke, A.E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How? In: Morse, J.M.; Noerager Stern, P.; Corbin, J.; Bowers, B.; Charmaz, K.; Clarke, A.E. (Hrsg.): Developing grounded theory. The second generation. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clarke, A.E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag/Springer Fachmedien.
- Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung. Hrsg. und übers. von Keller, R. et al. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clarke, A.E.; Friese, C.; Washburn, R. (2015): Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clarke, A.E.; Friese, C.; Washburn, R. (2018): Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn. 2. Aufl.. London: Sage.
- Clarke, A.E.; Friese, C.; Washburn, R. (2022): Situational Analysis in Practice. Mapping Relationalities Across Disciplines. New York: Routledge.
- Dannenback, Clemens (2014): Vielfalt neu denken. Behinderung und Migration im Inklusionsdiskurs aus der Sicht Sozialer Arbeit. In: Wansing, G. / Westphal M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden: Springer, S.83-96
- Deniz, C. (2012): Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: Stange, W. et al. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien

- Farrelly, N. (2016): Being Thai. A Narrow Identity in a Wide World. In: Southeast Asian Affairs, S. 331–343. Online veröffentlicht bei Cambridge University Press. BeingThai\_Thainess.pdf
- Fry, G. W. (2018): Education in Thailand. An Old Elephant in Search of a New Mahout, 1. Aufl. Singapur: Springer VS.
- Füssel, H.P. (2016): Pflichten der Lehrkräfte. In: Oechlsein, K.; Englisch, U.; Glatter, C.; Volz, T.; Weigert, K.; Winter, R. (Hrsg.): Handbuch schulische Elternarbeit. Praxisratgeber für Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern zur gemeinsamen Gestaltung von Schule. Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Köln/Kronach
- Helfferrich, C. (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3., vollständig überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heyer, K. (2021): What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate. In: Köpfer, A.; Powell, J.; Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hughes, B. (2015): Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund: Von der Gastfreundschaft zur Feindseligkeit. In: Domenig, D.; Cattacin, S.; Radu, I. (Hrsg.): Vielfältig anders sein – Migration und Behinderung
- International Journal of Conflict and Violence (IJCIV): About the Journal. Abrufbar unter: About the Journal | International Journal of Conflict and Violence (IJCIV) [abgerufen am 28.12.2024]
- International Organization for Migration (2019): Country Factsheet: Thailand. Migration, Environment and Climate Change (MECC) Key Risks, Policies and Data Sources. Genf: IOM.
- International Organization for Migration (2023): Thailand. Genf: IOM.
- Jangdecha, C.; Larpsorn, P. (2018): The Structure of Thai Education. In: Fry, G. W. (Hrsg.), Education in Thailand. An Old Elephant in Search of a New Mahout, 1. Aufl., Singapur: Springer VS.

- Jatuporn, O. (2016): Education for Enculturating the “Thainess” Ideology: Decolonizing the Siamese Colonial Discourse in the Social Studies Curriculum. In: *Journal of International Social Studies*, 6(2), 130-140.
- Kalter, F. (2018): Migration, in: Kopp, J.; Steinbach, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 12. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 313–317.
- Konz, B.; Schörter, A. (2022): *DisAbility in der Mehrheitsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kreuzer, M., Herrmann, M. (2013): Inklusion und Diversity – Zwei Seiten der gleichen Medaille? In: Sehrbrock, P., Erdélyi, A.; Gand, S. (Hrsg.): *Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krüger, P.; Meyer, I. K. (2007): Eine Reise durch die Grounded Theory. Review Essay: Kathy Charmaz (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 25. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701256>
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- McAuliffe, M.; Oucho, L.A. (2024): *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva.
- Medjedović, I. (2014): Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl.. Wiesbaden: Springer VS
- Merz-Atalik, K. (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, G.; Westphal, H. (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mey, G.; Mruck, K. (2011): *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag/ Springer Fachmedien.
- Ministerium für Bildung Thailand. (o. J.). *Home Visit Flowchart & Form*. Internes Dokument
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*, 2. Aufl., Berlin: De Gruyter.

- Naemiratch, B.; Manderson, L. (2009): Pity and pragmatism: understandings of disability in northeast Thailand, *Disability & Society*, 24(4), 475-488, DOI: 10.1080/09687590902879106
- National Education Act of B.E. 2542 (1999), as amended by National Education Act, B.E. 2545 (2002): Sektion 37
- National Statistical Office (2020): Statistical yearbook Thailand 2020. Bangkok. <http://service.nso.go.th/nso/nsopublish/pubs/e-book/SYB2563/files/assets/basic-html/index.html#1>
- OBEC (2020): Annual Report 2020. Bangkok: Office of the Basic Education Commission, Ministry of Education Thailand.
- OeAD (o. D.): Professional Development of Teachers to Foster Inclusive Teaching Practices in the Context Education, Disability and Migration ProITEM, [online] <https://oead.at/en/cooperations/development-research/current-projects/inclusive-teaching-practices-proitem> [abgerufen: 04.02.2022]
- OECD (2022): Education in Thailand 2019-2021. Bangkok, Thailand. Abrufbar unter: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา :: Office of the Education Council (onec.go.th) [Abgerufen am: 28.11.2022]
- OECD/UNESCO (2016): Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective, Reviews of National Policies for Education. Paris. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-thailand\\_9789264259119-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-thailand_9789264259119-en)
- Piyawongrungruang, S. (2022): Inklusion weltweit: Thailand. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Powell, J.; Merz-Atalik, K. et al. (2021): Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien. In: Köpfer, A.; Powell, J.; Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Proyer, M. (2011): Kinder mit Behinderungen im Großraum Bangkok. Barrieren und Förderfaktoren im Bildungswesen. [Children with Disabilities in Greater Bangkok. Barriers and Facilitators in Education]. In: Südostasien 4, S. 33 -35

