

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Schulische Inklusion und Behinderung in Bolivien

Unterstützungssysteme und Colaboración im Rahmen schulischer
Inklusion am Beispiel der Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutiérrez
(Sucre, Bolivien)

Verfasser

Simon Reisenbauer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt
Studienrichtung lt. Studienblatt
Betreuer

A 297
Pädagogik
Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

»Wir alle oder doch wohl viele von uns ... haben, durch unsere spezifische soziokulturelle Sozialisation vorgeprägt, mehr oder minder starke Vorbehalte, Unsicherheitsgefühle, Berührungsängste bei der Begegnung mit dem Andersartigen, dem von den mehrheitlich vertretenen kulturellen Standards Abweichenden, dem Ungewohnten, dem Fremden. Und daher sind wir vielfach zunächst gar nicht geneigt, uns auf Erfahrungen mit dem Anderen, Neuen, Fremden einzulassen. Das bedeutet: Es genügt nicht, dass man Gelegenheiten zur Begegnung mit dem Fremden, Anderen, Abweichenden nur anbietet. Erfahrungschancen dieser Art müssen oft pädagogisch arrangiert, inszeniert werden.« (Klafki 1994, S. 584)

Für Mama und Papa

Vielen Dank! Muchas Gracias!

Die Besonderheit von Orten bestimmen die Menschen, die sie beleben. Diese Arbeit ist an unterschiedlichen Orten entstanden. Vielen lieben Dank an alle Menschen die diese Orte für mich bedeutsam machten.

Zuhause in Pottenstein (für die Unterstützung und Geduld), Zuhause in Wien, ETI Bolivien (für die Erfahrungen und Eindrücke), Universitätsbibliotheken Uni Wien / Nationalbibliothek / Bibliothek AKH Wien / AK Bibliothek / Bibliothek Uni Graz (für die vielen arbeitsreichen Stunden voll spannendem Austausch), StrV Kammerl Garnisongasse (für die gesamte Uni-Zeit), Institut Bildungswissenschaft 4. Stock/O4.20 (für die Hilfe und Motivation), Graz Zeillergasse, Katis Wohnung, Atelier Mexikoplatz (für die lustige Zeit und die Kunst) und Universitätsbibliothek Zürich / Universität Kopenhagen / Bibliothek der HU Berlin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung & Darstellung der Fragestellung	3
2. Behinderung	8
2.1. Vom individuumzentrierten zum sozialen Modell von Behinderung	9
2.2. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)	13
2.3. Behinderung im schulischen Kontext: Special Educational Needs / Necesidades Educativas Especiales	17
2.4. Fazit	20
3. Educación Inclusiva - schulische Inklusion	24
3.1. Rights Based Approach	26
3.1.1. Bildung und Behinderung im Kontext der Menschenrechte	29
3.1.2. Internationaler Rahmen – Education for All	32
3.2. Bildungswissenschaftliche Überlegungen zum Inklusionsbegriff	37
3.2.1. Ethische Überlegungen – Gleichheit und Differenz	39
3.2.2. Politische Überlegungen – lokale und globale Perspektiven	42
3.2.3. Pragmatische Überlegungen – Umsetzung inklusiver Bildung	45
3.2.4. Systemtheoretische Überlegungen – Inklusion als Mechanismus von Funktionssystemen	49
3.3. Fazit	51
4. Forschungsdesign	55
4.1. Methodologische Bezugspunkte. Grounded Theory	56
4.2. Datenmaterial: Teilnehmende Beobachtung und Interviews	61
4.3. Anmerkungen zum Forschungsdesign und -ablauf	63
5. Unterstützungssysteme und Colaboración	68
5.1. Rahmenbedingungen für schulische Inklusion in der Unidad Educativa "Kristina Aitken de Gutierrez"	68

5.1.1. Bolivien und Behinderung	68
5.1.2. Das bolivianische Schulsystem und Behinderung	71
5.1.3. Escuela Taller de Integración ETI – Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutiérrez	74
5.2. Angebotene Unterstützungssysteme	77
5.2.1. Förderungsstrukturen	78
5.2.2. Interdisziplinäres Team	82
5.2.3. Weitere Unterstützungssysteme – Nachmittagsbetreuung und Elternverein	86
5.3. Colaboración aus der Perspektive inklusiver Schulpraxis	90
5.3.1. Verortung im Forschungsfeld	91
5.3.2. Begriffsbestimmung Colaboración	93
5.3.3. Colaboración im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit	97
5.3.4. Einflussfaktoren auf Colaboración	100
5.4. Fazit	103
6. Conclusio und Ausblick	106
7. Quellenverzeichnis	110
7.1. Literatur	110
7.2. Datenmaterial	121
7.2.1. Protokolle & Transkripte	121
7.2.2. Gesetzestexte & Nationale Rahmenprogramme	122
Anhänge	123
Anhang i. Abstract	124
Anhang ii. Elternfragebogen	128
Anhang iii. Auszug Interviewtranskript Feli, 27.11.2009	131
Anhang iv. Auszug Beobachtungsprotokoll 1. Klasse, 29.10.2009	134
Anhang v. Lebenslauf	135

1. Einleitung & Darstellung der Fragestellung

In vielen Ländern gibt es aus unterschiedlichen Gründen keine genauen Angaben zur Anzahl und Situation von Menschen mit Behinderungen, einerseits wegen fehlender flächendeckender Erhebungen und andererseits durch unterschiedlicher Definitionen von Behinderung. Nach einer Schätzung der WHO leben ca. 15% der Weltbevölkerung mit einer Behinderung (vgl. WHO 2011). Von diesen 15% leben 70% in sogenannten Entwicklungsländern und damit in Gebieten mit unzureichender Infrastruktur. 82% der Menschen mit Behinderungen in sogenannten Entwicklungsländern leben unterhalb der Armutsgrenze und dadurch unter ständiger Bedrohung von Mangelernährung und Krankheit (vgl. Venro 2004).

Kinder mit Behinderungen gehören auch in dieser besonders verwundbaren Gruppe zu den Verwundbarsten. Das Fehlen von Unterstützungssystemen, Vorurteile gegenüber und mangelndes Wissen über Behinderungen tragen häufig dazu bei, dass es Kindern mit Behinderungen unmöglich ist eine Schule zu besuchen. In sogenannten Industrienationen gibt es ausdifferenzierte Schulsysteme, die auf Lernschwierigkeiten bzw. Lernbedürfnisse in der einen oder anderen Weise reagieren können – sei es durch Unterstützungsangeboten in regulären Schulen oder durch Zuweisung zu spezialisierten Institutionen wie z.B. Sonderschulen. Dieses spezifische Eingehen auf Lernschwierigkeiten erfordert von den jeweiligen Schulsystemen eine Bereitstellung von finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen. Häufig können diese Ressourcen in sogenannten Entwicklungsländern nicht aufgebracht werden.

Durch internationale Organisationen – wie z.B. die Vereinten Nationen – wird Bildung als ein wesentlicher Faktor für die nachhaltige Entwicklung der Menschheit betrachtet und dementsprechend viel Aufmerksamkeit gewidmet. In vielen Bereichen wird jedoch – ebenso in bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskussionen – nicht ausreichend auf Interessen und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen eingegangen. Aufgrund mangelnder medizinischer Versorgung ist ihre gesundheitliche Situation gemessen u.a. an niedrigerem Lebensalter und höherer Morbidität durchschnittlich schlechter. Arbeitslosenraten sind höher und Einkommen niedriger. Auch die Bildungssituation von Kindern mit Behinderungen entspricht diesem Bild. Generell sind Einschulungsraten von Kindern mit Behinderungen geringer, Bildungsgrade niedriger und frühzeitiges Ausscheiden

aus Bildungseinrichtungen häufiger anzutreffen. (vgl. WHO 2011)

Eine signifikante Verbesserung der Lebensqualität aller Menschen – insbesondere in sogenannten Entwicklungsländern – wird ohne die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung demnach nicht möglich sein. Einerseits sind bereits existierende Angebote, Leistungen und Programme an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen anzupassen und andererseits müssen speziell auf diese Bedürfnisse ausgerichtete Maßnahmen geschaffen werden. Ein essentieller Bestandteil von Lebensqualität ist die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Diese Forderung wurde durch die 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete "Convention on the Rights of Persons with Disabilities" verstärkt (vgl. UN 2006). Sie macht unter anderem deutlich, dass unabhängig von kulturellen und nationalen Rahmenbedingungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens Exklusionstendenzen gegenüber Menschen mit Behinderungen anzutreffen sind. Um diese effektiv abbauen zu können, müssen sie erkannt und verstanden werden. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive gilt es in diesem Zusammenhang Exklusionsprozesse im Kontext von (institutionalisiertem) Lernen zu erforschen um qualitativ hochwertige Bildung für alle Menschen – insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten – zugänglich zu machen.

Schulen bzw. Schulsysteme sollen internationalen Erklärungen und Verträgen zufolge zu einem nachhaltig inklusiven Lernort für alle Kinder (um)gestaltet werden (vgl. u.a. UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994, UNESCO 2000, UN 2006).

"Inclusive education starts from the belief that the right to education is a basic human right and the foundation for a more just society. In order to realise this right, the Education for All movement has worked to make quality basic education available to all. Inclusive education takes the Education for All agenda forward by finding ways of enabling schools to serve all children in their communities, as part of an inclusive education system. Inclusive education is concerned with all learners, with a focus on those who have traditionally been excluded from educational opportunities - such as learners with special needs and disabilities, children from ethnic and linguistic minorities, and so on." (UNESCO 2001a, S. 15)

Insbesondere um Kindern mit Lernschwierigkeiten bzw. Kindern mit Behinderungen Teilhabe und Partizipation an qualitativ hochwertigen Bildungsprozessen zu ermöglichen, müssen Schulen bzw. Schulsysteme an die Bedürfnisse der Kinder angepasste Angebote bereitstellen. Eine genauere Analyse der Unterstützungssysteme ist daher notwendig um

ein besseres Verständnis von Inclusive Education, ihren Perspektiven und Widerständen zu erlangen und um Anreize für eine alternative Entwicklung von Bildungssystemen anzuregen.

"Research into provision for differently abled children and adolescents often dramatically shows up the limitations of education systems, and increases awareness of the assumptions and values that we, as researchers, bring to this field of study."
(Letendre & Shimizu 1999, S. 115)

Wie also müssen Schulen (in sogenannten Entwicklungsländern) organisiert sein, um Unterstützungssysteme aufbauen zu können, sodass gleichwertige Teilhabe an Lernprozessen für alle Kinder möglich wird?

Aufgrund der Möglichkeit an einer sich im Aufbau befindenden inklusiven Pilotschule in Sucre (Bolivien) zu forschen, wählte ich einen qualitativen Zugang im Rahmen einer Fallstudie. Dies entspricht darüber hinaus meines Erachtens nach am angemessensten der Fragestellung und bietet über den internationalen Vergleich gleichzeitig die Möglichkeit der Wissens- und Erkenntniserweiterung.

"Die Ergebnisse einer Interkulturell Vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik tragen einerseits dazu bei, die internationale Bildungskooperation und deren Instrumente effektiver zu machen (z.B. adäquate Umsetzung von Inclusive Education, CBR), sowie andererseits, durch die Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts zu einem besseren Verstehen der eigenen pädagogischen Realität zu gelangen." (Albrecht 2009, S. 164)

"Von daher könnten Konzepte und Strategien entwickelt werden, wie dem Phänomen Behinderung über die Herstellung der geforderten inklusiven Lern- und Lebensverhältnisse gesellschaftlich-strukturell begegnet werden kann. So könnte ein wichtiges Anliegen und ein gemeinsamer Erkenntnisgewinn internationaler Heil- und Sonderpädagogik sein, vor dem unterschiedlichen sozialen, kulturellen, politischen, historischen Hintergrund die Transformationsbedingungen von Integration in Bezug auf pädagogische Institutionen und das Gemeinwesen herauszuarbeiten." (Bürli & Strasser & Stein 2009, S. 12)

Um Förderfaktoren und Barrieren zur Entwicklung und Gestaltung von angemessenen Unterstützungsangeboten identifizieren zu können, galt es im ersten Schritt die an der Pilotschule angebotenen Unterstützungssysteme zu identifizieren und zu beschreiben. Zur Beschreibung der jeweiligen Unterstützungssysteme ist es unumgänglich, das dahinter stehende Konzept von Inklusion näher zu beleuchten. Erst diese Darstellung und

Einbettung macht es möglich die Relevanz der Unterstützungssysteme für die Schule und den an ihr beteiligten Personengruppen festzustellen.

In den beiden ersten Kapitel dieser Arbeit werden theoretische Hintergründe und Grundlagen diskutiert. Das Kapitel zwei setzt sich mit dem Begriff Behinderung auseinander und verortet ihn im Spannungsfeld zwischen individueller Disposition und sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Das individuelle und das soziale Modell von Behinderung werden thematisiert. Der in der "International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)" (WHO 2001) vorgestellte Ansatz sowie insbesondere der Zugang über den Capability Approach geben wichtige Anhaltspunkte zur Entwicklung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnisses von Behinderung. Lernschwierigkeiten bzw. »Special Educational Needs« spielen im Rahmen inklusiver Bildung eine wichtige Rolle und werden dem zuvor erarbeiteten Behinderungsbegriff entsprechend eingeführt.

Daran anschließend wird im dritten Kapitel der theoretische Kontext behandelt und Inklusion bzw. inklusive Bildung im internationalen (Menschenrechts-) Kontext verortet. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive gibt es in Anlehnung an DYSON (1999) unterschiedliche Diskurse über (schulische) Inklusion. Diese behandeln je spezifische teils widersprüchlich Aspekte von Inklusion und wirken in anderen Bereichen erweiternd aufeinander. Im Rahmen dieser Arbeit werden ethische, politische, pragmatische und systemtheoretische Überlegungen zum Inklusionsbegriff dargestellt und aufeinander bezogen.

Nach ausführlicher Diskussion der theoretischen Rahmenbedingungen wird in Kapitel vier die Methodologie und Methode der Fallstudie vorgestellt. Wie bereits erwähnt, wurde der Forschungsfrage entsprechend ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Im methodologischen Rahmen der Grounded Theory wurde mittels Interviews und teilnehmender Beobachtung zwischen Juni und Dezember 2009 an einem Pilotprojekt für inklusive Bildung in Sucre (Bolivien) geforscht.

Zur besseren Einordnung der Forschungsergebnisse wird im fünften Kapitel eingangs der regionale Kontext der inklusiven Pilotschule vorgestellt. Kinder mit Behinderungen haben aufgrund mangelnder institutioneller, finanzieller und personeller Ressourcen meist keinen Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten. Abgesehen von wenigen Sonderschulen, die meist in Städten angesiedelt sind, gilt die von einem Zentrum für

Menschen mit Behinderungen gegründete Schule als die erste inklusive Schule Boliviens. Im Kapitel 5.2. werden ausgewählte an der Schule vorhandene Unterstützungssysteme vorgestellt: Förderstrukturen, interdisziplinäres Team und Nachmittagsbetreuung und Zusammenarbeit mit Eltern. Colaboración stellte sich in der Analyse der Gestaltung und Entwicklung der Angebote als ein wichtiges Element heraus. Was genau macht den Begriff Colaboración aus und welche Rolle spielt er in der Gestaltung und Entwicklung von Unterstützungssystemen und inklusiven Bildungsräume? Dies wird im darauffolgenden Kapitel näher beleuchtet und Colaboración im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit diskutiert.

Abschließend werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Überlegungen zu Inklusion bzw. inklusiver Bildung zusammengeführt und mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Fragestellungen aufgezeigt.

2. Behinderung

"Eine Pädagogik, die sich am Behindertenbegriff orientiert, ist eine Pädagogik, die sich am Defizit eines Menschen orientiert. Sie versucht dieses Defizit zu beheben oder zu verringern. Sie geht davon aus, daß nur bei Verminderung der Behinderung ein Leben möglich ist. [...] Eine Pädagogik, die einen Behindertenbegriff nicht nur braucht, sondern ihn differenziert und eine ganze Pädagogikrichtung über den Behindertenbegriff definiert, ist eine aussondernde selektierende Pädagogik." (POPPE 1991 nach BIEWER 2001, S. 215)

"Impairment, in other words, is a product of discursive practices: like sex it is an effect, rather than an origin, a performance rather than an essence. The re-iterative power of discourse perfects the performance so that the body not only becomes the materialisation of its diagnostic view, impairment is no longer a biological fact, but a discursive product." (Hughes & Paterson 1997, S. 333)

In diesem Kapitel möchte ich mich mit dem Thema Behinderung beschäftigen. Wie die beiden einleitenden Zitate andeuten, gibt es für die Theoretisierung von Behinderung in einer auf diesem Begriff aufbauenden (Spezial-)Wissenschaft durchwegs unterschiedliche Ansätze. Entgegen der vermeintlichen Annahme es gäbe einen Konsens über Grundbegriffe der Heil- und Integrativen Pädagogik und deren Definitionen, wird ihre inhaltliche wie konzeptionelle Bedeutung seit Konstitution des Faches als eigene wissenschaftliche Disziplin kontrovers diskutiert. Die Auswahl und Ausrichtung der Grundbegriffe legen wesentlich den möglichen Aussage- und Wirkungsbereich der auf ihnen aufbauenden Theorien fest.

In der Geschichte der Heilpädagogik gab es eine Vielzahl von Benennungen und Definitionen des hier unter der Bezeichnung »Behinderung« diskutierten Phänomens. Nicht nur die verschiedenen Begriffe führten im Laufe der Zeit zu unterschiedlichen Diskussionen, sondern auch deren inhaltlich-konzeptionelles Verständnis unterlag einem ständigen Wandel. So fanden sich Begriffe wie z.B. Idiotie, die aufgrund ihrer – teils durch alltagssprachlich negative Konnotationen ausgelöst – Bedeutungsänderungen bald als ungeeignet für den akademischen Gebrauch aus dem wissenschaftlichen Wortschatz verbannt wurden und nur noch in historischen Abhandlungen ihren akzeptierten Platz finden.

Darüber hinaus wird der Begriff Behinderung heute aus der Sicht unterschiedlichster Disziplinen diskutiert. Neben Medizin und Pädagogik kam es z.B. ausgehend von Entwicklungen in den USA und Großbritannien zur Entstehung der Disability Studies, die Behinderung aus einem anthropologisch, kulturwissenschaftlichen Blickwinkel betrachten und Erfahrungen und Perspektive von Menschen mit Behinderung vermehrt in die wissenschaftliche Diskussion einbringen – dies auch und wesentlich durch Menschen bzw. Forscher_innen mit Behinderungen.¹ (vgl. Gugutzer & Schneider 2007, S. 34)

"Zwischen den einzelnen Fachgebieten und innerhalb von Fächern bestehen z.T. große Unterschiede im Verständnis von Behinderung. Sozialrechtliche (z.B. Grad der Erwerbsminderung), medizinische (z.B. Krankheitsfolgen), heilpädagogische (z.B. gestörte Bildungsprozesse) oder soziologische (z.B. mangelnde soziale Eingliederung) Zugänge zum Phänomen Behinderung können sich auf ganz unterschiedliche Gruppen beziehen." (Biewer 2009, S. 39)

Für die vorliegende Arbeit möchte ich mich in den folgenden Unterkapitel mit dem Begriff Behinderung speziell aus der Sicht von Inklusion bzw. inklusiver Pädagogik beschäftigen. Gleichzeitig werden hier begrifflichen Grundlagen erarbeitet.

2.1. Vom individuumzentrierten zum sozialen Modell von Behinderung

Das individuumzentrierte – oder auch medizinische – Modell von Behinderung sieht, wie der Name schon sagt, Behinderung im/am Individuum bzw. seinem Körper verhaftet. Da Behinderung ein individuelles Problem darstellt, wird versucht durch Behandlung/Therapie des Individuums – hier speziell die medizinische Behandlung – die Behinderung zu beseitigen oder wenn dies nicht möglich ist, die (für die Gesellschaft) negativen Auswirkungen der Behinderung zu verringern. Als einzig möglicher Ort dieser Intervention bietet sich der (behinderte) Körper an. Menschen mit Behinderungen sind demnach für ihre Behinderung verantwortlich bzw. haben die Konsequenzen ihres Behindert-Seins selbst zu tragen.

"Die traditionelle heil- und sonderpädagogische Sicht von Behinderung war seit Existenz der modernen Medizin und der daran angekoppelten Heilpädagogik die, dass

1 Zur interdisziplinären Sicht auf Behinderung siehe u.a. Eberwein 2001. Zu den Disability Studies gibt es eine Reihe von Werken: u.a. Dederich 2007; Waldschmidt & Schneider 2007. Zeitschriften zu den Disability Studies siehe u.a. Disability Studies Quarterly (ONLINE im WWW unter: <http://www.dsqsds.org>).

Behinderung aufgrund einer Schädigung zentral ein Problem der behinderten Person selbst und zu korrigieren ist." (Schönwiese 2005)

Dieser medizinische Blick auf Behinderung wurde in der ersten Version der "International Classification of Impairments, Disability and Handicaps (ICIDH-1)" der Weltgesundheitsorganisation (WHO) fortgeführt. Aufbauend auf der für den medizinischen Gebrauch erstellten "International Classification of Diseases" (ICD) entstand diese international Gültigkeit beanspruchende Klassifikation von Behinderungen, die 1980 offiziell publiziert wurde. Hier wird Behinderung als (soziale) Folge einer individuellen Schädigung – impairment im englischen Original – verstanden (vgl. Biewer 2009, S. 61f; Hurst 2000). Trotz der Einbettung in soziale Zusammenhänge, bleibt Behinderung nach der ICIDH 1 die Folge einer ihr zugrundeliegenden Abnormalität des Individuums.

"The sick role is used to define disability and disability is further explained as an inability to function in a normal way. Finally, the whole blame is placed upon the person with a disability." (Pfeiffer 1998, S. 516)

Eine besondere Rolle spielte der Bezug auf Krankheiten und auf chronisches Krank-Sein, dessen negative Auswirkungen vor allem in der praktischen Anwendung der ICIDH 1 im Rahmen von Behindertengesetzgebung(en) durch Menschen mit Behinderungen und ihren Organisationen stark kritisiert wurde.

"This official, international underpinning of the medical model of disability has been one of the major reasons why the analysis of the social model has met with such resistance in the world of health and social policy and in service provision and social security for disabled people. It is why countries all over the world have re-used their old, medical definitions of disability, even in recent non-discrimination legislation, despite the knowledge of the disability rights movement and the social model of disability." (Hurst 2000, S. 1083f)

Da Behinderung in der Regel nicht »weg therapiert« – und somit »geheilt« – werden kann, bildeten sich im Laufe der Zeit eine Reihe von Einrichtungen zur Verwaltung von Behinderung bzw. Menschen mit Behinderungen. Neben diesen Einrichtungen entstanden spezielle Disziplinen, die sich dem Phänomen und dessen Behandlung annahmen – neben (Teildisziplinen der) Medizin vor allem die Sonderpädagogik als spezialisierte Pädagogik.

"Vergegenwärtigen wir uns die geschichtliche Entwicklung der Sonderpädagogik während der letzten zweihundert Jahre in einer – zugegebenermaßen rohen –

Gesamtbetrachtung, dann tritt als beherrschender Grundzug eine kontinuierliche arbeitsteilige Ausdifferenzierung der ausgrenzenden Einrichtungen hervor. Gemeint ist die zunehmende Zerlegung, Aufgliederung, Verteilung und Zuordnung der pädagogischen Tätigkeit auf bestimmte Gruppen von Menschen, auf Organisationen usw. mit hohen Rollendifferenzierungen und funktionalen Tätigkeiten. Diese Verselbstständigungen sind Ergebnis neuerer gesellschaftlicher Arbeitsteilungen, in der sich als zuständig geltende gesellschaftliche Gruppen mit eigenen und unterschiedlichen Handlungsinteressen herausgebildet haben." (Rohr & Weiser 2009, S. 93)

Die Ausbildung von Spezialdisziplinen führte zu immer spezifischerem Wissen über Formen von Behinderung und deren Therapie. Gestützt auf dieses Wissen wurden Menschen mit Behinderungen über die Zuweisung zu (Sonder)Einrichtungen und (Sonder)Institutionen an den Rand der Gesellschaft gedrängt bzw. systematisch aus ihr ausgeschlossen. Nach einem negativen Höhepunkt in der NS-Zeit kam es in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts, beeinflusst durch Bürger_innenrechtsbewegungen unter anderem in den USA, zu Kritik an und Protest gegen die Struktur der Behinderteneinrichtungen und der ihr zugrundeliegenden Konzepte. Diese Bewegung wurde initiiert und getragen von Menschen mit Behinderungen und ihren Organisationen. (vgl. Schönwiese 2009)

Mit zunehmender Organisation in Selbsthilfegruppen – vor allem Gruppen der »independent-living« und »people-first« Bewegung in den USA und Großbritannien – und ihrem selbstbewussten Auf- und Eintreten für ihre Anliegen, kam es langsam zu Veränderungen im (Selbst-)Verständnis von Menschen mit Behinderungen sowie im Verhältnis zwischen Menschen mit Behinderungen, ihren Organisationen und der Gesellschaft. Behinderung wurde als Ausgrenzungsmechanismus erlebt und beschrieben, der Menschen karitativen Einrichtungen zuweist und sie gleichzeitig zu auf Hilfe angewiesenen Personen macht.

Die Analyse der durch das medizinische Modell verursachten negativen Auswirkungen wie Stigmatisierung, Marginalisierung und Institutionalisierung führte zu zunehmender Kritik am medizinischen Modell und in weiterer Folge zur Formulierung des sozialen Modells.

"Das soziale Modell [...] stellt Behinderung weniger als Effekt individueller, körperlicher Schädigung dar, sondern als ein gesellschaftlich hergestelltes Phänomen. Behinderung wird als soziales Konstrukt, als soziokulturelle Praxis und Konsequenz gesellschaftlicher Unterdrückungs- und Machtverhältnisse beschrieben." (Schillmeier 2007, S. 79)

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde diese Theoretisierung von Behinderung von Menschen mit Behinderungen entwickelt und verbreitet. Trotz unterschiedlicher theoretischer Grundlagen, ist allen Varianten des sozialen Modells gemein, dass sie Behinderung als soziales Phänomen betrachten und es von der individuellen Beschaffenheit (Beeinträchtigung) des Individuums abkoppeln (vgl. Tregaskis 2002, S. 458ff). Behinderung wird als soziales Konstrukt verstanden und dient der Gesellschaft als Strukturierungsmechanismus – z.B. um Menschen als bildungsfähig bzw. bildungsunfähig einzustufen und den entsprechend dafür vorgesehenen Institutionen zuzuführen bzw. in letzter Konsequenz aus der Gesellschaft auszuschließen.

TREGASKIS (2002) nennt diesbezüglich unter anderem folgende Ansätze als Grundlage des sozialen Modells von Behinderung: materialistische Ansätze ("Materialist Social Model Accounts") – denen zufolge die kapitalistische Organisation der Gesellschaft, und der damit verbundenen Ausrichtung auf Arbeit und Verwertbarkeit nach kapitalistischen Produktions- und Marktlogiken, eine Einteilung der Bevölkerung in Arbeitsfähige und Arbeitsunfähige begünstigt bzw. voraussetzt. Behinderung wird in diesem Sinne als Kategorie benötigt um unproduktive (wertlose) Menschen Spezialeinrichtungen zuzuweisen bzw. diese aus dem Markt auszuschließen; kulturtheoretische Ansätze ("The Cultural Creation of Disability") – dieser Ansatz fügt der rein ökonomischen Begründung von Behinderung eine kulturelle Komponente hinzu. Neben den Produktionsbedingungen spielen kulturelle Wert- bzw. Normvorstellungen eine wesentliche Rolle in der Entstehung von Behinderung; feministische Ansätze ("Feminist Accounts") – ausgehend von persönlichen Erfahrungen (von Diskriminierung), die Menschen mit Behinderungen im Alltag erleben, wird Behinderung ähnlich der patriarchalen Organisation der Gesellschaft als Herrschafts- bzw. Unterdrückungsmechanismus verstanden und kritisiert; und psychoanalytische Ansätze ("Psychoanalytic Accounts of the Creation of Disability") – Behinderung wird als Projektionsfläche bzw. Repräsentation von Ängsten bzw. Konflikten angesehen, die zu einer Abwehrreaktion gegenüber Menschen mit Behinderungen führen um die (personale) Unversehrtheit des nicht-behinderten Selbst zu gewährleisten. (vgl. Tregaskis 2002)

Allen Ansätzen gemein ist der Perspektivenwechsel vom Individuum zur (gesellschaftlichen) Umwelt als Ursache von Behinderung und der Berücksichtigung der Erfahrungen und Lebensentwürfe von Menschen mit Behinderungen. Die Bedeutung

dieses Perspektivenwechsels stellt TREGASKIS (2002) folgendermaßen dar:

"This social model analysis has had many positive outcomes, not least in challenging disabled people's own internalised oppression by enabling them to make sense of their experience in a way which explains that it is not, after all, 'their own fault' that they face discrimination and social exclusion. Instead, responsibility for that exclusion is placed at the door of a normalising society that has rigidly developed and maintained structures designed to create a docile workforce (Foucault, 1991, p. 193)², and to reward those who most closely conform to socially prescribed ideal models of appearance and behaviour. For over 20 years, organisations of disabled people have used social model theory as the philosophical rationale for their activities. As such it has had profound practical, as well as theoretical application." (Tregaskis 2002, S. 457)

Trotz der vielen positiven Entwicklungen, die durch das soziale Modell ermöglicht wurden, gibt es Ansatzpunkte für Kritik. Die Trennung von Behinderung und (körperlicher) Beeinträchtigung (impairment) und der Fokus auf deren soziale Konstruktion führen zu einer Vernachlässigung – wenn nicht sogar bewussten Ausblendung – der Bedeutung der individuellen Disposition. Diese Kritik darf nicht missverstanden werden als Neuauflage des medizinischen Modells. Vielmehr gilt es die Nischen im sozialen Modell zu schließen, die durch das Ausklammern der individuellen Voraussetzungen entstanden sind, und neben der weiterhin unverzichtbaren Beseitigung von (sozialen) Barrieren individuelle Ursachen in den Blick zu nehmen. (vgl. Shakespeare & Watson 2001; Barnartt & Altman 2001)

2.2. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

1980 wurde die erste Fassung der "International Classification of Impairments, Disability and Handicaps (ICIDH-1)" durch die WHO offiziell vorgestellt. Wie im vorigen Kapitel schon erwähnt, basierte diese Klassifikation weitgehend auf dem individuumzentrierten/medizinischen Modell von Behinderung. Spätestens mit dem Auftauchen des sozialen Modells wurden Partizipation und Teilhabe an der Gesellschaft Schlüsselbegriffe zur Beschreibung von Behinderung, die sich durch ein individuumzentriertes Modell von Behinderung nur unzureichend beschreiben lassen.

Die Kritik am individuumzentrierten Modell und im Zuge dessen an der ICIDH-1 machten

2 Foucault, Michel (1991): Discipline and Punish: the birth of the prison. Harmondsworth: Penguin.

eine Überarbeitung und Neuausrichtung des Klassifikationssystems von Behinderung der WHO notwendig. Die in Teilen neu konzipierte Fassung wurde 2001 unter dem geänderten Namen "International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)" – oder auch ICIDH-2 – von der Generalversammlung der WHO angenommen. Neben Körperstrukturen (body structures) und Körperfunktionen (body functions) wurden als zentrale Begriffe die der Aktivität (activity) und Teilhabe (participation) in die Klassifikation aufgenommen. (vgl. WHO 2001, S. 8ff)

Statt Behinderung als Krankheitsfolge spielt das Konzept der Funktionsfähigkeit (functioning) in der jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt eine wesentliche Rolle. Eine weitere wesentliche Änderung gegenüber der ICIDH-1 stellen die Kontextfaktoren (contextual factors) dar. Diese werden unterteilt in personenbezogene Faktoren (personal factors) und Umweltfaktoren (environmental factors). Durch diese Struktur sollen die beiden konkurrierenden Modelle von Behinderung (individuumzentriertes und soziales) in einem bio-psycho-sozialen Modell zusammengefasst werden und die ICF damit in verschiedenen Disziplinen und Bereichen Anwendung finden. (vgl. WHO 2001, S. 18)

"Functioning is an umbrella term for body functions, body structures, activities and participation. It denotes the positive aspects of the interaction between an individual (with a health condition) and that individual's contextual factors (environmental and personal factors).

Disability is an umbrella term for impairments, activity limitations and participation restrictions. It denotes the negative aspects of the interaction between an individual (with a health condition) and that individual's contextual factors (environmental and personal factors)." (WHO 2001, S. 158)

Körperfunktionen (body functions) und -strukturen (body structures) entsprechen der biologischen/medizinischen Ebene, Aktivität (activities) der individuellen - und Teilhabe (participation) der gesellschaftlichen Ebene von Behinderung. Die ICF bietet Klassifikationsmöglichkeiten der folgenden 4 Komponenten: Körperfunktionen (body functions); Körperstrukturen (body structures); Aktivitäten & Teilhabe (activities & participation); und Kontextfaktoren (contextual factors). Körperliche Funktionen und Strukturen werden getrennt klassifiziert und geben Anschlussmöglichkeiten an die ICD. Aktivitäten und Teilhabe sind in einem gemeinsamen Kapitel zusammengefasst. Personenbezogene Faktoren (personal factors) und Umweltfaktoren (environmental

factors) sind Untergruppen der Kontextfaktoren, wobei nur Umweltfaktoren detailliert beschrieben werden. Personenbezogene Faktoren (z.B. Geschlecht, Alter, Essensgewohnheiten, etc.) wurden vorerst nicht in die Klassifikation aufgenommen, relevante Aspekte sollen gegebenenfalls mittels Checkliste erhoben werden. (vgl. Hirschberg 2003, S. 175f)

Speziell hervorzuheben ist die Rolle der Kontextfaktoren bei der Entstehung von Behinderung – besonders die Umweltfaktoren (environmental factors). Sie können entweder als »facilitator« oder »barrier« klassifiziert werden, je nachdem ob sie Aktivitäten und Teilhabe ermöglichen oder einschränken (und damit zu einer Behinderung führen). Dementsprechend wird ihre Bedeutung in der ICF wie folgt beschrieben:

"Environmental Factors interact with the components of Body Functions and Structures and Activities and Participation. [...] Because of this relationship, different environments may have a very different impact on the same individual with a given health condition. An environment with barriers, or without facilitators, will restrict the individual's performance; other environments that are more facilitating may increase that performance. Society may hinder an individual's performance because either it creates barriers (e.g. inaccessible buildings) or it does not provide facilitators (e.g. unavailability of assistive devices)." (WHO 2001, S. 15)

Durch die Klassifikation der Umweltbedingungen wird die soziale/gesellschaftliche Begründung von Behinderung abgebildet. Somit kann die Bedeutung persönlicher und gesellschaftlicher Umwelt bei der Entstehung von Behinderung sichtbar gemacht und entsprechende Bedingungen verändert werden um Aktivitäten und Teilhabe zu ermöglichen bzw. zu verbessern.

"The environmental context covers all areas of life and experience, including attitudes and belief systems, the natural world, services, legislation and policy. If used properly and disabled people involved in the classification, these factors will build up a considerable body of evidence for major social change to ensure the inclusion of disabled people." (Hurst 2000, S. 1086)

Um zusätzlich relevante Informationen speziell für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren klassifizierbar zu machen, wurde 2007 eine angepasste Version der ICF als "International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version (ICF-CY)" herausgegeben. Diese soll die Bedeutung von Entwicklungsprozessen und Abhängigkeiten in eigenen Codes wiedergeben und Aktivitäten und Teilhabe in für Kinder und Jugendliche

wichtigen Bereichen wie Schule und Familie beschreibbar machen. (vgl. WHO 2007, S. xv)

Der Bezug zu Menschenrechten (von Menschen mit Behinderungen), der schon in der ICF von 2001 vorhanden war, wurde in der ICF-CY noch deutlicher ausgedrückt. In der Einleitung wird direkt auf einschlägige internationale Dokumente und Konventionen verwiesen. Darunter u.a. die "UN Convention on the Rights of the Child" (1989), "Standard Rules for Equalization of Opportunities" (1994), "Salamanca Statement on the Right to Education" (2001) und die "UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities" (2006). (vgl. WHO 2007, xiii f)

Trotz der Änderungen des Verständnisses von Behinderung in der ICF und ICF-CY durch dessen untrennbare Verknüpfung mit Kontextfaktoren, wird durch die WHO an anderer Stelle weiterhin ein individuumzentriertes/medizinisches Modell von Behinderung vertreten – z.B. durch den Indikator "Disability Adjusted Life Years (DALYS)", der Behinderung als individuelle Beeinträchtigung (impairment) unabhängig von Umgebungsvariablen erhebt (vgl. Hurst 2003, S. 575).

Um als Teil des medizinischen Klassifikationssystems der WHO ihr Potential zur Veränderung des Verständnisses von Behinderung umsetzen zu können, benötigt es Forschung und Bewusstseinsbildung über die Struktur und Anwendung der ICF vor allem in nicht medizinischen Disziplinen. Erst dadurch wird der Bezug zu medizinischen Kategorien geringer und die barrierefreie Gestaltung der (gesellschaftlichen) Umwelt als wesentliche Bedingung für Partizipation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in den Blick geraten. Besondere Aufmerksamkeit gilt hier der weiteren Ausarbeitung und Ausdifferenzierung der Umweltfaktoren und der durch die ICF nicht klassifizierten personenbezogenen Faktoren. (vgl. Conti-Becker 2009)

"In ihrer Anwendung in der Bildungsstatistik und durch die Verwendung ihrer Systematik als Pool von Variablen, die in verschiedenen Forschungsdesigns auf ihre Zusammenhänge und Wirkungen untersucht werden können, haben wir das Werkzeug erhalten, Bildungssysteme systematisch auf diskriminierende oder hemmende Faktoren und Abläufe zu untersuchen. Hier kann der Ausgangspunkt für eine Inklusive Pädagogik geschaffen werden, die sich zwar nicht von der Vision einer gerechten Schule für alle abwendet, aber sich daran macht, diese Umwelt und ihre Wirkung auf die Funktionsfähigkeit der einzelnen Person oder ganzer Populationen auch wirklich zu erforschen und zu verbessern." (Hollenweger 2006, S. 59)

2.3. Behinderung im schulischen Kontext: Special Educational Needs / Necesidades Educativas Especiales

Der Perspektivenwechsel im Verständnis von Behinderung hin zu Teilhabe und Partizipation als wesentliche Bestimmungsmerkmale und der Bezug auf Umweltbedingungen führt zu einer Veränderung und Ausweitung der Adressat_innen sonder- und heilpädagogischer Interventionen. Im schulischen Kontext müssen in der Entstehung von Behinderungen grundsätzlich deren Rahmenbedingungen mitbedacht werden.

"Ohne Schulpflicht wären viele der »sonderschulbedürftigen« Kinder nicht diagnostiziert worden und damit nicht »behindert« geworden." (Haeberlin 2005, S. 82)

Diese Feststellung von HAEBERLIN (2005) spricht Schule als Ort institutionalisierten Lernens und Lehrens eine wesentliche Bedeutung in der Entstehung von (Lern-)Behinderungen zu. Diese sind nicht nur für die Institution Schule selbst relevant. In vielen Fällen zieht die Diagnose »Behinderung« einen Ausschluss aus organisierter Beschulung nach sich. Das Ausscheiden aus der Schule – durch Abbruch oder Abschluss – führt jedoch nicht dazu, die im Rahmen von Schule zugewiesene »Behinderung« ebenfalls abzulegen. Im Gegenteil wird sie auf andere Bereiche der Gesellschaft übertragen und als Identitätsmerkmal weitergeführt. Bleibt das Kind bzw. die/der Jugendliche Teil des Schulwesens, wird er/sie in der Regel speziellen, auf die Art seiner/ihrer Behinderung ausgerichteten Sondereinrichtungen zugewiesen.

