39. Jahrgang, Heft 3, 2016
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'16

Inclusive Education: Global Diffusion and Local Translations

- Inklusive Bildung als globale Norm
- The Translation of Inclusive Education in Nigeria
- Inclusive Education Policies and Practices in Cambodia, Guatemala and Malawi
- From Special Education, via Integration, to Inclusion



WAXMANN

Editorial

Seit der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen am 3. Mai 2008 gehört das Recht auf inklusive Bildung zum Kanon der Menschenrechte. Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten ein „inclusive education system at all levels" zu schaffen, das heißt, dass „persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability" (Art. 24). Durch die Behindertenrechtskonvention wird eine völkerrechtlich bindende Grundlage bzgl. der Teilhabe an Bildung geschaffen. Diese wird national und lokal in verschiedenen Staaten unterschiedlich rezipiert und vor dem Hintergrund der je spezifischen kulturellen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen spezifisch in die Praxis übersetzt. Eine Aufgabe international angelegter Inklusionsforschung ist es, die internationale Diffusion und lokale Rekontextualisierung des globalen Paradigmas inklusiver Bildung zu analysieren und in ihrer Komplexität und in ihren Ambivalenzen sichtbar zu machen.

Zu dieser Aufgabe soll mit dieser ZEP-Ausgabe ein Beitrag geleistet werden: *Christian Brüggemann* führt in das Thema ein und skizziert vor dem Hintergrund bereits bestehender Forschungsarbeiten mögliche Forschungsperspektiven, die sich aus der oben geschilderten Entwicklung für die vergleichende und internationale Bildungsforschung ergeben. Er schlägt dabei eine Systematisierung exemplarischer Analysen nach Entstehung, Verbreitung und Aneignung globaler Normen von Bildung und Erziehung vor.

Julia Biermann, Maya Kalyanpur sowie Myriam Hummel und Rolf Werning nehmen am Beispiel von Fallstudien in Nigeria, Kambodscha sowie Guatemala und Malawi in den Blick, inwiefern und mit welchen Herausforderungen das Paradigma inklusiver Bildung auf lokaler Ebene kontextspezifisch übersetzt wird. Dabei reflektiert *Julia Biermann* die im Rahmen dieser Übersetzung deutlich werdenden Ambivalenzen mit Blick auf einen Wechsel kommunikativer Codes und stellt den konstruktiven Charakter dieses Wechsels für die globale wie auch lokale Ebene heraus. *Maya Kalyanpur* weist im Rahmen ihrer Studie sehr deutlich auf die Spannung zwischen internationalen Standards einer Implementation inklusiver Bildung einerseits und lokalen Praktiken andererseits hin und reflektiert diese Spannung im Lichte postkolonialer Theorie sowie kritischer Ansätze politischer Theorie. In der Ländervergleichsstudie von *Myriam Hummel* und *Rolf Werning* wird darüber hinaus deutlich, wie sehr sich das jeweilige Verständnis inklusiver Bildung lokal unterscheiden kann und dass zusätzlich unterschiedliche Förderprämissen lokal agierender Entwicklungsorganisationen eine kohärente Implementation inklusiver Bildung behindern können.

Florian Kiuppis schließlich richtet den Blick auf die UNESCO und zeigt Bezug nehmend auf ein Forschungsprojekt aus der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf, inwiefern sich das Verständnis inklusiver Bildung sowohl im Kontext der beiden Weltkonferenzen als auch auf organisationaler Ebene innerhalb der UNESCO gewandelt hat.

Zu guter Letzt möchten wir noch darauf hinweisen, dass sich in dieser Ausgabe auch der Kommentar auf das Thema inklusive Bildung bezieht: Hier diskutiert Joachim Schröder Probleme, die mit der Umsetzung inklusiver Bildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit verbunden sind.

Viel Freude beim Lesen wünschen
Christian Brüggemann, Andreas Köpfer und Claudia Bergmüller-Hauptmann

Berlin, Freiburg und Bamberg, September 2016

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/ Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: aquarell regenbogen abstrakt freigestellt, © bittedankeschön, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

39. Jahrgang, Heft 3, 2016
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'16

Themen 4 **Christian Brüggemann**
Inklusive Bildung als globale Norm

10 **Julia Biermann**
Different Meanings?
The Translation of Inclusive Education in Nigeria

16 **Maya Kalyanpur**
Inclusive Education Policies and Practices in the Context of International Development: Lessons from Cambodia

22 **Myriam Hummel/Rolf Werning**
Inclusive Education: "Same same but Different."
Examples from Guatemala and Malawi

28 **Florian Kiuppis**
From Special Education, via Integration, to Inclusion:
Continuity and Change in UNESCO's Agenda Setting

Kommentar 34 Eine Frage der Gerechtigkeit: Inklusive Bildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit

VENRO 36 Auftakt Wirkungsstudie und VENRO-Begleitprojekt

VIE 37 Tagung „Mit Bildung die Welt verändern!?"/Workshoptage „Inklusion international"/Nachruf für Barbara Zahn

40 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Christian Brüggemann

Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft

Zusammenfassung

Inklusive Bildung wird durch ihre zunehmende Anerkennung als Menschenrecht und globales Entwicklungsziel zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand für die vergleichende und internationale Bildungsforschung. Am Beispiel inklusiver Bildung lässt sich die weltweite Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung untersuchen. Um ein möglichst umfassendes Bild der weltweiten Institutionalisierung inklusiver Bildung zu zeichnen, wird in Anlehnung an Finnemore und Sikkink (1998) vorgeschlagen, Prozesse der Norm-Entstehung, der Norm-Verbreitung und der Norm-Aneignung zu analysieren und systematisch aufeinander zu beziehen. Damit versteht sich dieser Artikel auch als Plädoyer, die sich etablierende internationale Inklusionsforschung stärker mit Forschungsperspektiven der vergleichenden Sozialwissenschaften zu verbinden.

Schlüsselworte: *Inklusive Bildung, Menschenrechte, UN-BRK, Salamanca-Erklärung, Weltkultur, Kulturelle Bedeutungswelten, Internationale Inklusionsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft*

Abstract

Since inclusive education is increasingly recognised as an international human right and a global development goal it becomes more and more relevant for international and comparative educational research. Inclusive education serves as an example to explore the worldwide institutionalisation of global educational norms. In order to draw a comprehensive picture of how inclusive education is institutionalised globally, I suggest to analyse and relate processes of norm emergence, norm diffusion and norm appropriation (Finnemore & Sikkink, 1998). Thus, this article aims to encourage linking international inclusion research more closely to comparative social sciences.

Keywords: *Inclusive Education, Human Rights, UN-CRPD, Salamanca Statement, World Culture, Culturally Specific Worlds of Meaning, International Inclusion Research, Comparative Education*

Einleitung

Der Begriff „inklusiv" ist aus der Diskussion darüber, wie Bildung und Erziehung organisiert sein sollen, seit einigen Jahren nicht mehr wegzudenken (siehe z.B. Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2009; Daniels & Garner, 1999; Kiuppis & Hausstätter, 2015; Mitchell, 2004, 2005; Moser & Lütje-Klose, 2016; Peters, 2004; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997; Topping & Maloney, 2005; Wulf & Roßbach, 2014). Die Generalversammlung der Vereinten Nationen stellte bei der Verabschiedung des Weltaktionsprogramms für Menschen mit Behinderungen 1982 fest, dass die Beschulung von Menschen mit Behinderungen „should as far as possible take place in the general schools system" (United Nations, 1982, Paragraph 120). Ein Jahrzehnt später formulierte die Salamanca-Erklärung – verabschiedet von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen auf der World Conference on Special Needs Education – inklusive Bildung als globales Leitziel sonderpädagogischer Unterstützung. Inklusive Bildung wird damit sukzessive zu einem bedeutsamen Begriff der internationalen Bildungssemantik (Vislie, 2003). Durch die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) wird inklusive Bildung schließlich zur Menschenrechtsnorm, zu der sich die überwiegende Mehrheit der Staaten durch Ratifikation bekennt. In der Debatte um die Post-2015-Agenda wird inklusive Bildung darüber hinaus zu einem globalen Ziel nachhaltiger Entwicklung erklärt und damit zum zentralen Standard der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich (World Education Forum, 2015).