- Proyer, M. (2013): Die Norm als Ziel – Inklusion als Barriere?! Einblicke in die Rolle von Individualität im Schulalltag von Kindern mit Behinderung in Asien. In: Sehrbrock, P., Erdélyi, A.; Gand, S. (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Proyer, M., Schiemer, M., & Luciak, M. (2011): CLASDISA – Classifications of Disabilities in the Field of Education in Different Societal and Cultural Contexts: Insights Into the Current State of Research. In: ASEAS - Austrian Journal of South-East Asian Studies, 4(1), 158-165
- Proyer, M.; Reisenbauer, S.; Heigl, J.; Bayer-Stevens, J.; Frank, L. (2021): Teacher Handbook on Diversity and Inclusion in School: Introduction and Ideas for Everyday Teaching. Wien & Bangkok
- Proyer, M.; Schiemer, M.; Sriwanyong, S. (2014): CLASDISA – Classifications of Disabilities in the Field of Education in Different Societal and Cultural Contexts: Findings from Bangkok. Wien
- Reisenbauer, S.; Proyer, M. (2013): Individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Vermittlung von Alltagsfertigkeiten in inklusiven Schulen – Beispiele aus Bolivien und Thailand. In: Sehrbrock, P., Erdélyi, A.; Gand, S. (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reitinger, J.; Proyer, M. (2021): Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In: Krause, S.; Breinbauer, I.; Proyer, M. (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In: Stange, W. et al. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien.
- Sattayanurak, S. (2008): The Construction of Mainstream Thought on “Thainess” and the “Truth” Constructed by “Thainess”. Department of History, Faculty of Humanities, Chiang Mai University.

- Schaeffer, S. (2018): *Preschool and Primary Education: Thailand's Progress in Achieving Education for All*, in: Fry, Gerald W. (Eds.), *Education in Thailand. An Old Elephant in Search of a New Mahout*, 1. Aufl. Singapur: Springer VS
- Schaub, H.; Zenke, K. G. (2000): *Großes Wörterbuch Pädagogik*. 9.Aufl. München: Klinkhardt.
- Schiemer, M. (2013): *Zur Bedeutung von Individuum und Gemeinschaft in einer fremden Kultur am Beispiel Bildung für Kinder mit Behinderung*. In: Sehrbrock, P., Erdélyi, A.; Gand, S. (Hrsg.): *Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schiemer, M.; Proyer, M. (2013): *Teaching children with disabilities: ICTs in Bangkok and Addis Ababa*. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(2/3)
- Sharma, J.; Trory, H. (2019): *Parents' Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand*. In: *International Journal Of Special Education*, 33(4).
- Speck, O. (2018): *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. 13.Aufl. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Sriwanyong, S., Boonyakarn, T.; Reisenbauer, S.; Proyer, M. (2021): (2021): *The Teacher Handbook: Diversity and Inclusion in Schools – Introduction and Ideas for Everyday Teaching*. Wien & Bangkok: University of Vienna
- Stange, W. (2012): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. In: Stange, W. et al. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien.
- Strauss, A. L. (1978): *A social world perspective*. In: Denzin, N.K. (Hrsg.): *Studies in symbolic interaction. An annual compilation of research*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2021): *Primary school teachers' practices of collaborating with parents on upbringing*. In: *School Community Journal*, 31(1), 259–282. Verfügbar unter: <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Strübing, Jörg (2011): *Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss*. In: Mey, G.;

- Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–278.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*, 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2021): *Grounded Theory*. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Suvicharn, A. (2021): *Dealing With Diversity In Thai Schools*. Mitschrift proITEM Workshop vom 24.04.2021
- The World of NGOs (2020): Was ist eine NGO? Abrufbar unter: <https://www.ngo.at/ngos/was-ist-eine-ngo/20-was-ist-eine-ngo> [abgerufen am: 08.02.2022]
- Unger, H.v. (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: Unger, H.v.; Narimani, P.; M'Bayo, R. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UNHCR (2022): *Internally displaced people*. Abrufbar unter: <https://www.unhcr.org/th/en/internally-displaced-people> [abgerufen am: 03.01.2023].
- UNICEF (2021): *Flucht und Migration von Kindern*. Abrufbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/flucht-und-migration> [abgerufen am: 30.12.2022].
- Vorapanya, Sermsap/Dunlap, Diane (2014): *Inclusive education in Thailand: practices and challenges*, in: *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1014–1028, [online]
- Von Saldern, M. (2012): *Das System Schule und heute und der Stellenwert der Eltern*. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.

- Walgenbach, K. (2016): Intersektionalitätsforschung. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt.
- Westphal, M.; Wansing, G. (2019): Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung. In: Westphal, M.; Wansing, G. (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste, 1. Aufl., Wiesbaden: Springer VS
- Winker, G.; Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld :Transcript Verlag.
- Yong, K.H. (2023): Can the Malay Muslims be Thai enough in Thailand's far South? Asian Anthropology, 22:1, 21-38, DOI: 10.1080/1683478X.2022.2158650