"Diese Zuteilungsdiagnostik steht im Verdacht, ein Menschenbild zu verfestigen, in welchem zufällig entstandene, bürokratische Strukturen zu festen Wesensmerkmalen von Menschen gemacht werden. [...] Wer als Typ einer negativ geachteten Schulart zugeteilt ist, wird damit automatisch Träger eines Stigmas. Zuteilungsdiagnostik ist somit auch eine Art Stigmaverteilung. Das umgekehrte und menschenwürdigere Vorgehen wird allmählich unnötig: nämlich aus einer differenzierten, entwicklungsorientierten Beschreibung eines Individuums und dessen Umwelt seine individuell günstigste Erziehungs- und Unterrichtsform abzuleiten und die Schule für diese einmaligen Kinder individuell zu gestalten." (Haeberlin 2005, S. 81)

1978 wurde durch den Warnock Report – ausgearbeitet durch ein Komitee unter der Leitung von Mary Warnock – ein (bildungspolitisch wie theoretisch) neuer Begriff eingeführt: der »Special Educational Needs« (vgl. Departement of Education and Science, 1978).

Das Konzept diente in unterschiedlicher Form als Grundlage sonderpädagogischer Interventionen in verschiedenen Ländern (innerhalb und außerhalb Europas). Warnocks Empfehlungen zur (Re-)Organisation des britischen Schulsystems – u.a. die Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne »Special Educational Needs« in Regelschulen – wurden wissenschaftlich wie politisch breit diskutiert und führten zu Umgestaltungen nationaler (Sonder-)Schulsysteme nicht nur in Großbritannien.³

Um allen Kindern das Erreichen grundlegender Bildungsziele zu ermöglichen, sollte der Blick weg von individuellen Schwierigkeiten einzelner Kinder hin zu den individuellen Bedürfnissen gelenkt werden, die im Zuge von Lernprozessen entstehen können. Diese sollten durch Bereitstellung der benötigten Unterstützungsmaßnahmen seitens schulischer bzw. außerschulischer Institutionen gedeckt werden. Gleichzeitig sollte der Begriff defizitorientierte Terminologien (des medizinischen Modells von Behinderung) ablösen. (vgl. Warnock 2010, S. 17f)

"Three main advantages were expected from the introduction of this new 'framework-concept' [...]. First, the new concept intended to abolish the use of categories of disability and their associated negative connotations, while going beyond medical views of difficulties in learning. [...] Second, the concept was seen as emphasizing what was positive with children, and hence their abilities and dispositions, rather than focusing only on their difficulties. Finally, the concept was considered important in implementing children's equal entitlement to education, thus emphasizing their sameness, but with due provision for their differences. A positive approach, ultimately, characterized the introduction of the framework of needs in education, and with it [...] an attempt to address the dilemma of difference." (Terzi 2010, S. 145)

Die Einführung des Konzepts der »Special Educational Needs« führte zu einer Ausweitung des Personenkreises sonderpädagogischer Interventionen. Behinderung als sonderpädagogische Kategorie wurde durch das Konzept der speziellen Lernbedürfnisse abgelöst. Gemeinsam mit dem Anliegen alle Kinder innerhalb einer Lehr-/Lernumgebung zu unterrichten, weitete sich das Aufgabengebiet der Heil- und Integrativen Pädagogik von den Sonderschulen auf Angebote in Regelschulen aus. Es geht also darum durch die Bereitstellung einer entsprechenden Lernumgebung Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken um einen Wechsel in eine Sonderinstitution zu verhindern. Regelschulen sollen zu geeigneten Lernorten für alle Kinder umgestaltet werden. Die Beschreibung von

3 z.B. »Sonderpädagogischer Förderbedarf« in österreichischer bzw. »Necesidades Educativas Especiales« in bolivianischer Schulgesetzgebung.

besonderen Bedürfnissen im Lernprozess legt demnach die Ressourcen fest, die dem/der jeweiligen Schüler_in für erfolgreiches Lernen zur Verfügung gestellt werden müssen.

NORWICH (2007) sieht »Special Educational Needs« im bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung eingeschrieben, das als Grundlage der ICF dient. Lernschwierigkeiten werden demnach durch das Aufeinandertreffen individueller (biologischer und/oder psychologischer) und sozialer bzw. gesellschaftlicher Komponenten verursacht und beziehen sich speziell auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. (vgl. Norwich 2007, S. 63)

Die selbst gestellte Vorgabe der Überwindung von Kategorisierungen von Schüler_innen konnte durch die Einführung des Konzepts der »Special Educational Needs« nicht eingelöst werden. In der praktischen Umsetzung wurde auf ein defizitorientiertes, medizinisches Verständnis zurückgegriffen. Alte Begriffe wurden weitgehend durch neue ersetzt ohne substantielle Bedeutungsänderungen vorzunehmen. Gleichzeitig wurde kritisiert, dass auf Grund unterschiedlicher Beschreibungen der jeweiligen Bedürfnisse durch Eltern, Lehrer_innen und Schulbehörden kaum Einigkeit über den zu bevorzugenden Lernort bzw. (zusätzliche) Ressourcen besteht und daher dem Konzept die nötige Genauigkeit fehlt. (vgl. Norwich 2010, S. 84ff).

VEHMAS (2010) erhebt ebenfalls Zweifel an der Nützlichkeit des Begriffs durch die Analyse des Verständnisses von »Needs« bzw. »Special Needs«. Er unterscheidet zwei Kategorien von Bedürfnissen: unbedingte wie z.B. Essen; und bedingte wie z.B. das Anlegen einer Plattensammlung. Diese Einteilung ist von einer Vielzahl von Bedingungen abhängig, darunter moralische, persönliche, (gesellschafts-)politische oder kulturelle Vorstellungen. Ob ein Bedürfnis demnach gerechtfertigt eingefordert bzw. von der Gesellschaft erfüllt werden soll, bleibt diskussionswürdig. Der terminologische Zusatz »Special« weist nach VEHMAS Bedürfnisse als normabweichend aus und stellt den Begriff in eine Reihe mit diskriminierenden medizinischen bzw. individuumbezogenen Begriffen. (vgl. Vehmas 2010, S. 89ff)

Betrachtet man das Konzept der »Special Educational Needs« aus dem Blickwinkel schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse, so werden durch das Curriculum Kenntnisse und Fähigkeiten vorgegeben, die als Ziele im Sinne von VEHMAS angenommen werden können. Bildungsziele wurden seit jeher als Orientierungsrahmen für Schulsysteme herangezogen und müssen laufend kritischer Analyse standhalten können oder gegebenenfalls verändert werden. Ob diese als notwendig erachtet werden, hängt von der

jeweiligen Struktur der Gesellschaft bzw. deren Anforderungen an das Individuum ab. Trotz allem kann auf sie im schulischen Rahmen nicht verzichtet werden.

Diese Ziele gilt es bestmöglich zu erreichen und dem/der Lernenden die dafür notwendige Lernumgebung bzw. Unterstützung zukommen zu lassen. Zieht man das bio-psycho-soziale Modell mit seinem besonderen Fokus auf die Environmental Factors als Grundlage von Lernschwierigkeiten heran, bilden »Special Educational Needs« eine Basis zur Veränderung der für das Lernen hinderlichen (sozialen und gesellschaftlichen) Bedingungen und zur Schaffung einer angemessenen Lernumgebung.

2.4. Fazit

Behinderung als Begriff wurde in der Geschichte der Heil- und integrativen Pädagogik viel diskutiert. Die Art der Konzeptualisierung hat immer etwas mit den ihr zugrundeliegenden Ansprüchen und Zielen zu tun.

"Conceptualizing differences among children, and in particular, differences related to disability and special educational need, is a complex problem. What counts as a disability or a special educational need, how this relates to the difficulties that children experience in learning, and how to address these difficulties are much debated in education. The complexity of classification in education is further compounded by the numerous purposes that it serves and the intentions that underpin it." (Florian et al. 2006, S. 38)

Seit den (medizinisch geprägten) Anfängen der Disziplin, dienen Klassifikationen meist zur Diagnostik von Unterschieden und der damit verbundenen Interventionen. In der Medizin geht eine erfolgreiche Behandlung einer Krankheit von einer korrekten Diagnose aus. Ähnliches wurde auch im schulischen Bereich angestrebt. Kinder sollten durch ein Kategoriensystem ihrer individuellen Beeinträchtigungen speziellen Maßnahmen bzw. Einrichtungen zugeführt werden. Medizinische Begriffe und Denkweisen bildeten die Grundlage für das medizinische Modell von Behinderung.

Demgegenüber wurde Mitte der 1970er Jahre das soziale Modell von Behinderung in die Diskussion eingeführt. Im Gegensatz zum medizinischen Modell wird Behinderung als soziales Konstrukt verstanden. Behinderung wird demnach als diskriminierender, unterdrückender Mechanismus beschrieben.

Diese beiden Modelle stellen 2 Zugangsweisen zum »Dilemma of Difference« dar. Das

Dilemma besteht darin, entweder individuelle Eigenschaften in den Blick zu nehmen oder auf Gemeinsamkeiten aller Schüler_innen zu achten.

"The assumed basic dilemma was whether to recognise or not to recognise differences, as either option has some negative implications or risks associated with stigma, devaluation, rejection or denial of opportunities. The dilemmas of difference relevant to students with disabilities were about identification (whether to identify and how or not), curriculum (how much of a common curriculum was relevant to them) and placement (to what extent they learn in regular or ordinary classes or not)." (Norwich 2009, S. 448)

FLORIAN et al. (2006) beschreiben zwei mögliche Auswege aus dem »Dilemma of Difference«: Den Capability Approach, der auf Überlegungen zu sozialer Gerechtigkeit und Armut des Ökonomen Amartya SEN zurück geht. SEN betrachtet soziale Gerechtigkeit und Lebensqualität aus der Perspektive der Gleichverteilung real existierender Handlungsspielräume individuelle Vorstellungen qualitätsvollen Lebens umsetzen zu können. Angewandt auf Behinderung und Schule bedeutet dies, nicht Lernschwierigkeiten, sondern fehlende Möglichkeiten am Bildungsprozess – oder spezifischen Lernprozessen wie lesen oder schreiben – teilzuhaben, zu betrachten. Der Capability Approach baut auf menschlicher Vielfalt auf. Soziale Ungleichheiten (d.h. Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten) manifestieren sich erst in der Auseinandersetzung zwischen individueller Disposition und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. (vgl. Terzi 2008, S. 249ff)⁴

Die "International Classification of Disability, Functioning and Health (ICF)" bzw. "ICF – Children and Youth Version" der WHO bieten ein Klassifikationsmodell von Behinderung, das ebenfalls versucht, das »Dilemma of Difference« zu überwinden. Der ICF liegt ein interaktionistisches Verständnis zugrunde, das Behinderung als Wechselwirkung zwischen individuellen Eigenschaften und (gesellschaftlichen) Umweltbedingungen definiert. Beide Bereiche werden entsprechend durch die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen (individuelle Eigenschaften) sowie Environmental Factors (gesellschaftliche Umweltbedingungen) abgebildet. Diese beiden Komponenten beeinflussen die durch die ICF klassifizierbaren Komponenten Partizipation und Aktivitäten. Behinderung ist der Oberbegriff für Beeinträchtigungen der Körperfunktionen, -strukturen sowie Einschränkungen der Partizipation und/oder Aktivitäten. Es beschreibt die negativen

4 Näheres zum Capability Approach in Bezug auf Behinderung siehe Mitra 2006, Terzi 2008 und Terzi 2010.

Auswirkungen der Interaktion zwischen individuellen Eigenschaften und Umweltbedingungen. Die ICF bietet vor allem im internationalen Rahmen Potential für Veränderungen in Theorie, Praxis und Politik, im besonderen durch den starken Bezug auf Menschenrechte und andere relevante UN Konventionen (z.B. "UN Standard Rules for Equalization of Opportunities").

Beide Ansätze lassen sich im Bildungsbereich anwenden. Der Capability Approach baut auf der grundlegenden Heterogenität menschlichen Lebens und Seins auf und bietet daher neue Einsichten in Bezug auf Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten. ICF und Capability Approach sehen Behinderung in der Interaktion individueller, gesellschaftlicher und materieller Bedingungen begründet. MORRIS (2009) sieht ICF und Capability Approach als zwei komplementäre Ansätze, die auf ähnlichen Annahmen beruhen und Lücken des jeweils anderen schließen könnten. »Capabilities« werden durch die ICF nicht abgebildet, bieten jedoch die Möglichkeit auch auf individuelle Entscheidungen (Wahlmöglichkeiten) Rücksicht zu nehmen, die durch die »Capacity« und »Performance« nicht abgebildet werden. (vgl. Morris 2009)

Auch MITRA (2006) versucht die verschiedenen Behinderungstheorien miteinander zu vergleichen und kommt zu dem Schluss, dass das Konzept der ICF mit dem des Capability Approach in einigen Punkten kompatibel ist – z.B. der Bezug auf die Umweltfaktoren und deren Einfluss auf die Entstehung von Behinderung. In anderen Punkten lassen sich jedoch Unterschiede feststellen – z.B. im Ausmaß der Berücksichtigung personenbezogener Faktoren wie Geschlecht, Alter bzw. ökonomische Ressourcen. (vgl. Mitra 2006, S. 242ff)

Beide Zugänge liefern neue Einsichten zum Thema Behinderung und bieten Möglichkeiten zur Veränderung und Verbesserung sozialer Strukturen und Institutionen. Diese näher auszuarbeiten bzw. das Verhältnis der beiden Ansätzen genauer zu bestimmen, bedarf weiterer Forschung, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

»Special Educational Needs« können als ein im Bildungsbereich erprobtes und viel diskutiertes Konzept angesehen werden. Sie gehen von Lernschwierigkeiten aus und beschreiben die individuellen Bedürfnisse, die für die Absolvierung eines erfolgreichen Bildungsprozesses erfüllt werden müssen. Versteht man Lernschwierigkeiten nach NORWICH (2007) im Sinne der ICF – also als Wechselwirkung zwischen individuellen Eigenschaften und Umweltbedingungen – spielt die Veränderung der jeweilige

Lernumgebung und Bereitstellung von entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen eine wesentliche Rolle.

Speziell durch das Konzept der Special Educational Needs, das (schul-)pädagogische Interventionen nicht mehr nur von einer Behinderung im medizinischen Sinn abhängig macht, sondern allgemein Lernschwierigkeiten unterschiedlicher Ausprägungen als Aufgabenbereich der Sonder- und Heilpädagogik definiert, lässt sich Sonderpädagogik nicht mehr als »besondere« Pädagogik auf spezifisch für sie geschaffene Institutionen (Sonderschulen) beschränken. Nimmt man allgemein Bildungs- und Erziehungsprozesse in den Blick, steht hier das Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik zur Debatte.

3. Educación Inclusiva - schulische Inklusion

"Inclusive education: acknowledges that all children can learn; acknowledges and respects differences in children: age, gender, ethnicity, language, disability, HIV and TB status, etc; enables education structures, systems and methodologies to meet the needs of all children; is part of a wider strategy to promote an inclusive society; is a dynamic process that is constantly evolving." (INEE 2009, S. 7)

Wie dieser Auszug aus dem "INEE pocket guide to inclusive education" zeigt, hat inklusive Bildung – vor allem politisch betrachtet – hohe Erwartungen zu erfüllen. Inklusive Bildung wird als ein wichtiger Schritt im Prozess zum Aufbau eines inklusiven Gemeinwesens bzw. einer »inclusive society« gesehen. Ähnliche Definitionen finden sich in anderen Positionspapieren (u.a. UNESCO 2005). Es geht darum, eine Pädagogik zu entwickeln, die ausgehend von unterschiedlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Lebenssituationen eine qualitativ hochwertige Bildung schafft und gleichzeitig zum Aufbau inklusiver Werte und Praktiken anregt. Als Argumentationsgrundlage werden das Recht auf Partizipation und gleichwertiger Teilhabe an Bildungsprozessen herangezogen.

Diese Definitionsvorschläge bilden den internationalen (politischen) Rahmen der Beschäftigung mit Inklusion. Neben oft allgemeinen und unscharfen Begriffsklärungen, werden meist utopische Entwicklungen bzw. Auswirkungen der Umsetzung von Inklusion bzw. inklusiver Bildung aufgelistet, die nicht wissenschaftlich begründet wurden oder mitunter diametral wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenüberstehen. HOLLENWEGER (2006) nennt folgende drei Fragenkomplexe, die im Rahmen von Inklusion noch ungeklärt sind:

"(1) Soll die Gruppe der behinderten Kinder jetzt eine besondere Zielgruppe sein oder nicht? Gibt es Kategorien von Kindern und Jugendlichen, welche besonders von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind? (2) Sollen einzelne Schülerinnen oder Schüler eine besondere Unterstützung erhalten oder genügt es, eine gute Schule für alle zu gestalten? Sind die Maßnahmen beim Kind oder beim System anzusetzen? Ist die Grundprämisse, dass jede gesonderte Maßnahme ein sozialer Ausschluss sein muss in dieser Verkürzung haltbar? (3) Bereitet man den Kindern mit Behinderungen unter der Perspektive zukünftiger Inklusion in die Gesellschaft auf die kompetitiven, konsumorientierte und auf perfektem Funktionieren des Individuums aufbauende Welt

der Erwachsenen vor oder lässt man sie im Kontext schützender Beziehungen und einem von sozialer Gerechtigkeit geprägtem Umfeld partizipieren? Können wir sicher sein, dass wenn behinderte Kinder inkludiert sind, alles gut für sie wird als Erwachsene?" (Hollenweger 2006, S. 46)

Innerhalb der Inklusions- bzw. Integrationsbewegung wird das Verhältnis von Integration zu Inklusion heftig diskutiert und beide Begriffe werden mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. WOCKEN (2010) geht den verschiedenen Bedeutungen der beiden Begriffen Integration und Inklusion sowie ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander nach. Er kommt am Ende seines Beitrags zu folgendem Schluss:

"Aus den genannten Gründen plädiere ich für eine bedingungslose Freigabe und eine unterschiedslose Wortwahl. Es bleibt uns nicht erspart, in jedem einzelnen Fall genau zu prüfen, was denn mit dem gewählten Etikett wirklich gemeint und was tatsächlich in der Verpackung drin ist. Der Inhalt der Verpackung entscheidet, nicht der Aufkleber. [...] Die Zeit der Abgrenzung von Integration versus Inklusion ist vorbei, es kann nur eine solidarische Zukunft geben." (Wocken 2010, S. 230f)

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich Inklusion als Begriff bevorzugen, da er anschlussfähig an internationale Diskussionen ist – z.B. an den Menschenrechtsdiskurs oder Education For All. Weiters findet er in seiner spanischen Übersetzung ("Inclusión" bzw. "Educación inclusiva") im bolivianischen Kontext Verwendung – in Gesetzgebung wie auch im Rahmen der hier vorgestellten Feldforschung.

In den folgenden Unterkapitel werde ich mich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Inklusionsbegriff beschäftigen und einige der von HOLLENWEGER gestellten Fragen näher beleuchten. Ausgehend vom internationalen Menschenrechtsdiskurs werde ich angelehnt an DYSON (1999) vier Diskurszusammenhänge im Rahmen (schulischer) Inklusion darstellen.

3.1. Rights Based Approach

Entgegen eines Wohlfahrts-Denkens geht der »Rights Based Approach« davon aus, dass Menschen ohne jegliche Bedingungen ein Recht auf ein würdevolles Leben und damit verbunden auf Partizipation und gleichwertige Teilhabe am Leben der Gesellschaft haben. Marginalisierung und Diskriminierung gründen auf der Verweigerung sozialer, politischer und bürgerlicher Rechte.

Seit Beginn der Behindertenbewegung spielte die Verankerung des Rechts auf Nichtdiskriminierung und Unterstützung zur Umsetzung eines selbstständigen Lebens eine wichtige Rolle. Was anfangs als ethisch-moralischer Grundsatz eingefordert wurde, sollte durch die Formulierung spezifischer Rechte und Pflichten geregelt werden.

Staatliche Regelungen und Gesetze spiegeln – vor allem in demokratisch organisierten Gesellschaften – einen zu weiten Teilen akzeptierten Rahmen gesellschaftlichen Zusammenlebens wider. Sie geben den Wertekanon vor, der als organisatorische Grundlage der jeweiligen Gesellschaft dient. Dieser findet sich explizit meist in allgemeinen Grundgesetzen wie z.B. einer Verfassung oder ist implizit in ausführende Gesetze wie z.B. dem Strafrecht eingeschrieben. Da Gesellschaften kontinuierlich Veränderungsprozesse durchlaufen, müssen Gesetze an die entsprechende soziale und gesellschaftliche Situation angepasst werden bzw. flexibel anwendbar sein. Im Zuge der Organisation in Selbsthilfegruppen traten Menschen mit Behinderungen zunehmend selbstbewusster öffentlich für ihre Belange ein. Davon ausgehend kam es unter anderem zur Formulierung von Vorschlägen für entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen.⁵

Für den »Rights Based Approach« im Kontext von Behinderung stellt die Auseinandersetzung zwischen medizinischem und sozialem Modell einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt dar. Demnach sind die Ursachen von Behinderung in der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichem Umfeld und individuellen Eigenschaften zu suchen. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen können durch (politische) Regelungen (u.a. Gesetze) beeinflusst werden.

"Such a rights-based approach [...] has great affinity with the capability approach developed by Amartya Sen which calls for efforts to ensure that people have equal

5 Umgesetzt z.B. im »Americans with Disabilities Act of 1990« der USA; oder im »Disability Discrimination Act 1992« in Australien.

access to basic capabilities such as the ability to be healthy, well fed, housed, integrated into the community, participate in community and public life and enjoy social bases of self-respect." (Klasen 2001, S. 415)

KLASEN (2001) sieht darin folgende wesentliche Implikationen eingeschrieben: Einerseits wird die Verweigerung von Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Leben einer Gesellschaft als abhängig von den dem Menschen zur Verfügung stehenden »Capabilities« verstanden. Die Möglichkeit verschiedene Lebensentwürfe umsetzen zu können, wird nicht nur durch individuelle Eigenschaften der Person beeinflusst, sondern zu wesentlichen Teilen von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Ein Recht auf Teilhabe und Partizipation fordert Veränderungen von Seiten der Gesellschaft. Andererseits wird nicht die tatsächliche Teilhabe und Partizipation erhoben, sondern die Vielfalt der individuellen Wahlmöglichkeiten betrachtet (vgl. Klasen 2001, S. 415f). Persönliche Entscheidungsfreiheit wird zum wesentlichen Kriterium.

In der Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit unterscheidet der Capability Approach zwischen »Capabilities« und »Functionings«. Als »Functionings« werden alle Arten von Zuständen und Aktivitäten verstanden, in denen sich Personen befinden bzw. die Personen ausführen – z.B. gebildet sein, gut genährt sein oder fröhlich sein; bzw. arbeiten, Freunde treffen oder Alkohol konsumieren. Demgegenüber werden unter »Capabilities« die Möglichkeiten einer bestimmten Person verstanden, diverse Functionings zu erreichen bzw. umzusetzen. Alle Capabilities einer Person werden zum »Capability Set« zusammengefasst. (vgl. Robeyns 2011)

"So according to the capabilities framework, well-being should be assessed in terms of the capability set of the individual, understood as the substantive opportunities the person has to be, or to do, a range of things. Inequality is to be assessed by the distribution of capability sets among people." (Burchardt 2004, S. 738f)

Dies führt unweigerlich zu der Frage, welche Capabilities für Gleichberechtigung bzw. soziale Gerechtigkeit wesentlich sind, da mit ihr Verantwortlichkeiten in der Gestaltung der (gesellschaftlichen) Umwelt verbunden werden – insbesondere in der Auseinandersetzung mit Behinderung. SEN spricht sich gegen eine allgemein gültige Liste von Capabilities aus, auf deren Basis Gleichberechtigung gemessen werden kann. Diese seien für die spezifische Situation, die jeweilige Gesellschaft bzw. Person zu entwickeln (vgl. Sen 2005, S. 158). Im

Gegensatz dazu stellt NUSSBAUM eine Liste von zehn Capabilities vor, die weltweit gültig sein soll. Diese müsse regelmäßig überprüft und laufend angepasst werden (vgl. Nussbaum 2006, S. 76ff).

Im Kontext von Behinderung erhält das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Ansätzen besondere Bedeutung. Einerseits können von der Forderung nach gleichwertiger Partizipation am gesellschaftlichen Leben spezifischere Forderungen abgeleitet werden, die sich zu Listen zusammenfassen lassen. Andererseits müssen diese den Anforderungen und Rahmenbedingungen der konkreten Situation entsprechend angepasst werden.⁶

In diesem Zusammenhang spielt die Verabschiedung der unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen eine wichtige Rolle. Im Zuge der Umsetzung diverser Programme internationaler Organisationen zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen erhielten sie global Bedeutung und haben einen erheblichen Einfluss u.a. auf die konkrete Bildungssituation von Kindern mit und ohne Behinderungen in sogenannten Entwicklungsländern. Die Menschenrechte können als Auflistung relevanter Capabilities verstanden werden, die auf lokaler bzw. nationaler Ebene konkretisiert werden müssen um Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

TIKLY (2011) gibt zu bedenken, dass der Fokus auf Gesetze bzw. staatliche Interventionen zu einer Top-Down-Orientierung tendiert. Weiters sieht er die Gefahr der Beschränkung auf Abwehrrechte (vgl. Tikly 2011, S. 8f). Um dem entgegen zu wirken, muss – folge man UVIN (2007) – ein (Human) Rights Based Approach neben Staaten auch die Zivilgesellschaft in die Verantwortung nehmen:

"If a rights-based approach to development means empowering marginalised groups, challenging oppression and exclusion, and changing power relations, much of this task lies outside the legal arena, falling squarely in the political realm. Support for the development of international coalitions mobilising shame; the creation of ideational and normative pressure through the spread of convergent shared expectations and discourses; the mobilisation of grassroots and citizen power in favor of certain rights; the certainty that international aid actors will speak out loudly against violations and

6 Es bleiben spannende Diskussionsfelder rund um den Capability Approach offen, die es zu bearbeiten gilt. Trotz allem bietet er neue Einsichten in und Zugänge zu Behinderung bzw. inklusiver Bildung. Dies wird u.a. in der Diskussion des Behinderungsbegriff – siehe Kapitel 2.4. – sowie in der Verbindung mit dem Rights Based Approach deutlich. Zu aktuellen Forschungsfragen zum Capabilities Approach siehe u.a. Robeyns 2011.

will extend support to local actors opposing these violations; the creation of ombudsmen, whistle-blowers, and other complaint mechanisms: all these are means – not purely legalistic – of promoting human rights." (Uvin 2007, S. 604)

3.1.1. Bildung und Behinderung im Kontext der Menschenrechte

Auf internationaler Ebene wurde mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Grundstein dafür gelegt, unterdrückten bzw. diskriminierten Personengruppen besondere Rechte zu ihrem Schutz zuzusprechen. Gleichstellung, Partizipation und Selbstbestimmung sind in den verschiedenen UN-Konventionen für unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche und Personengruppen festgehalten. Die Verbreitung des Begriffs »Inclusion« bzw. »Inclusive Education« im internationalen (heilpädagogischen) Diskurs lässt sich nicht vom Menschenrechtsdiskurs trennen.

In Folge der ersten Aufarbeitungsversuche der Geschehnisse während des zweiten Weltkrieges wurde 1948 die »Universal Declaration of Human Rights« durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Es sollten die Würde und das Leben jedes Menschen in allen Lebensbereichen geschützt werden.

In Artikel 1 Absatz 1 der »Universal Declaration of Human Rights« findet sich eine Liste von Personengruppen, die explizit durch die Erklärung geschützt werden sollten. Hier, wie auch in den meisten der in den folgenden Jahren verabschiedeten Deklarationen über spezielle Rechte (z.B. für Frauen oder für Kinder) bzw. in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. soziale oder wirtschaftliche Rechte), wurden Menschen mit Behinderungen nicht erwähnt.

Erst 2006 wurde durch die Verabschiedung der »Convention on the Rights of Persons with Disabilities« (UNCRPD) ausführlich auf die spezifische Situation von Menschen mit Behinderungen eingegangen. Diese Konvention beschreibt in vielen Bereichen Rechte, die bereits in anderen Menschenrechtskonventionen festgelegt wurden, und formuliert diese aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen. Im Rahmen der Konvention wird Behinderung wie folgt definiert:

"[...] disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others" (UN 2006, Präambel (e))

Kinder und Frauen mit Behinderungen werden als besondere Risikogruppe aufgeführt. Es werden u.a. die Themenbereiche Gleichberechtigung und Nicht-Diskriminierung; Bewusstseinsbildung; Barrierefreiheit; Gleiche Anerkennung vor dem Recht; Freiheit von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch; Schutz vor Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe; Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft; und Persönliche Mobilität angesprochen und Richtlinien zur Umsetzung in den entsprechenden gesellschaftlichen Bereichen aufgeführt um die eingangs genannten Grundsätze erfüllen zu können. Die Artikel 19 bis 30 behandeln u.a. die Achtung der Wohnung und Familie; Bildung; Gesundheit; Habilitation und Rehabilitation; Arbeit und Beschäftigung; Angemessener Lebensstandard und sozialer Schutz; Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben; und Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport. In diesem Zusammenhang wird von Staaten verlangt, nicht nur Diskriminierungen vorzubeugen und zu sanktionieren sondern durch die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten und Veränderung der gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen aktiv zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen beizutragen. (vgl. UN 2006)

Über das Recht auf Bildung hinaus, stellen die allgemeinen Menschenrechte in Artikel 26 einige grobe Bedingungen für die Organisation des Bildungswesens bzw. die Aufgaben, die es zu erfüllen hat. Alle Menschen hätten das Recht auf freie Bildung. Der Zugang zu weiterführender Bildung soll für alle möglich sein. Selektionsverfahren sollen ausschließlich auf dem Leistungsprinzip basieren. Die Entscheidung über die Art der Bildung/Erziehung eines Kindes liegt nach der »Universal Declaration of Human Rights« bei den Eltern. (vgl. UN 1948)

Diese Grundsätze gelten auch für den entsprechenden Artikel 24 in der »Convention on the Rights of Persons with Disabilities«. Dieser geht auf das Recht auf Bildung aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen ein. Um das Recht auf Bildung umzusetzen, soll das Bildungswesen auf allen Ebenen (Primar-, Sekundarstufe, Universitäten sowie im Erwachsenenbildungsbereich) inklusiv gestaltet sein. Genauer heißt es im Absatz 1:

"1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to: (a) The full development of human potential and sense of dignity

and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity; (b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential; (c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society." (UN 2006, Artikel 24 Absatz 1)

Auf Basis der Bedürfnisse eines/r jeden Schüler_in sollen Hilfsmittel bereitgestellt werden, um möglichst förderliche Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse zu schaffen – z.B. Angebote in Braille für Menschen mit schwerer Sehschwäche. Insbesondere soll darauf geachtet werden, dass Bildung von Menschen mit Behinderungen gemeinsam mit ihren Mitmenschen in inklusiven Institutionen stattfindet (vgl. UN 2006). Es werden nicht nur allgemeine Richtlinien zur Gestaltung individuell angepasster Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen einer inklusiven Schule aufgelistet sondern auch allgemeine Lernziele beschrieben:

"States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community." (UN 2006, Artikel 24 3.)

Gleichzeitig werden Schulen bzw. Schulsysteme angehalten, Menschen mit Behinderungen als Lehrpersonen anzustellen und Lehrer_innen im Rahmen von Aus- und Fortbildung mit den entsprechenden Kompetenzen für inklusiven Unterricht auszustatten – z.B. Kenntnisse über (Lern-) Behinderungen, angepassten Unterrichtsmethoden und -materialien, Braille, Gebärdensprache, etc.. Dies gilt für das gesamte Bildungssystem einschließlich Berufsbildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung im Rahmen lebenslangen Lernens. (vgl. UN 2006, Artikel 24)

Insgesamt wird deutlich, dass sich der Begriff »Inklusion« nicht ausschließlich auf das Bildungssystem bezieht sondern auf alle Lebensbereiche ausgeweitet wird. Inklusion stellt nach der UNCPRD ein Grundprinzip gesellschaftspolitischen Handelns im Kontext von Behinderung und darüber hinaus dar. (vgl. Rohrmann 2010, S. 64f)

"Der Begriff der Inklusion ist ein Kernbegriff der Behindertenrechtskonvention und durchzieht sowohl als Substantiv wie als Adjektiv den gesamten Text. [...] Es geht nicht lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Systeme (etwa innerhalb des Schulsystems) gleichsam die Türen zu öffnen, um nach Maßgabe des Möglichen für Behinderte Platz zu schaffen. Vielmehr ist der Anspruch, die Gesellschaft und ihre Subsysteme so zu verstehen, dass Menschen mit Behinderungen von vornherein darin

selbstverständlich zugehörig sind. Der neue Leitbegriff der Inklusion signalisiert den geforderten Wandel hin zu einer selbstverständlichen Zugehörigkeit." (Bielefeldt 2009, S. 11)

Weltweit betrachtet sind die Rechte von Menschen mit Behinderungen, wie sie in der Konvention aufgeführt sind, weit von ihrer Umsetzung entfernt. Die Mehrheit der Menschen mit Behinderungen lebt in sogenannten Entwicklungsländern und damit in Gebieten mit unzureichender Infrastruktur – z.B. fehlende medizinische Betreuungseinrichtungen. Menschen mit Behinderungen in sogenannten Entwicklungsländern leben meist unterhalb der Armutsgrenze und unter erhöhter Bedrohung von Mangelernährung, Krankheit und Ausschluss aus der Gesellschaft. In nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen haben Menschen mit Behinderungen mit Benachteiligungen zu kämpfen. (vgl. WHO 2011)

"Eine kritische Betrachtung des Menschenrechtsdiskurses der letzten 60 Jahre macht unter anderem deutlich, dass Menschen mit Behinderungen und die Barrierefreiheit von Menschenrechten wenig Beachtung gefunden hat." (Schulze 2011, S. 12)

Schätzungen zufolge haben nur 2% der Kinder mit Behinderungen in sogenannten Entwicklungsländern Zugang zu Bildungseinrichtungen.⁷ Ein Drittel der Kinder, die keinen Zugang zu Schule haben, sind Kinder mit Behinderungen. (vgl. People's Health Movement 2005; ILO 2003)

3.1.2. Internationaler Rahmen – Education for All

Bildung ist nicht nur für Menschen mit Behinderungen wesentlich sondern gilt allgemein als ein wichtiger Faktor um das Ungleichgewicht zwischen Arm und Reich in der Welt zu verringern. Das Ziel der Verbesserung der Bildungssituation von Kindern insbesondere in sogenannten Entwicklungsländern wurde auf diversen internationalen wie nationalen Treffen und Konferenzen behandelt und in von unterschiedlichsten Organisationen verabschiedeten Resolutionen, Strategiepapiere bzw. Programme aufgenommen. Seit der Verabschiedung der "Convention against Discrimination in Education" (UNESCO 1960) entstanden eine Reihe von Dokumenten, die sich näher mit Bildung auseinandersetzen

⁷ Allgemein sind verlässliche demografische Daten auf internationaler Ebene kaum vorhanden. Einerseits aufgrund fehlender flächendeckender Erhebungen und andererseits (im Kontext von Behinderung) aufgrund unterschiedlicher nationaler bzw. regionaler Definitionen von Behinderung. (vgl. WHO 2011, S. 21ff)

und auf nationaler Ebene unterschiedlich große Beachtung fanden.

Im Zuge der "World Conference on Special Needs Education: Access and Quality" in Salamanca 1994 wurde der Begriff »Inclusive Education« erstmals genauer diskutiert und im internationalen Diskurs um Bildung von Menschen mit Behinderungen bedeutsam. 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen nahmen an dieser Konferenz teil und verabschiedeten "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" - in weiterer Folge Salamanca Erklärung genannt.

Trotz des heilpädagogischen Hintergrunds, bezog sich die Salamanca Erklärung nicht nur auf Kinder mit Behinderungen sondern stellte ein allgemeines Konzept der Organisation von Schulen bzw. Schulsystemen vor. Entsprechend wurde die Zielgruppe gegenüber Vorgängerdokumenten ausgeweitet und Inclusive Schools und, die von ihr zu bewältigenden Herausforderungen dargestellt.

"[S]chools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. [...] In the context of this Framework, the term 'special educational needs' refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. Many children experience learning difficulties and thus have special educational needs at some time during their schooling. [...] Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. There is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children. This has led to the concept of the inclusive school. [...] The challenge confronting the inclusive school is that of developing a child-centred pedagogy capable of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. The merit of such schools is not only that they are capable of providing quality education to all children; their establishment is a crucial step in helping to change discriminatory attitudes, in creating welcoming communities and in developing an inclusive society. A change in social perspective is imperative." (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994, S. 6ff)

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen bietet das Framework Leitlinien für die

Formulierung von Gesetzen und Richtlinien auf nationaler und internationaler Ebene: Schulen haben auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und für deren Lernerfolg nötige Hilfen anzubieten. Dazu sollen Schulen unter anderem Unterstützungssysteme der sie umgebenden Gemeinschaft einbeziehen. Existierende "Special Schools" bieten spezielle Expertise und können als Anlaufstelle für Ressourcen und Weiterbildungen dienen. Um schulische Inklusion erfolgreich umsetzen zu können haben Gesetzgeber und Schulsysteme u.a. Curricula, Gebäude, Struktur, Pädagogik, Lehrkörper, Schulkultur und Leistungsüberprüfungen anzupassen um allen Kindern qualitativ hochwertige Bildungsprozesse zu ermöglichen. Besonderes Augenmerk wird auf flexible Curricula und die Schulleitung gelegt. Wissenschaftliche Forschung und Begleitung soll zur kontinuierlichen Verbesserung der Schulen beitragen. Im Rahmen der Lehrer_innenbildung sollen Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten auf allen Ebenen behandelt werden. Frühförderung, Mädchenbildung, Alltagsfertigkeiten und Erwachsenenbildung im Kontext lebenslangen Lernen stellen thematische Schwerpunkte dar. (vgl. UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994, S. 11ff)

"The Salamanca Statement, although understood as an educational reform initiative, is one that was written having students with special educational needs at the centre of the policy." (Hunt 2010, S. 9)

Eine Ausweitung des Verständnisses von »Inclusive Education« findet sich in den Programmen, Deklarationen und Leitfäden von »Education For All« (EFA). Über die Formulierung allgemeiner Ziele hinaus wurde im April 2000 auf der zweiten Weltkonferenz für Education for All Ziele für den Bildungsbereich festgelegt, die gemeinsam mit den UN Millenniumgoals⁸ bis 2015 erreicht werden sollen. Darunter unter anderem die Verbesserung der frühen Förderung benachteiligter Kinder; freier Zugang zur Grundschule; Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung sowie die Aufhebung geschlechterbasierter Diskriminierungen im Schulsystem (vgl. UNESCO 2000)⁹. Menschen

⁸ Näheres zu den UN Millenniumszielen siehe u.a. UN 2010.