Mit der Anerkennung als Menschenrecht und globalem Entwicklungsziel wird inklusive Bildung zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand für vergleichende und internationale Bildungsforschung. Kaum ein Land der Welt wird die Norm gänzlich ignorieren können. Unter dem Mantra der inklusiven Bildung geraten schließlich nicht nur Empfängerländer von Entwicklungshilfe unter Handlungsdruck (z.B. Le Fanu, 2013), sondern auch jene Länder, deren Bildungssysteme als besonders weit entwickelt gelten (z.B. Blanck, Edelstein & Powell, 2013). Ob ratifiziert oder nicht, jedes Land wird sich zu inklusiver Bildung als international anerkannter Norm in Verhältnis setzen müssen.

Für vergleichende und internationale Forschung, die sich zum Ziel setzt, Bildung und Erziehung nicht als ausschließlich nationale Phänomene zu verstehen, sind grenzüberschreitende Prozesse der Verbreitung von pädagogischen Ideen, Organisationsprinzipien, Methoden und Praktiken von besonderem Interesse (Adick, 2008; Caruso, 2010). Der weltweite Bedeutungs-

zuwachs inklusiver Bildung scheint daher besonders geeignet, um exemplarisch Prozesse der Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung zu untersuchen. Der vorliegende Beitrag fragt danach, wie die globale Institutionalisierung inklusiver Bildung systematisch erfasst werden kann und kontextualisiert die in diesem Themenheft vertretenen Beiträge vor dem Hintergrund der Forschung zu internationalen Menschenrechtsnormen. Zunächst wird eine Heuristik zur Erfassung der weltweiten Institutionalisierung inklusiver Bildung vorgestellt. Im Anschluss werden Arbeiten präsentiert, die sich der Erforschung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung von Menschenrechtsnormen widmen.

Globale Normen: Entstehung, Verbreitung und Aneignung

Zur Erforschung von Prozessen der Normentwicklung haben Finnemore und Sikkink (1998) vorgeschlagen, diese als „life cycle" mit drei aufeinander folgenden Phasen zu verstehen: Norm-Emergenz, Norm-Kaskade und Norm-Internalisierung. Das Phasenmodell ermöglicht eine weitreichende Erfassung von Norm-Institutionalisierungsprozessen und wird hier daher als Folie für die Erforschung der Globalisierung inklusiver Bildung vorgeschlagen. Finnemore und Sikkink unterscheiden die jeweiligen Phasen im Hinblick auf die beteiligten Akteure und ihre Motive sowie die zugrunde liegenden Mechanismen der Normverbreitung. Die Phasen werden im Folgenden kurz in prototypischer Form beschrieben.[1]

Phase 1, Norm-Emergenz, umfasst den Entstehungskontext einer Norm und ihre Aufnahme in formal organisierte Kontexte. Zentrale Akteure sind idealistisch motivierte Norm-Entrepreneure (ebd., S. 896). Norm-Entrepreneure nutzen Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen als Plattform für ihre Ideen und Interessen und leisten dort zunächst „interne" Überzeugungsarbeit, bevor die Organisationen ihrerseits die Verbreitung der Norm unterstützen. Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen werden hier nicht nur als Diffusionsagenten verstanden, sondern auch als Adressaten von Diffusionsbemühungen (Park, 2006).

Phase 2, Norm-Kaskade, umfasst die Etablierung einer Norm auf internationaler Ebene und ihre weltweite Verbreitung. Der Übergang zwischen Phase 1 und Phase 2 wird als „tipping point" (Finnemore und Sikkink, 1998, S. 901) bezeichnet und tritt ein, wenn eine kritische Menge[2] an Staaten sich zu einer neuen Norm bekannt hat. Neben organisationsinternen bzw. innerstaatlichen Druck tritt zwischenstaatlicher Legitimationsdruck („peer pressure"). Die Norm wird durch internationale Bekenntnisse, Vereinbarungen und Verträge institutionalisiert und durch eine steigende Zahl von Staaten akzeptiert, weniger aufgrund eigener Überzeugung bezüglich der Relevanz der Norm, als vielmehr um den antizipierten Erwartungshaltungen anderer Staaten und internationaler Organisationen Rechnung zu tragen.

Phase 3, Norm-Internalisierung, beschreibt die Wahrnehmung der Norm als selbstverständlichen Bestandteil von Rechtsordnungen, Professionsverständnissen und Bürokratien durch nationale und lokale Akteure. Normen werden dann als „taken for granted" (ebd., S. 904) aufgefasst und nicht mehr hinterfragt.

Engelkamp und Glaab (2015) kritisieren, dass Finnemore und Sikkink der Diffusion von Normen nicht ausreichend kritisch gegenüberstehen und dadurch dazu tendieren, Ambiguitäten und Wiederstände auszublenden und ihrerseits normative Ordnungen diskursiv zu stabilisieren.[3] Es ist daher angebracht, insbesondere im Hinblick auf die Aneignung globaler Normen neben Prozessen der Norm-Internalisierung auch Prozesse der Norm-Rekontextualisierung und -Abwehr in den Blick zu nehmen (Steiner-Khamsi, 2007, S. 379ff.) und darüber hinaus in Bezug auf die Verbreitung und Aneignung von Normen nicht von Automatismen und Kausalitäten auszugehen.

Durch die Berücksichtigung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung lassen sich zahlreiche Fragen an die Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung anschließen. Das Konzept des Norm-Zyklus eignet sich daher, die „Geschichte inklusiver Bildung" in ihrer noch jungen Entwicklung als globale Norm zu untersuchen. Einige der sich hieraus ergebenen Forschungsfragen werden im Folgenden angedeutet.

Entstehung

In Anlehnung an Phase 1 können die Ursprünge und Verhandlungsprozesse internationaler Vereinbarungen und Verträge über inklusive Bildung und Erziehung untersucht werden: Welche Akteure mit welchen Konzepten und Vorstellungen von Bildung waren beteiligt? Welche Akteure konnten sich in Verhandlungen durchsetzen und warum? Von welchen lokalen und nationalen Organisationen und Bewegungen waren durchsetzungsstarke Akteure inspiriert bzw. beeinflusst?

So erforscht zum Beispiel Eckhardt Fuchs (2007) die Entstehung und Etablierung von Kinderrechtsnormen. Fuchs betont die zentrale Rolle von Eglantyne Jebb, einer englischen Lehrerin und Krankenschwester. Jebb war Gründerin der Kinderrechtsorganisation Save the Children und Autorin der ersten internationalen Kinderrechtskonvention, die 1924 von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet wurde (ebd., S. 152). Sie kann daher als Norm-Entrepreneurin für Kinderrechte bezeichnet werden. Fuchs zeigt ferner, dass die im 20. Jh. entstehenden transnationalen Zivilgesellschaft und die Arbeit internationaler Nichtregierungsorganisationen für die Entstehung und Ausbreitung von Kinderrechten wesentliche Voraussetzung waren und unterstreicht damit die Bedeutung von transnationalen Advocacy-Netzwerken für Prozesse der Norm-Entstehung.

Vergleichbare Untersuchungen zur Vorgeschichte der Salamanca-Erklärung oder des Agenda-Settings im Zusammenhang mit Artikel 24 der UN-BRK zum Recht auf Bildung liegen m.E. nicht vor. Theresia Degener (2009, S. 20) weist darauf hin, dass bisher keine andere Menschenrechtskonvention so schnell verhandelt wurde und in Kraft getreten ist wie die UN-BRK. Neben nationalen Regierungen waren 16 Behindertenverbände und über 400 Nichtregierungsorganisationen an der Verhandlungen beteiligt (ebd., S. 202).

