

Eine Frage der Gerechtigkeit: Inklusive Bildung in der entwicklungspolitischen Bildung

Gibt es eine gerechte Entwicklungspolitik? Nein, die gibt es nicht! behaupten kritische Stimmen, weil nun mal „die Entwicklungspolitik des ‚Nordens‘ im globalen Süden als Mittel betrachtet wird, um Ungerechtigkeit zu (re)produzieren“ (Graness, 2015, S. 141). Die Internationale Entwicklungskooperation ist aktiv an der weltweiten Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beteiligt. Insbesondere im Bildungsbereich bemüht sie sich, „Inklusion“ als Handlungsmaxime in den verschiedenen Ebenen der Bildungssysteme zu verankern. „Inklusion“ ist ein menschenrechtsbasierter Ansatz. Bringt „Inklusion“ in der Entwicklungspolitik deshalb schon mehr transnationale Gerechtigkeit? Oder ist „Inklusion“ doch nur ein neues Kapitel in „einer langen Geschichte der Ungerechtigkeit in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit“ (Dübgen, 2014, S. 13)?

Internationale Entwicklungszusammenarbeit, so Dübgen (2014), sei eine „normative Ordnung“, die eine Rhetorik der Partnerschaftlichkeit pflege, aber eine Struktur hegemonialer „Durchmachtung“ aufweise (ebd., S. 13). Typische Topoi der normativen Ordnung seien beispielsweise Abhängigkeit, denn die Staatsbudgets der Least Developed Countries würden von den internationalen Gebern bestimmt, dies unterminiere die nationale Souveränität der Armutstaaten. Asymmetrien zeigten sich u.a. an der ungleichen Stimmenverteilung bei Entscheidungen der Weltbank oder des Internationalen Währungsfonds, die sich nach der ökonomischen Stärke der Länder richte. Zirkularität sei daran erkennbar, dass in der OECD ausschließlich die Industrieländer die Ziele, die Standards und die Evaluierungskriterien der Entwicklungszusammenarbeit festlegen. Die Enteignung lokaler Begriffe und Traditionen führe darüber hinaus zum Verlust indigener Wissenssysteme (ebd., S. 85–96). Kann „inklusive“ Bildung, hier verstanden als menschenrechtsorientierte Entwicklungskooperation im Bildungsbereich, dieser normativen Ordnung entkommen?

Viele sehr arme Staaten sind von einer selbstbestimmten Bildungspolitik weitgehend ausgeschlossen, denn auch in der politischen Unabhängigkeit blieben sie „abhängige“ Länder (Nuscheler, 2012). Die jahrzehntelange Kritik an einem unreflektierten Bildungstransfer aus den Industrie- in die Entwicklungsländer hat die entwicklungspolitische Bildungszusammenarbeit dennoch kaum verändert (eindrückliche Beispiele finden sich in Faschingeder & Kolland, 2015). So hat die Weltbildungspolitik beispielsweise mit der 1990 im thailändischen Jomtien gefundenen Formel „Education for all“ einen überwiegend in den Industrieländern geführten Bildungsdiskurs festgeschrieben. Der globale Süden hat bei solchen internationalen Vereinbarungen wenig zu sagen. Und so tragen Ansätze wie

„Inclusive Education“ zwar zu einer weltweiten Universalisierung des Menschenrechts auf Bildung bei, sie treiben jedoch auch die Hegemonie von globalen Bildungskonzepten voran (Schroeder, 2010; Schiemer & Proyer, 2015).