⁹ Education for All Goals:

- "1. Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children;
2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to a complete free and compulsory primary education of good quality;
3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes;
4. Achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults;
5. Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender

mit Behinderungen werden nicht explizit erwähnt, obwohl ein Erreichen der EFA-Ziele ohne ihre besondere Berücksichtigung nicht möglich ist.

Muss die Salamanca Erklärung vor dem Hintergrund der »Special Needs Education« gesehen werden, ist Behinderung in der Konzeptualisierung von Education for All ein Faktor unter vielen, der zum Ausschluss bzw. Ausscheiden aus Bildungsprozessen führen kann. Geschlecht, Religion, Ethnische Zugehörigkeit, Armut, Kinderarbeit, Migration, Krieg/Konfliktsituationen, HIV/AIDS werden neben Behinderung explizit als Risikofaktoren aufgeführt. (vgl. UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994)

"Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children." (UNICEF 2009, S. 8f)

Um auf Herausforderungen im Rahmen von Behinderung besser eingehen zu können, wurde 1997 das Flagship Programm zum Thema »The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion« gegründet. Dieses richtet seinen Fokus auf die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich und behandelt spezielle Herausforderungen zur Umsetzung der allgemeinen Education For All Ziele.

Inklusion und inklusive Bildung haben durch diese Programme und Deklarationen international deutlich mehr Raum erhalten. Durch die Ausweitung von Inclusive Education auf Education For All und ihre oft vagen Formulierungen besteht jedoch weiterhin die Gefahr Behinderung im schulischen Kontext zu übersehen. Auf nationaler, regionaler bzw. kommunaler Ebene müssen diese Konzepte daher präziser formuliert bzw. diskutiert werden und in partizipativer Auseinandersetzung darauf geachtet werden, einzelne Gruppen nicht aus dem Blickfeld zu verlieren. Eine gewichtige Rolle spielt hier bildungswissenschaftliche Forschung.

"Generalised definitions developed by international agencies, such as the Salamanca

equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality;

6. Improving all aspects of the quality of education, and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy, and essential life skills." (UNESCO 2000)

Statement, may help in promoting initial discussions, but are likely to be less helpful when practitioners attempt to make sense of inclusive education. [...] Although this allows for the development of culturally and contextually appropriate understandings of inclusive education to emerge, there is a 'danger that wishful thinking about the way it is used or applied may distract people from exploring the realities of practice' (Booth and Ainscow 1998, 3)¹⁰." (Miles & Singal 2010, S. 8)

10 Booth, Toni & Ainscow, Mel (1998): From them to us: An international study of inclusion in education. London: Routledge.

3.2. Bildungswissenschaftliche Überlegungen zum Inklusionsbegriff

Die Aufnahme von »Inclusion« in die Programme und Ziele internationaler Organisationen wie z.B. UNO, WHO und Weltbank sowie Non-Governmental Organisations, die u.a. im Rahmen der Umsetzung von Menschenrechten in sogenannten Entwicklungsländern tätig sind, führte zur Verbreitung des Inklusionsbegriffs und verleiht ihm weltweit Bedeutung.

"Die Weltgemeinschaft will Inklusion, Selbstbestimmung und Teilhabe von und für Menschen mit Behinderungen. Dies sind die zentralen Prinzipien der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen. [...] Die Behindertenrechtskonvention [...] fordert einen Paradigmenwechsel im gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen (Mobilität, Wohnung, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Teilhabe am politischen, kulturellen, öffentlichen Leben): Von der Fürsorge (charity) zu Menschenrechten (civil rights)." (Demmer-Dieckmann 2010, S. 257)

»Inclusive Education« wurde erst durch diesen Paradigmenwechsel in der Sonder- und Heilpädagogik möglich. Die individuumzentrierte (medizinische) Sicht auf Behinderung wurde zugunsten eines »ökosystemischen« Behinderungsbegriffs (Feyerer 2003) aufgegeben.

"Ein solcher ökosystemischer Behinderungsbegriff hat den Vorteil, dass er den Blick weg vom Kind auf den dialektischen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt lenkt und damit neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ziel pädagogischen Handelns ist hier die Manipulation der Lernbedingungen, wobei nicht von den Defekten ausgegangen wird, sondern von den jeweiligen Kompetenzen." (Feyerer 2003)

Mit dieser Definition kommt es zu einer Veränderung und Ausweitung der Adressaten sonder- und heilpädagogischer Interventionen. Speziell durch das Konzept der »Special Educational Needs«, das (schul-)pädagogische Interventionen nicht mehr nur von einer Behinderung im medizinischen Sinn abhängig macht, sondern allgemein Lernschwierigkeiten unterschiedlicher Ausprägungen als Aufgabenbereich der Sonder- und Heilpädagogik definiert, lässt sich Sonderpädagogik nicht mehr als "besondere" Pädagogik auf spezifisch für sie geschaffene Institutionen (Sonderschulen) beschränken. Es geht vielmehr darum diesen »Special Educational Needs« durch die Bereitstellung einer

entsprechenden Lehr- und Lernumgebung entgegenzutreten um eine Exklusion in eine Sonderinstitution zu verhindern.

"There are several justifications for this. First, there is an educational justification: the requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children. Second, there is a social justification: inclusive schools are able to change attitudes toward diversity by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society. Thirdly, there is an economic justification: it is less costly to establish and maintain schools that educate all children together than to set up a complex system of different types of schools specialising in different groups of children." (UNICEF 2009, S. 10)

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, kann Inklusion aus verschiedenen Blickwinkel betrachtet werden und erhält dadurch eine jeweils eigene Bedeutung mit entsprechenden Zielsetzungen und Fragestellungen. Aus wissenschaftlicher Sicht bieten die diversen, meist politisch motivierten Definitionsvorschläge Anlass zu Fragen und Kritik. So kann mit KOBİ (2006) angemerkt werden, dass Inklusion gerade durch die weite und rasche Verbreitung als Worthölse missbraucht werden kann, die als absoluter Wertmaßstab global Gültigkeit beansprucht, jedoch keine eindeutige Definition aufweist (vgl. Kobi 2006). Neben dieser allgemeinen Kritik an der Verwendung des Begriffs werden aus bildungswissenschaftlicher Sicht Behauptungen aufgestellt, denen es an konkreten Belegen fehlt. So bleibt offen, ob mittels inklusiver Bildung die genannten Ziele – wie z.B. Kostenreduktion, Effizienzsteigerung – erreicht werden können und wenn ja, ob inklusive Bildung die effektivste Methode darstellt.

In seiner Auseinandersetzung mit Inklusion aus der Perspektive der Bildungswissenschaft spricht DYSON (1999) von signifikanten Mehrdeutigkeiten im Verständnis von Inklusion. Die mangelnde Eindeutigkeit ergibt sich aus den unterschiedlichen Zugängen zu und Diskurse über Inklusion. DYSON nennt hier „the rights and ethics discourse [...] the efficacy discourse [...] the political discourse [...] the pragmatic discourse“ (vgl. DYSON 1999). Hier treffen Perspektiven aufeinander, die zu einem Konflikt führen können. Gleichzeitig wirken die unterschiedlichen Diskurse erweiternd aufeinander. Aspekte, die in dem einen Diskurs nicht zur Sprache kommen, werden durch einen anderen beleuchtet.

Auch FEUSER 2010 spricht von einem "kaleidoskopartigen Mix verschiedenster Beweggründe und fachlicher Argumente" (Feuser 2010, S. 21) für schulische Inklusion. In

den folgenden Unterkapitel möchte ich mich mit den verschiedenen Diskursen über Inklusion beschäftigen und die jeweiligen Argumentationslinien näher ausleuchten.

3.2.1. Ethische Überlegungen – Gleichheit und Differenz

Ethische Überlegungen zu Inklusion bzw. inklusiver Bildung sind in den breiteren Diskurs über die Legitimität von sonderpädagogischen Angeboten und Fragen sozialer Gerechtigkeit im Allgemeinen eingebettet. Der Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin wird vorgeworfen sich durch die Etablierung separierter Einrichtungen und der sich daraus ergebenden Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen als Profession (besonders im schulischen Kontext) zu legitimieren und dadurch soziale Ungerechtigkeiten fort- bzw. festzuschreiben (vgl. Dyson 1999, S. 39f). Die Kritik an separierenden Einrichtungen und der Rolle der Heil- und Sonderpädagogik lässt sich seit dem Auftauchen der Integrationsdebatte auch im deutschsprachigen Raum verfolgen. Hierbei wird das Verhältnis von Heil- und Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik im Rahmen gemeinsamen Unterrichts von Schüler_innen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen, Lernfähigkeiten, Interessen u.a. diskutiert.

"Integration¹¹ [...] skizziert das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen und arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich 'allgemeine', sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer 'Allgemeinen Pädagogik' derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen – eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen." (Feuser 2010, S. 19f)

Neben der Kritik an der separierenden Funktion sonder- und heilpädagogischer Einrichtungen, benennt FEUSER die Adressaten_innen einer angestrebten Integration als "Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten" (Feuser 2010, S. 20). Deutlich wird die weite Fassung der Adressaten_innen durch die explizite Einbeziehung von "Kindern anderer Sprache,

11 Da FEUSER Inklusion aus systemtheoretischen Perspektive fasst, wonach Inklusion einen Mechanismus der Funktionssysteme einer Gesellschaft darstellt, spricht er sich für die Beibehaltung des Integrationsbegriffs aus. Zum Integrations- und Inklusionsbegriff von FEUSER siehe FEUSER (2010).

Nationalität und Religion" (Feuser 2010, S. 20). Mit der Forderung, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren unterschiedenen individuellen Eigenschaften "gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen" (FEUSER 2010, S. 20), stellt FEUSER hohe Ansprüche an das Schulsystem, Schulen, Lehrer_innen und Eltern.

Im Umgang mit der Vielfalt von Schüler_innen stellt sich die Frage, in welcher Form die Beachtung bzw. Nicht-Beachtung individueller Unterschiede Ein- bzw. Ausschlussmechanismen befördert (vgl. Minow 1990, S. 20). Unabhängig davon, wie das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik zu Heil- und Sonderpädagogik gedacht wird, hat der Umgang mit den vielfältigen Charakteristika von Schüler_innen direkte Auswirkungen auf die Teilhabe an Bildungsprozessen.

"The ways in which we treat difference are problematic. For example, we deal with difference by treating certain groups of students differently (e.g. Educational programs for limited English proficient students) or the same (e.g. Recent university admissions criteria for ethnic minority groups). Interestingly, both approaches to dealing with difference achieve exactly the same thing: they affirm difference. Thus, it appears that to acknowledge difference in any way creates a dilemma that poses seemingly insurmountable choices between similar or preferential treatment, between neutrality or accommodation, or between integration or separation [...]" (Artiles 1998, S. 32)

Zu »Dilemmas of Difference« finden sich eine Reihe von Arbeiten, die sich mit Gleichheit und Differenz aus unterschiedlichen Perspektiven und theoretischen Hintergründen beschäftigen (vgl. Minow 1990, Artiles 1998, Dyson 2001, Terzi 2005, Norwich 2008). In seiner Auseinandersetzung mit »Dilemmas of Difference« stellt NORWICH 2008 drei Bereiche vor, in denen »Dilemmas of Difference« im Kontext der Bildung von Kindern mit Behinderungen von pädagogischen Akteuren_innen wahrgenommen werden: im Bezug auf "identification", "curriculum" und "location" (Norwich 2008).

Das »identification dilemma« beschreibt das Spannungsfeld zwischen gemeinsamem Unterricht ohne Kategorisierungen und der Klassifizierung von individuellen Unterschieden. Zur Bereitstellung von Unterstützungssystemen wird meist – vor allem von nationalen Schulbehörden – eine Einteilung in Anspruchsberechtigte und Unberechtigte gefordert (z.B. Special Educational Needs, Necesidades Educativas Especiales oder Sonderpädagogischer Förderbedarf). Dies kann jedoch zu einer Stigmatisierung führen

und individuelle Unterschiede verfestigen bzw. erst erzeugen. Ohne diese schulorganisatorische Einteilung werden jedoch zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen seltener bereitgestellt (vgl. Norwich 2008, S. 70ff). Nach dem »curriculum dilemma« stellt sich die Frage ob Unterricht nach einem allgemeinen Curriculum unterrichtet werden soll oder individuelle Curricula den Unterricht leiten sollen. Ein gemeinsames Curriculum tendiert dazu, individuelle Lernbedürfnisse zu übersehen, wie z.B. Gebärdensprachunterricht, wohingegen individuelle Curricula Lernenden je spezifische Lernerfahrungen anbietet, sie aber gleichzeitig vom allgemeinen Curriculum ausschließen (vgl. Norwich 2008, S. 111ff). Im Anschluss an die beiden ersten Dilemmata nennt NORWICH (2008) das »location dilemma«. Hier geht es um die Frage des Unterrichts in Gesamt- oder Spezialschulen. In einer Schule für Alle sind spezifische Angebote¹² tendenziell weniger vorhanden und damit schlechtere Rahmenbedingungen als in Spezialschulen gegeben. In Spezialschulen findet neben der spezifischeren Bereitstellung von Ressourcen hingegen kein gemeinsamer Unterricht statt (vgl. Norwich 2008, S. 148ff). Da beide einander widersprechende Positionen – diese pendeln zwischen der Wertschätzung von Gemeinsamkeiten versus der Beachtung individueller Besonderheiten (vgl. Norwich 2010, S. 102) – exklusionsfördernde Aspekte enthalten, ergeben sich vor allem bildungspolitische Herausforderungen für die Gestaltung von Unterricht, Schule und Schulsystemen.

Mit dem Capability Approach als Grundlage für das Verständnis von sozialer Gerechtigkeit lässt sich der Zugang zu Bildung als eine wesentliche Voraussetzung für individuelles und gesellschaftliches Wohlbefinden begreifen. (vgl. Terzi 2008, S. 145ff)

"Educational equality [...] is inscribed in a theory that considers equality in terms of equality of opportunities, thus generally in terms of equality of input (rather than the more commonly agreed understanding of equality of outcome, broadly informing much educational theory), and principles, of fair distribution of Ressources as fundamental elements of social justice." (Terzi 2008, S. 6)

"On this view, educational equality consists in equal opportunities for functionings necessary to participate effectively and as equals in society. Students with disabilities are entitled to achieve educational functionings established for all. Therefore, they should receive educational opportunities and Ressources in order to achieve effective

12 NORWICH bezieht sich hier besonders auf Angebote für Kinder mit schweren Behinderungen: "children with moderate or severe disabilities (needing special education)" (Norwich 2008, S. 149).

levels of functionings." (Terzi 2008, S. 181)

3.2.2. Politische Überlegungen – lokale und globale Perspektiven

Die im letzten Satz angesprochene Verteilung von Ressourcen und Gestaltung der Lehr- bzw. Lernumgebung hängt jedoch nur zu einem geringen Teil von ethischen Argumenten ab. Neben wissenschaftlich theoretischen Überlegungen spielen hier hauptsächlich politische, gesetzliche und in deren Folge auch finanzielle Betrachtungen eine wichtige Rolle. Eine Reihe von Akteuren_innen sind mit jeweils spezifischen Interessen an der Gestaltung von Bildungsprozessen beteiligt.

Nach DYSON (1999) setzt sich der politische Diskurs mit der Umsetzung inklusiver Bildung innerhalb eines staatlichen Rahmens auseinander. Ausgangspunkt ist meist ein bestehendes zwei- oder mehrgleisiges Bildungssystem von Sonder- und Regeleinrichtungen. Diese Teilung in Sonder- und Regelsystem wird meist in der Lehrer_innenbildung und Gesetzgebung fortgeschrieben. Befürworter_innen und Gegner_innen von Inklusion bzw. inklusiver Bildung sehen sich in einen Kampf um die Vorherrschaft der Begriffe und Ideologien verwickelt. (vgl. Dyson 1999, S. 41)

"Whatever form it takes, this struggle is an essentially manichaeian one between the forces of exclusion and the forces of inclusion; it is the advocacy of the need for struggle and the delineation of segregationist practices and concepts that preoccupy this discourse." (Dyson 1999, S. 42)

Bildung wird von allen Akteur_innen eine wesentliche Rolle in der Gestaltung der Gesellschaft und eines stabilen Nationalstaates zugeschrieben (vgl. Wiseman et al 2011) – insbesondere durch die weltweite Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Bildungspolitische Überlegungen sind vor dem gesellschaftlichen, ökonomischen, historischen und kulturellen Hintergrund eines Staates zu sehen und folgen bestimmten lokalen Kommunikationsstrukturen und Entscheidungsfindungsprozessen. Nationalstaatliche bzw. regionale Diskussionen müssen jedoch auch im Kontext internationaler Vorgaben verstanden werden. Die Einbeziehung von Weltgesellschaftstheorien und Wege der Meinungsbildung auf internationaler Ebene sind besonders im Kontext von Behinderung in sogenannten Entwicklungsländern bedeutsam – vor allem vor dem Hintergrund der "Convention on the Rights of Persons with Disabilities"

und der nach ihrer Verabschiedung wachsenden Verbreitung des Begriffs Inklusion auf internationaler Ebene.

Die in den 1970er Jahren entwickelnden soziologischen Weltgesellschaftstheorien – unabhängig voneinander und teils unterschiedlich konzipiert von MEYER, HEINTZ und LUHMANN – haben trotz ihrer Unterschiede gemeinsame Grundannahmen: Weltgesellschaft stellt den historisch gewachsenen umfassenden Rahmen für alle sozialen Prozesse, Organisationen und Strukturen dar; Sie lässt sich nicht auf die bloße Summe der Nationalstaaten reduzieren sondern bildet eine selbstständige Ebene, die eigene Strukturen und Organisationsformen aufweist; Als übergeordnete Ebene bildet sie den Erklärungsrahmen für die Gestaltung der darunterliegenden Ebenen (z.B. Nationalstaaten, Institutionen, Individuen). (vgl. Greve & Heintz 2005, S. 109f)

"In diesem Sinn geht Luhmann ähnlich wie Heintz und Meyer von der makrotheoretischen Auffassung aus, dass sämtliche Ereignisse und Prozesse weltgesellschaftsinterne Phänomene sind, deren Form und Verlauf durch die Strukturen der Weltgesellschaft geprägt werden." (Greve & Heintz 2005, S. 109)

Neben der wirtschaftlich-ökonomischen Integration von Nationalstaaten in ein zunehmend alle Staaten umfassendes neoliberal organisiertes Handelssystem stellt Bildung nach MEYER & RAMIREZ (2007) einen Bereich verstärkter internationaler Standardisierungstendenzen dar. Die Institutionalisierung von Bildungsprozessen – vor allem "mass education" – als grundlegender Mechanismus der Staatenbildung bzw. der Formung von Bürger_innen werde von allen Nationalstaaten gleichermaßen akzeptiert und praktiziert. Nationalstaaten agieren dabei in einem Deutungsrahmen, der zunehmend von inter- und transnationalen Diskursen bestimmt ist und von Organisationen und Institutionen wie u.a. Weltbank, verschiedener UN Organisationen, OECD, Weltgesundheitsorganisation, Welthandelsorganisation sowie einer sich entwickelnden globalen Zivilgesellschaft verbreitet wird. (vgl. Meyer & Ramirez 2007, S. 282ff)

Dieser internationale Bezugsrahmen wird zunehmend stärker wahrgenommen, diskutiert und kritisiert. Das ungleiche Machtverhältnis zwischen internationalen (Geber-)Organisationen und Nationalstaaten darf vor allem im Kontext von sogenannten Entwicklungsländern nicht vergessen werden. Internationale Vorgaben im Bildungsbereich sind sehr stark mit ökonomischen Interessen verknüpft – siehe z.B. GATS, Bologna Prozess. Ökonomisch starke Nationalstaaten bzw. wirtschaftliche Akteure sind in der

weltgesellschaftlichen Auseinandersetzung und Meinungsbildung stärker vertreten.

Es bleibt jedoch unklar, auf welche Weise weltgesellschaftliche Diskurse auf die nationalstaatliche Ebene einwirken und in welcher Form sich auf der Ebene der Weltgesellschaft institutionalisierte Strukturen und Mechanismen entwickelt haben, die Prozesse und Aktivitäten zur Umsetzung internationaler Diskurse in lokale Zusammenhänge effektiv anstoßen bzw. gestalten.

"Nicht alle Ereignisse in der Welt sind ausschließlich auf die (Makro-)Strukturen der Weltgesellschaft zurückzuführen [...]. Vielmehr ist es eine zunächst empirisch zu beantwortende Frage, in welchem Maße und auf welche Weise regionale und lokale Ereignisse durch übergeordnete globale Ordnungsstrukturen geprägt sind." (Greve & Heintz 2005, S. 113f)

MEYER & RAMIREZ (2007) begründen die Verbreitung von institutionalisierter Bildung einerseits in dem ihnen gemeinsamen Konzept von individuellen/individualisierten Bürger_innen, in der Bedeutungszuweisung von Bildung für deren Sozialisation und der Aufrechterhaltung der nationalen Ordnung. Andererseits erfahren vermeintlich erfolgreiche Bildungskonzepte weltweit Aufmerksamkeit und dienen in Form von dokumentierte Erfolgsmodelle als Vorlage für andere Staaten. Weltweite Kommunikation führt zur schnellen Verbreitung dieser standardisierter gestützter Modelle. (vgl. Meyer & Ramirez 2007, S. 284ff)

Die Mechanismen der Einbindung internationaler Konzepte in lokale Strukturen müssen jedoch genauer betrachtet werden. JAKOBI & TELTEMANN (2011) fanden in einer vergleichenden Studie in OECD-Ländern eine Tendenz zur Vereinheitlichung von generellen Vorstellungen von Struktur und Zielen von Bildung, sehen jedoch starke nationale Unterschiede in ihrer Implementierung (vgl. Jakobi & Teltemann 2011, S. 591f).

Weltgesellschaftliche Vorstellungen von Bildung treffen auf spezifische regionale, kulturelle, ökonomische und historische Deutungsmuster, in welche sie nicht ohne weiteres übertragen werden können (vgl. Balarin & Benavides 2010). Ein Integrationsprozess kann nur durch gleichberechtigten Austausch erfolgreich stattfinden und erfordert Kenntnisse über lokale wie internationale Zusammenhänge. Mit wenig bzw. nicht vorhandener (lokaler) Expertise, ist die Übertragung internationaler Vorgaben in nationale und regionale Zusammenhänge meist problematisch, schlecht organisiert und außerhalb historisch entstandener Strukturen selten nachhaltig.

3.2.3. Pragmatische Überlegungen – Umsetzung inklusiver Bildung

"[The pragmatic discourse, Anm. S.R.] is concerned with what inclusive education looks like in practice and with how, in practical terms, it can be brought about. Within this discourse, there is a significant strand that is concerned with the nature of inclusive schools as organizations. The assumption tends to be made that inclusive schools (and the local and national systems of which they are a part) have determinate characteristics – systems, structures, practices, 'ethos' – that are distinctively different from the characteristics of non-inclusive schools." (Dyson 1999, S. 42)

Im Rahmen des von BOOTH & AINSWORTH (2002) entwickelten »Index for Inclusion« beinhaltet schulische Inklusion folgende Prozesse und Charakteristika:

"Valuing all students and staff equally. Increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the cultures, curricula and communities of local schools. Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in the locality. Reducing barriers to learning and participation for all students, not only those with impairments or those who are categorised as 'having special educational needs'. Learning from attempts to overcome barriers to the access and participation of particular students to make changes for the benefit of students more widely. Viewing the difference between students as Resources to support learning, rather than problems to be overcome. Acknowledging the right of students to an education in their locality. Improving schools for staff as well as for students. Emphasising the role of schools in building community and developing values, as well as in increasing achievements. Fostering mutually sustaining relationships between schools and communities. Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society." (Booth & Ainsworth 2002, S. 3)

KINSELLA & SENIOR (2008) sehen diese Form der Schulentwicklung gekoppelt an den Wechsel vom medizinischen zum sozialen Modell von Behinderung. Dadurch werden Barrieren zur Teilhabe am Schulalltag in den Blick genommen und Veränderungsmöglichkeiten erarbeitet. Da Inklusion als ständiger Veränderungsprozess aufgefasst wird, geht es hierbei nicht um die Beseitigung einzelner Barrieren sondern vielmehr um den Aufbau von allgemeinen Problemlösungsstrategien bzw. -mechanismen. (vgl. Kinsella & Senior 2003, S. 657ff).

Im Zuge der Anwendung von Instrumenten der Schulentwicklung – wie z.B. des »Index

for Inclusion« - wird Schule als Organisation betrachtet, die es zu verändern, entwickeln bzw. zu verbessern gilt. Schule als »Learning Organization«¹³. Änderungen innerhalb von Organisationen sind jedoch nur erfolgreich und nachhaltig, wenn sich neben oberflächlichen Strukturen – wie z.B. Curricula, Lehr- und Lernmethoden, Ressourcenverteilung, etc. - vor allem tiefer liegende Strukturen ändern. Hierzu zählt MCDONNELL (2003) Werte, (immanente) Theorien, Annahmen und Überzeugungen (vgl. McDonnell 2003, S. 261f).

"One of the real dangers in the current period of development is that while the surface structures are changed, the existing deep structures will remain in place. Moreover, if the deep structures of special education— those issues that underlie relations of power, control, dominance and subordination—are not identified and transformed, exclusion and marginalization will be reproduced even under the most well-intentioned and most well-supported of programmes." (McDonnell 2003, S. 267)

Ein Beispiel für ein Instrument der Schulentwicklung ist der schon erwähnte »Index for Inclusion«. Entlang der drei Dimensionen "creating inclusive cultures", "producing inclusive policies", "evolving inclusive practices" (Booth & Ainscow 2002) sollen in einem zirkulären, partizipativen Prozess mit Hilfe von Indikatoren und spezifischen Fragestellungen Exklusionstendenzen und Barrieren für gleichwertige Teilhabe abgebaut werden (vgl. Booth & Ainscow 2002; Booth & Black-Hawkins 2001). Die drei vorgegebenen Dimensionen sollen Veränderungen des "ethos" der Organisation bewirken, BOOTH & AINSLOW machen jedoch keine expliziten Angaben darüber, wie eine inklusive Schule konkret auszusehen hat. Wird dieser Prozess unter Einbeziehung aller an der Schule beteiligten Personen – pädagogische Akteur_innen, andere Expert_innen, sonstiges Schulpersonal, Eltern und Kinder – durchgeführt, bietet er die Chance oberflächliche und tiefer liegende Strukturen nachhaltig zu verändern.

ELEWEKE & RODDA (2002) befassen sich mit dem Prozess der Schulentwicklung bzw. Implementierung von schulischer Inklusion in sogenannten Entwicklungsländern und sehen diese von unterschiedlichen Faktoren bedroht. Trotz Anerkennung der Ziele inklusiver Bildung erhält ihre Umsetzung kaum staatliche Unterstützung und ist meist in »pilot projects« angesiedelt. Zusätzlich scheitert der flächendeckende Aufbau eines inklusiven Schulsystems meist an unzureichend ausgestatteten Räumlichkeiten,

13 "[T]he schools will have to 'learn' as organizations to embrace, implement and manage change and this will involve not only procedural and structural change, but also possible changes in the ethos, values and cultures of the schools." (Kinsella & Senior 2003, S. 660)

personellem und materiellem Ressourcenmangel, schlechten Lehrer_innenbildungsprogrammen, fehlender Budgetierung und mangelnden gesetzlichen Rahmenbedingungen. (vgl. Eleweke & Rodda 2002)

Abgesehen von den oben genannten Herausforderungen für inklusive Schulen insbesondere in sogenannten Entwicklungsländern, macht u.a. FEUSER (2010) einen Mangel an bildungswissenschaftlicher Theoriebildung um schulische Inklusion aus (vgl. Feuser 2010, S. 20f). Die Inklusionsdebatte sei gekennzeichnet durch die Abwesenheit einer inklusiven Didaktik bzw. einer allgemeinen Theorie einer Bildung für alle (vgl. u.a. Moser et al 2010, S. 239f; Wocken 2010, S. 227f).

"In diesem Kontext ist vor allem die nach wie vor bestehende didaktische Abstinenz in der fachlichen Integrationsdebatte, die 'des Pudels Kern' der Integration noch immer in der Relation von Kindern und Schülern mit und ohne Behinderung und Migrationshintergrund sieht, aus meiner Sicht essentiell für die Problemlage des Reformprozesses im Inneren der Pädagogik. Die ideologischen Verstellungen dahingehend, dass trotz eines demokratisch verfassten Gesellschafts- und Staatssystem ein auf Ausgrenzung und Separation setzendes Bildungssystem der Garant der Reproduktion der gesellschaftlichen Produktivkräfte und der Kultur sei, wird nicht als Widerspruch erfahren." (Feuser 2010, S. 20f)

Meist wird im Rahmen inklusiver Praxis die Integration vorhandener sonderpädagogischer Methoden und Kompetenzen in den Regelunterricht gefordert aber keine übergeordnete Theorie des inklusiven Unterrichts angeboten (vgl. Wocken 2010, S. 229f). Die Integration der Sonderpädagogik und Allgemeinen Pädagogik in eine Theorie der inklusiven Bildung für alle steht demnach noch aus. Betrachtet man vorhandene Literatur zur Implementierung inklusiver Bildung, so finden sich stattdessen eine Reihe von Handbüchern, Leitfäden und Guidelines meist in Kombination mit Beispielen erfolgreicher Modelle auf unterschiedlichen Ebenen: Gesetzesebene (u.a. UNICEF 2009), Lehr- und Lernmethoden (u.a. Bartolo 2007a; Bartolo 2007b; Udvari-Solner et al 2008), aus Länderperspektiven (u.a. Puri & Abraham 2004), in Katastrophensituationen (u.a. INEE 2009) oder Schule als Organisation betreffend (u.a. Save the Children 2002; Booth & Ainscow 2002; Bartolo et al 2007).

Ein weiterer großer Teil der diesbezüglichen wissenschaftlichen Literatur befasst sich mit einzelnen (sonderpädagogischen) Angeboten, Methoden und Modellen, deren Tauglichkeit für inklusive Settings erforscht und diskutiert werden. Aus unterschiedlichen Perspektiven

werden hier u.a. Kooperation im Unterricht (Co-Teaching), Ressourcenmanagement, angepasste Curricula, Individualisierungsstrategien, Formen der speziellen Förderung, adäquate Unterrichtsmethoden und -materialien, Lehrer_innenbildungskonzepte, Schulstrukturen, etc. behandelt. Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle kurz auf zwei Bereiche eingehen.¹⁴

In inklusiven Settings kommt es häufig zur Zusammenarbeit mehrerer Personen im gemeinsamen Unterricht. Trotz einer Reihe von möglichen Kooperationsformen, ist am häufigsten ein durch den/die Regelschullehrer_in organisierter Unterricht, der durch eine zweite (sonderpädagogisch ausgebildete) Lehrperson unterstützt wird, anzutreffen (vgl. Weiss & Lloyd 2003, S. 27f). CRAMER (2010) unterscheidet zwei Formen der Zusammenarbeit: Ist die zweite Person nicht oder semiprofessionell spricht sie von unterstütztem Unterricht (z.B. bei freiwilligen Helfer_innen), sind alle Lehrpersonen professionell ausgebildet (z.B. Sonderpädagoge_in, Sprachtherapeut_in oder Physiotherapeut_in) spricht sie von Co-Teaching (vgl. Cramer 2010, S. 560). Indikatoren für erfolgreichen kooperativen Unterricht sind u.a. vorhandene Erfahrungen mit gemeinsamen Unterricht, Freiwilligkeit der Zusammenarbeit, beidseitiger Respekt und Anerkennung von professionellen Fähigkeiten, ausreichende gemeinsame Vorbereitungszeit, Kommunikationskompetenzen und vorhandene Unterstützungsstrukturen sowie Zugang zu Ressourcen (vgl. Cramer 2010, S. 562; Hang & Rabren 2009, S. 260; Walther-Thomas et al 1996). Fehlende materielle und personelle Ressourcen aber auch mangelnde Erfahrungen und Kenntnisse sind Herausforderungen für kooperativen Unterricht, die in sogenannten Entwicklungsländern häufig anzutreffen sind.

Neben Kooperationen im Unterricht möchte ich an dieser Stelle weiters Community-Based Ansätze zur inklusiven Schulentwicklung beleuchten. Auf »Community« wird im Kontext inklusiver Schulentwicklung auf unterschiedliche Weise Bezug genommen. Einerseits wird auf eine in den Schulen aufzubauende Schulgemeinschaft verwiesen, die von allen Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern gestaltet wird und an der alle gleichwertig partizipieren sollen (vgl. Booth & Ainscow 2002). Auf der anderen Seite wird Schule als Teil einer größeren Gemeinschaft/Gemeinde beschrieben, innerhalb derer sie einen wesentlichen Beitrag zur inklusiven Gestaltung des Gemeinwesens zu leisten hat. Dabei

¹⁴ Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit kann hier nur ein kurzer Überblick gegeben werden. In Kapitel 4.4. werde ich die an der »Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutiérrez« angebotenen Unterstützungssysteme genauer darstellen.

spielt vor allem die Vernetzung von Dienstleistung innerhalb eines Gemeinwesens eine wichtige Rolle. Schulexterne Leistungen und Angebote wie z.B. Freizeitbetreuung, Sozialarbeit, Sportvereine, medizinische Betreuung, etc. können als zusätzliche Ressourcen Exklusionstendenzen im Bildungsprozess verringern und bieten gleichermaßen die Möglichkeit über die Schule hinaus Partizipation und Teilhabe am Gemeinwesen zu gestalten. Im Rahmen von sogenannten Entwicklungsländern fordern ELEWEKE & RODDA (2002) dementsprechend die Verbindung von inklusiven Bildungsprogrammen mit »Community Based Rehabilitation« Ansätzen um eine effektive und nachhaltige Umsetzung inklusiver Bildung zu ermöglichen (vgl. Eleweke & Rodda 2002).

3.2.4. Systemtheoretische Überlegungen – Inklusion als Mechanismus von Funktionssystemen

Ein von DYSON (1999) nicht angeführter Diskurs ist der aus der Perspektive der Systemtheorie LUHMANNs. Hier sind Inklusion und Exklusion Mechanismen der Funktionssysteme einer Gesellschaft, die dazu dienen, Menschen in ein jeweiliges Funktionssystem ein bzw. aus diesem auszuschließen. Wird ein Kind zum Beispiel aus dem Funktionssystem der Schule ausgeschlossen, so wird es – in den meisten Fällen – in ein separates System der Sonderschulen inkludiert (vgl. Dederich 2006).

"Zu Diensten der Optimierung [von] Transferleistungen hat das [deutsche, Anm. S.R.] Erziehungs- und Bildungs- und Unterrichtssystem eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. Damit konnte einerseits dem Begehren demokratischer Kräfte auf Bildung für alle dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im 'Humankapital' nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit – dies in totalem Widerspruch zur demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaften, der aber für 'normal' gehalten wird." (Feuser 2010, S. 22)

Inklusion bzw. Exklusion sind jedoch keine statischen Mechanismen sondern sind an systeminterne Kommunikation gebunden und unterliegen Veränderungsprozessen. SANDER (2004) beschreibt die Veränderungen der Inklusionsmechanismen im

Schulsystem als schrittweise Annäherung von der Exklusion vieler zur Gestaltung einer Bildung für alle (vgl. Sander 2004, S. 13). In Ländern in denen es nicht bzw. nicht flächendeckend zur Entwicklung eines speziellen Sonderschulsystems kam, besteht oft keine Alternative zum Regelschulsystem. Dies hat in den meisten Fällen einen kompletten Ausschluss aus Bildungsprozessen zur Folge.

Wird dem Verständnis von Inklusion als Mechanismus von Funktionssystemen das Konzept der gleichwertigen Partizipation an der Gesellschaft hinzugefügt, müssen die einzelnen Funktionssysteme so gestaltet werden, dass eine dauerhafte Inklusion für alle Menschen möglich ist (vgl. Dederich 2006). STICHWEH (2005) sieht hier den Wohlfahrtsstaat gefordert, über staatliche Interventionen bzw. Programme Inklusionsbarrieren bzw. Exklusionsmechanismen entgegenzuwirken und bezeichnet den Wohlfahrtsstaat als »Instrument der Inklusionsvermittlung« (vgl. Stichweh 2005, S. 195).

3.3. Fazit

"[Die] Verschiebung von der Verantwortung des Individuums hin zur Verantwortung der Gesellschaft ist alles andere als banal und hat in der Sonderpädagogik noch nicht stattgefunden. Mit dieser Forderung sind wir im Kern der Anliegen der inklusiven Pädagogik: die Veränderung der Umwelt, so dass Menschen nicht mehr ausgegrenzt werden. Da die Umwelt erst spät in ihrer aktiven Rolle von Gesellschaften als relevant erfasst wurde, reicht die Entwicklung des Verständnisses, wie und wo diese auf Menschen wirkt, weniger weit zurück. Die Standardregeln (UN 1993)¹⁵ und die in ihrem philosophischem Fahrwasser entstandene Salamanca Erklärung [...] sind politische Manifeste, welche klar fordern, dass die Umwelt sich verändern muss und dass die Länder verpflichtet werden sollen, diese Veränderung zu überwachen." (Hollenweger 2006, S. 58)

Diese internationalen Dokumente – speziell die CRPD, Salamanca Erklärung und Education For All Guidelines – stellen einige der wichtigsten Bezugspunkte im internationalen Kontext dar, die zur Wahrung der Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Gleichstellung, Teilhabe und Selbstbestimmung beitragen sollen. Auf diese wird durch verschiedene Programme besonders im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit durch internationale Organisationen Bezug genommen und dadurch haben sie einen erheblichen Einfluss auf die konkrete Bildungssituation von Kindern mit und ohne Behinderungen.

Eine Ausweitung und qualitative Verbesserung der Bildung aller Kinder wird durch die internationale Zielvorgabe der weltweiten Verringerung absoluter Armut und der Annahme, dass Bildungsgerechtigkeit globale Ungleichheit beseitigen könne, legitimiert. Dieser globale Konsens entstand durch die Entstehung der Ebene der Weltgesellschaft, die sich über den Zusammenschluss von Nationalstaaten hinaus gebildet hat und in deren Kontext globale Institutionen entstanden (z.B. United Nations, Weltgesundheitsorganisation, Weltbank sowie Internationale NGOs).

Neben der Kritik der globalen Verbreitung einer neoliberalen Ideologie durch ökonomischen und soziokulturellen Druck auf Nationalstaaten (z.B. durch verschiedene Entwicklungsbanken) wird an globalen Vorgaben für den Bildungsbereich bzw. für inklusive Bildung u.a. kritisiert, dass sie kaum wissenschaftlich fundiert sind und oft unrealistische

15 UN (United Nations) (1993): Standard Rules on the Equalization of Opportunities of Persons with Disabilities. New York: UN.

Erwartungen an Bildung stellen. Trotz der Kritik bieten die Menschenrechte die Grundlage für den »Rights Based Approach«, der davon ausgeht, dass alle Menschen ein Recht auf ein würdevolles Leben und damit verbunden auf gleichwertige Partizipation und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft haben. So kann auf Definitionen im Rahmen der CRPD, Education For All bzw. Salamanca Erklärung aufgebaut werden um Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung wissenschaftlich zu erforschen.