Für die Analyse von Prozessen der Norm-Entstehung ist ferner von Interesse, wie Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen Normen aufnehmen und verarbeiten. Werden Konzepte inklusiver Bildung von internationalen Organisationen wie zum Beispiel der UNESCO, der OECD oder Weltbank inkorporiert oder igno-

riert und welche Mechanismen sind hierfür ausschlaggebend? Welchen Einfluss üben Behindertenrechtsorganisationen aus? Welche Bedeutung haben die internationale Bildungsberichterstattung und die internationale Berichterstattung über Menschen mit Behinderung (siehe z.B. United Nations, 2014; Washington Group on Disability Statistics, 2015)? Welche Rolle spielen organisationsinterne Strukturen und Kulturen?

Galit A. Sarfaty (2010) untersucht beispielsweise die Bedeutung von Menschenrechtsnormen innerhalb der Weltbank. Sarfaty zeigt, dass die Berücksichtigung von Menschenrechten in Entwicklungsprojekten mit anderen Organisationsprinzipien (z.B. effiziente Wirtschaftsförderung) konfligiert. Zudem werden Menschenrechte von den verschiedenen „professional subcultures" höchst unterschiedlich wahrgenommen, wobei wirtschaftswissenschaftliche Standpunkte, die die instrumentelle Bedeutung von Menschenrechten gegenüber der intrinsischen Bedeutung betonen, dominieren (ebd., S. 670).

Florian Kiuppis (in diesem Heft) untersucht die Bedeutung inklusiver Bildung innerhalb der UNESCO und nimmt damit einen maßgeblichen Diffusionsagenten inklusiver Bildung in den Blick. Er zeigt, dass die durch die UNESCO initiierte Salamanca-Erklärung nicht zu einem systematischen bildungspolitischen Umdenken innerhalb der UNESCO geführt hat. Innerhalb der UNESCO gab es in dem von Kiuppis untersuchten Zeitraum (1994 bis 2000) keinerlei Konsens im Hinblick auf die Definition und Bedeutung inklusiver Bildung. Ob und wenn ja welche Zielgruppen im Anschluss an inklusive Bildung erreicht werden sollen, war selbst innerhalb jener Organisation, die diesen Begriff maßgeblich verantwortet, umstritten.

Verbreitung: Inklusive Bildung als Weltkultur

In Anlehnung an Phase 2 kann die weltweite Diffusion von inklusiver Bildung als globale Norm erforscht werden: Über welche Mechanismen, Kanäle und Agenten wird inklusive Bildung verbreitet? Welche Ausprägungsformen formaler Normenaneignung (Ratifikationen, Staatenberichte, Monitoring-Stellen, nationale Strategien, Bildungsprogramme, juristische Kodifizierungen) lassen sich weltweit beobachten? Welche Mechanismen beschleunigen oder verlangsamen die weltweite Diffusion der Norm? Führt inklusive Bildung zu weltweiten Schulstrukturveränderungen, z.B. zur Abschaffung von Sonderschulen?

Forschungen zur Diffusion globaler Normen der Bildung und Erziehung wurden in den letzten Jahrzehnten insbesondere von der sogenannten Stanford-School makrosoziologisch arbeitender Bildungsforscher/-innen vorgelegt. Die Stanford-School geht davon aus, dass sich die Bildungssysteme weltweit immer ähnlicher werden und zeigt dies empirisch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung (Boli, Ramirez & Meyer, 1985), schulcurriculare Inhalte (Benavot, Kamens, Meyer & Wong, 1991; Kamens, Meyer & Benavot, 1996), die Etablierung von Wissenschaftsbürokratien (Finnemore, 1993) oder die Verbreitung pädagogischer Konzepte wie z.B. Lebenslanges Lernen (Jakobi, 2009), Umweltbildung (Bromley, Meyer & Ramirez, 2011) und Menschenrechtsbildung (Suárez & Ramirez 2007). In zahlreichen Studien zeigt sich, dass diese institutionelle Isomorphie (strukturelle Angleichung) nicht ausschließlich von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren innerhalb von Ländern beeinflusst wird, sondern – so die Annahme der Stanford School – auf der Existenz einer Weltkultur, verstanden als ein Bündel global wirksamer kognitiver Erwartungen über angemessenes (staatliches) Handeln, beruht (s. auch Adick, 2009 und Koening, 2015).

Die Weltkulturtheorie ist Ausgangspunkt einer Reihe von Studien, die die Diffusion von Menschenrechtsnormen untersuchen. Diese unterstreichen die Bedeutung der weltkulturellen Einbettung eines Landes für:

- die Ratifikation von Menschenrechtskonventionen (Cole, 2005; Wotipka & Tsutsui, 2008),
- die Gründung nationaler Menschenrechtsinstitutionen (Koo & Ramirez, 2009) oder
- die Etablierung von Menschenrechtsbildung (Ramírez u.a., 2007).

Emilie Hafner-Burton und Kiyoteru Tsutsui (2005) zeigen, dass sich die Ratifikation von Menschenrechtskonventionen nicht nachweislich positiv auf die Menschenrechtspraxis auswirkt. Länder tendieren dazu, nach der Ratifikation von Menschenrechtskonventionen die Menschenrechte weiterhin systematisch zu verletzten. Ein Ergebnis, welches die Autor/innen als „Paradox leerer Versprechungen" bezeichnen (ebd., S. 1378). Auch solche Staaten, die Menschenrechtskonventionen nicht umsetzen wollen bzw. dazu nicht in der Lage sind, können durch ihre Ratifikation symbolische Zustimmung zu globalen Normen signalisieren, ohne mit weitreichenden negativen Konsequenzen rechnen zu müssen.

Die Diskrepanz zwischen formaler Zusage und lokaler Umsetzungspraxis wird von Vertretern der Stanford School als „Entkopplung" bezeichnet (z.B. Hafner-Burton, Tsutsui & Meyer, 2008). Neuere Studien untersuchen Faktoren, die Entkopplung begünstigen oder erschweren. Diese zeigen die Bedeutung von nationalen Menschenrechtsinstitutionen (Cole & Ramirez, 2013) und von Zusatzprotokollen zu Menschenrechtsabkommen (Cole, 2012) für die Umsetzung von Menschenrechtsnormen.

Vergleichbare Forschungen zur weltweiten Diffusion der UN-BRK liegen bisher nicht vor. Bemerkenswert ist die Geschwindigkeit, mit der die UN-BRK weltweit diffundiert. Zwischen März 2007 und Juli 2016 haben 166 Staaten die Konvention ratifiziert, 21 Staaten haben die Konvention unterschrieben, lediglich 11 Staaten sind bisher nicht in Erscheinung getreten. Im Sinne der Stanford School könnte die Vermutung geäußert werden, dass die globale Erwartungshaltung und der damit verbundene Legitimitätsverlust bei Nichtratifikation ausschlaggebend für die schnelle Verbreitung der UN-BRK ist. Eine Prüfung dieser Vermutung könnte zum einen durch multivariate Analyseverfahren und zum anderen durch vergleichende Länderstudien erfolgen.

Das Zusatzprotokoll zur UN-BRK wurde von 88 Staaten ratifiziert und von 20 Staaten unterschrieben. 81 Staaten haben das Zusatzprotokoll bisher unberücksichtigt gelassen (Stand: Juli 2016). Mit dem Zusatzprotokoll verpflichten sich die Staaten, den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anzuerkennen und gegen den Staat gerichtete Individualbeschwerden bzgl. der Verletzung der UN-BRK von Personen und Personengruppen zuzulassen. So kann ins-

besondere bei Staaten, die die Konvention nicht aber das Zusatzprotokoll unterzeichnet haben, eine erhöhte Diskrepanz zwischen politisch formuliertem Anspruch auf der einen Seite und einer nicht eingelösten Praxis auf der anderen Seite auftreten.

Festzuhalten bleibt, dass inklusive Bildung mit der Ratifikation der UN-BRK, der mit ihr verbundenen internationalen Berichterstattung und Einführung nationaler Koordinationsstellen weltweit mit hoher Geschwindigkeit diffundiert und so zu einem Teil weltkultureller Erwartungshaltungen über die adäquate Organisation von Bildungssystemen geworden ist.