Auch die „inklusive Schule“ ist zugleich Motor, Teil und Folge dieser weltweiten Standardisierung von Bildungssystemen. So nutzt man gegenwärtig in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit zur Beseitigung bzw. Verhinderung von Barrieren in den Schulgebäuden die ISO 21542 „Building construction – Accessibility and usability of the built environment“, die mit isolierten technischen Angaben zu Tür- und Flurbreiten, Handlaufhöhen, Anfahrbarkeitsregeln und Manövriermaßstäben normiert. Unübersehbar ist die Kluft zwischen den in der ISO 21542 detailliert beschriebenen drei Typen der für Rollstuhlnutzer zugänglichen Toiletten mit unterschiedlicher Anfahrbarkeit, und den realen Bedingungen in Afrika, Asien oder Lateinamerika mit Schulen ohne Wasser, Elektrizität und Abwasser (Theunynck, 2009). Ohne Berücksichtigung der konkreten Situation in Verbindung mit der Einbeziehung sozialer, kultureller und fiskalischer Rahmensetzungen bleibt die „Barrierefreiheit“ der „inklusive Schule“ eine „zirkuläre“ Kopfgeburt des globalen Nordens (Degenhardt & Schroeder, 2016).

In der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit ist es seit Jahrzehnten ein relativer Konsens, dass Bildungskonzepte, Lerninhalte und Unterrichtsmethoden behutsam in den einzelnen regionalen sprachlichen, sozioökonomischen und kulturellen Kontext eingefügt sowie an die jeweiligen Lebenswelten und Herausforderungen des Alltags der Kinder und Jugendlichen angepasst werden müssen, um subjektiv und kollektiv bedeutsames Lernen in der Schule zu ermöglichen (IBE, 2016). Straßenkinder in Dar es Salam oder Mumbai müssen teilweise andere Überlebensstrategien ausbilden als Nomadenkinder in der Sahel oder Kinder in einem Flüchtlingscamp. Solche Unterschiede müssen sich in kontextsensiblen Bildungsansätzen widerspiegeln.

Intensive und zeitaufwändige Kontextualisierungen sind gegenwärtig durch die Arbeitsbedingungen in entsprechenden Projekten jedoch sehr erschwert (vgl. auch zum Folgenden: Netzwerk entwicklungspolitischer Fachleute, 2015). Denn in den staatlichen wie auch nichtstaatlichen Entwicklungsorganisationen werden Arbeitsverträge überwiegend befristet und bevorzugt mit freiberuflich tätigen Kurzeitexperten geschlossen. Dadurch droht über Jahrzehnte erworbenes institutionelles Professions-, Länder- und Kontextwissen verloren zu gehen. Bei der Vergabe von Durchführungs- und Evaluationsaufträgen entscheidet oftmals nicht mehr die fachliche, re-

gionale oder sprachliche Expertise, sondern der Preis des Angebots. Aufenthalte vor Ort werden aufs Nötigste beschränkt, Berichte müssen immer schneller abgeliefert werden, Produkte (Kurskonzepte, Trainingsmaterialien) sollen „kontextlos“ gestaltet sein, so dass sie mit geringen Adaptionen auch in anderen Ländern, ja selbst in anderen Kontinenten verwendbar sind. Bezahlte Zeit, um sich in den soziokulturellen und politischen Kontext des Ziellandes einzuarbeiten, steht kaum mehr zur Verfügung.

Zur Konzipierung, Umsetzung und Bewertung von Programmen werden zudem technizistische Instrumentarien aus Bedarfsmessungen, Steuerungssystemen, Mehrebenen- und Wirkungsanalysen sowie ausgefeilten Evaluationsansätzen eingesetzt, obwohl mehr als fraglich ist, ob diese dazu taugen, die spezifischen Bedingungen, unter denen solche Programme umzusetzen sind, differenziert genug in den Blick zu bekommen, und bei denen es eher unwahrscheinlich ist, dass sie den Bedürfnissen und Erwartungen der Betroffenen gerecht werden. Gerade für die weltweite Umsetzung der „Inklusion“ wäre dies jedoch immens wichtig: Was kann eine „inklusive Schule“ in Ländern sein, in denen es im Schulsystem keine Koedukation gibt oder die religiösen Gruppen getrennt voneinander unterrichtet werden? Wie kann ein intensiver Körperkontakt, der für blinde Kinder zur taktilen und haptischen Kommunikation, Orientierung und Begleitung so wichtig ist, in kulturellen Kontexten gelingen, in denen Körperlichkeit allenfalls zwischen Familienmitgliedern erlaubt ist, nicht aber mit einer – womöglich gegengeschlechtlichen – Lehrkraft? Wie kann es zu einem gemeinsamen Lernen in der „inklusive Schule“ in Gesellschaften mit kastenartigen sozialen Systemen oder zwischen (auch physisch) diskriminierenden und diskriminierten sozialen Gruppen kommen?