Inklusive Bildung wird als ein wichtiger Schritt im Prozess zum Aufbau eines inklusiven Gemeinwesens bzw. einer »inclusive society« gesehen. Es ginge darum, eine Pädagogik zu entwickeln, die ausgehend von unterschiedlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Lebenssituationen eine qualitativ hochwertige Bildung schafft und gleichzeitig zum Aufbau inklusiver Werte und Praktiken anregt.

"Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden." (Biewer 2009, S. 193)

Aufbauend auf DYSON (1999) lässt sich inklusive Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkel betrachten und erhält dadurch je spezifische Bedeutungen, die nicht immer miteinander vereinbar sind. So wird Inklusion aus der ethischen Perspektive durch ein Recht auf qualitativ hochwertige Bildung legitimiert und das Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz von Kindern behandelt. Politische Überlegungen sind eingebettet in die globale Gestaltung von Bildungskonzepten und -institutionen und deren lokale Umsetzung. Die Ausbildung der Ebene der Weltgesellschaft führte zu einer Vereinheitlichung von politischen Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse, wobei die konkrete Umsetzung weiterhin lokal divergiert. Gleichzeitig ist Schule mit einer Reihe von Partikularinteressen von Eltern, Kindern, Lehrer_innen und politischen Ideologien konfrontiert. Befürworter_innen von Inklusion stehen demnach Gegner_innen von inklusiven Konzepten gegenüber und Strategien zur gesellschaftspolitischen Verankerung von inklusiven Schulen bzw. einer inklusiven Gesellschaft werden diskutiert.

Pragmatische Überlegungen setzen sich mit der konkreten praktischen Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte auseinander. Neben Best-Practice Modellen und der Diskussion

von (sonderpädagogischen) Angeboten wird Schule als Organisation betrachtet, der im Zuge von Schulentwicklungsprozessen oberflächliche und tiefer liegende Strukturen einer Schule zugunsten inklusiver Praktiken und Theorien verändert werden. Kommunale Konzepte sehen dabei Schule als im Gemeinwesen verankert. Der Aufbau einer inklusiven Bildungslandschaft soll ein wesentlicher Teil eines inklusiven Gemeinwesens bilden. Hier schließen systemtheoretische Diskurse an, die Inklusion und Exklusion als Mechanismen von Funktionssystemen der Gesellschaft definieren. Mit der Forderung nach gleichwertiger Teilhabe aller am Leben der Gesellschaft, muss Schule angemessene Unterstützungsstrukturen bereitstellen um eine Inklusion aller Kinder zu ermöglichen.

Hier treffen Perspektiven aufeinander, die zu Konflikten führen können. Gleichzeitig wirken die unterschiedlichen Diskurse erweiternd aufeinander. Aspekte, die in einem Diskurs nicht zur Sprache kommen, werden durch einen anderen beleuchtet. Wird aus einer ethischen Perspektive argumentiert, wird häufig nicht auf pragmatische, den konkreten Unterricht betreffende Fragen eingegangen. In allen Diskursen werden Unterstützungsmaßnahmen gefordert, die Exklusionsmechanismen und Barrieren zur schulischen bzw. gesellschaftlichen Inklusion abbauen sollen.

"Letztlich wird die Tragfähigkeit des Inklusionsansatzes davon abhängen [...] wie weit es gelingt, einen breiten Fokus auf Heterogenität in den Blick zu bekommen und im Blick zu behalten, ohne in falsche Universalismen mit Bezug auf ‚alle‘ zu verfallen und notwendige Spezifika zu ignorieren." (Boban & Hinz 2008, S. 328)

Aufgrund des bisher Dargestellten erscheint mir daher eine Analyse von Unterstützungssysteme zur Umsetzung von inklusiver Bildung und deren Auswirkungen auf Inklusions- und Exklusionsmechanismen in Inclusive Schools notwendig. Dies einerseits um ein besseres Verständnis von Inclusive Education und ihren Perspektiven und Widerständen zu erlangen und andererseits um Anreize für eine alternative, inklusive Entwicklung von Bildungssystemen aufzuzeigen.

Als Unterstützungssysteme sollen alle Maßnahmen verstanden werden, die durch die Gesellschaft, das Gemeinwesen bzw. die Schule angeboten werden um eine an die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtete Lernumgebung zu schaffen und gleichwertige Teilhabe und Partizipation an Bildungsprozessen, im besonderen im Rahmen institutionalisierter Bildungsangebote, zu ermöglichen bzw. zu unterstützen. Im Kontext von institutionalisiertem Lernen spielen Strukturen rund um Schule eine wichtige Rolle.

Diese werden in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der "Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutierrez" in Sucre (Bolivien) untersucht und mit bisher dargestellten theoretischen Überlegungen verknüpft.

4. Forschungsdesign

Im folgenden möchte ich mich mit dem Forschungsdesign und den im Zuge der vorliegenden Arbeit angewandten Methodologie und den daraus abgeleiteten Methoden beschäftigen. Die eingangs dargestellte Forschungsfrage ist im Rahmen qualitativer Forschungsansätze methodologisch am angemessensten zu bearbeiten, da durch die Betrachtung von Ein- und Ausschlussprozessen soziale Strukturen und Prozesse im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen, die durch eine rein quantitative Vorgehensweise nicht hinreichend erfasst werden können. Grounded Theory als Forschungsstrategie in Verbindung mit teilnehmender Beobachtung als Methode ethnografischer Feldforschung bieten hierfür einen gut dokumentierten und passenden Rahmen. Grounded Theory schafft den methodologischen Hintergrund zur Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen anhand konkreter Fallbeispiele und hat einen im Vergleich zu anderen methodologischen Zugängen hohen Grad an Offenheit im Bezug auf Erhebung und Auswertung der Daten (vgl. Rosenthal 2011, S. 14).

"All diese Verfahren [interpretativer Sozialforschung, Anm. S.R.] verfolgen das Ziel, die Welt zunächst aus der Perspektive der Handelnden zu erfassen und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen. Die methodischen Verfahren der Erhebung und auch der Auswertung sollen die Möglichkeit geben herauszufinden, wie Menschen ihre Welt interpretieren und wie sie diese Welt interaktiv herstellen. Es geht dabei nicht nur um die Perspektive und die Wissensbestände der Akteure, die ihnen bewusst zugänglich sind, sondern auch um die Analyse des impliziten Wissens und die jenseits ihrer Intentionen liegenden interaktiven Erzeugung von Bedeutungen." (Rosenthal 2011, S. 15)

Zur Grounded Theory gibt es eine Reihe von Überblickswerken und Sammelbänden (u.a. Bryant 2007) und Literatur, die spezielle Aspekte der Grounded Theory (Methodologie) behandeln – z.B. praktische Anleitungen zur Umsetzung von auf Grounded Theory basierter Forschung (u.a. Birks & Mills 2011) und verschiedene Ansätze der Grounded Theory (u.a. Mey & Mruck 2011; Morse et al 2009). Im folgenden werde ich einige wesentliche Elemente der Grounded Theory vorstellen, auf die Methoden der Datenerhebung eingehen und Anmerkungen zur konkreten Umsetzung meiner Forschung geben.

4.1. Methodologische Bezugspunkte. Grounded Theory

Grounded Theory wurde erstmals von GLASER & STRAUSS 1967¹⁶ in ihrem Buch "The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research" vorgestellt. In weiterer Folge kam es zu Ausdifferenzierungen und methodologischen als auch methodischen Verfeinerungen ihres Ansatzes sowie zu unterschiedlichen Ansätzen von Grounded Theory. Grounded Theory ist heute eine der meistverbreiteten Forschungsstrategien (vgl. Titscher et al 2000, S. 74).

Im Bezug auf verschiedene Entwicklungen und Formen der Grounded Theory¹⁷ nennen MEY & MRUCK (2011) drei Ansätze der Grounded Theory Methodology, die sie als die drei Hauptrichtungen bezeichnen. Darunter die pragmatische Version von STRAUSS bzw. STRAUSS & CORBIN, GLASERs empiristische Variante und als drittes den konstruktivistischen Ansatz von CHARMAZ. (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 21f)

"Denzin (2007)¹⁸ beschreibt den Ansatz von Glaser als objektivistisch, die Variante von Strauss und Corbin als systematisch, das Programm von Charmaz als konstruktivistisch, und meinen eigenen [Clarke, Anm. S.R.] als situationistisch. Ich denke, diese Begriffe treffen das gut." (Clarke & Keller 2011, S. 115)

Trotz der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Ausrichtung lassen sich einige Übereinstimmungen finden, die die Methodologie wie auch methodisches Vorgehen in Grounded Theory Studien kennzeichnen. Ein wesentlicher gemeinsamer Bezug findet sich in der Art der Theoriebildung. Grounded Theory stellt keine Methode zur Theorieüberprüfung dar sondern hat den Anspruch Theorien zu generieren.

"Anders als im Fall der Nutzung von qualitativen Daten zur Prüfung von Theorien und Hypothesen, bei der vorliegendes Material bereits verfügbaren Kategorien zugeordnet wird, existieren im Falle der Theorieentwicklung solche konzeptuellen Gemeinsamkeiten - Kategorien - noch nicht, sondern sie werden am Material gewonnen. Dies geschieht in der GTM [Grounded Theory Methodologie, Anm. S.R.] indem empirisches Material in Sinneinheiten zerlegt wird und für diese Sinneinheiten Codes vergeben werden, deren konzeptueller Gehalt über eine beschreibende Zusammenfassung des empirisch Vorfindbaren hinausgehen muss." (Mey & Mruck 2011, S. 24)

16 Dieses Werk wurde mehrfach neu aufgelegt. Siehe Glaser & Strauss 2008.

17 Siehe auch Morse et al 2009.

18 Denzin, Norman (2007): Grounded theory and the politics of interpretation. IN: Charmaz, Kathy & Bryant, Bryant (Hrsg.): The Sage handbook of grounded theory. London: Sage. S. 454-472.

Zwei den konkreten Ablauf von Forschungsprozessen betreffende Gemeinsamkeit sind die sich kontinuierlich abwechselnde Generierung und Analyse von Daten und das durchgehende Verfassen von Memos. Im Zuge der kontinuierlichen Generierung und Analyse des Datenmaterials, werden einige Konzepte zum methodischen Vorgehen deutlich, die trotz unterschiedlicher Bezeichnungen essentielle Bestandteile einer Grounded Theory Forschung sind: die Analyse der Daten beginnt ab der ersten Datenerhebung und findet erst mit dem Auftreten von »theoretischer Sättigung« ein Ende; ständiges Vergleichen und Befragen von Daten, Codes, Kategorien und Konzepten führen zur Generierung weiterer Daten nach dem Prinzip des »theoretischen Samplings«¹⁹.

"We consider the following to constitute a set of essential grounded theory methods: initial coding and categorization of data; concurrent data generation or collection and analysis; writing memos; theoretical sampling; constant comparative analysis using inductive and abductive logic; theoretical sensitivity; intermediate coding; selecting a core category; theoretical saturation; and theoretical integration." (Birks & Mills 2011, S. 9)

Der Prozess der gleichzeitigen Auswertung und Erhebung von Daten wird u.a. mittels theoretischem Sampling systematisiert und soll dadurch die Entwicklung einer in den Daten verankerte Theorie gewährleisten. Die Generierung des Datenmaterials hängt sehr stark damit zusammen, dass Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung weitgehend parallel verlaufen und wechselseitig voneinander abhängen. Dies dient dazu die Verbindung zwischen Datenmaterial und Theorie möglichst eng zu halten, vertiefende bzw. auftauchende Fragen erneut ans Forschungsfeld heranzutragen und gleichzeitig eine möglichst umfangreiche theoretische Darstellung des Forschungsfeldes zu liefern (vgl. Strübing 2008, S. 14).

Bezogen auf die Analyse des Datenmaterials gibt es zwischen den verschiedenen Ansätzen der Grounded Theory Unterschiede, es lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten finden. So wird übereinstimmend auf die Bedeutung von kontinuierlichem Schreiben von Memos verwiesen. Memos sind Texte bzw. Notizen, die in allen Phasen – insbesondere während

19 "Glaser und Strauss betonen, dass es bei der Generierung von Theorie anders als im Falle des statistischen Samplings ein theoretisches Sampling bedürfe, da weder Grundgesamtheit noch Merkmalsverteilung in einer solchen Grundgesamtheit bekannt sind und insoweit auch keine Stichprobe(ngröße) vorab definiert werden könne. Beim Theoretical Sampling müssen einzubeziehende Fälle entlang des sich entwickelnden theoretischen Wissens nach jeweils neu im Forschungsprozess festzulegenden Kriterien definiert werden, d.h. die Suche nach Vergleichsfällen wird durch die Ergebnisse der Auswertung der Daten geleitet[.]" (Mey & Mruck 2011, S. 28)

der Analysephase – von der/dem Forscher_in angefertigt werden. Sie enthalten im weitesten Sinne Gedanken und Ideen die sich im Laufe des Forschungsprozesses ergeben (vgl. Hülst 2010, S. 290f). Durch beständiges Verfassen von Memos soll der Forschungsprozess einerseits transparent gehalten werden und andererseits sind Memos vor allem in den finalen Phasen der Theoriebildung ein notwendiges Hilfsmittel (vgl. Birks & Mills 2011, S. 40ff).

Geht es um die Analyse der Daten, bestehen vor allem terminologische und methodische Unterschiede. Allen gemeinsam ist die Einteilung des Analyseprozesses in drei Phasen²⁰. BIRKS & MILLS (2011) benennen diese Analyseschritte »initial coding«, »intermediate coding« und »advanced coding« (vgl. Birks & Mills 2011, S. 88ff). Diese Kodierphasen beschreiben jeweils unterschiedliche methodische Vorgehen, die jedoch nicht streng getrennt und hierarchisch durchlaufen werden. Im Gegenteil wird immer wieder zwischen diesen drei Phasen – insbesondere den ersten beiden – gewechselt.

"Zunächst erfolgt [...] noch ein konsequent offenes Kodieren; dem empirischen Material [...] werden 'Kodes' oder anders gesagt Kategorien zugeordnet, die noch nah am Text und deskriptiv formuliert werden. Erst im Verlauf der Forschung wird die Kategorienbildung abstrakter, die Codes werden zusammengefasst und es werden vor allem Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet." (Rosenthal 2011, S. 226)

Die in der ersten Phase bestimmten Kodes und Kategorien werden in der zweiten, stärker auf konzeptuelle Analyse angelegten Phase näher bestimmt und Beziehungen zwischen den für die Forschungsfrage wesentlichen Kategorien herausgearbeitet. Diese Kategorien erhalten im Laufe des Analyseprozesses eine immer deutlichere Form (vgl. Birks & Mills 2011, S. 116).

Da ich mich aufgrund meiner Forschungsfrage mit den Bedingungen und Handlungsstrategien der im Rahmen der Institution Schule interagierenden Personen beschäftigte, bezog ich mich im Analyseprozess auf das von STRAUSS & CORBIN (1998) vorgeschlagene Kodierparadigma. Demzufolge werden an die, vor allem im ersten und zweiten Analyseschritt zu gewinnenden Konzepte spezielle Fragen gestellt: Es wird nach

20 Da dieses Kapitel zur Darstellung der grundlegenden methodologischen Überlegungen gedacht ist, möchte ich mich auf allen Ansätzen gemeinsame Aspekte der Grounded Theory konzentrieren. In ihrer praxisnahen Darstellung der Grounded Theory Methodologie und Methoden bieten BIRKS & MILLS (2011) einen guten Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Ansätze. Für eine Übersicht siehe im besonderen BIRKS & MILLS 2011, S. 90 – Tabelle 6.1.

dem Phänomen selbst gefragt, den Ursachen, dem entsprechenden Kontext, nach intervenierenden Bedingungen, nach Strategien und Handlungen die sich auf das jeweilige Phänomen beziehen und letztendlich nach Konsequenzen des Phänomens. (vgl. Strauss & Corbin 1998, 76ff)

"[D]ie Fragen des Kodierparadigmas [sind] im Wesentlichen nur die systematische Formulierung all jener Fragen, mit denen wir im Alltag den Sinn von Ereignissen zu erschließen versuchen, indem wir nach Zusammenhängen suchen - auch hier zeigt sich, wie stark die Grounded Theory an Alltagsheuristiken anknüpft und deren Bedeutung für wissenschaftliches Handeln unter Beweis stellt." (Strübing 2008, S. 27)

Das Kodierparadigma bzw. der dadurch vorgegebene Bezugsrahmen bildete die Grundlage zur Auswahl und Formulierung von Kategorien und die Suche nach fehlenden Informationen bzw. die Generierung zusätzlichen Datenmaterials. »Theoretical Sampling« bezeichnet in der Grounded Theory hierfür die Methode der Auswahl von Fällen und Daten, die im Gegensatz zu quantitativen Forschungsdesigns nicht nach statistischen Überlegungen ausgewählt werden.

"Theoretical sampling represents a defining property of grounded theory and relies on the comparative methods within grounded theory. We use theoretical sampling to develop our emerging categories and to make them more definitive and useful. Thus the aim of this sampling is to refine ideas, not to increase the size of the original sample. Theoretical sampling helps us to identify conceptual boundaries and pinpoint the fit and relevance of our categories. Although we often sample people, we may sample scenes, events, or documents, depending on the study and where the theory leads us." (Charmaz 2003, S. 265)

Sind Kategorien und Konzepte mithilfe des Kodierparadigmas ausreichend definiert und bringen nach dem Prinzip des »theoretischen Samplings« neu gesammelte Daten keine weiteren Erkenntnisse – kommt es also zur »theoretischen Sättigung«²¹ von Konzepten und Kategorien – tritt man in die Phase des »advanced coding« ein. Auch hier kann es mitunter erforderlich sein, erneut auf frühere Phasen des Kodierens zurückzugreifen, die

21 "The criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category's theoretical saturation. Saturation means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category." (Glaser & Strauss 2008, S. 61)

"Es muss dabei auch bedacht werden, dass sich das Kriterium der theoretischen Sättigung am idealtypischen Verlauf einer Forschung orientiert, der häufig jedoch aus Zeit- und Kostengründen vorzeitig abgebrochen bzw. auf eine spätere Forschung nach Abschluss des im Moment betriebenen Vorhabens verschoben werden muss." (Rosenthal 2011, S. 85)

Dies scheint mir besonders für wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen einer Abschlussarbeit erwähnenswert.

Formulierung der Theorie steht jedoch im Vordergrund.

Theorie im Sinne der Grounded Theory soll nach GLASER & STRAUSS (2008) die erforschte Situation angemessen beschreiben und erklären können. Dabei zielt eine Theorie nicht auf statistische Repräsentativität, sondern auf Verstehen und Erklären von sozialen Strukturen (vgl. Glaser & Strauss 2008, S. 3). Gleichzeitig wird von Vertretern_innen unterschiedlicher Grounded Theorie Ansätze eine in den Daten verankerte Praxisrelevanz und -tauglichkeit gefordert.

"Die Qualität der entwickelten GT ist nicht mittels traditioneller, durch testtheoretische Gütekriterien festgelegter Standards zu bemessen. [...] Hierzu werden für jeden Schritt im Forschungsprozess Kriterien der Glaubwürdigkeit, Plausibilität und Vertrauenswürdigkeit (credibility, plausibility, trustworthiness) vorgeschlagen, entlang derer die Güte des Prozesses und seines Ergebnisses geprüft werden kann." (Mey & Mruck 2011, S. 16)

Klassische Gütekriterien wie Plausibilität, Validität und Reproduzierbarkeit können nur bedingt auf Grounded Theory basierte Forschung angewandt werden. Aufgrund des iterativ-prozesshaften Vorgehens sind an Gütekriterien gebundene qualitätssichernde Maßnahmen dem Forschungsprozess inhärent. So sollen u.a. theoretisches Sampling und ständiges Vergleichen von Phänomenen und Konzepten garantieren, dass qualitative Forschung im Sinne der Grounded Theory soziale Realität (am Einzelfall) schlüssig praxistauglich abgebildet. Kategorien, Konzepte und deren Beziehungen müssen gemäß dem Prinzip der theoretischen Sättigung ausdifferenziert sein. Das Kriterium der Reproduzierbarkeit ist im allgemeinen auf qualitative Studien kaum anwendbar und verlangt dadurch dem/der Forscher_in ein besonders hohes Maß an Dokumentation und Offenlegung der im Laufe des Forschungsprozesses getroffenen Entscheidungen (z.B. über die Auswahl der Fälle, theoretische Sättigung, etc.) ab. Dies soll vor allem durch kontinuierliches Schreiben von Memos geschehen. Eine weitere Besonderheit von Grounded Theory ist die Offenheit des Forschungsdesigns im Bezug auf andere Formen der qualitativen Sozialforschung. (gl. Strübing 2008, S. 79ff)

"Damit geht auch einher zu akzeptieren und zu nutzen, dass es bei qualitativer Forschung im Allgemeinen und bei der GTM im Besonderen nicht um ein 'Befolgen' von (statistischen Prozeduren vergleichbaren) Algorithmen geht (und damit auch nicht um das 'Kopieren' von Auswertungsbeispielen oder um das exakte Umsetzen von 'Verfahrensvorgaben'), sondern dass Forschende ein Passungsverhältnis zwischen sich

und den Methoden finden, d.h. den eigenen, individuellen GTM-Forschungsstil erlernen und (kontinuierlich) entwickeln müssen [...]. Dies bedeutet keine Einladung zur Beliebigkeit, sondern die Aufforderung zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit und Aneignung der GTM [...]. Diese Intention wiederum ist ganz im Sinne ihrer Gründerväter, die die GTM als eine Strategie des 'freedom of research' und des Empowerment verstanden, um Mitforschende zu ermutigen, in die eigene 'scientific intelligence' zu vertrauen." (Mey & Mruck 2011, S. 44)

4.2. Datenmaterial: Teilnehmende Beobachtung und Interviews

"The grounded theorist considers all relevant information pertaining to the focus of inquiry as potential data. 'All is data' (Glaser, 1978)²² is a grounded theory axiom." (Stern & Porr 2011, S. 50)

Im Rahmen von Grounded Theory wird meist auf eine große Bandbreite an unterschiedlichen Daten und Quellen zurückgegriffen. Nach Birks & Mills (2011) sind Transkripte von Interviews, Feldnotizen, Memos, Journals, Tagebücher, Fragebögen und Umfragen, Photos, Videos und Musik sowie Gesetzestexte bzw. organisatorische Richtlinien Beispiele für Datenmaterial, das in Studien basierend auf Grounded Theory verwendet werden kann (vgl. Birks & Mills 2011, S. 66f).

Die hier vorliegende Arbeit basiert hauptsächlich auf Feldnotizen, Beobachtungs- und Interviewprotokollen, die im Zuge teilnehmender Beobachtung erstellt wurden, und Transkripten von aufgezeichneten Interviews. Zusätzlich werde ich an einigen Stellen auf vorhandene Dokumente (u.a. Gesetzestexte und von Lehrerinnen angefertigte Dokumente zur Unterrichtsdokumentation) und Ergebnisse eines Elternfragebogens verweisen. Im folgenden gehe ich kurz auf Art und Erhebung des Datenmaterials ein.

Teilnehmende Beobachtung als Kernmethode der ethnografischen Feldforschung bezieht sich auf eine Form der Beobachtung, die einerseits im Lebensraum einer zu untersuchenden Personengruppe bzw. des Phänomens selbst stattfindet und die es andererseits ermöglicht mittels Teilnahme am Forschungsfeld und der von Forschenden übernommenen Rolle dem Forschungsfeld inhärente Bedeutungen zu erschließen.

"Wesentlicher Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen Verfahren, wie auch gegenüber Videoaufzeichnungen von Alltagssituationen, ist vielmehr die

²² Glaser, Barney (1978): Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley CA: Sociology Press.

Teilnahme am Alltagsleben, d.h. das Erleben dieses Alltags aus eigener Perspektive und die Möglichkeit, sich in Gesprächen auf das Erlebte zu beziehen, Fragen dazu zu stellen und unterschiedliche Reaktionen auf die Handlungen anderer auszuprobieren." (Rosenthal 2011, S. 104)

Diese Form der Beobachtung hat zur Folge, dass die Datenerhebung meist nicht reproduzierbar ist, da die das Phänomen umgebenden Bedingungen im Gegensatz zu Laborexperimenten nicht durch die Forschenden beeinflusst bzw. kontrolliert werden können. Um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten übernehmen die Forschenden eine oder mehrere soziale Rollen. (vgl. Friebersthäuser & Panagiotopoulou 2010, S. 301ff.; Rosenthal 2011, S. 99ff) Nach dem Einstieg in das soziale Feld, gilt es über anfänglich offene und im Laufe der Forschung immer strukturiertere und fokussiertere Beobachtung zu einer »dichten Beschreibung« des erforschten Phänomens zu gelangen (vgl. Geertz 2003).

"Observations made in the field are recorded in the form of fieldnotes. Notations made in the field are important contemporaneous records of events, activities and your responses to them. Fieldnotes are important in grounded theory studies, regardless of whether you use a single means of gathering data or employ several. Fieldnotes should be made after you conduct interviews to retain details of the physical environment, to record your immediate responses to the interaction and to capture participant non-verbal behaviour that will not be revealed through transcription. You will write fieldnotes on observations made in the field and informal conversations that you have with those in the research setting. Fieldnotes build on earlier fieldnotes as your exposure in the research setting continues." (Birks & Mills 2011, S. 78)

Hier konnten Ton- und Filmaufnahmen von Interviews und Beobachtungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers die Verschriftlichung des Beobachteten erleichtern bzw. ergänzen. Ein wichtiges Instrument ethnografischen Feldforschung ist das Forschungstagebuch, das zur Dokumentation des Forschungsverlaufs und zur Reflexion der eigenen Rolle und Befindlichkeit dient (vgl. Friebersthäuser 2003a). Es ist mit dem Verfassen von Memos wichtig zur Qualitätssicherung der Forschungsergebnisse und Nachvollziehbarkeit der getroffenen Entscheidungen (z.B. im Rahmen von theoretischem Sampling).

Neben teilnehmender Beobachtung in und um die vier Klassen der Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutierrez waren Interviews die zweite wesentliche Methode der Datenerhebung. Interviews wurden zum Teil in Form von Gesprächsprotokollen

nachträglich verschriftlicht – dies vor allem im Falle von Interviews und Gesprächen, die sich im Zuge der teilnehmenden Beobachtung ergaben. Weitere Interviews wurde in Form von Leitfaden-Interviews geführt und über Audioaufnahmen zu Interviewtranskripten verschriftlicht. Neben Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern wurden zusätzlich außenstehende Personen wie z.B. nahestehender Organisationen, Vertreterinnen der Schulbehörde und Organisationen von Menschen mit Behinderungen befragt, um eine Außensicht auf die Schule zu erhalten. Als Interviewmethoden erschienen mir in diesem Rahmen Leitfaden-Interviews am geeignetste, da sie die Möglichkeit bieten auf Themengebiete offen einzugehen, aber gleichzeitig durch eine Vorstrukturierung mittels Leitfaden den Fokus der Interviews auf spezifische Teilaspekte zu legen, die sich im Laufe der (ersten) Analyse der zuvor erhobenen Daten als wichtig herausgestellt haben.

"Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe." (Friebertshäuser 2003b)

Zusätzlich zu strukturierter und unstrukturierter Beobachtung und Interviews wurden im Forschungsfeld vorgefundene Dokumente herangezogen. Darunter u.a. Dokumente der Dokumentation des Unterrichts, die von Lehrer_innen angefertigt wurden, wie »Planificaciones curriculares« (dt. Unterrichtsplanungen) und Zeugnisse; Gesetzestexte und Fortbildungsunterlagen und Informationsmaterialien. Im Zuge eines Elternfragebogens²³ wurden ergänzend quantitative Daten zu Elterneinstellungen und Austausch zwischen Schule und Eltern erhoben.

4.3. Anmerkungen zum Forschungsdesign und -ablauf

Um dem/der Leser_in ein besseres Bild über den Forschungsprozess zu vermitteln, möchte ich in diesem Kapitel auf einige besondere Aspekte des Forschungsdesigns und -ablaufs eingehen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen, stellt empirisches Arbeiten nach Grounded Theory hohe Ansprüche an Forscher_innen und deren zeitliche und ökonomische Ressourcen. Das teilweise Fehlen entsprechender Ressourcen führte in manchen Aspekten zu pragmatischen Entscheidungen und erklärt unter anderem auch die

²³ Siehe Anhang ii

zeitliche Distanz zwischen Feldaufenthalt und Fertigstellung der hier vorliegenden Arbeit. Die Datenmenge, die ich im Laufe meines sechsmonatigen Aufenthaltes an der Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutierrez gesammelt habe, schienen zu manchen Zeitpunkten unüberwindbar.

Da die hier vorliegende Arbeit nicht in einem Forschungsteam eingebettet war und zusätzlich an der beforschten Schule zuvor keine vergleichbare wissenschaftliche Forschung durchgeführt wurde, war der Anfang der Feldforschung gekennzeichnet durch ein beidseitiges Kennenlernen. Mein Zugang zum Forschungsfeld erfolgte durch die Vermittlung der Kontaktdaten durch den österreichischen Verein Licht für die Welt. Im Feld selbst hatte ich im Laufe meines Aufenthalts verschiedene Rollen, die mir ermöglichten unterschiedliche Bereiche der Organisation und Perspektiven zu untersuchen. Einerseits trat ich offen mit dem Anliegen, die schulische Situation von Kindern mit Behinderungen an der inklusiven Pilotschule des Vereins Escuela Taller de Integración ETI zu untersuchen, an die Organisation sowie an die Akteur_innen im Feld heran. Andererseits wurden Rollen an mich herangetragen.

Eine davon war die Rolle des »Voluntario«. Der Trägerverein des inklusiven Schulprojekts beschäftigt regelmäßig Freiwillige vorwiegend aus europäischen Ländern, die über Partnerorganisationen, Geldgeber oder persönliche Kontakte vermittelt werden. Diese Rolle erleichterte mir den Zugang zum Forschungsfeld durch die Übernahme einer der Institution schon bekannten Position, der ich vor allem außerhalb der Schule nachkam. Durch die Mitarbeit im Zentrum bekam ich einen detaillierten Einblick in die Strukturen im Umkreis der Schule.

Eine zweite mir im besonderen von den Lehrpersonen zugeschriebene Rolle war die des europäischen Experten der Heil- und Sonderpädagogik und schulischer Inklusion. Von Beginn der Feldforschung an wurde ich um Rat zu Lernschwierigkeiten, Lernmaterialien und Lehrmethoden für Kinder mit Behinderungen gefragt. Dadurch hatte ich die Möglichkeit direkt im Forschungsfeld zu arbeiten und auch Zugang zu verdeckten, zur Routine gewordenen Bedeutungen und Handlungen. Nach zwei Monaten wurde ich durch eine österreichische Lehrerin unterstützt, die mittels einer österreichischen Organisation der Entwicklungszusammenarbeit als Freiwillige an der Schule mitarbeitete. Durch ihre langjährige Lehrpraxis in österreichischen Volksschulen konnte sie einerseits sehr viel zum Aufbau der Schule und zur Weiterbildung der Lehrer_innen beitragen und war mir

andererseits eine große Hilfe bei der Analyse und Dokumentation im Feld.

Meine durch das Studium der Sonder- und Heilpädagogik erworbenen Kenntnisse über Lernbehinderungen, Organisationsstrukturen und pädagogische Konzepte wurden auch in anderen Bereichen des Zentrums für Menschen mit Behinderungen nachgefragt und so war eine dritte wichtige Rolle eine beratende. Dadurch erhielt ich in zahlreichen Gesprächen, Diskussionen, Besprechungen und Treffen mit der Leitung des Zentrums, der Schulleitung und anderen Entscheidungsträger_innen nicht nur Einblicke in Struktur, Aufbau und Einstellungen sondern war aktiv daran beteiligt diese zu gestalten.

Die besondere Form der Interaktion mit dem Forschungsfeld und die daraus gewonnenen Einsichten bildeten die Basis zur Erstellung des Leitfadens für die geführten Interviews und die Gestaltung eines Elternfragebogens. Dieser Fragebogen wurde in Kooperation mit Schulleitung, Lehrer_innen und Psychologinnen erstellt und diente dadurch nicht ausschließlich meinem Forschungsvorhaben. Insbesondere von seitens der Schulleitung wurde der Fragebogen in einigen Bereichen zur Bewusstseinsbildung der Eltern eingesetzt. Von Interesse war insbesondere die dadurch stattfindende Interaktion zwischen Lehrer_innen und Eltern während des Ausfüllens des Fragebogens.

Eine Herausforderung, die sich teils durch die Verschränkung der unterschiedlichen Rollen und der von mir im Feld übernommenen Aufgaben ergab, war die der Dokumentation des Beobachteten in Beobachtungsprotokollen, Gesprächsprotokollen, Feldnotizen und Forschungstagebüchern. Nicht immer war es möglich Beobachtetes sofort bzw. direkt im Anschluss detailliert niederzuschreiben. Mit fortschreitender Dauer des Aufenthalts und Involviertheit in die Organisation und Arbeit der Schule (z.B. in Besprechungen, Fortbildungseinheiten und Gruppendiskussionen) erwies sich die Dokumentation oft als schwierig. In der überwiegenden Mehrheit der Beobachtungssituationen konnte jedoch nach den folgenden Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung nach ROSENTHAL (2011) verfahren werden:

- "1. Angabe der wesentlichen 'objektiven' Daten zu dem Ort, den anwesenden Personen, dem Zeitablauf und gegebenenfalls zur Organisation, in der die Beobachtung durchgeführt wurde. 2. Informationen über den Zugang zum Feld. 3. Grobe Niederschrift des Gesamtablaufs in der Abfolge des Geschehens. Da nicht alles erfasst und vor allem nicht memoriert werden kann, gilt die Bevorzugung der Fokussierung auf einzelne Interaktionsszenen und damit: 4. Detaillierte Beschreibung von ca. zwei

beobachteten Situationen in der zeitlichen Abfolge des Geschehens und deren Einbettung in den Ablauf der Gesamtbeobachtung. Dies stellt den zentralen Teil des Protokolls dar. 5. Soweit möglich sollte zwischen beobachteten Handlungsabläufen und Interpretationen unterschieden werden. Einschätzungen sollten nach Möglichkeit anhand von Beobachtungen belegt werden. Diese Regel bedeutet jedoch keine Zurückhaltung bei der Niederschrift von Interpretationen! 6. Niederschrift und Reflexion der eigenen Position im Feld: der Gefühle, der Eindrücke und der Assoziationen während der Beobachtung (eingebettet in den Ablauf der erlebten Situationen), direkt danach sowie beim Schreiben des Protokolls. 7. Notieren von Überlegungen für weitere mögliche Beobachtungen." (Rosenthal 2011, S. 113)

Neben der Bedeutung von Sprachen für den inklusiven Unterricht an der Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutierrez, möchte ich den sprachlichen Aspekten aus methodischer Sicht in den Blick nehmen. Spanischkenntnisse waren eine wesentliche Voraussetzung für die Kommunikation im und den Zugang zum Forschungsfeld. Diese hatte ich mir während eines Studienaufenthalt in Spanien und durch den Besuch von Spanischkursen erworben. Trotz einiger lokaler Eigenheiten im Gebrauch und im Vokabular waren daher kaum Barrieren in der Kommunikation und Interaktion gegeben. Im Gegenteil half das anfängliche Nachfragen lokaler Ausdrucksweisen und Begriffe um einen besseren Einblick ins Forschungsfeld zu erhalten.

Leider hatte ich keine Kenntnisse der lokalen indigenen Sprache Quechua, die vorwiegend von ländlicher Bevölkerung und den rund um die Schule lebenden vom Land in die Stadt migrierten Familien gesprochen wird. Insbesondere in der Kommunikation mit Eltern war Quechua von Bedeutung und ich war in einigen Fällen auf die Übersetzung dritter angewiesen²⁴. Vor allem im Zusammenhang mit der Erstellung des Elternfragebogens spielte dies eine Rolle. Zwar wurde ich dabei sprachlich von Lehrer_innen, Psychologinnen und der Schulleitung unterstützt, trotz zweier Voruntersuchungen zum Testen des Fragebogens, kam es jedoch in zwei Detailfragen zu sprachlichen Missverständnissen und die entsprechenden Fragen mussten gestrichen werden.

Der zweite Aspekt betrifft methodische Fragen der Protokollierung von teilnehmender Beobachtung.

"Der Beobachter und die Beobachterin müssen ihre Beobachtungen, die an ihre

24 Durch die bolivianische Gesetzeslage zur Lehrer/innenausbildung, sind Lehrer/innen in ihrer Ausbildung dazu verpflichtet die in ihrem zukünftigen Arbeitsfeld mehrheitlich gesprochene indigene Sprache zu erlernen. Im Departamento Chuquisaca, in dem die Schule angesiedelt war, war die Quechua.

Perspektiven gebunden und damit hochgradig selektiv sind, in eine sprachliche Darstellung übersetzen. Nicht nur, dass wir nur Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit wahrnehmen, mit der sprachlichen Übersetzung unserer Erfahrungen geht auch vieles von dem verloren, was uns selbst nicht unmittelbar bewusst ist und was von uns nicht rasch sprachlich erfasst werden kann." (Rosenthal 2011, S. 108)

Bezogen auf diesen Aspekt der Übertragung des Beobachteten in Text, also Sprache, kam es in meinem Fall gleichzeitig zur Übersetzung in eine andere Sprache. Zwar waren meine Spanischkenntnisse ausreichend das soziale Feld und die darin stattfindenden Interaktionen zu verstehen und daran teilzunehmen. Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen verfasste ich jedoch in meiner Muttersprache. Spezielle Konzepte, Ausdrucksformen und Wörter sowie Aussprüche, wurden jedoch ohne deutsche Übersetzung protokolliert. So ergab sich im Laufe des Forschungsprozesses eine sprachliche Mischung aus Deutsch, Spanisch und vereinzelt Quechua.

Da mir ein weiterer Forschungsaufenthalt in Bolivien aus ökonomischen und zeitlichen Gründen nicht möglich war, griff ich zur weiteren Kommunikation und für Nachfragen auf E-mailkorrespondenz und Telefongespräche zurück.

5. Unterstützungssysteme und Colaboración

5.1. Rahmenbedingungen für schulische Inklusion in der Unidad Educativa "Kristina Aitken de Gutierrez"

Wie im Kapitel 3.4. angedacht, werden unter Unterstützungssystemen alle Maßnahmen verstanden, die die Gesellschaft, das Gemeinwesen, das Schulsystem und die Schule anbieten um die gleichwertige Teilhabe und Partizipation an Bildungsprozessen für alle Kinder zu ermöglichen und Exklusionstendenzen abzubauen. Diese können nur im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Situation verstanden werden.

Um Unterstützungssysteme an der Unidad Educativa "Kristina Aitken de Gutierrez" untersuchen zu können und die ihnen innewohnenden wesentlichen Merkmale herauszuarbeiten, werde ich einleitend einige relevante Aspekte und Besonderheiten der gesellschaftlichen und sozialen Realität in Bolivien und im besonderen im Umfeld der Unidad Educativa behandeln. In diesem Zusammenhang gehe ich auf die Lebensrealität von benachteiligten Kindern und die Einbettung der Unidad Educativa in das Zentrum für Menschen mit Behinderungen "Escuela Taller de Integración ETI" ein. Die dabei gewonnenen Einblicke in das Umfeld und die Geschichte des inklusiven Pilotschulprojekts bilden den Hintergrund für die Darstellung und Analyse der vorhandenen Unterstützungssysteme.