Aneignung: Inklusive Bildung und kulturelle Bedeutungswelten

In Anlehnung an Phase 3 lassen sich schließlich Prozesse der Normenaneignung untersuchen: Wie wird inklusive Bildung in bestimmten lokalen Kontexten verstanden? Warum wird inklusive Bildung in einem spezifischen nationalen Kontext angenommen und in einem anderen abgelehnt? Wie stark variiert das, was unter inklusiver Bildung verstanden und gemacht wird und warum? Welchen Einfluss haben dabei sonderpädagogische Fördersysteme und die ihnen unterliegenden Behinderungsparadigmen und Professionsverständnisse in diesem Prozess?[4] Wie reagieren Akteure im Bildungssystem auf Einflüsse von außen (z.B. auf Forderungen des UN-Ausschusses über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)? Welche Rolle spielen ausländische Bildungssysteme (z.B. Referenzen auf inklusive Bildung in Kanada, Italien oder Finnland)? Welchen Einfluss haben internationale Organisationen und transnational organisierte Wissenschaftler/-innen auf die nationale und lokale Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung? Welche Auswirkungen haben internationale Finanztransfers im Rahmen der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit?

Forschungen zur Aneignung globaler Normen untersuchen an Stelle von weltkulturellen Ähnlichkeiten die internationale Variationsbreite von Rezeptionsprozessen, Problemlösungen und Strukturveränderungen. Dabei zeigt sich, dass globale Normen nicht einfach via „copy & paste" in nationale und lokale Kontexte übertragen werden, sondern im Rahmen von komplexen Transferprozessen (Phillips & Ochs, 2004; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) höchst selektiv aufgenommen und verarbeitet werden. Mit dem Begriff „kulturelle Bedeutungswelten" wird ein Gegenpol zur Weltkulturtheorie formuliert, welcher kulturrelative Verarbeitungsweisen und Bedeutungszuschreibungen betont (Schriewer, 2007).[5]

Peggy Levitt und Sally Merry (2009) untersuchen beispielsweise die lokale Aneignung des globalen Frauenrechtsdiskurses anhand von Fallstudien in Peru, China, Indien und den Vereinigten Staaten. Sie analysieren, wie globalen Normen in lokal variierenden Prozessen durch Nichtregierungsorganisationen und soziale Bewegungen interpretiert werden. Levitt und Merry weisen darauf hin, dass sich Menschenrechtsideen vor dem Hintergrund lokaler ideologischer und sozialer Gegebenheiten verändern. Sie zeigen ferner, dass lokale Menschenrechtsorganisationen mit dem Dilemma konfrontiert sind, auf der einen Seite transnationale Ideen als kompatibel mit lokalen Gerechtigkeitskonzeptionen zu präsentieren und auf der anderen Seite lokale Unzulänglichkeiten und Ungleichheiten betonen müssen, um bestehende Verhältnisse verändern zu können (ebd., S. 488). Levitt und Merry bezeichnen diese Art von Normenaneignung als Vernakularisierung. Damit betonen die Autorinnen, dass sich globale Normen durch ihre Übersetzung verändern, und unterstreichen die Bedeutung lokaler Akteure für die Auslegung globaler Normen.

Julia Biermann (in diesem Heft) nutzt das Konzept der Vernakularisierung um zu untersuchen, wie inklusive Bildung in Nigeria verstanden wird. Biermann zeigt, wie verschiedene föderale Akteure aus den Politikfeldern Bildung und Behinderung das durch die UN-BRK vermittelte Ziel einer „Schule für alle" an lokale Diskurse über „Bildung für alle" anschlussfähig machen. Diese lokale Aneignung inklusiver Bildung betont die Bedeutung der Beschulung marginalisierter Gruppen gegenüber der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Die Anschlussfähigkeit zwischen globaler Norm und lokaler Varietät erklärt sie in Anlehnung an Rottenburg (2005) durch ein „code-switching", einen Wechsel zwischen zwei kommunikativen Codes, welcher es den lokalen Akteuren erlaubt, sowohl die globale Norm kontextspezifisch anzupassen und gleichzeitig Normaneignung nach außen zu signalisieren.

Andere Studien bestätigen die Reinterpretationsleistung lokaler Akteure, sind jedoch skeptisch bezüglich der Wirkungskraft globaler Normen. Rachel Wahl (2016) zeigt anhand von Gesprächen mit indischen Strafverfolgungsbeamten, die an einer Menschenrechtsfortbildung teilgenommen haben, wie sich die Beamten selektiv auf Menschenrechtsnormen beziehen, um ihre eigene Arbeitsweise zu legitimieren. Dabei handelt es sich jedoch nicht um „window dressing", z.B. durch Verschweigen von widersprüchlichen Einstellungen oder Handlungen, sondern um die Rechtfertigung eben dieser Handlungen unter Berufung auf Menschenrechte (ebd., S. 305). Wissen über den Menschenrechtsdiskurs (hier: Wissen über das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit) wird strategisch verwendet, um Menschenrechtsprinzipien zuwiderlaufende Praktiken (hier: Folter) zu verteidigen.

Nikolai und Hartung (im Erscheinen) verweisen auf die Bedeutung von Pfadabhängigkeiten für Prozesse von Normaneignung. Am Beispiel der Analyse von Schulstrukturreformen in Bremen zwischen 2002 und 2010 zeigen die Autorinnen, dass lokale politische und demografische Konstellationen zentral waren für die Abschaffung von Sonderschulen und die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems, während die UN-BRK lediglich als gelegentliche strategische Referenz in Erscheinung trat.

Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der begrenzten Wirkungskraft globaler Normen kommt auch Maya Kalyanpur (in diesem Heft). Sie analysiert unter dem Label inklusiver Bildung gefasste Versuche, das Bildungswesen in Kambodscha zu reformieren. Inklusive Bildung als Leitziel erreicht Kambodscha durch Entwicklungshilfe finanzierte Initiativen und trifft auf einen Kontext, der, kurz nach Ende des Bürgerkriegs, gekennzeichnet ist von einer mangelhaften Ressourcenausstattung der Schulen und einer geringen Qualifikation des Personals. Kalyanpur analysiert das Scheitern internationaler Reformbemühungen um inklusive Bildung am Beispiel der Einführung von aus dem Westen stammenden pädagogischen Konzepten und medizinischen Klassifikationssystemen.

Auch Myriam Hummel und Rolf Werning (in diesem Heft) kritisieren, basierend auf Fallstudien aus Guatemala und Malawi, die Rolle von Organisationen der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit bei der Umsetzung inklusiver Bildung. Internationale Geberorganisationen beteiligen sich zwar an der Umsetzung inklusiver Bildung, stehen dabei aber miteinander in Konkurrenz und unter ständigem Druck, ihre Arbeit inhaltlich voneinander abzugrenzen (ebd.). Darüber hinaus zeigen Hummel und Werning, dass die lokalen Verständnisse von Inklusion innerhalb der Länder stark variieren. Von einem geteilten Verständnis inklusiver Bildung (Biermann in diesem Heft spricht im Bezug auf Nigeria von einem „common core"), kann daher in diesen Ländern vermutlich nicht ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit Blick auf die weltweite Verbreitung inklusiver Bildung als Menschenrechtsnorm nicht von weitreichender Normeninternalisierung gesprochen werden kann. Inklusion scheint sich unterhalb der Ebene formaler Zustimmung in den meisten Ländern (noch) nicht als Norm für die angemessene Organisation von Bildung und Erziehung etabliert zu haben. Inklusive Bildung kann – so die vorläufige These – nicht als „taken for granted" bezeichnet werden, sondern erweist sich vielmehr als vieldeutige, umstrittene und schwer umsetzbare Erwartung, deren Übersetzung in lokale Kontexte eher zu Pluralisierung führt als zu Angleichung.