„Inklusive Bildung“ ist ein aktuelles bildungspolitisches Konzept, das auf die spezifische Geschichte des gesellschaftlichen, institutionellen und politischen Umgangs mit Behinderung in den Ländern des globalen Nordens – ausgehend von den USA und Kanada – reagiert (vgl. Köpfer, 2012). In der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit wird man sich deshalb intensiv und selbstkritisch den möglichen hegemonialen Tendenzen bei der Implementierung des Ansatzes im globalen Süden zu stellen haben. Die im Handlungsfeld „Inklusion“ engagierten Akteurinnen und Akteure werden die sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Gegebenheiten im

globalen Süden sehr genau reflektieren, um die gesellschaftliche Genese und Funktion von Barrieren zu verstehen, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern. Auf diese Weise kann mit einer „inklusive Bildung“ womöglich zumindest zu einer „minimalen Gerechtigkeit“ (Dübgen, 2014, S. 210) beigetragen werden, indem im globalen Süden die geschichtliche Verortung der Bildungspolitik, die soziale Situierung der Bildungsinstitutionen und kulturelle Kontextualisierungen der Bildungsangebote eingeklagt werden. Zeigen muss sich, ob die Internationale Entwicklungszusammenarbeit mit der „Inklusive Bildung“ substantiell an der Herstellung einer „maximal gerechten“ (ebd.) Weltgesellschaft mitwirken kann.

Joachim Schroeder

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Behindertenpädagogik
Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de

Literatur

- Degenhardt, S. & Schroeder, J. (2016). *Inclusive Education and Accessibility. Science to Policy Brief*. Bonn: giz.
- Dübgen, F. (2014). *Was ist gerecht? Kennzeichen einer transnationalen solidarischen Politik*. Frankfurt/New York: Campus.
- Faschingeder, G. & Kolland, F. (Hrsg.) (2015). *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien: new academic press.
- Graness, A. (2015). Ist Entwicklungshilfe gerecht? Auf der Suche nach einer neuen Solidarität. *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 34, 138–141.
- IBE – International Bureau of Education (Hrsg.) (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* Genf: IBE.
- Köpfer, A. (2012). Inclusion. In K. Ziemer et al. (Hrsg.), *Inclusion-Lexikon. Online Lexikon*. Online verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.pdf.
- Netzwerk entwicklungspolitischer Fachleute (Hrsg.) (2015). *Dilemmata der Entwicklungspolitik. Geschichten aus der Praxis*. Stuttgart: ibidem Verlag.
- Nuscheler, D. (2012). *Entwicklungspolitik*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.
- Schiemer, M. & Proyer, M. (2015). Bildung für Kinder mit Behinderungen. Kritik an einem universalen Konzept der Inklusion am Beispiel Thailands und Äthiopiens. In G. Faschingeder, F. Kolland (Hrsg.), *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. (S. 160–174). Wien: new academic press.
- Schroeder, J. (2010). „Bildung für alle“ in „abhängigen“ Gesellschaften? Exklusionsrisiken und Inklusionsbemühungen in Malawi. In *Zeitschrift für Inklusion* 3. www.inklusion-online.net.
- Theunynck, S. (2009). *School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa: Should Communities be Empowered to Build Their Schools?* Washington: World Bank Publications.