Bevor ich mich auf Aspekte inklusiver Bildung in Bolivien konzentriere, soll ein kurzer Einblick in die in Bolivien vorherrschende soziale Realität gegeben werden. Dies soll auch dazu dienen, die Besonderheiten der fallspezifischen Erkenntnisse offenzulegen und die Einbettung in allgemeine bildungswissenschaftliche Theoriebildung nachvollziehbar zu machen.

5.1.1. Bolivien und Behinderung

Bolivien liegt mit über neun Millionen Einwohner_innen im Zentrum Südamerikas. Im Gegensatz zum subtropischen, fruchtbaren Tiefland im Osten des Landes liegt der Westen auf einer Hochebene von durchschnittlich 4.000m mit hohem Gas- und

Mineralienvorkommen. Bolivien hat im Vergleich zu anderen südamerikanischen Ländern den größten Anteil an indigener Bevölkerung. Im Jahr 2002 zählten sich 63% zu einem indigenen Volk (Indígenas), wobei Quechua und Aymara die größten Gruppen darstellten (vgl. Jiménez Pozo et. al. 2006, S. 41ff).

"According to the 2002 household survey, rural areas are primarily indigenous, which explains the correlation between geographical area and the tendency to use an indigenous language. In the highlands and valleys indigenous people account for 67 per cent and 60 per cent of the population respectively. On the plains, in contrast, 17 per cent are indigenous [...]. The Quechua and Aymara peoples predominantly reside in the highlands and valleys." (Jiménez Pozo et al 2006, S. 42)

Spanisch ist die offizielle Amtssprache, dessen ungeachtet sprechen 37% der Bevölkerung in den Hauptstädten der Departamentos²⁵ und 72% der Landbevölkerung eine indigene Sprache. (vgl. Jiménez Pozo et. al. 2006, S. 41)

Gemessen am »Human Poverty Index« des »United Nations Development Programme« (UNDP) ist Bolivien neben Peru das Land mit der größten Armut innerhalb Südamerikas. 63% der Bevölkerung leben in Armut (82% der Landbevölkerung und damit zu einem großen Teil Indígenas) (vgl. Marmon 2006, S. 186).

"Given that Bolivia has highly varied socio-economic environments, studying local political dynamics is a difficult enterprise: [...] the altiplano and highland areas (La Paz) where traditional forms of indigenous community organization are strong, the temperate and sub-tropical valleys of Cochabamba with their to a large extent reconstituted highland indigenous communities and independent small-holdings, and the lowland Amazon fringes with their export-oriented latifundia and distinct indigenous peoples. The results [...] reveal strong influences within the local political sphere emanating from values, structures and practices that originate in prior political processes outside the formal sphere of the new local institutions based on precepts of liberal democracy. The resulting structures and practices produce strikingly divergent results for different sectors of the historically excluded groups of the population as concerns the quality of their political agency and the nature of their inclusion or incorporation into the local political sphere." (Thede 2011, S. 213)

Im Kontext von Behinderung haben sich in den letzten Jahren in Bolivien eine Reihe von Organisationen von Menschen mit Behinderungen gebildet, die auf verschiedenen Ebenen

²⁵ Der bolivianische Staat ist in 9 Departamentos (Regionen) eingeteilt mit entsprechenden administrativen Strukturen wie z.B. regionale Schulbehörde, etc..

ihren Anliegen Ausdruck verleihen und zu neuen (politischen) Akteur_innen geworden sind. Trotz des Aufbaus landesweiter Vernetzungsstrukturen, die auch durch staatliche Institutionen unterstützt wurden, bleiben die Interessen von Menschen mit Behinderungen wenig gehört und werden im täglichen Leben kaum wahrgenommen.

Das in Kapitel zwei erarbeitete Verständnis, wonach sich Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen individuellen Charakteristika und sozialer und materieller Umwelt konstituiert, ist in Bolivien wenig anzutreffen. In bolivianischer Gesetzgebung²⁶ und Gesellschaft ist das medizinische, auf das Individuum bezogene Verständnis von Behinderung vorherrschend. Im 1995 verabschiedeten »Ley N° 1678. Ley de la persona con discapacidad« wird Behinderung wie folgt definiert:

"A. DEFICIENCIA Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

B. DISCAPACIDAD Es toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

C. MINUSVALIA Es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de un rol que es normal, en función de la edad, sexo y de los factores sociales y culturales concurrentes." (El Honorable Congreso Nacional 1995)²⁷

Obwohl dieses Gesetz in der defizitorientierten Sichtweise von Behinderung verhaftet war, bildete es die Grundlage zur Schaffung des »Comité Nacional de la Persona con Discapacidad« (CONALPEDIS), dessen Aufgaben die Orientierung, Beratung, Kontrolle und Koordination von Gesetzgebung und deren Umsetzung im Bereich Behinderung sein sollte (vgl. El Honorable Congreso Nacional 1995). Mit der Ausführungsverordnung von 1997 wurden auf Ebene der Departamentos mit den »Comités Departamental de la Persona con Discapacidad« (CODEPEDIS) Strukturen geschaffen, die zusätzlich zu beratenden und koordinierenden Aufgaben, organisatorische Tätigkeiten durchführen, wie z.B. die Ausstellung des Ausweis für Menschen mit Behinderungen (»Carnet de Discapacidad«) (vgl. El Consejo de Ministros 1997).

26 Einen umfassenden Einblick in die speziell für Menschen mit Behinderungen relevante Gesetzgebung bietet TUKUY PACHA 2010 (siehe Quellenverzeichnis 7.2.).

27 Gesetzestexte, sowie von der bolivianischen Regierung beauftragte Studien finden sich im Quellenverzeichnis unter Datenmaterial (Kapitel 7.2.).

Obwohl diese staatlichen Einrichtungen Verbesserungen für Menschen mit Behinderungen brachten, stellen sie keinen Ersatz für (lokale) Organisationen von Menschen mit Behinderungen dar. Zwar sollten nach Maßgabe des Gesetzes vermehrt Menschen mit Behinderungen in den Comités angestellt werden, jedoch finden sich in der Praxis neben der Leitungsposition, die eine Person mit Behinderungen einnehmen muss, kaum weitere Personen mit Behinderungen. Dies führte mitunter dazu, dass Anliegen und Meinungen von Menschen mit Behinderungen selbst selten in gesellschaftspolitischen Diskussionen Gehör finden.

In ihrer Untersuchung über die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in Bolivien beleuchteten YEO & BOLTON (2008) die Anliegen von Menschen mit Behinderungen und der sie betreuenden Institutionen/Organisationen.

"Discrimination was seen as the over-riding issue, and the cause of most problems among all groups irrespective of age, gender, location, impairment or economic status. Disabled people in all areas talked of their struggle to get equality. Examples of current inequality varied from one group to another. People in slightly more advantaged areas then spoke of the need for work, education or training for employment. In rural areas priorities were expressed more directly in terms of basic needs such as food, clothing and shelter. Many people in these areas seemed to have considerably lower ambitions in terms of access to equal opportunities." (Yeo & Bolton 2008, S. 12)

Zwar haben bolivianische Regierungen in einigen für Menschen mit Behinderungen relevanten Bereichen positive Veränderungen z.B. von gesetzlichen Rahmenbedingungen eingeleitet, in vielen Fällen wurden diese jedoch nicht bzw. nur teilweise umgesetzt. Dies ist einerseits auf fehlende finanzielle Ressourcen und mangelnden Willen zurückzuführen und andererseits auf latentes Misstrauen gegenüber staatlichen Strukturen und Regelungen.

5.1.2. Das bolivianische Schulsystem und Behinderung

Das bolivianische Schulsystem war im Zeitraum der Feldforschung weitgehend geprägt von Gesetzgebung und Regulierungen der Regierung Gonzalo Sánchez de Lozada des "Movimiento Nacionalista Revolucionario" (MNR). Gonzalo Sánchez de Lozada wurde in die Wahlen 2006 von Evo Morales abgelöst, dessen Regierung im Dezember 2009 das neue Schulgesetz "Ley de la Educación 'Avelino Siñani - Elizardo Pérez'" verabschiedete. Die

darin angelegte Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte war jedoch schon vor dessen Einführung spürbar – z.B. in Diskussionen und Fortbildungen, die durch die lokale Schulbehörde in Sucre initiiert wurden²⁸.

Zwar bildete das im Zeitraum der Feldforschung geltende Vorgängergesetz "Ley No. 1565. Ley de la Reforma Educativa del 7 de Julio de 1994" die Grundlage zur Einführung eines mehrsprachigen Schulsystems, auf inklusive Bildung wurde darin jedoch in keiner Weise Bezug genommen (vgl. El Honorable Congreso Nacional 1994).

Das allgemeine Schulsystem ist in vier Phasen geteilt: (1) »La Educación Preprimaria« findet zwischen 0 und 5 Jahren hauptsächlich in der Familie und in Kindergärten (Guardaría) statt. (2) Im Alter von 6 Jahren beginnt die »Primaria« und dauert bis zum 13. Lebensjahr. Diese Phase ist eingeteilt in 3 »Ciclos« (3 Jahre im primer ciclo, 3 Jahre im segundo ciclo und 2 Jahre im tercer ciclo). Nach Abschluss der »Educación Primaria« folgt (3) die »Educación Secundaria« die wiederum in 2 ciclos geteilt ist und Wahlmöglichkeiten zwischen technischen und humanistischem wissenschaftlichen Zweig bietet. Im Anschluss folgen in der (4) »Educación Superior« höhere Bildungsangebote, wie z.B. Universitäten. (vgl. IBE & UNESCO 2010)

Nach dem »Encuentro de Hogares MECOVI 2001« lebten in Bolivien 2001 nur 3,8% der Bevölkerung mit einer Behinderung²⁹. Es wird angenommen, dass in Bolivien nur maximal 26% der Kinder mit Behinderungen eine Schule besuchen (vgl. Samaniego de García 2009). Dies betrifft speziell Kinder mit indigener Abstammung, da entsprechende Ressourcen auf Städte konzentriert sind (vgl. Vargas Callejas 2006). Allgemein sind Bildungsangebote für Kinder mit Behinderungen auf »Escuelas Especiales« (Sonderschulen) beschränkt. Erst im Zuge der Diskussion des neuen Bildungsgesetzes wurden vermehrt inklusive Schulstrukturen eingefordert. Schulische Inklusion in Regelschulen hängt sehr stark von den Einstellungen der jeweiligen Lehrer_innen und Schulleiter_innen ab. Herausforderungen für das bolivianische Bildungssystem wurden im

28 Während der Feldforschungsphase 2009 wurde dieses Gesetz breit diskutiert, war jedoch noch nicht umgesetzt. Durch Lobbying und Bewusstseinsbildung von Organisationen von Menschen mit Behinderungen und der Zivilgesellschaft kam es in der bolivianischen Gesetzgebung zu einer langsamen Veränderung in Richtung soziales Modell von Behinderung. Insbesondere bezieht sich das "Ley de la Educación 'Avelino Siñani – Elizardo Pérez'" in einigen Bereichen auf inklusive Bildung. Es fehlen jedoch klare und konkrete Konzepte zur Umsetzung (vgl. Payá Rico 2010, S. 129). Im Rahmen dieser Arbeit wird nur am Rande auf das "Ley de la Educación 'Avelino Siñani – Elizardo Pérez'" eingegangen.

29 Angesichts von Schätzungen der WHO, vonach 15% der Weltbevölkerung mit einer Behinderung leben (vgl. WHO 2011), erscheint diese Zahl sehr gering. Dies kann einerseits an fehlenden flächendeckenden Erhebungen liegen – insbesondere in ländlichen Gebieten Boliviens, und andererseits an einem eng-gefassten Behinderungsbegriff.

"Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos 2009-2013" wie folgt beschrieben:

"En los diferentes centros educativos se visibiliza manifestaciones de discriminación por razones de género, origen, color, discapacidad y lengua, situaciones que obstaculizan el desarrollo de los y las estudiantes. El maltrato físico y psicológico ejercido por algunos/as educadores es un problema latente. La falta de ITEMS para maestros en el área rural, la carencia de educadores que impartan educación bilingüe, la carencia de una visión inclusiva de la educación, la poca disposición de bibliotecas, la carencia de infraestructura adecuada, la excesiva cantidad de estudiantes por profesor y la implementación deficiente del desayuno escolar son problemas generales que vulneran el derecho a la educación.

Los métodos de enseñanza – aprendizaje, no se adecuan a la realidad boliviana y persisten en anacronismos educativos, pues estos no han sido modernizados. La educación formal no reconoce el sistema de educación de pueblos y naciones que habitan en Bolivia, y no está basada en los principios de la Educación Intercultural y de la Educación Inclusiva." (Ministerio de Justicia 2008, S. 43)

Der 2006 von CONALPEDIS und der »Defensoría del Pueblo« erstellten "Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad" (PNIEO) kritisiert in ähnlicher Weise die im Bildungssystem vorherrschenden Diskriminierungen und den Ausschluss von Kindern mit Behinderungen und forderte ausgehend von internationalen Vorgaben die Schaffung inklusiver Strukturen im Bildungsbereich (vgl. CONALPEDIS & Defensoría del Pueblo 2006, S. 24ff). Ebenso beziehen sich zivilgesellschaftliche Organisationen und Organisationen von Menschen mit Behinderungen weitgehend auf internationale Dokumente, wie sie z.B. durch die Vereinten Nationen propagiert werden. Eine Anpassung an die lokalen gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen steht jedoch noch aus. In diesem Licht muss das neue Schulgesetz "Ley de la Educación 'Avelino Siñani - Elizardo Pérez'" als Versuch gesehen werden internationale Diskurse in den bolivianischen Kontext zu übertragen, ohne jedoch adäquate Umsetzungsstrategien anbieten zu können (vgl. Asamblea Legislativa Plurinacional 2010). In der Praxis fehlt es an theoretischem und praktischem Wissen zu (unterrichts-)spezifischen Themen wie z.B. Lernschwierigkeiten und Behinderungskonzepten, entsprechenden Unterrichtsmethoden, Anpassungen der Lehrpläne und des Unterrichtsmaterials, verschiedene Lehr- und Lernstile, sowie allgemein ein grundlegendes Verständnis von inklusiver Bildung. In vielen Bereichen sind

Lehrer_innen, Schüler_innen, Eltern und Schulleitung weiterhin auf sich allein gestellt, insbesondere in der Ausarbeitung von Ideen zur Umsetzung und Übertragung von inklusiven Konzepten in den bolivianischen Schulalltag.

5.1.3. Escuela Taller de Integración ETI – Unidad Educativa

Kristina Aitken de Gutiérrez

Das Schulprojekt wird getragen von einem Zentrum für Menschen mit Behinderungen, das seit 1993 besteht und seit den Anfängen als Kurs in Schneiderei für alleinerziehende Mütter und Menschen mit Behinderungen beträchtlich gewachsen ist. Obwohl keine formale Ausbildung angeboten wurde, konnten sich die Teilnehmer_innen durch das Erlernen handwerklicher Fertigkeiten Einkommensmöglichkeiten schaffen. Da Menschen mit Behinderungen in Bolivien kaum Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt haben, nahm die Nachfrage nach weiteren Kursen stetig zu. Neben den Fortbildungsangeboten erweiterte sich das Angebot um eine Kindergruppe zur Betreuung der Kinder während des Kursbetriebs und Rehabilitationsangebote mit Physiotherapie, medizinischer Betreuung und Sozialarbeit.

Nach dem Umzug und dem Bau eigener Räumlichkeiten am Stadtrand von Sucre wuchs das Zentrum stetig weiter. Da medizinische Angebote (wie z.B. chirurgische Eingriffe) meist nur in Städten vorhanden sind und Menschen mit Behinderungen der Zugang zu entsprechenden Dienstleistungen außerhalb größerer Ballungszentren meist nicht möglich ist, entschied sich der Verein Wohnmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen aus ländlichen Gebieten bereitzustellen.

Heute umfasst das Zentrum eine Schneiderei, eine Bäckerei und eine im Moment nicht besetzte Tischlerei, mehrere inklusive Kindergruppen (von Kleinkinderbetreuung bis zum Kindergarten), eine Ärztin und Krankenschwestern, eine Sozialarbeiterin, ein Team aus Physiotherapeut_innen, einen Wohnbereich mit mehreren Pfleger_innen, 2 Küchen zur Versorgung von Personal und Klient_innen, einen kleinen Sportplatz und eine Werkstätte für Rollstühle. Es bietet ein breites Spektrum an Angeboten vorwiegend für Menschen mit Behinderungen und alleinerziehende Mütter. Diese lassen sich in drei Bereiche gliedern. (1) »ETI Social« enthält alle Angebote, die sich im weiteren Sinne unter körperlicher und sozialer Rehabilitation zusammenfassen lassen: eine Arztpraxis, Physiotherapie, Sozialarbeit, Psychologie und das Wohnheim. Geleitet wurde »ETI Social« durch eine

Lehrphysiotherapeutin. Im Rahmen einer Zusammenarbeit mit Universitäten in Sucre, dient das Zentrum als praktische Ausbildungsstätte für angehende Physiotherapeut_innen, Psycholog_innen und Krankenschwestern. (2) »ETI Capacitación« widmete sich der Berufsaus- und -weiterbildung und es wurden neben den bereits erwähnten Kursen in Schneiderei, Tischlerei und Bäckerei allgemeine Arbeitsfertigkeiten vermittelt sowie Unterstützung zum Aufbau einkommensschaffender Maßnahmen angeboten. (3) Die dritte und für die in dieser Arbeit behandelten Themen wesentliche Komponente stellt die Bildungskomponente dar. Diese besteht einerseits aus den oben schon genannten inklusiven Kindergruppen, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen im Alter zwischen ein bis 6 Jahren betreut werden, und der im Jahr 2008 gegründeten inklusiven Schuleinheit.

In regelmäßigen gemeinsamen Besprechungen der drei Bereiche (»ETI Capacitación«, »ETI Social« und »Unidad Educativa«) wurden Aktivitäten koordiniert und organisatorische Fragen besprochen. Neben den Kindern der im Zentrum lebenden und arbeitenden Personen bildet die nähere Umgebung das Einzugsgebiet des Kindergartens und der Schule. Dieses besteht vorwiegend aus vom Land in die Stadt migrierten Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen. Aufgrund der Bekanntheit und speziellen inklusiven Ausrichtung der Pilotschule sowie des Zentrums im allgemeinen, erhält der Verein aus ganz Bolivien Anfragen von Eltern mit Kindern mit Behinderungen – vorwiegend von Familien mit entsprechenden finanziellen und sozialen Ressourcen um einen eventuell notwendigen Umzug nach Sucre in Betracht ziehen zu können. Demzufolge war der Anteil an Kindern mit Lernschwierigkeiten sowie der Anteil an Kindern mit Behinderungen an der Schule mit ca. 30% der Klassenschüler_innenzahl sehr hoch³⁰.

Die Schule startete 2008 als ein ambitioniertes Pilotschulprojekt mit 2 Klassen des »Primer Ciclo de la Primaria«, d.h. mit den ersten beiden Schulstufen mit Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren, und wurde von Beginn an als offizielle Schule vom Staat anerkannt. Als staatlich anerkannte Schule sind Lehrer_innen an der Schule durch das bolivianische Bildungssystem angestellt. Die staatlich finanzierten Lehrstellen werden durch die Vergabe von sogenannten »Ítems« (Fächern) bestimmt. Am Anfang meiner Feldforschung im Juni 2009 lehrten an der Schule vier Klassenlehrerinnen, die jeweils eine Klasse von der ersten

30 Von 147 Schüler_innen waren 42 Kinder mit Behinderungen an der Schule. Eine exakte Feststellung der Kinder mit Lernschwierigkeiten ist einerseits aufgrund fehlender exakter Definitionen schwierig und andererseits fehlten mitunter fachliche, zeitliche und finanzielle Ressourcen für ausführliche sonderpädagogische Diagnostik.

zur vierten Schulstufe unterrichteten. Eine Musiklehrerin und eine Religionslehrerin waren für die entsprechenden Unterrichtsstunden an der Schule anwesend. Das neu errichtete Schulgebäude wurde zwei Monate später in den Trimesterferien eröffnet und die Schule erhielt zu Beginn des dritten Trimesters zusätzliche drei »Ítems« zuerkannt. Die restliche Zeit der Feldforschung waren insgesamt vier Klassenlehrerinnen, eine zusätzliche Lehrerin, ein Turnlehrer und eine Hilfslehrerin Vollzeit, sowie eine Musiklehrerin und eine Religionslehrerin (unbezahlt) für die jeweiligen Stunden an der Schule tätig.

Zusätzlich zu den staatlich angestellten Lehrpersonen, waren im Zentrum vorhandene materielle und personelle Ressourcen auch für die Schule zugänglich. So waren die drei vom Zentrum angestellten Psychologinnen regelmäßig in Kontakt mit Lehrer_innen und fungierten so als Schulpsychologinnen. Weiters halfen Kindergärtnerinnen, Physiotherapeut_innen und zum Teil anderes Personal an unterschiedlichen Stellen in der Schule mit.

5.2. Angebotene Unterstützungssysteme

Nach der Darstellung der Struktur und der Rahmenbedingungen des inklusiven Schulprojekts möchte ich mich in diesem Kapitel mit den in und im Umfeld der Schule angebotenen Unterstützungssysteme beschäftigen. Im Kontext von (institutionalisiertem) Lernen spielen Strukturen rund um Schule eine wichtige Rolle. Um diese Strukturen besser analysieren zu können, sollen sie in drei Ebenen unterteilt werden. Diese Einteilung eröffnet den Blick auf je spezifische Formen von Exklusions- bzw. Inklusionsprozessen. In Anlehnung an BRONFENBRENNER (1976)³¹ und GEULEN & HURRELMANN (1980)³² teilt MISCHO (2009) Sozialisationsprozesse in drei Ebenen ein: "Makroebene (z.B. Schulsystem, Gesellschaft)", "Institutionsebene der Schule" und "Klasse- bzw. Interaktionsebene" (Mischo 2009, S. 433f).

Die erste Ebene bezieht sich demnach auf den Unterricht. Hier findet die direkte Interaktion zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen am Unterrichtsgegenstand statt und es werden genuin pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Fragestellungen behandelt. Es geht u.a. um die Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung, die Organisation des Unterrichts, die Anwendung und Erarbeitung von passenden Lehr- und Lernmethoden oder die Bereitstellung adäquater Lernmaterialien. Das Erkennen von Lernschwierigkeiten und die dementsprechende Umgestaltung der Lernumgebung stellen hohe Anforderungen an Lehrer_innen und Schüler_innen.

Schule als Institution formt die zweite Ebene. Diese bildet den organisatorischen Rahmen für konkrete Bildungsprozesse und umfasst allgemein Fragen der Schulentwicklung insbesondere der Gestaltung konkreter Lernorte und der Zusammenarbeit mit Eltern. Strukturen dieser Ebene markieren die Voraussetzungen für die konkrete Unterrichtssituation auf der ersten Ebene.

Die dritte Ebene besteht allgemein aus Strukturen des Schulsystems, des Gemeinwesens, der Gesellschaft und des Staates. Hier dominieren bildungspolitische Fragestellungen wie zum Beispiel die Formulierung von Curricula, Gestaltung der Lehrer_innenbildung das Angebot und die Strukturierung von unterschiedlichen Schulformen. Diese wirken im

31 Bronfenbrenner, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.

32 Geulen, Dieter & Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. IN: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 51-67.

weitesten Sinne fördernd oder hindernd auf konkrete Lernprozesse und betreffen allgemein gesellschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Fragestellungen. Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Dienstleistungen, Organisation des Wohlfahrtsstaates oder gesellschaftlicher Zusammenhalt sind u.a. wesentliche Fragekomplexe auf dieser Ebene.

Im folgenden werde ich ausgewählte Unterstützungssysteme auf schulorganisatorischer Ebene vorstellen: Förderstrukturen und interdisziplinäres Team. Die drei Ebenen können nicht gänzlich getrennt voneinander betrachtet werden. Praktisch kommt es in einigen Bereichen zu Überschneidungen der schulorganisatorischen Ebene mit der Ebene des Unterrichts und der Gesellschaft.

5.2.1. Förderungstrukturen

Zu Beginn meiner Feldforschung hatte die Schule vier Klassen, die jeweils von einer Klassenlehrerin unterrichtet wurden. Eine Musiklehrerin und eine Religionslehrerin waren zusätzlich an der Schule tätig. Die Schule fand von Montag bis Freitag jeweils von 9.00 bis 12.00 Uhr statt. Am Nachmittag nach dem gemeinsamen Mittagessen, blieben einige Kinder zur Nachmittagsbetreuung im Zentrum. Diese wurde von einer weiteren Person gestaltet, die keine Lehrerinnenausbildung hatte. Ebenfalls am Nachmittag wurden zwei Vorschulklassen von jeweils einer Lehrerin (eine davon die Musiklehrerin) betreut.

Während der Trimesterferien³³ wurde das an einem angrenzenden Gelände neu errichtete Schulgebäude fertig eingerichtet und drei zusätzliche Lehrer_innen wurden an der Schule angestellt – ein Sportlehrer, eine Klassenlehrerin (»maestra de aula«) und eine Hilfslehrerin (»maestra auxiliar«)³⁴, sodass im letzten Trimesters der Unterricht im neuen Schulgebäude stattfand und die Klassenlehrerinnen durch die zusätzlichen Lehrkräfte unterstützt wurden. Nach anfänglichen Versuchen der Lehrerinnen sich selbst zu organisieren und internen Diskussionen über den bestmöglichen Einsatz der personellen Ressourcen bildete sich folgende Organisationsstruktur aus: Die bisherigen Klassenlehrerinnen unterrichteten ihre jeweiligen Klassen wie gewohnt weiter. Die zusätzliche Klassenlehrerin gestaltete den Förderunterricht in einem bisher als Ressourcenraum verwendeten Klassenzimmer. Der Sportlehrer übernahm den

33 Aufgrund der Grippepandemie des Influenza-A-Virus H1N1 wurden die auf eine Woche geplanten Trimesterferien auf ein Monat von 20. Juni bis 20. Juli 2009 verlängert.

34 Diese war als »Ingeniera de agricultura« ausgebildet und hatte keine spezielle pädagogische Ausbildung. Sie arbeitete zuvor in Weiterbildungsprojekten für Bauern im ländlichen Bereich Boliviens.

Sportunterricht und leitete gemeinsam mit Physiotherapeut_innen allgemein sportliche Aktivitäten an der Schule, wie z.B. das Fußballteam. Die Hilfslehrerin übernahm einerseits allgemeine organisatorische Aufgaben, wie z.B. die Pausenaufsicht, das Läuten der Schulglocke und die Verteilung der staatlich finanzierten Schuljause und war andererseits für den Förderunterricht in der Klasse zuständig. Im folgenden werde ich zwei Formen des Förderunterrichts bzw. der individuellen Einzelförderung näher beschreiben: (1) die Fördergruppe innerhalb des Klassenzimmers und (2) die Förderklasse.

Die erste Form der Förderung mittels Kleingruppenarbeit innerhalb des Klassenzimmers entstand durch die Vergrößerung des Lehrkörpers im letzten Trimester. Die zusätzlichen Lehrkräfte wurden anfangs von den Klassenlehrerinnen selbst den jeweiligen Klassen zugeordnet und der Unterricht fand für kurze Zeit in einem 2 Lehrerinnensystem statt. Nach Intervention der Zentrumsleiterin hatte die Hilfslehrerin die Aufgabe in Kleingruppen mit Kindern mit Lernschwierigkeiten zu arbeiten und wechselte zwischen erster und zweiter Schulstufe. Sie war jeweils tageweise einer Klasse zugeteilt und gestaltete den Unterricht für eine Gruppe von Kindern mit Lernschwierigkeiten, die von der Klassenlehrerin ausgewählt wurden. Dabei war sie nicht die gesamte Unterrichtszeit in der Klasse anwesend, da sie zusätzlich für allgemeine organisatorische Aufgaben zuständig war. Die folgenden Zitate stammen aus Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen und beziehen sich auf die Arbeit und Gestaltung der Fördergruppe:

"Im hinteren Teil der Klasse haben sie zwei Tische zusammengestellt. José-Luis und zwei der anderen Kinder im Rollstuhl sind dort gesessen und haben mit einer der neuen Lehrerinnen gearbeitet. Es sind hier die Kinder mit den auffälligsten Lernschwierigkeiten/Behinderungen der Klasse. Sie arbeiten an anderen Aufgaben als der Rest der Klasse." (Beobachtungsprotokoll 2. Klasse, 17.8.2009. P8-253)

"Feli ist dann mit Erika reingekommen und sie haben sich auf einen eigenen Tisch gesetzt und mit Zahlen gearbeitet. Sie hat ihnen allen einen Zettel gegeben mit der Zahl 1 drauf und einer Blume. Diese haben sie angemalt und mit Erdäpfel und Bohnen die Zahlen geübt. Sie haben alle recht gut aufgepasst und Feli hatte Ruhe mit den Kindern zu arbeiten. Da sie die Aufmerksamkeit so etwas gezielter hatte, schien das Arbeiten auch einfacher." (Beobachtungsprotokoll 1. Klasse, 29.10.2009. P12-194)

Wie aus den Beobachtungsprotokollen hervorgeht, fand der Förderunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten zwar im gleichen Raum statt, jedoch vom Rest der Klasse getrennt. Diese Form der Förderung wurde in der ersten und in der zweiten Klasse angeboten und

war sehr stark durch das Arbeitsverhältnis zwischen der Hilfslehrerin und der jeweiligen Klassenlehrerin geprägt.

Im Klassenzimmer reichten die Aufgaben der Hilfslehrerin von der Unterstützung des Unterrichts der Klassenlehrerin über die Gestaltung des Unterrichts für eine Gruppe von Kindern bis zur Aufrechterhaltung der Ordnung im Klassenzimmer.

"Por ejemplo ella [maestra de aula, Anm. S.R.] daba la clase. Y yo iba con los chicos. Con Alex, con Liz, con Mauricio, con Flor, a toditos. Según que ella [maestra de aula, Anm. S.R.] estaba haciendo ... Si, digamos, era la letra de sapo, entonces le daban la S para que pinte la Flor, o sea, así. Así para que ya iban al ritmo de ellos. Por eso me daba cuenta que necesita a alguien a parte, porque ella [maestra de aula, Anm. S.R.] no mas puede enseñarles a todos." (Interviewtranskript Sonja, 1.12.2009. 10.53)

Die Förderklasse stellte die zweite Struktur der Förderung im Zentrum dar. Sie wurde durch die Neueinstellung der zusätzlichen Lehrkräfte und den Umzug in das neue Schulgebäude ermöglicht. Nach Umstrukturierung der Lehrerinneneinteilung durch die Leiterin des Zentrums übernahm eine der neu eingestellten Lehrerinnen die Förderklasse. Sie hatte ein eigenes Klassenzimmer und im Laufe des Vormittags wurden dort Kinder der vier Klassen hauptsächlich in Mathematik und Sprache unterrichtet. Die Kinder wurden von den jeweiligen Klassenlehrerinnen in die Förderklasse geschickt. Auf die Auswahl der Schüler_innen hatte die Lehrerin der Förderklasse keinen Einfluss.

"Die Kinder der ersten sind in ihre Klasse gegangen, da sie wieder Musik hatten. Die von der zweiten sind danach gekommen. Sie hatten vorher Musik. Die Lehrerin hat gesagt, dass sie Förderunterricht macht. Für die, die etwas hinten nach sind, wiederholt sie Matematicas und Lenguaje. Sie hat normalerweise die erste und zweite bis zur Pause und danach die dritte und vierte Klasse. Aus der zweiten sind dann drei Kinder gekommen." (Gesprächsprotokoll Sonja, 2.12.2009. P11-236)

Im Unterschied zur Fördergruppe waren in der Förderklasse Kinder mit leichten Lernschwierigkeiten anwesend. Diese Lernschwierigkeiten wurden durch die Lehrer_innen mit fehlenden bzw. geringen Spanischkenntnissen, unzureichender familiärer Unterstützung, mit der sozialen und ökonomischen Situation der Familie und nur in wenigen Fällen mit Behinderungen assoziiert. Im Schnitt wurden vier bis acht Kinder in der Förderklasse unterrichtet, wovon ein bis zwei Kinder von den Lehrer_innen als Kinder mit Behinderungen bezeichnet wurden. Intern wurde die Klasse als »Reforzamiento« (wörtlich übersetzt »Verstärkung«, sinngemäß »Vertiefung« bzw. »Förderung«) bezeichnet und war

für Kinder gedacht, die aus unterschiedlichen Gründen der Lehr- bzw. Lerngeschwindigkeit des Unterrichts in der regulären Klasse nicht folgen konnten, von denen jedoch erwartet wurde, durch zusätzlichen Förderung in einer kleineren Gruppe an den Rest der Klasse anschließen zu können. Dementsprechend unterschied sich der Unterricht in der Förderklasse vom Unterricht in der Regelklasse vor allem durch die geringe Schüler_innenzahl und die dadurch erhöhte Aufmerksamkeit, die die Lehrerin den Kindern widmen konnte. In der Förderklasse gestaltete die Lehrerin den Unterricht methodisch selbst, der Inhalt wurde mit der Klassenlehrerin weitgehend abgestimmt.

"Die Kinder haben oft noch ein paar Schwierigkeiten beim Zahlen lesen. Dafür gibt es in der Klasse zwei Tafeln mit den Zahlen von 1-50, die sie als Hilfe auch immer herangezogen haben. Nachdem die Rechnungen an der Tafel fertig waren, haben die Kinder sie ins Heft kopiert. Die Lehrerin ist durch die Klasse gegangen und hat sich die Hefte angeschaut, korrigiert, wo etwas falsch war und mit den Kindern gerechnet und erklärt. Das ganze hat sie noch einmal gemacht mit einer Zeile die sie vorgerechnet hat und einer zweiten für die Kinder an der Tafel." (Beobachtungsprotokoll Förderklasse, 19.10.2009. P12-168)

Aus Gesprächsprotokollen im Rahmen einer Besprechung der Lehrer_innen am Ende des Schuljahres wurde deutlich, dass der Begriff der »Colaboración« für die Gestaltung der Strukturen individueller Förderung eine wichtige Rolle spielte. Im Bezug auf die Organisation individueller Förderung wurde auf die Bedeutung der Kooperation zwischen den Lehrer_innen verwiesen.

Nach Intervention der Zentrumsleiterin wurden die Hilfslehrerin der Fördergruppe zugeteilt und die Förderklasse wurde eingerichtet. Dies machte neue Formen der Zusammenarbeit notwendig und löste die selbstorganisierten Strukturen auf. Die Zusammenarbeit wurde dementsprechend unterschiedlich erlebt und beschrieben.

"Con Sonja hemos trabajado, como ambas somos maestras ... o sea ... nos entendamos porque estamos en el mismo camino. Con ella hemos tratado a coordinar. Digamos, ella enseñaba y yo me iba con los especiales. O ella estaba enseñando a Lucy ... a los especiales, yo me iba de los niños que están bien. Así nos estábamos coordinando y de pronto les han llevado a la Sonja." (Interviewtranskript Mariela, 4.12.2009. 11.36)

"Sie [Hilfslehrerin, Anm. S.R.] ist keine Lehrerin und hatte daher mit der Zusammenarbeit mit Mariela ein paar Probleme. Sie hat sich nicht so einbezogen

gefühlt, weil sie die Vorbereitung mit ihr nicht gemeinsam gemacht hat. Sie hat sich mehr Zusammenarbeit erwartet und auch die Kommunikation soll besser werden, auch in Bezug auf zukünftige Hilfslehrer_innen. Die restliche Zeit hat sie Marcela in der Klasse unterstützt, was schon um einiges besser war. Marcela hat sie in die Unterrichtsvorbereitungen immer einbezogen und dadurch hatte sie die Möglichkeit selbst Materialien vorzubereiten. Das musste sie bei Mariela spontan in der Klasse machen bzw. hat sie sich dann auch oft nicht getraut, da sie den Unterricht nicht stören wollte." (Gesprächsprotokoll Feli, 2.12.2009. P11-236)

"Was ihr gefehlt hat, war die Zusammenarbeit zwischen Sonja und Feli. Mit Sonja ist ihr das leichter gefallen, weil sie mit einer anderen Lehrerin zusammengearbeitet hat. Mit Feli war es etwas schwerer, weil sie oft weg war und sie auch keine Lehrerin ist." (Gesprächsprotokoll Mariela, 2.12.2009. P11-236)

"Honestamente tal vez las profesoras están acostumbradas a trabajar solas. Con profe Marcela si un poco habido coordinación, digamos. Yo le preguntaba –¿Profe, que vas a hacer mañana? ¿Cuál va a ser su tema mañana? No ... Y entonces ella me decía tal cosa. ... En el caso del esqueleto ... Ya vamos a trabajar los esqueletos y entonces en la casa entre ambas coordinamos, digamos, que actividades íbamos a hacer con los alumnos." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 17:55)

5.2.2. Interdisziplinäres Team

Die Schule ist, wie bereits im Kapitel 5.1.3. beschrieben, in ein Zentrum für Menschen mit Behinderungen eingebunden, das Dienstleistungen unterschiedlicher Disziplinen anbietet, die in unterschiedlicher Form auch für die Schule zugänglich waren.

Im Laufe des Forschungsaufenthaltes stellte sich aus schulorganisatorischer Perspektive insbesondere Physiotherapie und Psychologie als bedeutend für die Schule heraus. Vor Beginn des letzten Trimesters, mit dem der Wechsel ins neue Schulgebäude und die Erweiterung des Lehrkörpers verbunden war, unterstützten Erzieherinnen des Kindergartens, Physiotherapeut_innen und Psychologinnen die Klassenlehrerinnen der beiden größten Klassen (erste und zweite Schulstufe) im Unterricht. Gleichzeitig wurden die angebotenen Dienstleistungen für die Kinder der Schule genutzt. In diesem Kapitel werde ich mich auf Formen der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Psychologinnen konzentrieren. Diese fand einerseits im Rahmen einer durch die Zentrumsleitung angestregte Fortbildungsreihe und andererseits in der gemeinsamen

Arbeit mit einzelnen Kindern statt.

Im Zuge der Reorganisation der Schulstrukturen mit Beginn des dritten Trimesters wurde von der Zentrumsleiterin eine Schulung der neuen Lehrer_innen initiiert und von der Lehrphysiotherapeutin umgesetzt. Diese startete als gemeinsame Schulung von Physiotherapeut_innen, Physiotherapiestudierenden, Psychologinnen und Lehrer_innen und fand jeweils Freitag mittags statt. Im Laufe der Zeit kristallisierten sich Themenbereiche heraus, die von Psychologinnen, Sozialarbeiterin oder Physiotherapeut_innen thematisch vorbereitet wurden. Themenschwerpunkte waren unter anderem die psychomotorische Entwicklung, Disziplin und Gewalt sowie Spiel im Kontext von Unterricht und Lernen. Es sollten anfangs grundlegende Kenntnisse der psychomotorischen Entwicklung des Kindes und Einflussfaktoren, wie unter anderem Behinderungen und soziale Rahmenbedingungen, vermittelt werden. Die thematischen Inputs wurde hauptsächlich von Physiotherapeut_innen und Psychologinnen aufbereitet und vorgestellt.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesen Themen und da es keine institutionalisierten schulinternen Treffen gab, wurden die Fortbildungen durch die Lehrer_innen zusätzlich als Ort des Austausches von Erfahrungen und Herausforderungen genutzt. Die Entwicklung einzelner Kinder wurde besprochen und gemeinsame Handlungsstrategien erarbeitet.