Fazit

Die Etablierung inklusiver Bildung als globale Norm lässt sich als Zyklus miteinander zusammenhängender Entwicklungsphasen konzeptualisieren. Die systematische Berücksichtigung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung inklusiver Bildung als globale Norm ermöglicht es, ein ganzheitliches Bild ihrer weltweiten Institutionalisierung zu zeichnen. Mit diesem Ziel vor Augen lassen sich zahlreiche Forschungsfragen ableiten, die in diesem Beitrag nur in Ansätzen ausgeführt werden und – so die Hoffnung – an anderer Stelle perspektivisch vertieft werden können.

Anmerkungen

1 Finnemore und Sikkink (1998) können der politikwissenschaftlich-sozialkonstruktivistischen Normenforschung zugerechnet werden. Aus Platzgründen können die zahlreichen an Finnemore und Sikkink angelehnten Studien hier nicht im Detail vorgestellt werden. Siehe zum Beispiel Kleibrink (2011) und Jakobi (2012) für eine Analyse der globalen Norm des Lebenslangen Lernens.

2 Finnemore und Sikkink (1998) gehen in Anlehnung an eine Untersuchung zur weltweiten Verbreitung des Frauenwahlrechts (Ramirez, Soysal, & Shanahan, 1997) davon aus, dass ca. ein Drittel aller Staaten eine Norm formal unterstützen muss, bevor eine „kritische Menge" erreicht ist.

3 Für Unterschiedliche Positionen in der sozialkonstruktivistischen Normenforschung siehe auch die Diskussion zwischen Engelkamp, Glaab und Renner (2012, 2013) und Deitelhoff und Zimmermann (2013).

4 Siehe hierzu insbesondere Powell (2011), Richardson und Powell (2011) sowie Biermann und Powell (2014, 2016).

5 Diese Prozesse werden in unterschiedlichen Disziplinen als Hybridisierung (Pieterse, 1994), Glokalisierung (Robertson, 1995), Kreolisierung (Hannerz, 1987), Übersetzung (Czarniawska & Sevón, 1996, Rottenburg, 1996) oder Vernakularisierung (Merry, 2006) konzeptualisiert. Während einige Forscher/innen ihr Programm zur Erforschung kultureller Bedeutungswelten explizit von der Stanford-School abgrenzen und selbige sogar als ideologisch motiviert zurückweisen (vgl. die Beiträge in Silova & Rappleye, 2015), verstehen andere ihre Arbeiten eher als Ergänzung und Erweiterung der Stanford-School (vgl. die Beiträge in Schriewer 2016).

Literatur

Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986. *American Sociological Review, 56*(1), 85–100. http://doi.org/10.2307/2095675

Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 679–700. http://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0

Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2016). From exclusion and segregation to inclusion? Dis/ability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria. In A. Hadjar & C. Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities: International Comparisons* (S. 209–233). Bristol: Policy Press.

Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 39*(5), 267–292.

Boli, J., Ramírez, F. O. & Meyer, J. W. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review, 29*(2), 145–170.

Bromley, P., Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2011). The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review, 55*(4), 517–545. http://doi.org/10.1086/660797

Caruso, M. (2010). Die Vielfalt der vergleichenden Bildungsforschung Forschungsdesigns und Textgattungen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim: Juventa.

Cole, W. M. (2005). Sovereignty Relinquished? Explaining Commitment to the International Human Rights Covenants, 1966–1999. *American Sociological Review, 70*(3), 472–495. http://doi.org/10.1177/000312240507000306

Cole, W. M. (2012). Human rights as myth and ceremony? Reevaluating the effectiveness of human rights treaties, 1981–2007. *American Journal of Sociology, 117*(4), 1131–1171.

Cole, W. M. & Ramírez, F. O. (2013). Conditional Decoupling Assessing the Impact of National Human Rights Institutions, 1981 to 2004. *American Sociological Review, 78*(4), 702– 725. http://doi.org/10.1177/0003122413492762

Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). Travel of Ideas. In B. Czarniawska-Joerges & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 13–48). Berlin: Walter de Gruyter.

Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive Education.* New York: Psychology Press.

Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, (2), 200–219.

Deitelhoff, N. & Zimmermann, L. (2013). Aus dem Herzen der Finsternis: Kritisches Lesen und wirkliches Zuhören der konstruktivistischen Normenforschung. *Zeitschrift für internationale Beziehungen, 20*(1), 61–74.

Engelkamp, S. & Glaab, K. (2015). Writing Norms: Constructivist Norm Research and the Politics of Ambiguity. *Alternatives: Global, Local, Political, 40*(3–4), 201–218. http://doi.org/10.1177/0304375415612270

Engelkamp, S., Glaab, K. & Renner, J. (2012). In der Sprechstunde. Wie (kritische) Normenforschung ihre Stimme wiederfinden kann. *Office Hours, 19*(2), 101–128.

Engelkamp, S., Glaab, K. & Renner, J. (2013). Ein Schritt vor, zwei Schritte zurück? *Zeitschrift für internationale Beziehungen, 20*(2), 105–118.

Finnemore, M. (1993). International organizations as teachers of norms: the United Nations Educational, Scientific, and Cutural Organization and science policy. *International Organization, 47*(4), 565–597. http://doi.org/10.1017/S0020818300028101

Finnemore, M. & Sikkink, K. (1998). International Norm Dynamics and Political Change. *International Organization, 52*(4), 887–917. http://doi.org/10.1162/002081898550789

Fuchs, E. (2007). Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players: Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. *Zeitschrift Für Pädagogik, 52*(2), 5–21.

Hafner-Burton, E. M. & Tsutsui, K. (2005). Human Rights in a Globalizing World: The Paradox of Empty Promises. *American Journal of Sociology, 110*(5), 1373–1411.

Hafner-Burton, E. M., Tsutsui, K. & Meyer, J. W. (2008). International Human Rights Law and the Politics of Legitimation: Repressive States and Human Rights

Treaties. *International Sociology, 23*(1), 115–141. http://doi.org/10.1177/0268580907084388

Jakobi, A. P. (2009). Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 172–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jakobi, A. P. (2012). International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development, 15*(1), 31–64. http://doi.org/10.1057/jird.2010.20

Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review, 40*(2), 116–138.

Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (2015). *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca.* Peter Lang.

Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: the case of lifelong learning. *European Journal of Education, 46*(1), 70–84. http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01461.x

Koenig, M. (2015). Neo-institutionalistische Weltgesellschaftstheorie und die Perspektiven einer historischen Soziologie der Menschenrechte. In B. Heintz & B. Leisering (Hrsg.), *Menschenrechte in der Weltgesellschaft: Deutungswandel und Wirkungsweise eines globalen Leitwerts* (S. 98–129). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Koo, J.-W. & Ramirez, F. O. (2009). National Incorporation of Global Human Rights: Worldwide Expansion of National Human Rights Institutions, 1966–2004. *Social Forces, 87*(3), 1321–1353. http://doi.org/10.1353/sof.0.0167

Le Fanu, G. (2013). The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development, 33*(2), 139–148. http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.006

Levitt, P. & Merry, S. (2009). Vernacularization on the ground: local uses of global women's rights in Peru, China, India and the United States. *Global Networks, 9*(4), 441–461. http://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00263.x

Merry, S. E. (2006). *Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice.* Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, D. R. (2004). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Inclusive education.* Milton Park, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire: Taylor & Francis.

Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives.* Abingdon-on-Thames: Routledge.

Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2016). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 62*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nikolai, R. & Hartung, S. (im Erscheinen). Observing the 'local globalness' of policy transfer in education. *Comparative Education*.

Park, S. (2006). Theorizing Norm Diffusion Within International Organizations. *International Politics, 43*(3), 342–361. http://doi.org/10.1057/palgrave.ip.8800149

Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children. The World Bank.* Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1fa1strategy01public1.pdf

Phillips, D. & Ochs, K. (2004). *Educational Policy Borrowing: historical perspectives.* Oxford: Symposium Books Ltd.

Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda.* Hove: Psychology Press.

Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany.* Boulder: Paradigm Publishers.

Ramírez, F. O., Soysal, Y. & Shanahan, S. (1997). The Changing Logic of Political Citizenship: Cross-National Acquisition of Women's Suffrage Rights, 1890 to 1990. *American Sociological Review, 62*(5), 735–745. http://doi.org/10.2307/2657357

Ramírez, F. O., Suárez, D. & Meyer, J. W. (2007). The Worldwide Rise of Human Rights Education. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Hrsg.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (S. 35–52). Springer Netherlands.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes.* Standford: Stanford University Press.

Rottenburg, R. (1996). When Organization Travels: On Intercultural Translation. In B. Czarniawska-Joerges & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 191–240). Berlin: Walter de Gruyter.

Rottenburg, R. (2005). Code-switching, or why a metacode is good to have. In B. Czarniawska & G. Sevon (Hrsg.), *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy* (S. 259–274). Malmö, Sweden: Copenhagen Business School Press.

Sarfaty, G. A. (2010). Why Culture Matters in International Institutions: The Marginality of Human Rights at the World Bank. *American Journal of International Law, 103*, 647–683.

Schriewer, J. (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: zur Globalisierung von Bildungsdiskursen.* Frankfurt/Main: Campus.

Schriewer, J. (Hrsg.). (2016). *World culture re-contextualised: meaning constellations and path-dependencies in comparative and international education research.* New York: Routledge.

Silova, I. & Rappleye, J. (2015). Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives and a noisy conversation. *Globalisation, Societies and Education, 13*(1), 1–7. http://doi.org/10.1080/14767724.2014.967482

Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending.* New York: Teachers College Press.

Steiner-Khamsi, G. (2007). Vergleich und Substraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischem Globalem und Lokalem. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (S. 369–397). Frankfurt/Main: Campus.

Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education.* New York: Routledge.

Suárez, D. & Ramírez, F. O. (2007). Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education. In C. A. Torres & A. Teodoro (Hrsg.), *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education* (S. 43–64). Lanham: Rowman & Littlefield.

Topping, K. J. & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education.* Hove: Psychology Press.

United Nations. (1982). United Nations Decade of Disabled Persons 1983–1992. World Programme of Action concerning Disabled Persons. Zugriff am 13.09.2016 http://www.independentliving.org/files/WPACDP.pdf

United Nations. (2014). *United Nations Expert Group Meeting on Disability Data and Statistics, Monitoring and Evaluation: The Way Forward – a Disability– Inclusive Agenda Towards 2015 and Beyond.* Zugriff am 13.09.2016 http://www.un.org/disabilities/documents/egm2014/EGM_FINAL_08102014.pdf

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35. http://doi.org/10.1080/0885625082000042294

Wahl, R. (2016). Learning World Culture or Changing It? Human Rights Education and the Police in India. *Comparative Education Review, 60*(2), 293–310. http://doi.org/10.1086/685581

Washington Group on Disability Statistics. (2015). *Session 7: Outcome indicators to monitor the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and attainment of the Post 2015 Sustainable Development Goals (SDGs).* Zugriff am 13.09.2016 http://www.cdc.gov/nchs/washington_group/wg_meeting15.htm

World Education Forum. (2015a). *Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.* Zugriff am 13.09.2016 http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf

Wotipka, C. M. & Tsutsui, K. (2008). Global Human Rights and State Sovereignty: State Ratification of International Human Rights Treaties, 1965–2001. *Sociological Forum, 23*(4), 724–754.

Wulf, C. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2014). Inklusive Schulbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4). http://doi.org/10.1007/s11618-014-0590-6

Christian Brüggemann, M.A.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu seinen Forschungsinteressen zählen internationale Bildungspolitik, Bildungsungleichheit, Menschenrechtsbildung und Bildungstransfer.

Julia Biermann

Different Meanings? The Translation of Inclusive Education in Nigeria

Abstract

Legally backed by the UN CRPD, inclusive education has gained momentum as a global education norm in recent years. Even though almost all countries worldwide have ratified this convention, the implementation of inclusive school systems is far from being a reality in most places. One specific problem in the implementation process is the translation of Article 24's mandate and obligations, which results in different understandings and policies of inclusive education. In order to analyse the tension between the human right to inclusive education and its contextual translations, I offer an alternative reading. Using data from a fieldwork-based case study conducted in Nigeria – qualitative content analysis of interviews and documents – I elicit how actors in the policy fields of education and disability understand inclusive education. This analysis illustrates that the resulting tension between the global norm and its translation has a constructive potential, which is linked to a switch between two communicative codes. The code of universality uses the UN CRPD's human rights language, while the code of contextuality allows to develop a vernacular language about the global norm. Thus, both codes enable the global norm to travel globally and to be appropriated locally.

Keywords: *Inclusive Education, UN CRPD, Translation, Vernacularisation, Global Education Policy, Nigeria*

Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist inklusive Bildung zu einem zentralen Anliegen der internationalen Gemeinschaft geworden und hat, rechtlich abgesichert durch die UN-BRK, einen festen Platz auf der globalen Bildungsagenda erhalten. Auch wenn weltweit fast alle Staaten die UN-BRK ratifiziert haben, steht die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme erst am Anfang. Diese Entwicklung sieht sich vor allem dem Problem der kontextspezifischen Übersetzung der Vorgaben des Artikels 24 gegenüber, die zu verschiedenen Interpretationen dieser globalen Bildungsnorm führt. Die kontextspezifischen Übersetzungen in nationalen Diskursen und Politiken stehen oft in einem Spannungsverhältnis zur Vision des Artikels 24, zu deren Interpretation dieser Beitrag einen alternativen Vorschlag erarbeitet. Die empirische Analyse basiert auf einer Fallstudie, welche in Nigeria durchgeführt wurde, und zeigt, wie verschiedene Organisationen aus den Politikbereichen Bildung und Behinderung inklusive Bildung verstehen. Diese Analyse verweist auf den konstruktiven Charakter des Spannungsverhältnisses zwischen globaler Norm und deren Übersetzung, welcher auf einen Wechsel zwischen zwei verschiedenen kommunikativen Codes zurückzuführen ist. Der Code der Universalität nutzt eine menschenrechtliche Sprache, wohingegen der Code der Kontextualität die Entwicklung einer kontextspezifischen Sprache, eines Vernakulars, erlaubt. Beide Codes tragen somit dazu bei, dass inklusive Bildung zum einen als globale Bildungsnorm weltweit in Erscheinung tritt, und zum anderen, dass sie kontextspezifisch angepasst werden kann.

Schlüsselworte: *Inklusive Bildung, UN-BRK, Übersetzung, Vernakularisation, Globale Bildungspolitik, Nigeria*

Introduction

Globally, 160 out of 193 nation states are obliged to develop inclusive education systems, because they have ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) adopted by the UN General Assembly in 2006 (United Nations, 2016). This means, these states have legally agreed to transfer the human right to inclusive education into domestic law and, eventually, an institutional reality. This process demands, according to the recently released draft General Comment on Article 24 UN CRPD, a fundamental change of education systems worldwide (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). For that reason, very different education systems are expected to achieve the same goal of inclusive education as formulated in Article 24 UN CRPD.

However, the UN CRPD's effect on education systems depends on the context-specific interpretation of the right to inclusive education, its legal norms and normative content. This transfer requires a discursive process among various policy actors, including state and non-state actors, in which they translate and thus convey the global norm's ideas. Even though actors involved are likely to develop different approaches to inclusive education, they together create a context-specific language about the global norm that eventually appropriates the right to inclusive education. But, these context-specific translations may not correspond with the treaty's original vision. These alterations thus entail a specific challenge for researchers interested in

the UN CRPD's implications on national education systems, that is summarised in this question: How does the UN CPRD's vision of inclusive education relate to its context-specific translations? More precisely, do translations that transform the original vision contradict or support the global norm?