"Rita hat auch gesagt, dass es sehr gut wäre, wenn alle in der Schule ein ähnliches Vokabular um Umgang mit den Kindern entwickeln könnten. So hat sie für die Physiotherapeut_innen ausgemacht, dass sie alle die Kinder immer in die Schule zurück schicken sollen, wenn sie außerhalb des Schulgebäudes herumlaufen. So lernen sie, dass es egal ist an wen sie geraten. So z.B. Andres. Er lernt sehr stark durch Wiederholung und Erfahrung ... wenn er merkt, was seine Aktionen für Konsequenzen hat. So sollen die Lehrer_innen ebenfalls eine gemeinsame Sprache finden und gemeinsam an Handlungsstrategien arbeiten." (Beobachtungsprotokoll Fortbildung, 21.08.2009. P8_230)

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten wurden organisatorische Fragen besprochen und die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Disziplinen – insbesondere Physiotherapie und Psychologie – mit der Schule diskutiert. Zwar waren die Fortbildungskurse hauptsächlich zur Weiterbildung der Lehrer_innen geplant, die von den Physiotherapeut_innen und Psychologinnen

präsentierten Inhalte wurden jedoch nicht primär aus pädagogischer Perspektive dargestellt. Vielmehr ging es darum von Seiten der verschiedenen Disziplinen Denkanstöße und Unterstützung anzubieten. Diese wurden von den Lehrer_innen positiv aufgenommen und auch weiter eingefordert.

"A tu modo le puedes formar aún sea un poco difícil pero no es imposible. Es decir, tu puedes recuperar a ese niño. ... Pero como voy a hacerlo yo sino es con la colaboración con un profesional. Yo no soy psicóloga. Tengo un poco de conocimiento de acuerdo a mi experiencia pero yo no he estudiado para psicóloga. ... Entonces no solamente tengo que trabajar yo." (Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. 59.20)

Vor allem von Seiten der Klassenlehrerinnen wurde eine psychologische Begutachtung bestimmter Kinder gewünscht. In den meisten Fällen spielten störendes Verhalten, Aggressivität im Klassenzimmer und Lernschwierigkeiten eine Rolle. Meist wurden psychologische Gutachten inklusive konkreter Handlungsanweisungen für den Unterricht erbeten. Einzelne Schüler_innen wurden von den Lehrer_innen ausgewählt und von den Psychologinnen begutachtet.

"Primero las profesoras detectan, no cierto, en el aula que problema más o menos piensa que tiene o cree que tiene. Entonces le lleva a la psicóloga para que vea si es verdad o no. ... Si tiene problemas." (Interviewtranskript Sonja, 1.12.2009. 23.50)

Wie in diesem Zitat angedeutet fand die Arbeit der Psychologinnen mit den Kindern meist außerhalb des Klassenzimmers in Einzelbetreuung statt. Zwar wurde die psychologische Intervention von den Lehrer_innen als wichtig empfunden, die konkrete Zusammenarbeit gestaltete sich jedoch schwierig. Die von den Lehrer_innen erwarteten Handlungsanweisungen für den Unterricht im Bezug auf bestimmte Kinder oder Situationen wurde von den Psychologinnen aus Sicht der Lehrer_innen nicht bzw. nur unzureichend geboten.

"Muchas veces le he pedido, sobre todo a la psicóloga, que me evalúa a un alumno determinado, como a José. Pero le lleva un rato. Le trae. ... Me gustaría que me informe. Inclusive como yo pueda manejar a el, no. ... Porque a mí me gusta aprender. Que me enseñe ya con profesional." (Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. 58.01)

Als Grund für die fehlende bzw. unzureichende Zusammenarbeit wurde beiderseits Zeit- und Ressourcenmangel angegeben. Die Psychologinnen hatten ihre Aufgabenbereiche in der Betreuung der Klient_innen des gesamten Zentrums. Die steigende Nachfrage der

Lehrer_innen nach (psychologischer) Unterstützung und Betreuung und die Einbindung der Psychologinnen in die Lehrer_innenfortbildung war zusätzlich zu ihren bisherigen Aufgaben zu leisten.

"Solamente que no hacen un seguimiento tampoco ... Es que, también hay artos, no cierto. Seria bueno que uno sea solo para la unidad. Para que se ocupe de los alumnos." (Interviewtranskript Sonja, 1.12.2009. 23.52)

Im überwiegenden Teil der Fälle wurden Kinder für psychologische Einzelbetreuung aus der Klasse geholt. Die angewandten Methoden wurden von den Psychologinnen ausgewählt und Lehrer_innen hatten keinen Einfluss und kaum Einblick in die methodische Vorgehensweise der Psychologinnen. Es wurden offene Fragebögen, Beobachtung, verschiedene psychologische Tests (u.a. Rosenberg-Test zu Selbstbewusstsein, unterschiedliche Intelligenztests, DHF von Karen Machover) und andere psychodiagnostische Tests eingesetzt. Vorwiegend wurde die soziale, familiäre und kognitive Situation des Kindes betrachtet und spielerisch mit den Kindern gearbeitet.

Als Schwerpunktthema stellte sich im Zuge der gemeinsamen Fortbildungen »Conducta« (Benehmen) heraus. Insbesondere von den Lehrer_innen wurde dieses Thema häufig angesprochen und demzufolge von den Psychologinnen durch entsprechenden Input im Rahmen der wöchentlichen Fortbildungen aufgegriffen.

"Por, digamos ... Hay falta de afectividad. Hay agresión interfamiliar. Entonces los niños vienen y lo reflejan aquí la agresividad. Descargan aquí su agresividad. Lo que no lo pueden hacer en la casa lo hacen aquí y lo hacen con los más débiles. Entonces en esa parte nos falta trabajar. Hay que trabajar bastante en eso." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 52.34)

Die Psychologinnen organisierten daraufhin eine spielerische Intervention zur Verbesserung des Klassenklimas und des Benehmens in allen Klassen. Diese wurde von den Lehrer_innen positiv aufgenommen und einige Wochen später wiederholt. Ein Spiel wurde von den Psychologinnen vorbereitet und in Kooperation mit den Lehrer_innen in den Klassen durchgeführt. Die Vor- bzw. Nachbearbeitung fand ohne Beteiligung der Lehrer_innen statt. Die Klassenlehrer_innen waren ausschließlich in der Umsetzung des Spiels beteiligt, empfanden die Arbeit der Psychologinnen jedoch als Bereicherung und Unterstützung ihrer Bemühungen um mehr Disziplin im Unterricht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeit der Psychologinnen war die Entwicklung von

Unterrichtsmaterialien. Im Zuge der Einzelbetreuung ausgewählter Kinder vor allem im Rahmen der Förderung von Feinmotorik und Kommunikationsfertigkeiten entstanden Materialien, die zwar nicht primär für den Unterricht gedacht waren, von den Lehrer_innen jedoch aufgegriffen und für den Unterricht genutzt bzw. adaptiert wurden. So entwickelten Psychologinnen auf der Basis des als alternatives Kommunikationssystem für Kinder und Erwachsene mit Autismus entwickelte Picture Exchange Communications System (PECS) Symbolkärtchen für zwei Kinder zur Verbesserung ihrer Kommunikations- und Verständigungsmöglichkeiten. Diese wurden von den Lehrer_innen adaptiert und im Unterricht verwendet. Daraus entstanden Kärtchen mit Silben und Zahlen, die auch für andere Kinder im Mathematik- und Sprachunterricht eingesetzt wurden.

Psychologische Betreuung wurde in vielen Bereichen des Zentrums als wichtig angesehen, und im Kontext eines umfassenden Verständnis von Rehabilitation angesiedelt.

"La atención psicológica es un tema muy importante en la rehabilitación de la PCD [persona con discapacidad, Anm. S.R.], para la auto aceptación, la integración familiar, inclusión a la sociedad y la preparación para asumir su responsabilidad ante la vida. El alcance del apoyo psicológico es para los residentes de la ETI, los niños de la Guardería CIN, la unidad educativa inclusiva, las señoras de apoyo que realizan un trabajo ocupacional como también a los pacientes externos, que consiste en evaluaciones tanto de tipo personal como grupal." (Jahresbericht ETI 2009)

Aufgrund des großen Aufgabengebietes, das den Psychologinnen durch die Zentrumsleitung zugewiesen wurde und der hohen Nachfrage psychologischer Diagnostik und Betreuung durch die Lehrer_innen, kam es zur Forderung nach einer eigens für die Schule zuständigen Psychologin. Diese wurde für das darauffolgende Schuljahr 2010 bei der lokalen Schulbehörde angefragt.

5.2.3. Weitere Unterstützungssysteme – Nachmittagsbetreuung und Elternverein

In diesem Kapitel werden in Kürze weitere schulorganisatorische Unterstützungssysteme beschrieben, die eine Rolle für den Aufbau und die Entwicklung des inklusiven Pilotschulprojekts spielten.

Die bereits erwähnte Nachmittagsbetreuung war für alle Kinder der Schule zugänglich und wurde durch eine Mitarbeiterin des Zentrums geleitet. Diese war anfangs für eine lose

strukturierte Beschäftigungstherapie («terapia ocupacional») verantwortlich, in der externe und interne Klient_innen des Zentrums betreut wurden, die nicht an einem der berufsbildenden Programme teilnahmen. Im Laufe meines Aufenthalts erhielt die Betreuerin mehr und mehr die Aufgabe der Nachmittagsbetreuung von Schüler_innen, bis diese am Ende des Schuljahres zur festen Struktur der Schule wurde. Die Koordination der Nachmittagsbetreuungsplätze für die Schulkinder wurde kaum durch die Lehrer_innen mitbestimmt, sondern war hauptsächlich von den Eltern bzw. der familiären Situation der Kinder abhängig. Dementsprechend variierte die Anzahl der Kinder täglich, stieg jedoch im Laufe des letzten Trimesters von anfangs 5-10 Kindern auf 25-40 Kindern am Ende des Schuljahres an.

"El apoyo escolar es una actividad de mucho beneficio para los niñ@s que componen diferentes grados de la Unidad Educativa 'Kristina Aitken de Gutiérrez' y consiste en reforzar el aprendizaje ante la ausencia de los padres por motivos de trabajo o analfabetismo. En esta actividad existen 36 niñ@s de los cuales 11 son personas con discapacidad, recibiendo todos, el beneficio integral de atención." (Jahresbericht ETI zweites Halbjahr 2009)

Nach dem Schulunterricht am Vormittag erhielten Kinder, die die Nachmittagsbetreuung besuchten ein Mittagessen. Neben den Schulkindern der Pilotschule waren auch Kinder der Wohngruppe des Zentrums anwesend, die am Vormittag außerhalb des Zentrums eine reguläre Schule besuchten. Anfangs war die Nachmittagsbetreuung als Unterstützung beim Lernen und Aufgaben erledigen gedacht, die nur bei Bedarf und somit nicht täglich stattfand. Im Laufe der Zeit und mit steigender Anzahl der Kinder entwickelte sie sich unter der Anleitung der Zentrumsleiterin und der Betreuungsperson zu einem eigenständigen Angebot des Bildungsbereichs des Zentrums. Neben der Unterstützung beim Aufgaben lösen und Lernen wurden eigene Nachhilfeunterrichtseinheiten gestaltet. Neben der Förderung und Lernunterstützung wurde den Kindern jedoch auch Freizeitaktivitäten wie z.B. Fußball spielen, Lesen, Basteln und Musizieren angeboten. Meist war eine Betreuerin des Kindergartens oder eine der Psychologinnen als Unterstützung anwesend. Abgesehen von den im Unterricht erhaltenen Aufgaben kam es kaum zu Koordination und Kommunikation zwischen den Klassenlehrerinnen und der Nachmittagsbetreuung. Diese wurde jedoch am Ende des Schuljahres im Rahmen von Schulabschlussbesprechungen und Evaluierungsgesprächen bemängelt und für das folgende Schuljahr gefordert und geplant.

"Mit den Hilfskräften bzw. mit Marcelina am Nachmittag braucht es auch noch mehr Koordination. Da sollen die Lehrer_innen einen Plan machen, sodass Marcelina ihnen gezielt helfen kann." (Gesprächsprotokoll Abschlussbesprechung, 2.12.2009. P9_236)

Parallel zur Nachmittagsbetreuung, die in einem eigens dafür eingerichteten Raum stattfand, gab es weitere Betreuungsangebote. So waren einige der Kinder nachmittags in einer als Teil des Kindergartens organisierten Gruppe für Kinder mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen. Andere arbeiteten in der Beschäftigungstherapie mit. Auch hier fand kaum Austausch mit den Lehrer_innen statt und die Tätigkeitsbereiche und Aufgaben hatten keinen direkten Bezug zu den im Klassenunterricht behandelten Themen bzw. allgemein zum Schulalltag am Vormittag. Darüber hinaus war die Betreuerin der Nachmittagsbetreuung wenig in die Organisation der Schule bzw. des Unterrichts eingebunden und nahm auch nicht an den wöchentlichen Fortbildungskursen teil.

Vermehrte Zusammenarbeit wurde ebenfalls mit Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder gewünscht. In der Vorschule wurde ein Großteil der Kinder von den Eltern bzw. Bezugspersonen gebracht bzw. abgeholt. Vor allem Eltern von Kindern mit Behinderungen tauschten sich über die aktuelle Situation ihrer Kinder mit den Lehrer_innen aus. In den Klassen eins bis vier gab es kaum Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Eltern.

"Está faltando tal vez eso. Más trabajar con la familia. Ahora si, ya hemos un poco conversado y ... el hecho de que al año ya se va a trabajar más coordinado con los papás. Porque nos interesa, o sea, ya somos viendo sus casos. [...] Después con los papás ... concienciar a los papas." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 52.34)

Hier fehlte es einerseits an zeitlichen Ressourcen von beiden Seiten und andererseits an Vertrauen in und Erfahrung mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer_innen. In einer Fragebogenerhebung zur Einstellung und Zufriedenheit der Eltern, an der 53 Eltern und Bezugspersonen teilnahmen, bezeichneten 62% der Teilnehmer_innen die Kommunikation mit der Schule als zufriedenstellend³⁵. Gleichzeitig wünschen sich 41 der 53 Befragten mehr Kommunikation mit der Schule. Begründet wurde dies meist mit dem Wunsch mehr über das Verhalten und den Bildungsstand des Kindes zu erfahren. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Eltern wurde von den Lehrer_innen ebenfalls

35 Die Frage wurde als geschlossene Frage mit vier Auswahlmöglichkeiten (»muy bueno«, »bueno«, »mal«, »pésima«) konzipiert. Als zufriedenstellend wurden die beiden positiven Kategorien »muy bueno« und »bueno« zusammengefasst. Von 32% der Teilnehmer_innen wurde diese Frage nicht beantwortet. Der Fragebogen liegt dieser Arbeit im Anhang ii bei.

als ambivalent dargestellt. Obwohl die Mitarbeit und Unterstützung der Eltern und Bezugspersonen an der Schule bzw. allgemein am Bildungsprozess der Kinder als essentiell angesehen wurde, fand eine umfassende und für alle beteiligten zufriedenstellende Zusammenarbeit in der Praxis nur in Einzelfällen statt.

"O sea, tiene que trabajar la familia. Porque el trabajo tiene que ser integral, te ubicas. Tiene que trabajar la familia. Tienen que trabajar los maestros ... el niño ... pero siempre orientados por un profesional, no, del área. Eso es lo que hemos propuesto. Ahora ojalá Dios quiera que también sea." (Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. 59.20)

Um die Eltern und Bezugspersonen der Kinder vermehrt und besser in die Aktivitäten der Schule einzubinden und sie als Partner_innen im Bildungsprozess der Kinder zu gewinnen, wurde am Ende des Schuljahres im Zuge einer Fortbildung für Eltern und Bezugspersonen ein Elternverein gegründet. In diesem Rahmen sollte es im auf die Feldforschung folgenden Schuljahr zu mehr Kooperation der Lehrer_innen und Eltern kommen und über Weiterbildungen, Seminare und Vorträge ein Bewusstsein für die Rolle der Eltern und Bezugspersonen geschaffen werden.

"Die Zusammenarbeit mit den Eltern laufe noch immer nicht so wie gewünscht. Mirta hat hier zwar viel erreicht – vor allem im Bezug auf José. Sie hat viel Kontakt mit José's Eltern und arbeitet regelmäßig mit ihnen. Sie unterstützen José jetzt viel mehr. Alles in allem ist es aber weiterhin schwierig, weil viele der Eltern sich nicht um die Schule kümmern und oft nicht helfen können, weil sie selbst keine Ausbildung haben oder keine Zeit." (Gesprächsprotokoll Rita, 25.9.2011)

5.3. Colaboración aus der Perspektive inklusiver Schulpraxis

"Bolivia cuenta con una tradición que remonta hasta el 1580 antes de la era cristiana, época de la cultura TIWANAKU [...]. No existen datos acerca de un sistema de educación organizado por el conjunto de la sociedad. Aunque se sabe que su organización exigía una educación en valores como la solidaridad y la cooperación mutua, que predominan hasta el día de hoy entre los Aymaras." (Juárez & Comboni 1997, Capítulo 2, S. 2)

In der Analyse der Förderstrukturen und der multidisziplinären Arbeitsweise an der Unidad Educativa sowie anderer Unterstützungssysteme kristallisierte sich ein Fokus auf »Colaboración«³⁶ heraus. Zusammenfassend gab es »Colaboración« auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Schule, mit anderen Bereichen des Zentrums und mit externen Strukturen – wie z.B. Schulbehörde, Eltern und anderen gesellschaftlichen Institutionen, Behörden und Organisationen. Die Leiterin des Zentrums war vor allem in schulorganisatorischen Fragen und ideologischen Vorgaben bedeutsam. In zentrumsinternen gemeinsamen Besprechungen und internen und externen Fortbildungen kam es zu regelmäßigem interdisziplinären Austausch. Dies wurde durch die Leiterin und Gründerin des Zentrum forciert woraus sich insbesondere das stark an soziale Inklusion ausgerichtete Leitbild des Zentrums ableitet.

Die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen im Zentrum (Physiotherapie, Sozialarbeit und Medizin) gestaltete sich hauptsächlich im Rahmen der Bereitstellung von Dienstleistungen – wie z.B. Physiotherapie, psychologische und medizinische Betreuung der Schulkinder. Speziell mit Psychologinnen und Physiotherapeut_innen kam es zu Erfahrungsaustausch und zur Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion und der Entwicklung entsprechender gemeinsamer Handlungsstrategien. In diesem Kapitel werde ich den Begriff »Colaboración« und dessen Bedeutung im Forschungsfeld erarbeiten und in den Kontext bestehender theoretischer Überlegungen stellen.

36 Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten Colaboración ins Deutsche zu übersetzen: Kooperation, Zusammenarbeit, Kollaboration, Mitarbeit, Mitwirkung, Zusammenwirken (siehe <http://dict.leo.org/esde> [Stand 12.02.2011])
Im Rahmen dieser Arbeit wurde Colaboración mit Kooperation und Zusammenarbeit übersetzt. Einerseits gibt diese Übersetzung den Wortsinn im Forschungsfeld am angemessensten wieder und andererseits lässt er sich dadurch an deutschsprachige bildungswissenschaftliche Diskurse besser anbinden.

5.3.1. Verortung im Forschungsfeld

"Que ya estamos entrando no a perjudicar sino a colaborar." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 15.12)

Diese programmatische Aussage der Hilfslehrerin lässt sich in vielen Bereichen des Zentrums implizit wie explizit finden. Besonders wird auf Formen der Kooperation in Zusammenhang mit der Neugründung und des stetigen Ausbaus der Pilotschule verwiesen, da im Vergleich zu anderen Strukturen bzw. Bereichen des Zentrums die Schulorganisation und die Verortung des Schulprojekts in der Gesamtorganisation zum Zeitpunkt der Feldforschung noch weitgehend ungeklärt war. Dies war einerseits auf dem Pilotstatus der Schule begründet und andererseits von Seiten der Zentrumsleiterin gewünscht. Da in Bolivien zum Zeitpunkt der Feldforschung keine vergleichbaren Projekte existierten, mussten Strukturen neu entwickelt bzw. auf die bolivianische Realität angepasst werden.

"Yo creo que eso es la ventaja de que hemos encontrado tantas personas que cada uno pone de su parte. Eso es lo ... Como en todo lado a veces hay cosas pequeñas pero en la mayoría de las veces simple sea trabajando en equipo. Cualquier cosa, siempre todos, no ... O sea, uno trata de integrarse, digamos, no. Entonces ... Yo creo que por mi evaluación, digamos, es una cosa muy positiva." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 43.19)

Die Form der Zusammenarbeit musste jeweils in der konkreten Situation bzw. für die konkrete Aufgabe von den beteiligten Personen gestaltet werden. Organisatorische Rahmenbedingungen existierten zwar, waren jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt. Unter anderem waren die durch die Zentrumsleitung umstrukturierten Förderstrukturen und, die zeitlichen Ressourcen der zusätzlichen Dienstleistungen (Nachmittagsbetreuung, Psychologie, Medizin, Physiotherapie, Sozialarbeit, etc.) großteils durch schulexterne Vorgaben bestimmt. Dagegen hatten Lehrer_innen in primär pädagogischen Bereichen – insbesondere in der Gestaltung und Organisation des Unterrichts – abgesehen von curricularen Vorgaben weitgehend freie Hand. Aufgrund der speziellen Herausforderungen im Unterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten richteten die Lehrer_innen explizit ihren Wunsch nach mehr Wissen über Lernschwierigkeiten, Behinderungen, Lehrmethoden und -materialien an die Zentrumsleitung und die Lehrphysiotherapeutin. Unter anderem deshalb wurde die wöchentliche Fortbildung durch die Zentrumsleitung initiiert.

Von Lehrer_innen wurden zwar vermehrt konkrete Handlungsanweisungen gefordert, der Weiterbildungskurs entwickelte sich jedoch bald zum Raum für Kooperation und Wissensaustausch zwischen Lehrer_innen, Physiotherapeut_innen, Psychologinnen und der Sozialarbeit und führte zur Entwicklung gemeinsamer Konzepte, Handlungsstrategien und gegenseitigem Verständnis. Eine wichtige Voraussetzung für das Entstehen von Colaboración war die offene Gestaltung des wöchentlichen Treffens, in dem auf Wünsche und aktuelle Herausforderungen flexibel reagiert werden konnte. Der Konflikt zwischen dem Wunsch nach konkreten Handlungsanweisungen auf der einen Seite und andererseits formalisierten Strukturen und der offen und flexibel gehaltenen Organisation konnte nicht aufgelöst werden.

Das Zusammenspiel zwischen Struktur und Offenheit kristallisierte sich in der Analyse des Datenmaterials als wesentlicher Faktor für kooperativer Strategien an der Pilotschule heraus. Innerhalb des Zentrums gewährleisteten regelmäßige Treffen und Besprechungen die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen. Diese Besprechungen dienten einerseits zur Kommunikation von organisatorischen Vorgaben und andererseits wurden Herausforderungen und Änderungswünsche aus den jeweiligen Bereichen zusammengetragen und gemeinsame Lösungsansätze diskutiert. So entstanden für die Arbeit im Zentrum bindende Prinzipien und Leitlinien, die es in weiterer Folge umzusetzen galt.

"Ina meinte, dass in den Besprechungen – die jeden Freitag stattfanden, aber im Moment nur unregelmäßig – gemeinsam Verbesserungen erarbeitet werden. So ist auch die Schule ein Pilotprojekt und ständig in Bewegung. Ina hat generell gemeint, dass sie E.T.I. nicht zu einer Institution machen, sondern als ein Projekt weiterführen will, weil damit ständige Bewegung und Veränderung verbunden ist. Ihr gefällt es sehr immer wieder neue Ideen zu kreieren und diese dann mit einem guten Team umsetzen zu können. So hat sie auf ihren Reisen, die sie früher regelmäßig gemacht hat, immer wieder neue Ideen gesammelt um sie dann in E.T.I. integrieren zu können."
(Gesprächsprotokoll Ina, 15.7.2009. P10_86)

Da das Zentrum von seiten der Leitung von Beginn an als Gesamteinheit betrachtet wurde, entwickelten sich die einzelnen Bereiche weitgehend in Abstimmung aufeinander. Personal- und Ressourcenmangel wurde durch einen der jeweils anderen Bereiche auszugleichen versucht. Bei dieser Form der Kooperation spielte Kommunikation über Disziplingrenzen hinweg eine entscheidende Rolle. Mit der Gründung der Schule und der Ausweitung des

Lehrkörpers mussten Strukturen der Kooperation sowohl innerhalb des Pilotschulprojekts wie auch zwischen den unterschiedlichen Bereichen und der Schule umgestaltet bzw. neu aufgebaut werden. Im Rahmen des Pilotschulprojekts galt es vor allem ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung³⁷, praktische Umsetzungsstrategien zu entwickeln und professionelles Wissen über Disziplingrenzen hinaus auszutauschen.

"Eso también es importante, las capacitaciones que se reciba aquí. Es muy positiva. Que no solamente entramos, digamos, en solo la pedagogía sino también estamos aprendiendo la parte médica, la parte psicológica ... En todo el entorno tiene que entrar. Todo el entorno tenemos que ver. O sea, todos factores que afectan a los niños. Y aquí también se hace ... No ... Porque vemos su aspecto social, vemos de los niños, vemos el aspecto de su salud, también ese aspecto ya parte psicológica. ¿Cómo esté el niño psicológicamente? [...] Para ver porqué el niño esta fallando. Entonces, todas las cosas hacen que sea positiva aquí, no." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 48.55)

Kooperation spielte eine kritische Rolle im Prozess der Gestaltung von Unterstützungssystemen und Strukturen, der nicht immer reibungslos ablief. Im folgenden Kapitel werde ich den Begriff »Colaboración« mit theoretischen Überlegungen konkretisieren um ihn im darauffolgenden Kapitel im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit zu verorten.

5.3.2. Begriffsbestimmung Colaboración

»Colaboración« tauchte in unterschiedlichen Zusammenhängen an unterschiedlichen Orten im Pilotschulprojekt auf. Um dessen Bedeutung im Forschungsfeld, in der Gestaltung von Unterstützungssystemen in inklusiven Bildungsräumen und für bildungstheoretische Auseinandersetzungen darzustellen, werde ich in diesem Kapitel theoretische Überlegungen mit den in den Daten vorgefundenen Vorstellungen zu einer Begriffsbestimmung zusammenführen.

Die Real Academia Española³⁸, für die Überwachung und Normierung grammatikalischer und lexikalischer Aspekte der spanischen Sprachen zuständig, definiert Colaboración wie folgt:

37 Als Ziel inklusiver Bildungsprozesse wurde die gleichberechtigte Teilhabe am Leben der Gesellschaft angestrebt und in Folge dessen der Unterricht vor allem für Kinder mit Lernschwierigkeiten auf Alltagsfertigkeiten ausgelegt. Näheres dazu siehe REISENBAUER & PROYER 2012.

38 Sie bietet eine webbasiertes Lexikon unter <http://www.rae.es/rae.html>. [Stand 12.02.2012]

"Colaboración: 1. Acción y efecto de colaborar. [...]"

Colaborar: 1. Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra. [...] 3. contribuir³⁹ (|| concurrir⁴⁰ con una cantidad). 4. contribuir (|| ayudar⁴¹ con otros al logro de algún fin)." (Real Academia Española)

Einige Aspekte dieser auf den alltagssprachlichen Gebrauch aufbauenden Beschreibung des Begriffs »Colaboración« finden sich in wissenschaftlichen Definitionen wieder bzw. werden weiter ausdifferenziert. So benennt KÖCK (2008) spezielle Qualitätsmerkmale, die Kooperation im pädagogischen Kontext auszeichne: Kooperation findet zwischen gleichberechtigten Personen mit individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten statt, die aufeinander angewiesen sind und gemeinsame Verantwortung für den Kooperationsprozess übernehmen. Kooperation basiert auf einem gemeinsamen Ziel, das gemeinschaftlich geplant und dessen Ergebnis bzw. Output durch Kooperation verbessert bzw. erst ermöglicht wird. Weiters versteht er Kooperation als arbeitsteilige, aufeinander bezogene Aktivitäten (vgl. Köck 2008, S. 265).

HUBER (2009) beschreibt Kooperation als ein bedeutendes Leitprinzip sowohl für pädagogisches Handeln, in bildungstheoretischer Hinsicht, wie auch bei Fragen der Schulentwicklung und -kultur. Im Unterschied zu wirtschaftlichen Begriffsbestimmungen sei Kooperation aus pädagogischer Perspektive neben einem Mittel auch ein Ziel an sich (vgl. Huber 2009, S. 507). Kooperation (»Collaboration« im engl. Original) ist nach ELLIOT (2001) in unterschiedliche Zusammenhänge eingebettet und wurde historisch aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Kooperation entstehe, wenn Personen unterschiedlicher Hintergründe an der Lösung eines gemeinsamen Problems oder der Entwicklung eines Produktes arbeiten. Kooperation wird auch verstanden als gleichberechtigte, partnerschaftliche Tätigkeit, um ein gemeinsames für beide nützliches und vorteilhaftes Ziel zu erreichen (vgl. Elliot 2001, S. 1f).

Auch KOBİ (2002) verweist auf eine Reihe bildungswissenschaftlicher Bezugspunkte zu Kooperation, insbesondere im Kontext von Behinderung und inklusiver Bildung.

39 "Contribuir: 1. Dicho de una persona: Dar o pagar la cuota que le cabe por un impuesto o repartimiento. 2. Concurrir voluntariamente con una cantidad para determinado fin. 3. Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin. 4. atribuir (|| a una persona o cosa hechos o cualidades)." (Real Academia Española)

40 "Concurrir: 1. Dicho de diferentes personas, sucesos o cosas: Juntarse en un mismo lugar o tiempo. 2. Dicho de diferentes cualidades o circunstancias: Coincidir en alguien o en algo. 3. Contribuir con una cantidad para determinado fin. Antonio y Manuel concurren con veinte mil pesetas. 4. convenir (|| en el parecer o dictamen). 5. Tomar parte en un concurso." (Real Academia Española)

41 "Ayudar: 1. Prestar cooperación. 2. Auxiliar, socorrer. 3. Hacer un esfuerzo, poner los medios para el logro de algo. 4. Valerse de la cooperación o ayuda de alguien." (Real Academia Española)

"Kooperation ist nach meinem Verständnis [...] nur möglich, solange Differenz, Autonomie, Selbstbestimmung und Eigen-Sinn gewahrt bleiben. Kooperation ist ferner nicht zu reduzieren oder daraufhin zu definieren (begrenzen), sich gemeinsam, im Gleichschritt gar, für dasselbe einzusetzen. [...] Kooperation heißt darum auch Grenzen ziehen, damit sie überschritten [...] werden können. Grenzüberschreitung hat nicht Grenzenlosigkeit zum Ziel. [...] Was Kooperation somit unabdingbar zur Voraussetzung hat, ist gegenseitige Existenzwahrnehmung, Existenzanerkennung und Existenzbestätigung, wobei Kooperation eine solche gleichzeitig in kreisförmigen Prozessen (er)schafft. All dies ist erneut nicht mit Billigung und inhaltlicher Übereinstimmung gleichzusetzen." (Kobi 2002, S. 19)

Wie in den vorangegangenen Kapitel beschrieben fand Kooperation im Pilotschulprojekt auf allen Ebenen statt. Auf der Ebene des Unterrichts wurden unterschiedliche Formen des kooperativen Unterrichtens von meist zwei ausgebildeten Lehrer_innen, Hilfslehrer_innen oder Erzieherinnen praktiziert. Diese wurde von den beteiligten Personen verschieden erlebt. Vorhandene Erfahrungen bildeten die Grundlage für interne Diskussionen und Reflexionen über die Form der Kooperation und die Rolle der einzelnen Akteur_innen. Auf der Ebene der Organisation Schule und des Zentrums kam es zu Kooperation zwischen verschiedenen Disziplinen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen, Psychologinnen und Physiotherapeut_innen wurde von den beteiligten Personen als bedeutend für ihre Arbeit beschrieben. Neben der Situation einzelner Schüler_innen waren hier vor allem inklusive Schulentwicklung, interdisziplinärer Austausch, Weiterbildung und die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion Thema. Kooperation zwischen Eltern und Lehrer_innen fand nur in Einzelfällen statt, wurde jedoch von beiden Seiten gewünscht und sollte im darauffolgenden Schuljahr forciert werden. Auf gesellschaftlicher Ebene kam es hauptsächlich zu Kooperationen zwischen der Schule und der lokalen Schulbehörde. Weiters profitierte die Schule von Kooperationen des Zentrums mit anderen Institutionen, Organisationen und Einrichtungen⁴². Insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern sollte im Zuge der Einführung des neuen Schulgesetzes im folgenden Schuljahr vertieft werden.

Prozesse und Strukturen wurden sehr stark durch die Einstellung und Vision der Zentrumsgründerin und -leiterin gestaltet. Das allgemeine Leitbild der Institution galt durch die enge Verbindung zwischen Pilotschulprojekt und Zentrum ebenso für die Schule und wurde von den Lehrer_innen übernommen. Die Ziele des Zentrums lauteten wie folgt:

⁴² Auf diese Kooperationen und die Auswirkungen auf das inklusive Schulprojekt kann in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

"Misión: La misión es facilitar la integración familiar, social y laboral de las personas con discapacidad creando para ello condiciones reales.

Objetivo general: Ofrecer a las personas con discapacidad física, todos aquellos medios que hagan posible su rehabilitación física y social, integrándolos de manera plena a la sociedad, especialmente en el ámbito laboral que les permita en el futuro la obtención de un empleo o la posibilidad de generar sus propios recursos para vivir dignamente.

Objetivos específicos: Promover la gestión participativa de las instancias de estado y la sociedad civil para contribuir en la rehabilitación integrada y lograr su autonomía personal y social en todas sus dimensiones. Brindar acceso universal a la población con discapacidad física y sensorial en la atención de fisioterapia y rehabilitación física como la capacitación laboral técnica para tener una vida digna y sin discriminación. Crear las condiciones reales para mejorar la calidad de vida de madres de familia, jefas de hogar, niños y personas con discapacidades a través de la capacitación, atención, apoyo alimentario, apoyo en salud y apoyo psicológico." (Leitbild ETI)

Neben den curricularen Vorgaben, stellte der Fokus auf die soziale Integration von Menschen mit Behinderungen hohe Anforderungen an die Arbeit der Lehrer_innen. Diese Aufgabe bildete als gemeinsames Ziel des Zentrums und der Schule die Basis für kooperative Prozesse und Praktiken aller (pädagogischer) Akteur_innen. Die Erfahrungen mit Kooperationsprozessen, die im Zentrum im Kontext sozialer und beruflicher Rehabilitation durch langjährige Arbeit gesammelt wurden, unterstützten den Aufbau von Kooperationsprozessen im Schulprojekt und förderten ein umfassendes Verständnis von Bildung und Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Dies war insbesondere für die Zusammenarbeit zwischen den vom Zentrum angebotenen Dienstleistungen (Physiotherapie, Psychologie, Medizin, Sozialarbeit, etc.) bedeutsam.

Die hohen Anforderungen verbunden mit den daraus in der Praxis aufgeworfenen Fragen führten weiters zu einem Wunsch nach Verbesserung der Methodenkenntnis. Ein gemeinsames Ziel war damit die Professionalisierung der Lehrer_innen. In diesem Rahmen kam es vor allem zur Kooperation und zum Austausch zwischen den Lehrer_innen. Zwar lieferte das organisatorische Leitbild einen Rahmen für die Arbeit der Lehrer_innen, welche Fähigkeiten bzw. Kenntnisse im Unterricht bzw. in der Interaktion mit den Kindern notwendig war, war von Lehrer_in zu Lehrer_in unterschiedlich und hing von der konkreten Unterrichtssituation ab. Die individuellen Ziele der Lehrer_innen entwickelten sich erst durch die Interventionen der Zentrumsleiterin zu einem kollektiven Ziel der

Lehrpersonen. Hier sind die Strukturierung der Förderstrukturen und der Anstoß zur Kooperation in der wöchentlich stattfindenden Weiterbildung zu nennen. Dem zugrunde lag die Integration der persönlichen Vorstellungen der Lehrer_innen von schulischer Inklusion bzw. qualitativ hochwertiger Bildung für Kinder (mit Lernschwierigkeiten) zu einem weitgehend einheitlichen schulinternen Inklusionskonzept. Das Konzept von Inklusion war geprägt durch die Zentrumsleiterin und der seit Gründung der Schule mitarbeiteten Lehrer_innen. Eine Weiterentwicklung des Inklusionskonzepts wurde durch die nahende Einführung des neuen Schulgesetzes und die Ausweitung des Lehrkörpers notwendig. Weiters wird es laufend durch den kooperativen Austausch im interdisziplinären Team vor allem im Rahmen interner Weiterbildungen konkretisiert.

Neben den gemeinsamen Zielen waren vor allem der gemeinsame Raum und dessen Ausgestaltung für Kooperationsprozesse rund um das inklusive Pilotprojekt ausschlaggebend. Dieser war einerseits gekennzeichnet durch vorgegebenen Strukturen und andererseits durch eine weitgehende Offenheit für Veränderungsprozesse. Die Gestaltung, Neuentwicklung und Adaptation von Unterstützungssystemen am und im Pilotprojekt war geprägt durch ein Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Offenheit. Im Laufe der Feldforschung und im Rahmen der Auswertung bildeten sich diese beiden Pole als Rahmenbedingungen der Schulentwicklung heraus, zwischen denen neue Denkmuster und Unterstützungsstrukturen entstanden.

5.3.3. Colaboración im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit

Unter Struktur wurden alle Phänomene (Codes) zusammengefasst, die Handlungs- und Denkmuster der beteiligten Akteur_innen einschränkten. Einschränken wird hier als wertfrei angenommen. Offenheit beschreibt im Gegensatz dazu alle Situationen, in denen die Akteur_innen Entscheidungsfreiheiten hatten.

Strukturen waren auf verschiedenen Ebenen wirksam und können in zwei unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden. Auf der einen Seite stehen Strukturen, die durch die Akteur_innen der Schule (u.a. Lehrer_innen, Eltern, Schüler_innen, Schulleitung, Psychologinnen und Physiotherapeut_innen) nicht veränderbar waren. Zum Beispiel allgemeine gesellschaftliche Vorgaben – wie z.B. Curricula, Einteilung des Schuljahres, etc.. Ihnen gegenüber stehen Strukturen, die durch Akteur_innen der Schule selbst

geschaffen wurden und durch diese veränderbar waren. Hierzu zählen unter anderem die Aufteilung der Lehrpersonen, der Einsatz zusätzlicher Professionen, die konkrete Umsetzung des Unterrichts, etc..

Die Qualität und Intensität der Offenheit zur Veränderung struktureller Vorgaben war abhängig von den individuellen Entscheidungsfreiheiten der handelnden Akteur_innen. Da das inklusive Schulprojekt in Bolivien einzigartig war und dementsprechend kaum konkrete Umsetzungserfahrungen und -richtlinien vorhanden waren, bestand auf den beiden Ebenen der Organisation und der konkreten Interaktion im Unterricht weitgehend Offenheit im Bezug auf die Umsetzung und Entwicklung inklusiver Bildungskonzepte.