In order to confront this challenge, I examined the institutional change of schooling under the auspices of the UN CRPD in Nigeria and Germany (see Biermann, 2016). For this paper, I refer to the Nigerian case study where the main challenge is to provide access to schooling for all children as 10.5 million children have no access to education at all (UNESCO, 2015, p. 59; UNESCO, 2014). I will show how Nigerian policy actors understand inclusive education and, subsequently, how this translation relates to the global norm. The empirical analysis thus focuses on different approaches to inclusive education, which align the global norm with the Nigerian institutional context. Based on these results, I argue that the global norm depends as much on its original vision as on its context-specific translations in order to travel globally and diffuse locally. This is grounded in the procedural rules of translation itself, i.e. the 'politics of translation', which are characterised by a switch between two communicative codes: While the code of universality allows policy actors to acknowledge the human rights frame of inclusive education that claims universal applicability, the code of contextuality allows them to restrict this vision in accordance with the institutional context. The reference to codes follows Rottenburg's (2005, 2009) anthropological work about interlocutors' need to draw on arguments about the existence of one reality as much as their need to draw on arguments about the existence of many realities. In particular, Rottenburg is interested in the communicative function of these arguments but does not try to solve the underlying epistemological paradox. The main purpose of this paper is thus to develop a theoretical argument about the 'politics of translation'. To exemplify the argument, I use the Nigerian case study as an empirical template, but do not provide deeper insights into the historical or current peculiarities of Nigeria's school system.[1]

The analysis proceeds as follows: I first introduce the theoretical and empirical framework, then present the empirical analysis and its results, and finally discuss the theoretical implications thereof.

Theoretical and empirical framework

In order to analyse the transfer of the global UN CRPD-backed norm of inclusive education into a national context, this section introduces the theoretical and conceptual framework. In particular, it specifies the content of the global policy and its transfer as a discursive process of translation and eventually introduces the empirical database.

Article 24 UN CRPD: content and scope

The substantive content of the global inclusive education norm is coined in and legally backed by Article 24 UN CPRD and its General Comment.

The UN CRPD specifies the human right to education for persons with disability in terms of non-discrimination on the basis of equal opportunity. For that reason, Article 24 UN CRPD expands the right to education to a right to inclusive education, which the first draft of the General Comment on Article 24 UN CRPD defines as "a process that transforms culture, policy and practice in all educational environments to accommodate the differing needs of individual students, together with a commitment to remove the barriers that impede that possibility" (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, paragraph 9). Conversely, educational exclusion and segregation on the grounds of disability violate the human right to inclusive education (Degener, 2009).

Based on discursive institutionalism (Schmidt, 2008), I understand Article 24 UN CRPD as a program of institutional change that offers a vision for the development of education systems worldwide. This program defines, in a human rights-language, inclusive education as a solution to the problems of educational discrimination and inequality, which can be summarised in this global formula: The right to inclusive education demands that all educational environments include and serve the needs of all students. As a result, the UN CRPD carries forward the global inclusive education norm and equips it with a legal character. To become effective though, the legal obligations of Article 24 UN CRPD need to be transferred to and become effective in different national contexts.

The transfer of article 24 UN CRPD: A process of translation

The transfer of the global inclusive education norm requires its translation, which first of all allows the blending of the global and the local (Czarniawska, 2012; Shimada, 2006). This conjuncture points to the context-specific appropriation and thus interpretation of the global human-rights norm of inclusive education. "Translation thus understood means transformation and transference not only of utterances, but of anything. […] To set something in a new place is to construct it anew" (Czarniawska, 2012, p. 27).

For the context-specific translation of global human rights ideas, Levitt and Merry (2009) show how global ideas "connect with the ideologies already in place" (p. 442). Based on their analysis of global women rights in four different countries, the authors term the "appropriation and local adaptation" of global ideas a process of "vernacularization" (p. 441). Vernacularisation denotes the development of context-specific understandings of global ideas; i.e. their translation into the vernacular language specific to each context. Thus, vernacularisation qualifies the discursive process of translation as it works out that global human rights ideas need to be linked to local realities in order to become meaningful. For example, the global human rights-based norm of inclusive education challenges segregated schooling in special schools, which, however, is – despite ratification of the UN CRPD – a persistent reality in many stratified school systems all over the world (e.g. Anderson & Boyle 2015; Biermann & Powell, 2014; Blanck, Edelstein & Powell, 2013; Donohue & Bornman, 2014). The translation of Article 24 UN CPRD thus designates a discursive policy process in which various actors produce knowledge about inclusive education, e.g. lawmakers, ministries, administrations, associations, unions, and civil society organisations. This process is influenced by each country's specific policy context, including the institutional environment of schooling, which sets the background for appropriating the global norm.

The global norms' transfer to national or local contexts thus may lead to different outcomes. For example, vernacularisation could be characterised by a "creative reinterpretation and mobilization of human rights language" for other purposes than originally intended (Levitt & Merry, 2009, p. 449). Alternatively, national education reforms could be characterised by a "policy bilingualism" where "one set of reforms is advanced with funding from donors […] while another – sometimes diametrically opposed – set of reforms is promoted with local or national support" (Steiner-Khamsi, 2010, p. 331). Eventually, processes of change could lead to "decoupling" where commitments to implement the UN CRPD are contradicted by national or local policies (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, p. 154f.).

In sum, the translation of Article 24 UN CRPD is a discursive process which appropriates the human rights-norm against a particular context and leads to the global norm's vernacularisation. The next section specifies upon which empirical basis this process has been analysed among policy actors in Nigeria after the UN CRPD ratification in 2010.

The empirical analysis: Data base and unit of analysis

The empirical analysis reconstructs approaches to inclusive education as a discourse among institutional actors using a corpus of more than 70 documents and more than 40 interviews compiled during a six-month research stay in 2012/2013 (Corbin & Strauss, 2008; Keller, 2011). The analytical focus is on the qualitative interpretation of documents and interviews of actors who are mandated to deal with Article 24 UN CRPD, e.g. in their capacity as either law and policy makers in the policy fields of education and disability, or as their respective target groups (Schneider & Janning, 2006, p. 65). Precisely, state actors such as the federal government and legislators are obliged to develop inclusive education systems for which they, as required by Articles 4(3) and 33(3) UN CRPD, need to consult with non-state actors, particularly with organisations that represent persons with disabilities. Because Nigeria is a receiver of international aid, international development organisations are also involved in this process.

To coin a respective unit of analysis, I engage with policy actors at the level of organisations and apply the concept of the organisational field. An organisational field comprises "those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life" (DiMaggio & Powell, 1983, p. 148). For this analysis, the organisational field is made up of policy actors that are, according to their organisations' mandate and goal, confronted with the human rights norm of inclusive education, i.e. organisations in the policy fields of education and disability at the federal level.[2] The focus is on the federal level, because policy actors here are first entrusted with the development of an inclusive education system. In particular, federal policy actors are responsible for converting the international treaty into domestic law and develop a policy frame that is applicable nationwide. Given the cross-sectoral nature of this organisational field, the translation of the global policy is thus likely to occur "under conditions of heterogeneity" (Rottenburg, 2009, p. 191).

The table below visualises the organisational field, distinguishing between the organisations' formal status as state or non-state actors, and their policy field of activity. The exact compilation of this organisational field is thus an empirical result itself.

	State Actors	Non-state Actors
Policy Field Education	Federal Ministry of Education National Commissions and Parastatals Legislators	Civil Society Organisations Individual Activists
	In Collaboration with International Development Organisations (Nigerian Branches)	
Policy Field Disability	Federal Ministry of Women Affairs and Social Development National Commissions and Parastatals Legislators	Civil Society Organisations Individual Activists
	In Collaboration with International Development Organisations (Nigerian Branches)	

Tab. 1: Organisational Field; source: by author

I have collected documents and conducted guided interviews with representatives across this organisational field focusing on the respective organisation's mandate and approach to Article 24 UN CRPD, e.g. Federal Ministries and Commissions, various civil society organisations, including disabled persons' organisations, as well as individuals promoting the rights of persons with disabilities or 'Education for All'. In addition, I interviewed representatives of international development organisation, e.g. UNESCO, World Bank, bilateral development programmes, international NGOs and international disabled persons' organisations. The results discussed in this paper stem from the in-depth analysis of 12 most-contrasting interviews across the organisational field regarding the organisations' approaches to inclusive education, and the two core federal education policy documents that frame and regulate the school system nationwide.