Auf der Ebene der Schulorganisation, die durch die Zentrumsleiterin immer im Kontext des Zentrums gedacht wurde, wurden Offenheit und die damit verbundenen Entscheidungsfreiheiten eingefordert. Dies muss in Zusammenhang mit der Geschichte des Zentrums gesehen werden, das sich in vielen Bereichen nach den Bedürfnissen und Anforderungen der im Zentrum lebenden und arbeitenden Personen richtete und durch Ideen und Konzepte der Gründerin kontinuierlich weiterentwickelt wurde – so z.B. die Gründung des Pilotschulprojekts. Diese war geleitet durch ein starkes Bekenntnis zu und Engagement für die soziale Inklusion von Menschen mit Behinderungen gepaart mit praxisorientierten Lösungsansätzen. Der Bezug auf soziale Inklusion und der darin eingeschriebene Fokus auf soziale Gerechtigkeit wurde von allen handelnden Akteur_innen als Leitmotiv geteilt und führte zur besseren Akzeptanz der eingesetzten Organisationsstrukturen, die die Rahmenbedingungen für die konkrete Interaktion im Unterricht und an der Schule im allgemeinen darstellten.

Auf Ebene des Unterrichts existierten kaum Leitlinien und Vorgaben. Dementsprechend hatten Lehrer_innen, Psychologinnen und Physiotherapeut_innen weitgehend Handlungsfreiheit für die konkrete Interaktion mit Schüler_innen, die Zusammenarbeit untereinander und mit den Eltern. Offenheit ermöglichte auf dieser Ebene die Entwicklung und Adaptation von Handlungsstrategien und Unterstützungssystemen, die den konkreten Anforderungen und Kontextbedingungen der Schule entsprachen. Gleichzeitig waren damit hohe Anforderungen an die beteiligten Personen verbunden. Ohne Entscheidungsfreiheiten aufgeben zu wollen, verlangten Lehrer_innen nach Strukturen im Bezug auf Anleitung und Unterstützung im Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten im Unterricht (von materiellen und personellen Ressourcen über Organisation der Zusammenarbeit mit

anderen Dienstleistungen bis zu Weiterbildungsmöglichkeiten). Die wöchentlich stattfindende Fortbildung war anfangs als Weiterbildung vor allem für die neuen Lehrpersonen gedacht, entwickelte sich jedoch aus den oben genannten Gründen bald zu einem Ort des Austauschs über die genannten Themen. Hier wurden Strukturen der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur_innen (inklusive unterschiedlicher Professionen) diskutiert und organisiert. Dies betraf vor allem die Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Psychologinnen, die zwar von der Zentrumsleiterin angeleitet wurde, deren konkrete Umsetzung jedoch nicht vorgegeben wurde.

Ein ausgewogenes Verhältnis von Struktur und Offenheit war entscheidend für die Entstehung dauerhafter und zielorientierter Kooperation. Offenheit schafft Flexibilität und eröffnete Räume für Veränderungen und Anpassungen an die konkrete Situation im Unterricht bzw. in der Schule. Dies muss jedoch durch Struktur gerahmt werden, um Kontinuität und Zielorientierung gewährleisten zu können. Für Kooperation ist es wichtig Strukturen vorzugeben, in denen flexibel agiert werden kann. Demnach muss das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur ausbalanciert werden.

Codes	Quotes
Verantwortung Team Besprechung	"Für Teamsitzungen zu einzelnen Personen ist die jeweilig zuständige Person verantwortlich. Sie soll sich darum kümmern die Infos zusammenzutragen und bei allen beteiligten Personen fragen, wie es geht und was momentan ansteht. Wenn es sein muss, dann kann sie auch eine Reunion einberufen." (Gesprächsprotokoll Rita, 7.10.2009. P9_70)
Einteilung Unterstützung Zusammenarbeit_Lehrer_innen	"Jetzt ist in der 1. und in der 2. Klasse jeweils eine 2. Lehrerin zur Unterstützung eingeteilt. Bei Mirta, da sie vergleichsweise wenige Kinder hat und in der 4. Klasse, weil sie schon größer sind, geht das auch ohne zusätzliche Lehrerin." (Interviewprotokoll Ina, 14.9.2009. P10_160)
Struktur Offenheit	"Alle machen so ein wenig was sie wollen und es gibt keine konkreten Vorgaben der Strukturen in den einzelnen Bereichen von E.T.I." (Gesprächsprotokoll Johannes, 18.6.2009. P11_159)
Eigeninitiative Kollektiv Kommunikationsprobleme Flexibilität	"Einige sind später erst aufgetaucht und andere sind gar nicht gekommen obwohl es ausgemacht war, dass sie um 8.30 anfangen. Das hat Mari gesagt, war ein kollektiver Beschluss der Lehrer_innen und sie haben niemandem Bescheid gesagt. Weder Mari noch Ina wussten darüber Bescheid." (Forschungstagebuch, 18.11.2009. P9_196)
Colaboración Offenheit a_ver	"Tratar de colaborar y de ver." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 27.08)

Offenheit visión_de_inclusión Unterschiede	"Entonces tal vez también allí hay que trabajar. O sea, de que a veces no es importante tanto cumplir el programa y pero que lo harás que ellos tienen. [...] No. ... Es diferente mi visión, digamos, a la mía de las maestras" (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 21.41)
Scheitern Kooperationsprobleme Exklusion	"O sea, no estuve la colaboración [con la psicóloga, Anm. S.R.] que yo quería con un muchachito parecido a José. Lamentablemente yo estoy muy triste porque se fue del establecimiento. Se fue a otra escuela y en dos semanas estaba expulsado de la otra escuela." (Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. 59.20)
Spontanität Flexibilität Entscheidungsfindungsprozesse	"Entscheidungen werden meistens dann getroffen, wenn eine Entscheidung ansteht. Es gibt keinen festgefahrenen Plan bezogen auf die allgemeinen Strukturen des Vereins." (Gesprächsprotokoll Ina, 19.6.2009. P11_190)
Struktur Offenheit In_der_Hand_haben Ideen_einbringen	"Diese Auseinandersetzung mit den Ideen der Leute, die schon lange dabei sind, scheinen mir für Ina sehr wichtig zu sein. Ina hat sehr viel in der Hand und will das auch nicht aus der Hand geben. Aber trotzdem ist sie offen für Ideen, wenn man offen und ehrlich auf sie zukommt." (Forschungstagebuch, 15.7.2009. P10_110)

Tabelle 1. Codes Struktur und Offenheit

5.3.4. Einflussfaktoren auf Colaboración

Das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur wird weiters beeinflusst von den folgenden Faktoren: Experiencia (Erfahrung), Eigeninitiative, Comunicación (Kommunikation) und materielle, personelle und zeitliche Ressourcen.

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse der am Zentrum und in der Schule arbeitenden Personen führten in vielen Fällen zu gegenseitigem Austausch und lieferten Ideen zur kooperativen Gestaltung von Unterstützungssystemen. Fehlten entsprechende Erfahrungen und Kenntnisse, kam es häufig zu Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen den jeweiligen Akteur_innen. So hatte zum Beispiel die fehlende Lehrer_innenausbildung der Hilfslehrerin negativen Einfluss auf die Kooperation zwischen Hilfslehrerin und Klassenlehrerin in der ersten Klasse. Dies konnte durch Kooperationserfahrungen und Erfahrungen im Unterricht mit Kindern mit Lernschwierigkeiten von der Klassenlehrerin der zweiten Klasse ausgeglichen werden, wodurch es zu besserer Zusammenarbeit kam.

Wie das Verhältnis zwischen Struktur und Offenheit konkret aussah, hing zusätzlich von

den zur Verfügung stehenden personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen ab. Im Bereich von Struktur spielen die beschränkte Verfügbarkeit dieser Ressourcen eine entscheidende Rolle. So ließ z.B. die Menge an Kindern und Klient_innen im Zentrum gegenüber der geringen Anzahl von Psychologinnen oft wenig Zeit sich über einzelne Kinder disziplinübergreifend auszutauschen und so die Kooperation diesbezüglich zu verbessern. In einigen Fällen wurden Ressourcen hergestellt und ausgetauscht – wie z.B. die Produktion von Unterrichtsmaterialien (z.B. Symbolkärtchen) – und eröffneten dadurch Kooperationsmöglichkeiten. In Fällen, in denen das Vorhandensein von Ressourcen nicht von den im Feld agierenden Personen beeinflusst werden konnte, mussten Räume geschaffen werden, über den Einsatz der begrenzten Ressourcen zu entscheiden. Im Idealfall unter Einbeziehung aller Beteiligten. Hier war besonders die Zentrums- und Schulleiterin gefragt, entsprechende Strukturen zu schaffen.

Kommunikationsprozesse waren auf allen Ebenen sowie zwischen den Ebenen wesentlich für die Entwicklung des Pilotprojektes. Die erhobenen Daten reflektierten die Bedeutsamkeit von Kommunikation im Bezug auf Struktur und Offenheit auf allen Ebenen. Allgemein galt es erarbeitete oder vorgegebene Strukturen kommunikativ zu vermitteln, sodass sie auf der entsprechenden Ebene umgesetzt werden konnte. Hier sind unter anderem Gesetzesvorgaben, wie z.B. die Organisation des Schuljahres, die Verteilung der Jause, Adaptaciones Curriculares oder die Vergabe von Stipendien; die Nutzung und Einteilung personeller und materieller Ressourcen auf Zentrums- und Schulebene; oder die Gestaltung des Unterrichts zu nennen. Im Bezug auf die Schule fand Kommunikation über Struktur insbesondere im Fortbildungskurs statt, und führte zur Anpassung und Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen der Kooperation im Zentrum und an der Schule. Gleichzeitig bildeten diese strukturellen Rahmenbedingungen die Basis für an konkreten Zielen ausgerichtete Kommunikationsprozesse. War dieser Rahmen nicht gegeben, kam es in einigen Fällen zum Scheitern der Kommunikation und in weiterer Folge zu Schwierigkeiten der Umsetzung von Kooperation – wie z.B. im Rahmen der Zusammenarbeit von Lehrer_innen und Psychologinnen. Ebenso notwendig wie die Einbettung von Kommunikation in Strukturen, zeigte sich Offenheit im Bezug auf Einstellungen der handelnden Akteur_innen und Ergebnisse von Kommunikations- und Kooperationsprozessen.

Aufgrund geringer Ressourcen und mangelndem Expert_innenwissen war die Gestaltung

der Kooperationsprozesse sehr stark von der Eigeninitiative von Lehrer_innen bzw. der im Zentrum tätigen Personen abhängig. Zwar gab es vor allem gegen Ende meines Forschungsaufenthaltes im Zuge der Einführung des neuen Schulgesetzes Weiterbildungskurse im Bezug auf inklusive Bildung, in der Gestaltung des Unterrichts und den Erwerb speziellen Wissens über Lernschwierigkeiten, Lehr- und Lernmethoden sowie die Produktion von adäquatem Unterrichtsmaterial waren die Lehrer_innen jedoch auf Eigeninitiative angewiesen. Hier kam es in vielen Fällen zum Aufbau von Kooperationsstrukturen. Das dadurch entstandene Wissen und die Erfahrungen dienten in weiterer Folge als Grundlage für die Gestaltung von Unterstützungssystemen.

Codes	Quotes
Experiencia	"Yo creo que tal vez por falta de experiencia. Hay que tener experiencia para manejar a los niños. hay que tener tino. Eso lo llamamos así." (Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. 1.08.30)
	"Honestamente, creo que nadie tiene la formula, el secreto. Cada uno trabaja de acuerdo a su experiencia. Por ejemplo en mi caso estoy experimentando con algo que ojalá el año que viene me devuelve resultado. ... No cierto. [...] Inclusive no estoy esperando resultados óptimos, sino ya no mas les he comentado de que me gustaría compartir." (Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. 56.59)
Eigeninitiative	"Sie treffen sich jeden Sonntag und machen den Wochenplan für die nächste Woche." (Gesprächsprotokoll Mari, 28.8.2009. P8_259)
Ressourcen	"Wenn Zeit bleibt, kommt mal ein/e Physiotherapeut_in, der/die gerade nichts zu tun hat in die Schule und hilft mit." (Gesprächsprotokoll Jesus, 21.8.2009. P8_230)
	"Die Unterrichtsmaterialien, die sie gebastelt haben, haben sie immer besser aufbereitet. Mittlerweile kann Jose-Luis lesen und schreiben und sie haben ihm größere Buchstaben gebastelt und auch ganze Wörter, die er zu einem Satz zusammensetzen kann." (Gesprächsprotokoll Rita, 25.9.2011, P16_13)
Comunicación	"Voy a tener un alumno medio sordito. Me interesa arto las señas. Y ando practicando en la casa también para poder comunicarme con el." (Interviewtranskript Sonja, 1.12.2009. 22.32)

Tabelle 2. Codes Einflussfaktoren auf Kooperation

5.4. Fazit

Was genau macht den Begriff Colaboración aus und welche Rolle spielt er in der Gestaltung und Entwicklung von Unterstützungssystemen in inklusiven Bildungsräumen? Wie also müssen Schulen organisiert sein, sodass gleichwertige Teilhabe an Lernprozessen für alle Kinder möglich wird?

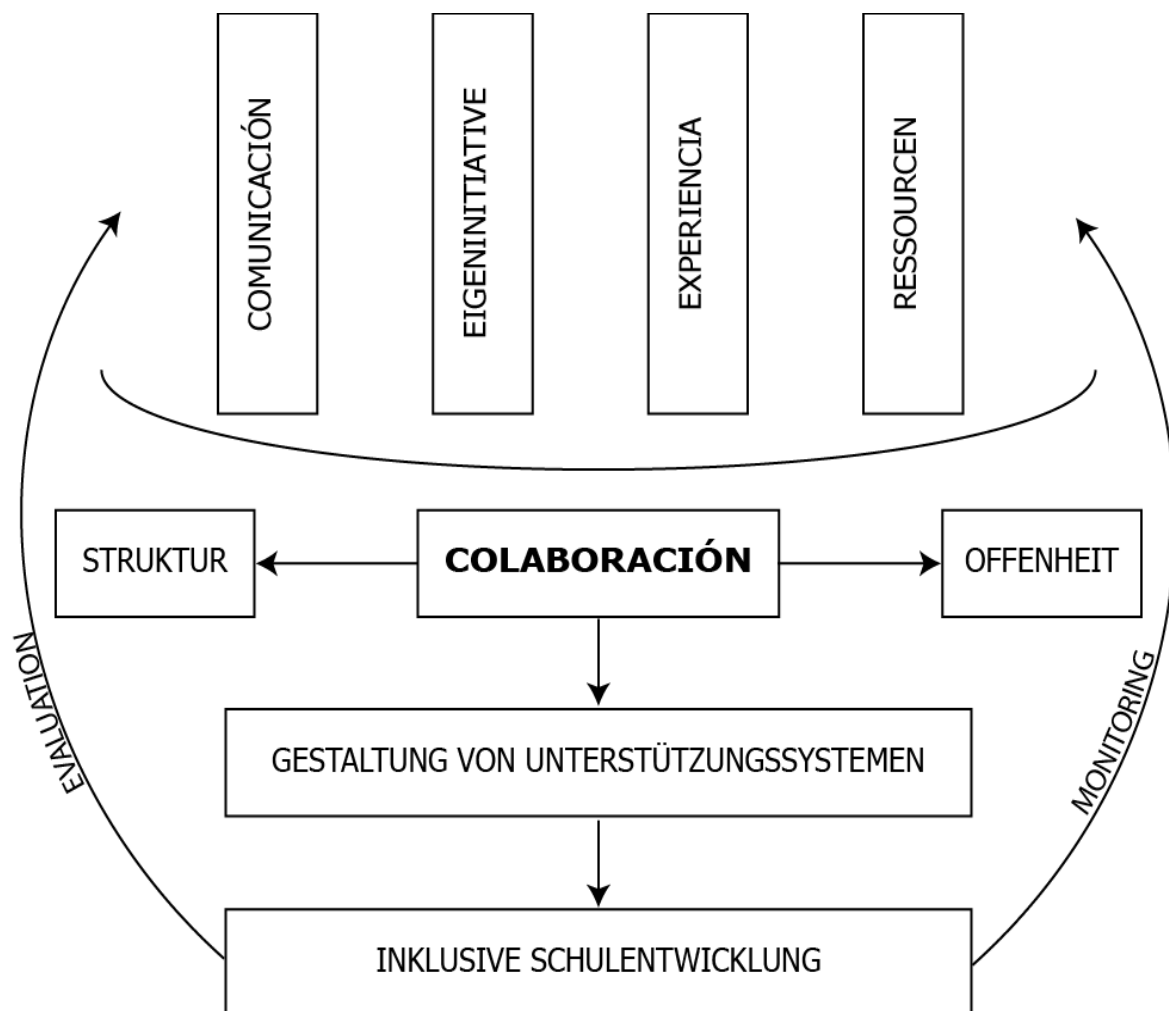
In der vorangegangenen Kapitel untersuchte ich Unterstützungssysteme auf Schulebene und die für ihre Gestaltung wesentlichen Einflussfaktoren. Im Bezug auf Förderstrukturen und die Arbeit im interdisziplinären Team stellten sich Kooperationsprozesse als entscheidende Einflussgröße in der Gestaltung inklusiver Lernräume heraus.

"Eine Handlung ist kooperativ, wenn die Handlungspartner ihre Tätigkeit an gemeinsamen Werten orientieren und ihre Handlungspläne auf vereinbarte Ziele hin koordinieren. Dadurch werden die Formen der Interaktion und Kommunikation in einem solidarisch verantworteten Wertsystem verankert und an den vereinbarten Handlungszielen gemessen." (Schönberger 1987, S. 84)

Kooperation ist demnach an gemeinsamen Werten und Zielen ausgerichtet. Erfahrungen, materielle und zeitliche Ressourcen, Teamgeist und Eigeninitiative der handelnden Personen stellen Faktoren dar, die Kooperation ermöglichen bzw. verhindern können. Für die Kooperation zwischen Lehrer_innen im Unterricht waren gemeinsame Erfahrungen und Kenntnisse Voraussetzung. Kooperation zwischen Lehrer_innen, Psychologinnen, anderen Dienstleistungen und der Zentrumsleitung spielte eine wesentliche Rolle in der Gestaltung und Präzisierung gemeinsamer Werte und Ziele. Entlang grober Vorgaben der Zentrumsleiterin wurden an internationalen Vorgaben ausgerichtete Konzepte kooperativ weiterentwickelt und an die bolivianische Realität angepasst. Ein institutionelles Leitbild, gilt zwar als gemeinsames Ziel bzw. als gemeinsame Wertebasis für Akteur_innen im Zentrum und in der Schule, konkrete Handlungsstrategien und Ziele waren jedoch vor allem im Pilotschulprojekt kaum vorhanden.

Neben den oben genannten Einflussfaktoren ist Colaboración am Pilotschulprojekt im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit angesiedelt. Einerseits benötigt Kooperation Strukturen, die z.B. ein gemeinsames Ziel bzw. gemeinsame Werte vorgeben, andererseits müssen ausreichend Handlungsfreiheiten für die handelnden Akteur_innen vorhanden sein. Dies drückte sich im Forschungsfeld vor allem im Wunsch nach Anleitung

und Wissenserweiterung im Bezug auf den Unterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten und die Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Psychologinnen aus. Gleichzeitig erforderte die Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Kinder mit Lernschwierigkeiten offene Gestaltungsspielräume, die eine adäquate Gestaltung der Pilotschule möglich machten.



Grafik 1. Colaboración, Gestaltung von Unterstützungssystemen und Inklusive Schulentwicklung

Die Grafik stellt schematisch den theoretischen Zusammenhang zwischen den im Zuge der Feldforschung erhobenen Daten und Themenkomplexen dar. Comunicación, Eigeninitiative, Experiencia und Ressourcen bilden die Rahmenbedingungen für Kooperation, die sich im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur vollzieht. Im Zuge der Kooperation zwischen den handelnden Akteur_innen können adäquate Unterstützungssysteme gestaltet werden. Inklusive Bildung kann nur durch entsprechende Unterstützungssysteme umgesetzt werden.

Inklusive Schulentwicklung hat keine feste Organisationsform zum Ziel, sondern ist gerade

durch fortlaufende Evaluation und Veränderung der entwickelten Strukturen gekennzeichnet. Diese gilt es aus der Perspektive der unterschiedlichen Diskurse über Inklusion auf den verschiedenen Ebenen (Unterricht, Schule und Gesellschaft) zu hinterfragen und gegebenenfalls kooperativ neu auszuverhandeln. In diesem Zusammenhang muss darauf geachtet werden Comunicación, Eigeninitiative, Experiencia und Ressourcen als Einflussfaktoren zu beachten und das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur sorgsam auszubalancieren.

"Mit Projekten, die ausgehen von einer selbstverwalteten Schule und mit Privat Public Partnership Projekten kommen wir nicht weiter. Sie sind der falsche Weg. Wir müssen deshalb auch sehr deutlich die Ebenen benennen, die bei einer Veränderung von Bedeutung sind: Den inhaltlichen Rahmen klären; Die strukturellen Rahmenbedingungen erörtern; Die Organisation kommunaler Bildungslandschaften genauer definieren; Rechtliche Grundlagen im Vorhinein abklären [...]" (Hocke 2010, S. 116)

Zwar liefern Pilotprojekte, wie die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende inklusive Pilotschule, Ausgangspunkte und Vorschläge zur Implementierung inklusiver Bildungskonzepte, eine flächendeckende Umsetzung benötigt jedoch die Einbeziehung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche. Einerseits sind – wie an der Pilotschule deutlich wird – vielseitiges professionelles Wissen zur Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung mit angepassten Unterstützungssystemen nötig. Diesbezüglich ist im besonderen auf den im Rahmen von Kooperation stattfindenden Wissensaustausch zu verweisen. Andererseits müssen Strukturen geschaffen werden, die einen möglichst reibungslosen Übergang zwischen Schule und Beruf gewährleisten können. Hier sind Kooperationen zum Aufbau von flächendeckenden Unterstützungssystemen besonders bedeutsam.

6. Conclusio und Ausblick

Für die Bereitstellung von Unterstützungssystemen in inklusiven Schulen spielt demnach Kooperation eine wichtige Rolle. Kooperation war eingebettet in das Spannungsfeld zwischen vorgegebenen Strukturen und Offenheit in Bezug auf Handlungsfreiheiten der beteiligten Akteur_innen. Als wesentliche Einflussfaktoren auf Kooperationsprozesse wurden Comunicación, Eigeninitiative, Experiencia und Ressourcen identifiziert.

Auf den unterschiedlichen Ebenen sind jeweils unterschiedliche Diskurse über Inklusion vorherrschend und bestimmen dadurch die Gestaltung der entsprechenden Unterstützungssysteme. Auf der unterrichtspraktischen Ebene herrscht der pragmatische Diskurs vor und Argumente aus ethischer bzw. politischer Perspektive werden kaum zugelassen bzw. nur marginal behandelt. Auf bildungspolitischer Ebene werden oft unterrichtspraktische Fragen nur unzureichend behandelt. Meist wird inklusive Bildung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene kaum diskutiert bzw. nur im Rahmen dafür geschaffener Spezialinstitutionen. Um inklusive Bildung erfolgreich umsetzen zu können, muss die Diskussion auf allen Ebenen aus praktischer, ethischer, moralische, politischer und systemtheoretischer Perspektive geführt werden.

"Von daher könnten Konzepte und Strategien entwickelt werden, wie dem Phänomen Behinderung über die Herstellung der geforderten inklusiven Lern- und Lebensverhältnisse gesellschaftlich-strukturell begegnet werden kann. So könnte ein wichtiges Anliegen und ein gemeinsamer Erkenntnisgewinn internationaler Heil- und Sonderpädagogik sein, vor dem unterschiedlichen sozialen, kulturellen, politischen, historischen Hintergrund die Transformationsbedingungen von Integration in Bezug auf pädagogische Institutionen und das Gemeinwesen herauszuarbeiten." (Bürli & Strasser & Stein 2009, S. 12)

Auf schulorganisatorischer Ebene bedeutet dies vor allem Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, die verschiedenen Unterstützungssysteme reibungslos und flexibel ineinander greifen zu lassen. Im Sinne des Aufbaus einer kommunalen inklusiven Bildungslandschaft sollen Angebote – wie auch immer diese lokal verankert und gestaltet sind – unter Einbeziehung möglichst aller Bevölkerungsgruppen und Institutionen kooperativ entwickelt und gestaltet werden. Verschiedene Unterstützungssysteme müssen auf allen Ebenen im Gemeinwesen angeboten und verknüpft werden. Welche

Unterstützungssysteme für eine Schule bzw. ein Gemeinwesen erforderlich sind um inklusiv zu sein, muss am jeweiligen gesellschaftlichen Kontext sowie an der Schule und Klasse gemessen werden. Diese reichen von Maßnahmen im Klassenzimmer – wie z.B. angepasste Unterrichtsmethoden und entsprechende Lehr- bzw. Lernmaterialien – über schulstrukturelle Angebote – wie z.B. Förderstrukturen und interdisziplinärer Austausch – bis hin zu Angeboten des Sozialstaates bzw. des Gemeinwesens – wie z.B. staatliche Programme für allein-erziehende Mütter.

In der vorliegenden Studie hat sich Kooperation als wichtiger Ankerpunkt für die erfolgreiche Umsetzung von inklusiven Schulkonzepten herausgestellt. Zwar konnte der Begriff in Grundzügen dargestellt werden, eine umfassende theoretische Einbettung in bestehende inklusive Bildungskonzepte konnte im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit jedoch nur in Umrissen erfolgen. Insbesondere erfordert der Zusammenhang zwischen Kooperation und den in dieser Arbeit identifizierten Einflussfaktoren *Comunicación*, *Eigeninitiative*, *Experiencia* und *Ressourcen* vertiefende Forschung in unterschiedlichen Kontexten. Im folgenden werde ich eine Auswahl möglicher weiterer Fragekomplexe darstellen, die es meines Erachtens im Anschluss an die vorgestellten Ergebnisse zu bearbeiten gilt.

Kooperation bzw. Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen wurde bildungswissenschaftlich unter verschiedenen Begriffen viel diskutiert – siehe z.B. Team-teaching (vgl. u.a. Hang & Rabren 2009). In der vorliegenden Arbeit wurde versucht den Kooperationsbegriff breiter zu fassen und ihn auf schulorganisatorischer Ebene im Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit anzusiedeln. Dieser Zugang bietet Anknüpfungspunkte an den *Capability Approach* und dessen theoretische Überlegungen zu Behinderung. Persönliches Wohlbefinden basiert nach dem *Capability Approach* nicht auf dem Vorhandensein materieller Güter sondern auf der Möglichkeit gewünschte Lebensentwürfe umsetzen zu können. Soziale Gerechtigkeit und Lebensqualität wird aus der Perspektive der Gleichverteilung real existierender Handlungsspielräume, individuelle Vorstellungen qualitätsvollen Lebens umsetzen zu können, betrachtet. Die real existierenden Möglichkeiten (*Capabilities*) werden durch das Zusammenspiel von individuellen Charakteristika und sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Gleichzeitig erhält individuelle Wahlfreiheit eine wichtige Rolle. In ihrer Studie über Lehrer_innenverhalten in Tanzania schreibt TAO (2012) – aus der Perspektive des

kritischen Realismus – Handlungen in das dialektische Zusammenspiel zwischen Struktur und individueller Entscheidungsfreiheit ein.

"Many critical realists have critiqued the conflation of human action with social structure, as well as the conflation of human action with agency only, and see the formation of reasons (or valued functionings) and subsequent decision-making as a result of a dialectical process between structure and agency." (Tao 2012, S. 13)

Betrachtet man Struktur und Offenheit aus dieser Perspektive, stellt sich die Frage, wie Kooperation aus der Sicht des Capability Approaches bzw. im Rahmen des kritischen Realismus gefasst werden kann. Der Capability Approach in Zusammenhang mit kritischem Realismus bieten vielversprechende Ausgangspunkte für an diese Fragen anschließende theoretische und empirische Untersuchungen.

Wie bereits angedeutet lenkt der Kooperationsbegriff in Zusammenhang mit der Gestaltung von Unterstützungssystemen im Rahmen inklusiver kommunaler Bildungslandschaften den Blick auf die Überlegungen zwischen Schule und anderen gesellschaftlichen Institutionen. Solange sich bildungswissenschaftliche Forschung ausschließlich auf die Institution Schule beschränkt, läuft sie Gefahr einen inklusiven Schonraum zu kreieren und Exklusionstendenzen in anderen Bereichen der Gesellschaft außer Acht zu lassen. Schulische Inklusion ohne der Forderung nachhaltiger gleichwertiger Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft, stellt meines Erachtens nach die Zielmarke lediglich auf halbem Weg. Zwar wird Gemeinwohl und damit das Gemeinwesen immer häufiger auch in bildungswissenschaftlichem Kontext thematisiert (vgl. u.a. Stein et al 2011), vor allem jedoch in der praktischen Umsetzung gemeinwesenorientierter (Bildungs-) Angebote besteht weiterhin großer Bedarf am Aufbau von kooperativen Netzwerken. Auch hier besteht erhöhter Bedarf an bildungswissenschaftlicher Forschung.

Im Kontext allgemeiner Bildungsziele wurde an der inklusiven Pilotschule häufig auf Kooperation verwiesen. Da sich die hier vorliegende Arbeit hauptsächlich aus organisationstheoretischer Perspektive dem Begriff Kooperation genähert hat, wurde dieser Aspekt nur am Rande besprochen. Kooperation wurde als Bildungsziel bzw. als wichtiges Anliegen inklusiver Bildung von Seiten der Lehrer_innen angesehen. In diesem Zusammenhang stellen sich allgemein Fragen zur Gestaltung des Curriculums und des Abwägens zwischen der Priorisierung von Alltagsfertigkeiten oder wissensbezogener Kenntnisse. Ein zweiter nicht minder komplexer Aspekt betrifft die Vermittelbarkeit von

Kooperation. Wie können kooperative bzw. inklusive Werte durch die Institution Schule vermittelt werden?

Die weitere Auseinandersetzung mit Kooperation im bildungswissenschaftlichen Kontext bietet somit reichlich Potential für die Erforschung von Inklusions- und Exklusionprozessen und in weiterer Folge für die praktische Gestaltung inklusiver Bildungsräume.

7. Quellenverzeichnis

7.1. Literatur

- Albrecht, Friedrich (2009): Kultur ist überall – Grundzüge der Interkulturell Vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. IN: Bürli, Alois & Strasser Urs & Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157-168.
- Artiles, Alfredo (1998): The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. IN: The Journal of Special Education 32 (1). London: Sage Publications. S. 32-36.
- Balarin, Maria & Benavides, Martin (2010): Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. IN: Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 40, Number 3. London: British Association for International and Comparative Education. S. 311-325.
- Barnartt, Sharon & Altman, Barbara (2001): Introduction. Exploring Theories and Expanding Methodologies. Where We Are and Where We Need to Go. IN: Barnartt, Sharon & Altman, Barbara (Hrsg.): Research in Social Science and Disability, Volume 2, Exploring Theories and Expanding Methodologies. Oxford: Elsevier Science Ltd. S. 1-7.
- Bartolo, Paul A. (Hrsg.) (2007a): Responding to Diversity Teacher's Handbook. Malta: University of Malta – Faculty of Education.
- Bartolo, Paul A. (Hrsg.) (2007b): Responding to Diversity Tutor's Handbook. Malta: University of Malta – Faculty of Education.
- Bartolo, Paul A. & Mol Lous, Annemieke & Hofsäss, Thomas (Hrsg.) (2007): Responding to Diversity Teacher Education and Classroom Practice. Malta: University of Malta – Faculty of Education.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN Behindertenrechtskonvention. Essay. 3. Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Biewer, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Birks, Melanie & Mills, Jane (2011): Grounded Theory. A Practical Guide. London (u.a.): Sage Publications Ltd..
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008): Inclusive Education. Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. IN: Biewer, Gottfried & Luciak, Mikael & Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 314-329.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion. developing learning and participation in

- schools. London: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
- Booth, Tony & Black-Hawkins, Kristine (2001): *Developing Learning and Participation in Countries of the South; The Role of an Index for Inclusion*, Paris: UNESCO.
- Bryant, Antony (Hrsg.) (2007): *The SAGE handbook of grounded theory*. London (u.a.): Sage Publications Ltd.
- Burchardt, Tania (2004): Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. IN: *Zeitschrift Disability & Society*. Volume 19: 7. London: Routledge. S. 735-751.
- Bürli, Alois & Strasser, Urs & Stein, Anne-Dore (2009): Vorwort der Herausgeber. IN: Bürli, Alois & Strasser, Urs & Stein, Anne-Dore (Hrsg.): *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 9-12.
- Charmaz, Kathy (2003): Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. IN: Denzin, Normack K. & Lyncoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. 2nd Edition. London (u.a.): Sage Publications Ltd. S. 249-291.
- Clarke, Adele & Keller, Reiner (2011): "Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt." Zur Begründung der Situationsanalyse. Adele E. Clarke im Gespräch mit Reiner Keller. IN: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 109-131.
- Conti-Becker, Angela (2009): Between the ideal and the real: Reconsidering the International Classification of Functioning, Disability and Health. IN: *Disability and Rehabilitation* 2009, Vol. 31, No. 25. S. 2125-2129.
- Cramer, Elisabeth (2010): Co-Teaching. IN: McGaw, B. & Baker, E. & Peterson, P. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education* 3te Auflage. Oxford: Elsevier. S. 560-564.
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. IN: Dederich, Markus & Greving, Heinrich & Mürner, Christian & Rödler, Peter (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 11-27.
- Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur und Behinderung; eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2010): Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? Die hochschuldidaktische Perspektive. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 257-269.
- Department of Education and Science (1978): *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: HMSO.
- Dyson, Alan (1999): Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education. IN: Daniels, Harry & Garner, Philip (Hrsg.): *Inclusive Education; Supporting Inclusion in Educational Systems*. London: RoutledgeFalmer. S. 36-53.
- Dyson, Alan (2001): Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. IN: *British Journal of Special Education*, Volume 28, No. 1, March 2001. S. 24-29.

- Eberwein, Hans (Hrsg.) (2001): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweise sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eleweke, C. Jonah & Rodda, Michael (2002): The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. IN: International Journal of Inclusive Education Volume 6 Number 2 2002. London: Routledge. S. 113-126.
- Elliot, Anne (2001): Introduction. IN: Richards, Merle & Elliot, Anne & Woloshyn, Vera & Mitchell, Coral (Hrsg.): Collaboration Uncovered. The Forgotten, the Assumed, and the Unexamined in Collaborative Education. Westport CT: Bergin & Garvey. S. 1-15.
- Feuser, Georg (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 17-31.
- Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse; Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. IN: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/2003. Graz: Verein Initiative für Behinderte Kinder u. Jugendliche. S.38-52.
- Floian, Lani & Hollenweger, Judith & Simeonsson, Rune J. & Wedell, Klaus & Riddell, Sheila & Terzi, Lorella & Holland, Anthony (2006): Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. IN: The Journal of Special Education Vol. 40/1/2006. Thousand Oaks (Calif.): Sage. S. 36-45.
- Friebertshäuser, Barbara (2003a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. IN: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa. S. 503-533.
- Friebertshäuser, Barbara (2003b): Interviewtechniken – ein Überblick. IN: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa. S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnografische Feldforschung. IN: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & München: Juventa-Verlag. Seiten 301-322.
- Geertz, Clifford (2003): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2008): The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Third paperback printing. New Brunswick & London: Aldine Transaction.
- Greve, Jens & Heintz, Bettina (2005): Die "Entdeckung" der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. IN: Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft "Weltgesellschaft". Stuttgart: Luis & Luis Verlagsgesellschaft mbH. S. 89-119.
- Gugutzer, Robert & Schneider, Werner (2007): Der »behinderte« Körper in den Disability Studies; Eine körpersoziologische Grundlegung. IN: Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung; Erkundungen in einem neuen

- Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript-Verlag. S. 31-53.
- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik; Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Bern, Wien, u.a.: Haupt.
- Hang, Qi & Rabren, Karen (2009): An Examination of Co-Teaching : Perspectives and Efficacy Indicators. IN: Remedial and Special Education Volume 30 Number 5 September/October 2009. Austin, Texas: Hammill Institute on Disabilities. S. 259-268.
- Hirschberg, Marianne (2003): Ambivalenzen in der Klassifizierung von Behinderung. Anmerkungen zur Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation. IN: Zeitschrift Ethik in der Medizin. Volume 15, Number 3/September 2003. Heidelberg: Springer Berlin. S. 171-179.
- Hocke, Norbert (2010): Kommunale Bildungslandschaften. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 108-119.
- Hollenweger, Judith (2006): Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. IN: Dederich, Markus & Greving, Heinrich & Mürner, Christian & Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 45-61.
- Huber, Stephan Gerhard (2009): Schulleitung. IN: Blomeke, Sigrid & Bohl, Thorsten & Haag, Ludwig & Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner [Hrsg.]: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 502-511.
- Hughes, Bill & Paterson, Kevin (1997): The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment: IN: Disability & Society, Volume 12:3. London: Routledge. S. 325-340.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. IN: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & München: Juventa-Verlag. S. 281-300.
- Hunt, Paula Frederica (2010): Salamanca Statement and IDEA 2004: possibilities of practice for inclusive education. IN: International Journal of Inclusive Education IN: International Journal of Inclusive Education. First published on: 11 November 2010 (iFirst). S. 1-16.
- Hurst, Rachel (2000): To Revise or Not to Revise?. IN: Disability & Society. Volume 15: 7. London: Routledge. S. 1083-1087.
- Hurst, Rachel (2003): The International Disability Rights Movemen and the ICF. IN: Disability and Rehabilitation 2003, Vol. 25, No. 11-12. S. 572-576.
- IBE (International Bureau of Education) & UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2010): Datos Mundiales de Educación. VII. Edición 2010/2011. Bolivia. URL: http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Bolivia/Bolivia.pdf [20.03.2012]

- ILO (International Labor Organization) (2003): Time for Equality at Work; Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. Genua: International Labour Office (ILO).
- INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) (Hrsg.) (2009): Education in Emergencies: Including Everyone INEE pocket guide to inclusive education. Geneva: INEE & UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees).
- Jakobi, Anja P. & Teltemann, Janna (2011): Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. IN: Compare. A Journal of Comparative and International Education. Volume 41, Number 5. London: British Association for International and Comparative Education. S. 579-595.
- Jiménez Pozo, Wilson & Landa Casazola, Fernando & Yañez Aguilar, Ernesto (2006): Bolivia. IN: Hall, Gillette & Patrinos, Harry Anthony (Hrsg.): Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America. New York: palgrave macmillan. S. 40-66.
- Juárez, José Manuel & Comboni, Sonia (1997): Sistema Educativo Nacional de Bolivia. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría Nacional de Educación & Organización de Estados Iberoamericanos.
- Kinsella, William & Senior, Joyce (2008): Developing inclusive schools: a systemic approach, IN: International Journal of Inclusive Education Volume 12 Number 5-6 2008. London: Routledge. S. 651-665.
- Klafki, Wolfgang (1994): "Recht auf Gleichheit - Recht auf Differenz" in bildungspolitischer Perspektive. IN: Neue Sammlung 3-4 (Im). S. 579-594.
- Klasen, Stephan (2001): Social exclusion, children and education. Implications of a rights-based approach. IN: European Societies Volume 3, Issue 4, 2001. London: Routledge. S. 413-445.
- Kobi, Emil (2002): Kooperation im vornhinein und im Nachhinein zu Integration. IN: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AkoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main, u.a.: Peter Lang. S. 19-23.
- Kobi, Emil (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? IN: Dederich, Markus & Greving, Heinrich & Mürner, Christian & Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 28-44.
- Köck, Peter (2008): Kooperation. IN: Köck, Peter: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag GmbH. S. 265-266.
- LeTendre, Gerald & Shimizu, Hidetada (1999): Towards a healing society; Perspectives from Japanese special education. IN: Daniels, Harry & Garner, Philip (Hrsg.): Inclusive Education; Supporting Inclusion in Educational Systems. London: Routledge Falmer. S. 115-129.
- Marmon, Tangmar (2006): Bolivien zwischen Protest und Staatsversagen; Defizitäre Parteien und soziale Konflikte als Entwicklungshemmnisse. IN: Bopp, Franziska & Ismar, Georg (Hrsg.): Bolivien; neue Wege und alte Gegensätze. Berlin: wvb, Wiss. Verl.. S. 183-210.
- McDonnell, Patrick (2003): Developments in special education in Ireland: deep structures and policy

- making. IN: International Journal of Inclusive Education Volume 7, No. 3, July-Sept 2003. London: Routledge. S. 259–269.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, John & Ramirez, Francisco (2007): The World Institutionalization of Education. IN: Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Miles, Susie & Singal, Nidhi (2010): The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity. IN: International Journal of Inclusive Education Volume 14, No. 1, February 2010. London: Routledge. S. 1-15.
- Minow, Martha (1990): Making all the difference: inclusion, exclusion and American law. Ithaca & New York: Cornell University Press.
- Mischo, Christoph (2009): Schulische Einflussgrößen auf die Schüler. IN: Blömeke, Sigrid & Bohl, Thorsten & Haag, Ludwig & Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner [Hrsg.]: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 433-440.
- Mitra, Sophie (2006): The Capability Approach and Disability. IN: Journal of Disability Policy Studies Vol. 16/No. 4/2006. London: Sage Publications. S. 236-247.
- Morris, Christopher (2009): Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding? IN: Journal Developmental Medicine & Child Neurology Volume 51, Issue 2. Oxford: Blackwell Publishing. S. 92-94.
- Morse, M. Janice & Stern, Phyllis Noerager & Corbin, Juliet & Bowers, Barbara & Charmaz, Kathy & Clarke, Adele (2009): Developing Grounded Theory. The Second Generation. Walnut Creek: West Coast Press Inc..
- Moser, Vera & Schäfer, Lea & Jakob, Silke (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, 'beliefs' und Anforderungssituationen in integrativen Settings. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 235-244.
- Norwich, Brahm (2007): Categories of special educational needs. IN: Florian, Lani: Handbook of Special Education. London: Sage Publications. S. 55-67.
- Norwich, Brahm (2008): Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions. London: Routledge.
- Norwich, Brahm (2009): Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. IN: British Educational Research Journal. Vol. 35, No. 3, June 2009. London: Routledge. S. 447-467.
- Norwich, Brahm (2010): A Response to 'Special Educational Needs: A New Look'. IN: Terzi, Lorella (Hrsg.): Special Educational Needs. A New Look. (Mary Warnock and Brahm Norwich). London: Continuum. S. 47-113.
- Nussbaum, Martha (2006): Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge

(MA): Harvard University Press.

- Payá Rico, Andrés (2010): Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. IN: Revista Educación Inclusiva Volume 3, Number 2, 2010. Jaén: Universidad de Jaén: Grupo de investigación: "Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía" (D.I.E.A.). S. 125-142.
- People's Health Movement (Hrsg.) (2005): Global Health Watch 2005–2006; An alternative world health report. New York: Zed Books Ltd.
- Pfeiffer, David (1998): The ICIDH and the Need for its Revision. IN: Zeitschrift Disability & Society. Volume 13: 4. London: Routledge. S. 503-523.
- Puri, Madhumita & Abraham, George (2004): Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners. Within Walls, Without Boundaries. New Dehli: SAGE Publications India Pvt. Ltd.
- Reisenbauer, Simon & Proyer, Michelle (2012): Individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Vermittlung von Alltagsfertigkeiten in inklusiven Schulen – Beispiele aus Bolivien und Thailand. IN: Tagungsband 5. Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik (Oldenburg) 2011. IN PRINT.
- Robeyns, Ingrid (2011): The Capability Approach IN: Zalta, Edward N. (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2011 Edition). URL: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/capability-approach/> [Stand 14. Juli 2011].
- Rohr, Erwin & Weiser, Manfred (2009): Historische Kritik der Aussonderung – Kritik der Sonderpädagogik; Zur Frage der historischen (Irr-)Wege und (Fehl-)Entscheidungen. IN: Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik; Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7.Aufl. Weinheim (u.a.): Beltz. S. 91-99.
- Rohrmann, Albrecht (2010): Regionale Teilhabeplanung. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 63-77.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. aktualisierte und ergänzte Auflage. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Samaniego de García, Pilar (2009): Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación. Madrid: CERMIN.
- Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen - Zur Begründung des Themas. IN: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., Julius Klinkhardt. S. 11-22.
- Save the Children (2002): Practice Guidelines. Schools for Alls. Including disabled children in education. London: Save the Children.
- Schillmeier, Michael (2007): Zur Politik des Behindert-Werdens. Behinderung als Erfahrung und Ereignis. IN: Waldschmidt, Anne & Schneider Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung; Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript-Verl. S. 79-99.

- Schönberger, Franz (1987): Kooperation als pädagogische Leitidee. IN: Schönberger, Franz & Jetter, Karlheinz & Praschak, Wolfgang: Bausteine der Kooperativen Pädagogik. 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen: Bernhardt-Pätzold. S. 69-139.
- Schönwiese, Volker (2005): Perspektiven der Disability Studies. IN: Zeitschrift Behinderte in Familie und Gesellschaft, Nr. 5/2005. Graz: Verein "Initiativ für Behinderte Kinder und Jugendliche". S. 16-21.
- Schönwiese, Volker (2009): Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe; Von der Rehabilitation zu Selbstbestimmung und Chancengleichheit. Einleitungsreferat zur Veranstaltung "Auf dem Weg zu einem Tiroler Chancengleichheitsgesetz für Menschen mit Behinderung", Landhaus Innsbruck 28. Jänner 2009. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-paradigmenwechsel.html> [Stand 09.01.2011].
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. IN: Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 11-25.
- Sen, Amartya (2005): Human Rights and Capabilities IN: Journal of Human Development, Vol. 6, No. 2, July 2005. London: Routledge. S. 151–166.
- Shakespeare, Tom & Watson, Nicholas (2001): The social model of disability; An outdated ideology? IN: Barnartt, Sharon & Altman, Barbara (Hrsg.): Research in Social Science and Disability, Volume 2; Exploring Theories and Expanding Methodologies; Where we are and where we need to go. Emerald Group Publishing Limited. S. 9-28.
- Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stern, Phyllis Noerager & Porr, Caroline Jane (2011): Essentials of accessible grounded theory. Walnut Creek (Calif.): Left Coast Press.
- Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2nd edition. A Thousand Oaks Cal. (u.a.): Sage Publications.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tao, Sharon (2012): Why are teachers absent? Utilising the Capability Approach and Critical Realism to explain teacher performance in Tanzania. IN: International Journal of Educational Development. ARTICLE IN PRESS.
- Terzi, Lorella (2005): Beyond the Dilemma of Difference: the capability approach on disability and special educational needs. IN: Journal of Philosophy of Education, Volume 39, Number 3. Oxford: Blackwell Publishing. S. 443-459.
- Terzi, Lorella (2008): Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. London: Continuum International Publishing Group.
- Terzi, Lorella (2010): Afterword: Differences, equality and the ideal of inclusion in education. IN: Terzi,

- Lorella (Hrsg.): Special Educational Needs. A New Look. (Mary Warnock and Brahm Norwich). London: Continuum. S. 143-164.
- Thede, Nancy (2011): Democratic agency in the local political sphere. Reflections on inclusion in Bolivia. IN: Democratization, Vol. 18, No. 1, February 2011. London: Routledge. S. 211-235.
- Tikly, Leon (2011): Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. IN: Comparative Education Volume 47, No. 1, February 2011. London: Routledge. S. 1-23.
- Titscher, Stefan & Meyer, Michael & Wodak, Ruth & Vetter, Eva (2000): Methods of Text and Discourse Analysis. London: Sage Publications.
- Tregaskis, Claire (2002): Social Model Theory: The story so far IN: Zeitschrift Disability & Society. Volume 17: 4. London: Routledge. S. 457-470.
- Udvari-Solner, Alice & Thousand, Jacqueline S. & Villa, Richard A. & Quiocho, Alice & Kelly, M. G. (2008): Promising Practices That Foster Inclusive Education. IN: Villa, Richard A. & Thousand, Jacqueline S. & Nevin, Ann I. (Hrsg.): A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. S. 97-123.
- UN (United Nations) (1948): Universal Declaration of Human Rights. Paris: United Nations General Assembly.
- UN (United Nations) (1990): Convention on the Rights of the Child. Paris: United Nations General Assembly.
- UN (United Nations) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Geneva: United Nations.
- UN (United Nations) (2010): The Millennium Development Goals Report 2010. New York: UN.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1960): Convention against Discrimination in Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1990): World Declaration on Education For All - Meeting Basic Learning Needs adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand 5-9 March 1990. New York: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000): The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26–28 April 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2001a): Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2001b): Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms; A Guide for Teachers. Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) & Ministry of Education and Science Spain (1994): Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs

Education. UNESCO.

UNICEF (United Nations Children's Fund) (2009): Manual Child friendly schools. New York: UNICEF.

Uvin, Peter (2007): From the right to development to the rights-based approach: how 'human rights' entered development. IN: Development in Practice Volume 17, Issue 4-5, 2007. London: Routledge. S. 597-606.

Vargas Callejas, Germán (2006): Fundamentos educativos para la construcción de un estado inclusivo en Bolivia. IN: Bopp, Franziska & Ismar, Georg (Hrsg.): Bolivien; neue Wege und alte Gegensätze. Berlin: wvb, Wiss. Verl.. S. 327-362.

Vehmas, Simo (2010): Special needs: a philosophical analysis. IN: International Journal of Inclusive Education Vol. 14, No. 1, February 2010. London: Routledge. S. 87-96.

VENRO (2004): Entwicklung braucht Beteiligung. URL: <http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Behindertenarbeit/Entwicklung%20braucht%20Beteiligung.pdf> [Stand 05.05.2009]

Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung; Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Walther-Thomas, Chriss & Bryant, Mimi & Land, Sue (1996): Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion: The Key to Successful Inclusion. IN: Remedial and Special Education Volume 17 Number 4 July 1996. Austin, Texas: Hammill Institute on Disabilities. S. 255-264.

Warnock, Mary (2010): Special Educational Needs: A New Look. IN: Terzi, Lorella (Hrsg.): Special Educational Needs. A New Look. (Mary Warnock and Brahm Norwich). London: Continuum. S. 12-45.

Weiss, Margaret P. & Lloyd, John (2003): Conditions for Co-teaching: Lessons from a Case Study. IN: Teacher Education and Special Education 2003, Volume 26, No. 1, London: Sage Publications. S. 27-41.

WHO (World Health Organization) (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Final Draft; Full Version. Geneva: World Health Organisation.

WHO (World Health Organization) (2007): International Classification of Functioning, Disability and Health; Children and Youth Version. Geneva: World Health Organisation.

WHO (World Health Organization) (2011): World Report on Disability 2011. Genf: WHO Press.

Wiseman, Alexander W. & Astiz, M. Fernanda & Fabrega, Rodrigo & Baker, David P. (2011): Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems. IN: Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 41, Number 5. London: British Association for International and Comparative Education. S. 561-577.

Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. IN: Stein, Anne-Dore & Krach, Stefanie & Niediek, Imke: Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad

Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 204-234.

Yeo, Rebecca & Bolton, Andrew (2008): 'I don't have a problem, the problem is theirs'. The lives and aspirations of Bolivian disabled people in words and pictures. Leeds: The Disability Press.

7.2. Datenmaterial

7.2.1. Protokolle & Transkripte

Beobachtungsprotokoll 1. Klasse, 29.10.2009. (S. 80, P12-194)

Beobachtungsprotokoll 2. Klasse, 17.8.2009. (S. 80, P8-253)

Beobachtungsprotokoll Fortbildung, 21.08.2009. (S. 84, P8_230)

Beobachtungsprotokoll Förderklasse, 19.10.2009. (S. 82, P12-168)

Forschungstagebuch, 15.7.2009. (S. 101, P10_110)

Forschungstagebuch, 18.11.2009. (S. 100, P9_196)

Gesprächsprotokoll Abschlussbesprechung, 2.12.2009. (S. 89, P9_236)

Gesprächsprotokoll Ina, 19.6.2009. (S. 101, P11_190)

Gesprächsprotokoll Ina, 15.7.2009. (S. 93, P10_86)

Gesprächsprotokoll Jesus, 21.8.2009. (S. 103, P8_230)

Gesprächsprotokoll Johannes, 18.6.2009. (S. 100, P11_159)

Gesprächsprotokoll Mari, 28.8.2009. (S. 103, P8_259)

Gesprächsprotokoll Rita, 7.10.2009. (S. 100, P9_70)

Gesprächsprotokoll Rita, 25.9.2011. (S. 90; S. 103, P16_13)

Gesprächsprotokoll Sonja, 2.12.2009. (S. 81, P11-236)

Gesprächsprotokoll Feli, 2.12.2009. (S. 82f, P11-236)

Gesprächsprotokoll Mariela, 2.12.2009. (S. 83, P11-236)

Interviewtranskript Feli, 27.11.2009. (S. 83, 17:55; S. 86, 52.34; S. 89, 52.34; S. 92, 15.12; S. 92, 43.19; S. 94, 48.55; S. 100, 27.08; S. 101, 21.41; S. 103, 1.08.30)

Interviewtranskript Mariela, 4.12.2009. (S. 82, 11.36)

Interviewtranskript Mirta, 25.11.2009. (S. 85, 59.20; S. 85, 58.01; S. 90, 59.20; S. 101, 59.20; S. 103, 56.59)

Interviewtranskript Sonja, 1.12.2009. (S. 81, 10.53; S. 85, 23.50; S. 86, 23.52; S. 103, 22.32)

Interviewprotokoll Ina, 14.9.2009. (S. 100, P10_160)

Jahresbericht ETI 2009. (S. 87)

Jahresbericht ETI zweites Halbjahr 2009. (S. 88)

Leitbild ETI. (S. 97)

7.2.2. Gesetzestexte & Nationale Rahmenprogramme

Asamblea Legislativa Plurinacional (2010): Ley de la Educación “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”. Ley N° 070 Ley de 20 de Diciembre de 2010.

CONALPEDIS & Defensoría del Pueblo (Hrsg.) (2006): Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad PNIEO. La Paz: OPS/OMS.

El Consejo de Ministros (1997): Reglamento a la Ley 1678 de la persona con discapacidad. Decreto Supremo N° 24807. 4. August 1997.

El Honorable Congreso Nacional (1994): Ley No. 1565. Ley de la Reforma Educativa del 7 de Julio de 1994.

El Honorable Congreso Nacional (1995): Ley No. 1678. Ley de la persona con discapacidad. 15. Dezember 1995.

Ministerio de Justicia (2008): Plan Nacional De Acción de Derechos Humanos. Bolivia Para Vivir Bien. 2009- 2013. Diciembre 2008.

Tukuy Pacha (Hrsg) (2010): Discapacidad Compendio Legal 2008 – 2010. 2. Auflage November 2010. Cochabamba: Programa Nacional Tukuy Pacha & Terres des Hommes Holanda.

Anhänge

Anhang i. Abstract

Die Forderung nach gleichwertiger Teilhabe und Partizipation an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens für alle Menschen wurde durch die Publikation der "Convention on the Rights of Persons with Disabilities" gestärkt. Mit dem Capability Approach – entwickelt von Amartya Sen und Martha Nussbaum – wird die gerechte Verteilung von qualitativ hochwertiger Bildung zur Grundlage für das individuelle Wohlbefinden aller Menschen der Gesellschaft. Die Schaffung eines inklusiven kommunalen Bildungssystems gilt hierfür als Voraussetzung. Lernumgebungen müssen so gestaltet sein, dass sie den individuellen Bedürfnissen aller Schüler_innen entsprechen können. Um die dafür nötigen Angebote und Rahmenbedingungen gestalten zu können, müssen Inklusions- und Exklusionsprozesse im Bildungsbereich untersucht werden.

Im bolivianischen Kontext sind Schulen mit Kindern aus diversen sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen konfrontiert, darunter u.a. Kinder mit Lernschwierigkeiten, die in vielen Fällen keinen Zugang zu (regulären) Bildungsprozessen haben. Unterschiedliche Faktoren haben Einfluss auf die Entstehung von Lernschwierigkeiten wie z.B. Armut, Behinderung oder Migration.

DYSON (1999) identifiziert in seiner Auseinandersetzung mit Inklusion unterschiedlichen Zugängen zu und Diskurse über Inklusion. Aufbauend auf diesen Überlegungen wird Inklusion in dieser vorliegenden Arbeit aus folgenden Perspektiven betrachtet: (i) Die Ethische Perspektive dreht sich um Fragen der Gleichheit und Differenz. (ii) Der Politische Diskurs behandelt Ressourcenverteilung und Gestaltung von (gesetzlichen) Rahmenbedingungen. (iii) Im Pragmatischen Diskurs diskutiert die praktische Umsetzung inklusiver Bildung im Unterricht. (iv) Der Systemtheoretische Zugang – nicht von DYSON benannt – sieht Inklusion und Exklusion als inhärente Mechanismen des Bildungssystems. Hier treffen Perspektiven aufeinander, die zu einem Konflikt führen können. Gleichzeitig wirken die unterschiedlichen Diskurse erweiternd aufeinander. Aspekte, die in dem einen Diskurs nicht zur Sprache kommen, werden durch einen anderen beleuchtet.

Die vorliegende Studie betrachtet Inklusions- und Exklusionsprozesse im Bezug auf Kinder mit Lernschwierigkeiten. An einem inklusiven Pilotschulprojekt wurden Unterstützungssysteme auf Unterrichts-, Schul- und gesellschaftlicher Ebene untersucht um Förderfaktoren und Barrieren zur Teilhabe an qualitativ hochwertigen

Bildungsprozessen zu identifizieren und Anreize für eine alternative Entwicklung von Bildungssystemen zu geben.

Im Rahmen einer Fallstudie basierend auf der Grounded Theory Methodology wurden im Zuge des Forschungsaufenthaltes an der Unidad Educativa Kristina Aitken de Gutierrez zwischen Juni und Dezember 2009 Daten mittels Leitfaden-Interviews mit Lehrer_innen, Eltern und Schulleitung sowie durch teilnehmende Beobachtung erhoben. Zusätzlich wurden Dokumente (Schulplanung, Gesetzestexte und Weiterbildungsunterlagen) herangezogen. Im Anschluss an die Feldphase wurde über Email und Telefon kommuniziert. Die Schule wurde gegründet durch ein Zentrum für Menschen mit Behinderungen im semi-urbanen Bereich von Sucre (Bolivien) und wird als öffentliche Schule teilweise durch das bolivianische Schulsystem finanziert.

Für die Bereitstellung von Unterstützungssystemen in inklusiven Schulen war stark an funktionierende Formen der Kooperation gebunden. Kooperation war eingebettet in das Spannungsfeld zwischen vorgegebenen Strukturen und Offenheit in Bezug auf Handlungsfreiheiten der beteiligten Akteur_innen. Als wesentliche Einflussfaktoren auf Kooperationsprozesse wurden Comunicación, Eigeninitiative, Experiencia und Ressourcen identifiziert.

Kooperation fand auf Unterrichtsebene im Kontext von gemeinsamem Unterricht meist zweier Lehrpersonen in einer Fördergruppe und einer Förderklasse statt. Auf schulorganisatorischer Ebene spielte die Zusammenarbeit im interdisziplinären Team (Lehrer_innen, Psychologinnen, Physiotherapeut_innen, Sozialarbeiterin, etc.) eine bedeutende Rolle. Insbesondere der durch interdisziplinäre Kooperation angeleitete Organisationsentwicklungsprozess führte zum Aufbau und zur Verbesserung von adäquaten Unterstützungsangeboten.

Die hier präsentierten Ergebnisse liefern Anknüpfungspunkte für vertiefende Forschung. Die weitere Auseinandersetzung mit Kooperation im bildungswissenschaftlichen Kontext bietet reichlich Potential für die Erforschung von Inklusions- und Exklusionprozessen und in weiterer Folge für die praktische Gestaltung inklusiver kommunaler Bildungsangebote.

The publication of the "Convention on the Rights of Persons with Disabilities" strengthened the claim for full, effective and equal participation in society for all. Building on the Capability Approach as proposed by Amartya Sen and Martha Nussbaum, a just distribution of high-quality education serves as a baseline for achieving well-being for all members of the community. This implies the creation of an inclusive community-based education system and the adaption of learning environments to meet the individual needs of each student. In order to ensure appropriate and inclusive policy making in the area of education, processes and mechanisms of inclusion and exclusion need to be researched and understood. Learning difficulties arise from various origins such as poverty, disability and migration. Bolivian schools face students with diverse economic, cultural and ethnic backgrounds, including children with learning difficulties who are often denied access to (regular) education services. Within a pilot project of inclusive education, systems of assistance have been studied at instructional, school system as well as community/society level.

Dyson (1999) points out that inclusion is discussed from different perspectives and thus gives rise to different discourses. Building on his findings this study suggests four different discourses in the area of inclusion: (i) the ethical perspective – discussing issues of equity, difference and diversity; (ii) the political discourse – concerning the distribution of Resources and creation of policy frameworks; (iii) the pragmatic discourse – mainly focusing on implementation issues of inclusive schools and teaching of all children. The (iv) systems theory approach of inclusion, not mentioned by Dyson, gives insights into processes of inclusion and exclusion inherent in education systems. These four discourses are interrelated and complement each other. Stakeholders and actors in the field such as teachers, heads of school, parents and children adopt different perspectives and promote different systems of assistance.

The main objective of the present study was to describe and analyze practices and mechanisms of inclusion and exclusion of children with learning difficulties. Systems of assistance offered by a pilot project of inclusive education in Sucre (Bolivia) have been studied to identify hindering and facilitating factors for the successful implementation of these systems and hence quality education for all. Conclusions may describe a starting point for the development of inclusive community structures and society in so called developing as well as developed countries. This study presents selected findings

developed from a field study at a pilot project of inclusive schooling in Sucre/Bolivia using a Grounded Theory Approach, in-class-observations and interviews.

The Grounded Theory Approach allows to investigate inherent beliefs and mechanisms of social interaction. The Grounded Theory coding paradigm (Strauss and Corbin 1998) provides a set of questions that cover phenomena, causes, contexts and consequences. These questions build a base for analysis and data generation (theoretical sampling). Fieldwork has been conducted during a visit to the inclusive school »Cristina Aitken de Gutiérrez« from June to December 2009. The school was founded by a center for persons with disabilities in the suburban areas of Sucre and serves as public school partially maintained by the Bolivian government.

Data has been collected through participant observation within and around the school, interviews with various actors in the field (the head of the school, teachers, parents and associated persons) and documents found in the field (policy papers, teachers documentation, training materials). Additional questions and comments have been communicated via email and phone after the visit.

»Colaboración - cooperation« emerged as key element of facilitating and hindering factors for the development of effective and successful systems of assistance and was found to be situated in area between structure and agency. Implementation of strategies of assistance was highly dependent on functioning types of cooperation at all levels. On instructional level, different types of coordinated teaching activities were not only practiced but also gave rise to internal discussions and reflections on the roles of each participant. On organizational level teachers, physiotherapists, psychologists, social workers and parents formed an inclusive learning environment and strive to keep it accessible for all. Cooperation benefited the organizational development of the school as well as the center of persons with disabilities. The center already had established cooperation with different stakeholders (such as local enterprises to provide access to the labor market for persons with disabilities), this also inures to the benefit of children with learning difficulties.

Generally, cooperation is mostly analyzed in the context of team-teaching and instruction. This study indicates that this view needs to be broadened to include all levels mentioned above. To define and specify the position of cooperation in inclusive education theory, organizational, multi-professional and institutional perspectives of cooperation need to be further researched and discussed.

Anhang ii. Elternfragebogen

Entrevista a los Padres

Unidad Educativa Cristina Aitken de Gutierrez

fecha _____

muy bueno / bueno / mal / pésima



muy bueno / bueno / regular / mal / pésimo



no sé



Datos personales

- 01) ¿A qué grado asiste el niñ@? _____
- 02) ¿El niñ@ tiene dificultades en la escuela? _____ Sí / No
- En caso de Sí: ¿Cuáles? _____
- 03) ¿El niñ@ tiene alguna discapacidad? _____ Sí / No
- En Caso de Sí: ¿Cuáles? _____
- 04) ¿El niñ@ vive con sus padres? _____ Sí / No
- En Caso de No: ¿Porqué? _____
- 05) ¿Cuántos hermanos tiene? _____
- 06) ¿Cuántas personas viven en su casa? _____
- 07) ¿Quién es responsable del niñ@? _____
- 08) ¿Qué tiempo tarda en venir en la escuela? _____
- 09) ¿Quién trae el niñ@ a la escuela? _____
- 10) ¿Quién recoge el niñ@ de la escuela? _____
- 11) ¿Cómo asisten a la escuela? _____
- 12) ¿Cómo conoció la escuela de la E.T.I.? _____
- 13) ¿Dónde trabajan sus padres (responsables)? _____
- 14) ¿Los padres tienen discapacidad? _____

En Casa

- 1) ¿Cómo se muestra el niñ@ en casa?

- | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ tranquilo | ☐ obediente | ☐ nervioso | ☐ cambiante |
| ☐ inquieto | ☐ triste | ☐ cariñoso | ☐ afectivo |
| ☐ alegre | ☐ desobediente | ☐ mimoso | ☐ pasivo |
| ☐ tímido | ☐ introvertido | ☐ otro _____ | |

Comunicación con la escuela

- 2) ¿Cuántas veces están en comunicación con la escuela al año?

- a) En reuniones 0 1 2 3 más _____
- b) Por voluntad propia 0 1 2 3 más _____
- c) Por citación de la profesora 0 1 2 3 más _____

d) ¿Hay otras formas de comunicación?

Sí / No

En Caso de Sí: ¿Cuáles? _____

3) ¿Quisiera comunicarse con la escuela o los profesores?

Sí / No

¿Porqué? _____

4) La calidad de la comunicación es



Enseñanza

5) ¿Está conforme con

a) los métodos que emplea la profesora para enseñarle al alumno?



b) la cantidad de tareas?



d) la disciplina en clase?



e) la estimulación que le brinda la profesora?



f) la forma en que la profesora lo califica?



g) la relación de la profesora con el niño@?



h) el aprendizaje de el niño@?



i) el apoyo que recibe el niño@ en clase?



6) ¡Responde a las siguientes frases!

a) Las tareas son fáciles.



b) Las tareas son difíciles.



c) El niño@ puede captar lo que enseña la profesora.



7) ¿Está de acuerdo con la enseñanza que recibe el niño@?



8) ¿Está conforme con la profesora del curso?



Escuela

9) ¿Qué opina sobre

a) la manera de resolver conflictos de los alumnos con los profesores?



b) la manera de resolver conflictos entre los alumnos?



c) los materiales de enseñanza?



e) las actividades de la escuela?



d) la participación de los padres en la escuela?



e) la dirección de la escuela?



f) la organización de la escuela?



g) la seguridad de la escuela?



10) ¡Responde a las siguientes frases!

- a) El niñ@ se siente cómodo en la escuela.
- b) El niñ@ se siente cómodo en su curso.
- c) Entre los alumnos hay buenas relaciones.
- d) La escuela incluye diferentes tipos de alumnos.
- e) Los alumnos conocen las reglas de la escuela.
- f) Las reglas de la escuela tienen sentido.
- g) Si el niñ@ está trabajando bien, recibe buenas notas.
- h) Si el niñ@ está trabajando mal, recibe malas notas.
- i) Entiende la forma en que la profesora califica.
- j) El alumno aprende a resolver conflictos de una manera adecuada sin violencia.
- k) El niñ@ aprende materias que son útiles para su vida.
- l) El niñ@ puede hacer su tarea solo.
- m) El niñ@ tiene muchos amigos en la escuela.
- n) El niñ@ se comporta bien en la escuela.
- o) Al alumno le gusta ir a la escuela.
- 11) ¿Usted conoce que hay dos profesoras en el aula?
- 12) ¿Está de acuerdo que la escuela integre a niñ@s con necesidades educativas especiales?
- 13) ¿Está contento con la escuela?

Anhang iii. Auszug Interviewtranskript Feli, 27.11.2009

Interviewer: Vos has trabajado también de profesora auxiliar ahora en las aulas. ¿Cómo era la coordinación con la maestra de aula?

Feli: Honestamente tal vez las profesoras están acostumbrado a trabajar solas. Con profe Marcela, sí, un poco habido coordinación, digamos. Yo le preguntaba -profe que vas a hacer mañana, cual va a ser su tema mañana? No ... Y entonces ella me decía tal cosa. ... En el caso del esqueleto: Ya vamos a trabajar los esqueletos y entonces en la casa entre ambas coordinamos, digamos. Que actividades íbamos de hacer con los alumnos. Ella diría -yo voy a traer estas cosas. Yo diría que voy a llevar en cartulina, me dijo. Y entonces vimos la forma de cooperar. No. ... Y en varios temas hemos trabajado así con la profe Marcela. Pero cuando me cambiaron con, por ejemplo a primero, no hubo esa coordinación. O sea, yo entraba, consultaba y voy a avanzar lo mismo me decía. Voy a hacer la clase. Si al día siguiente, yo entraba y tenía que observar lo que hacía la profesora para que, digamos, le ayude. No había, digamos, esa coordinación. O sea, es mas difícil así trabajar. Porque, digamos, ella estaba con Lenguaje y yo estaba con Matemáticas. Y no se podía. Después ... Solo en primero y segundo he trabajado. En tercero y cuarto no. ... No sé como trabajan las maestras. Solamente allí me ha tocado. Con la profe Marcela, sí, ha sido mas fácil. Ella me daba las tareas. Y decía tales cosas que meter a los niños. Entonces yo me daba maneras de, digamos, de ayudarles. En cambio en primero no habido eso. O sea, no hemos tenido esa coordinación. O sea, más difícil de trabajar. Si me ... Yo a veces he preferido a no interrumpir a la maestra porque una vez así entra y provoca desorden. Entonces lo prefería hace ratos evitar entrar con ... Si la maestra estaba explicando a todos los niños y estaban todos quietos yo prefería no entrar y dejarla a la maestra que haga su trabajo porque si yo entraba entonces otra vez los niños se desconcentraban y hacían bulla y ... O querían medirse a unos a otros, No. Y entonces cortaba la clase. Y para eso muchas veces he evitado entrar en la clase y quedarme a fuera observar. O cuando nece... Si debería entraba. Entonces no ha sido muy constante mi apoyo al primero.

Interviewer: Pero estabas como una semana en el primero y una semana o...

Feli: No. O sea, cuando llegue aquí me dijeron que vaya apoyar a una de las maestras. Y esas veces Sonja le apoyaba a la profesora de primera, a Mariela. Y es por eso me dijeron

que le ayude al segundo. Pero después vino la orden de que como se abrió la sala de apoyo entonces me dijeron que yo vaya a apoyar a primero pero no hubo una coordinación, entonces ya ... Entonces me delegaron a otras funciones como el refrigerio, cuidar que no salgan los niños a fuera. Entonces ya me he ido desplacando un poco de la aula. Al último período literalmente entraba. Ya para ayudarle a la profesora al último período nada más. O sea, yo no me intervenía nunca en su clase. Nunca hemos tenido ... Haremos esto ... Sino, sino...

Interviewer: ¿Pero porqué piensas pasó eso más o menos?

Feli: He visto que la profesora quería cumplir su programa. O sea, ella decía que estoy retrasada y entonces venía y empezaba ya su trabajo. Entonces ella así ... Cuando entraba al curso, digamos, me decía darles la tarea a los niños y solamente eso. Pero yo no he intervenido en la clase. Está solo una de las muestras de aula, no, que estaba. Solo le ayudaba. Así. ... Tal vez a distraerlas un poco a las ... a Flor a los con Down [Down-Syndrom, Anm. S.R.]. ... No sé. pero así, digamos, un poco. Y también, digamos ... Tal vez también eso falta un poco en mi personal trabajar. Es que tiendo a concentrarme a los niños y eso me he hecho la profesora. me dijera que estoy malcriando a los niños. O sea ... Como te diría se puede ver muy ... Entonces un poco eso pasaba con Liz. Con ellos que no querían entrar a la aula. Sino cuando allí creyendo que solo hay ... Creo que no quería que comparta con ellos. ... Eso entonces ... Eso está bien y ... Tal vez con ellos darles mas atención a ellos que al resto. O sea, me falta trabajar más con todos. Que tengo abrirme más a todos, no, todos los niños. Y más bien hacer que ellos se integran, digamos, al grupo. Eso nos falta. Hacer que ellos se integren más al grupo. O sea, si te fijas a veces ... Tu has debido observar, no ... Que más se trabaja con los niños con. Que son más ... digamos ... entre los niños normales entre comillas, digamos, entonces más ... y a ellos les asignas unas tareas y ellos tienen que por sus medios hacer, no. Y la profe sigue avanzando. No ve. Eso has debido observar. Entonces yo sé que ellos tienen un programa que cumplir. Entonces tal vez también allí hay que trabajar. O sea, de que a veces no es importante tanto cumplir el programa y pero ... Como vemos a las maestras ... No sé como son sus reglamentos, no ... Es diferente mi visión digamos a la de las maestras.

Interviewer: Yo pienso que estas visiones también...

Feli: Puedes trabajar en la misma corte y mejor coordines. Puede aprovechar lo mismo. Sí, se hace falta. Es que sabes que aquí en nuestro país tenemos un defecto. Yo veo eso, no. Que la maestra es maestra, no ... Ella es la que tiene que también dar la clase y la auxiliar solamente se ocupa de, por decir, a ayudarle con al niño a que pinte. ... Digamos, está, dicho, que pinte y entonces la auxiliar solamente le ayuda para que pinte. O sea, no tiene voz la auxiliar. No tiene voz de decisión la auxiliar. Solo sigue mecánicamente lo que la maestra ordena. Solo será fijando que los niños vayan haciendo. Ella no interviene, digamos, con la clase.

Interviewer: Sí, hay que tener mucha coordinación.

Feli: Sí. Pues, eso está la visión, digamos. Eso es nuestra mentalidad de los que tenemos aquí.

Anhang iv. Auszug Beobachtungsprotokoll 1. Klasse, 29.10.2009

Ich hab mich dann neben Lis gesetzt und angefangen zu schreiben.

Feli ist dann mit Erika reingekommen und sie haben sich auf einen eigenen Tisch gesetzt und mit Zahlen gearbeitet. Sie hat ihnen allen einen Zettel gegeben mit der Zahl 1 drauf und einer Blume. Diese haben sie angemalt und mit Erdäpfel und Bohnen die Zahlen geübt. Sie haben alle recht gut aufgepasst und Feli hatte Ruhe mit den Kindern zu arbeiten. Da sie die Aufmerksamkeit so etwas gezielter hatte, schien das Arbeiten auch einfacher.

Lisbeth war da nicht dabei. In der Zwischenzeit hat Mariela mit den anderen Kindern ein Diktat gemacht. Die Kinder haben an der Tafel einen Satz geschrieben und die anderen mussten ihn im Heft notieren. In der Klasse ist es heute Recht ruhig zugegangen. Die Kinder sind zwar viel durch die Gegend gelaufen aber haben scheinbar ganz gut gearbeitet. Die beiden Lehrerinnen haben sich nicht wirklich abgesprochen.

Lisbeth hat dann auch zu den anderen [Fördergruppe, Anm. S.R.] gesetzt und mit ihnen mit den Zahlen mitgemacht. Das hat ihr kurz Spaß gemacht und danach ist sie aber wieder zu mir zu ihrem Platz gekommen und hat mit mir weitergeschrieben. Feli hat recht anschaulich mit Zahlen gearbeitet, aber auf Lisbeth keine Rücksicht genommen. D.h. sie hat sie zwar miteinbezogen, aber nicht so wirklich als ihre Aufgabe angesehen.

Danach hat sie gesagt, dass die Kinder jetzt schon müde sind und sie jetzt die Jause für die Pause holen muss und die Klingel läuten muss. Sie ist mit Erika und Flor raus und hat mir die Kinder [der Fördergruppe, Anm. S.R.] überlassen.

Anhang v. Lebenslauf

Angaben zur Person

Name Reisenbauer, Simon
Kontakt simon.reisenbauer@univie.ac.at
Geburtsdatum 28.02.81

Studien und Schulbildung

seit Okt. 2001: Pädagogik & Sonder- und Heilpädagogik (Universität Wien)
seit Okt. 1999: Mathematik (Universität Wien)
seit März 2008: Spanisch (Universität Wien)
Feb. 2006 – Juli 2006: Mathematik (Universidad de Santiago de Compostela, Spanien) (Erasmus)
Okt. 1999 – Juni 2000: Kunstgeschichte (Universität Wien)
Sept. 1991 – Juni 1999: Bundesrealgymnasium Berndorf

Forschung

Sept. 2012: Referent ECER 2012 – the European Conference on Educational Research (Emerging Researchers' Conference): "Cooperation in Inclusive Education. Systems of Assistance for Children with Learning Difficulties. Lessons learned from a Bolivian pilot project."
Okt. 2011: Referent als Jungforscher an der 5. Österreichischen Entwicklungstagung im Rahmen des Forums der JungforscherInnen (koordiniert vom Mattersburger Kreis): "Unterstützungssysteme zur Gestaltung eines inklusiven Gemeinwesens – Beispiel Bolivien"
Sept. 2011: Posterbeitrag am 5. Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik (Oldenburg): "Individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Vermittlung von Alltagsfertigkeiten in inklusiven Schulsystemen – Beispiele aus Bolivien und Thailand"

Berufserfahrung (Auswahl)

Seit März 2010: Licht für die Welt Österreich – Assistenz im Regionalteam Asien, Lateinamerika
Juni 2009 – Dez. 2009: E.T.I. Sucre (Bolivien) – Forschungsaufenthalt & Schulentwicklung
Okt. 2007 – Feb. 2009: Tutor & Studienassistentz (Universität Wien)
Okt. 2001 – Nov. 2006: Diverse Betreuungstätigkeiten (u.a. Anita Kirbisch GmbH (Indoor-Kinderspielplatz), Wohnbetreuung & Persönliche Assistenz (Verein GIN))
Juli 2002 – Okt. 2006: Studienrichtungsververtretung Pädagogik (Universität Wien)
Juni 2000 – Juni 2001: Zivildienst Lebenshilfe NÖ (Sollenau)

Publikationen

Reisenbauer, Simon & Proyer, Michelle (2012): Individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Vermittlung von Alltagsfertigkeiten in inklusiven Schulen – Beispiele aus Bolivien und Thailand. IN: Tagungsband 5. Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik (Oldenburg) 2011. IN PRINT.
Reisenbauer, Simon & Weinschenk, Teresa & Eichinger, Markus et al. (2005): Geht die Bildung baden? Ein Diskussionsprotokoll der Institutsgruppe Pädagogik. IN: Dzierzbicka, Agnieszka & Sattler, Elisabeth & Kubac, Richard (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker Verlag. Seiten 15-24.

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache), Englisch (C2), Spanisch (C2), Französisch (A1)