The translation of inclusive education in Nigeria: Four empirical results

In order to empirically engage with the process of translation, this section reconstructs the knowledge about inclusive education available in the organisational field. For that reason, the focus is not on the peculiarities of each organisation, but on the overall knowledge formation. This reconstruction has led to four results: the first two results illustrate how policy actors understand inclusive education, the latter two results show how these approaches connect with education policies and laws already in place.

Result 1: Policy actors from both policy fields, education and disability, understand inclusive education as a global educational trend that aims to implement 'one classroom for all': "what is preached today is inclusive education, […], where all children learn together irrespective of their disabilities" (1205, state/education).[3] This vision, however, remains unattainable as policy actors point to its impracticability given the current state of Nigeria's school system. For example, one interviewee (0107, non-state/education) states: "I think inclusive education is good, but, from the practicality

point of view, it may be impossible to have all children in the inclusive education". Similarly, another actor (1023B, non-state/disability) emphasises that "they would expect a person with visual impairment, person with audible impairment to be in the same school and in the same classroom from all indications, that's (inaudible) obviously not be very practicable". To summarise, policy actors depart from a similar approach to inclusive education as the joint education of children with and without disabilities in the same classroom and, simultaneously, challenge its practicability.

Result 2: Rejecting the global formula of 'one classroom for all', policy actors instead approach inclusive education either as a concern of educating children with disabilities, or of providing education to all excluded and marginalised children.

National organisations from both policy fields, education and disability, tend towards the first approach, which foregrounds the special needs of students with disabilities. Accordingly, implementing inclusive education demands special education professionalisation, including teacher training and materials. So, one interviewee (0107, non-state/education) reasons that: "[…] it would be an ideal situation to have all children in inclusive education. But I doubt if that much will happen. […] You need a specialised program for them [disabled children, J.B.], you can't just put them in the classroom". Supporting this point, another actor (1112, non-state/disability) notes: "[…] the structures are not built in such a way that includes you as a person with disability, the provisions in that school, they don't have sign language interpreter […], they don't have provisions for a visually impaired person, braille and all of that […]".

In contrast, for international organisations inclusive education becomes a concern of school exclusion in general so that they foreground 'Education for All'. Raising awareness about inclusive education, one interviewee (1010, international/education) describes that "[…] inclusive education was equated to special education. […] We then ask them, are there still some other groups who are excluded from the education system and they are not living with disability? [...] So it was from there that we were trying to create […] a common understanding around inclusive education and will not equate inclusive education to special education alone as an Education for All".

As a result, policy actors develop two contextual approaches to inclusive education that either demand increasing special education professionalisation or tackling educational exclusion.

Result 3: The appropriation of inclusive education as a concern of special education or 'Education for All' is consistent with Nigeria's federal education legislation and policy, which targets 'Universal Basic Education' (UBE), i.e. free and compulsory basic education for every Nigerian child.

'UBE' is backed by two central federal policy documents: the Universal Basic Education (UBE) Act and the National Policy of Education (NPE). Introduced in 1999 and passed in 2004, the UBE Act directly responds to the 2000 Dakar Declaration which reiterated the obligation to make 'Education for All' a reality by 2015. The Act distinguishes between Basic and Universal Basic Education based on the notion of special groups. While "Basic Education" comprises early childhood care and education as well as nine years of formal schooling, "Universal Basic Education" extends these two areas by adding, inter alia, the education of special groups. Special groups are 'nomads and migrants, girl-child and women, almajiri, street children and disabled groups'. In addition, the 2004 NPE (section 10[94]) foresees for 'the disabled, the disadvantaged, and the gifted and talented' special education, which is "a special educational training given to people with special needs". In addition, and backing the UBE vision, the NPE (Section 10, 96 [c] [i]) requires that "[a]ll necessary facilities that would ensure easy access to education shall be provided, e.g: (i) inclusive education or integration of special classes and units into ordinary/public schools under UBE scheme".

In conclusion, the 'UBE' provisions target the problem of school exclusion by providing free and compulsory 'Education for All', including special education. This relation can be summarised in a formula: Education for All = Universal Basic Education = Regular Education + Special Education. This formula explains and justifies policy actions that are intended to meet obligations stemming from the right to inclusive education.

Result 4: The local formula conjoins both approaches to inclusive education, either as a concern of disabled children or all excluded groups, by its common 'UBE' core. Even more, both approaches to inclusive education foreground different elements of this UBE-formula. Whereas international organisation focus on 'Education for All' as the final outcome of educational change, national organisations highlight special education as a specific policy object in this process. From both perspectives, education becomes inclusive in that it responds to the needs of all children, including special needs, under the common frame of 'UBE'.

The global norms' vernacularisation: Translation in two codes

The interpretation of these four empirical findings occurs in two theoretically-guided steps. First, I explain the global norm's translation into a local formula as a process of vernacularisation. Second, I argue that the resulting tension results from a switch between communicative codes that not only enables vernacularisation, but also the maintenance of the global norm's tenets.

Policy actors' approaches to inclusive education transform the global norm into a local formula that adheres to the vision of 'UBE'. This means, they depart from the global formula of 'all educational environments include all students' – in short: 'one classroom for all' – by rejecting its applicability in the Nigerian context. Alternatively, they appropriate inclusive education in terms of special education and 'EFA', which both correspond to the 'Universal Basic Education' legislation. In other words, policy actors accept the idea of inclusive education, but not its content – a result that, in addition, hints to the power effects of discourses that influence the legitimacy of inclusive education policies. Hence, 'UBE' becomes the legitimate content-core of the local inclusive education formula, which "take[s] on some of the ideological and social attributes of the place, but also retain[s] some of [the] original formulation" (Levitt & Merry, 2009, p. 446). Conversely, the local 'UBE'-formula becomes the vernacular policy language that

policy actors use to confer meaning to the global norm against the context-specific institutional background. This vernacularisation enables the insertion of the global norm into a given institutional environment that results in a local formula that is in tension with the global norm.

Given this translation, one could ask if the local formula is a "creative reinterpretation" (Levitt & Merry, 2009, p. 449), an example of "policy bilingualism" (Steiner-Khamsi, 2010, p. 331), or even an instance of "decoupling" (Meyer et al., 1997, p. 154f.). These three alternatives of reading the global norm's vernacularisation entail a controversy about reality, i.e. which of the understandings is "true": Only the global formula, only the local formula, or both to some extent or equally? Instead of answering this question, I want to make it to the object of analysis. This means, I do not engage with the tension's effects, but rather delve into its origins. My argument is that the translation is characterised by a switch between two communicative codes that allows vernacularisation in the first place. I develop this argument in three steps: First, by referring to Rottenburg (2005, 2009) and Tilly (2006), who explain the importance of different codes for information exchange and reasoning; second, by introducing an example to illustrate this point; and third, by summarising the codes' role in the process of vernacularisation.

Rottenburg (2005, 2009) elaborates on the peculiarities of negotiations under the condition of heterogeneity; conditions that are constitutive for the translation of global ideas in a heterogeneous organisational field. These negotiations need to operate on "generally agreed upon procedures" and include, as a "political and juristic necessity", the "assumption of a single and attainable reality" (Rottenburg, 2005, p. 273). This single reality allows all negotiation parties to relate to the same "overarching frame of reference" and to identify differences between diverse descriptions of the world, (Rottenburg, 2009, p. 195); for our case, the difference between the global and local formula. For that reason, statements about one reality must be formulated and interpreted in a specific way, i.e. "metacode", that allows negotiators, or translators, to describe "this reality […] without distorting it". In contrast, statements that explain the world differently are formulated in "cultural codes" that are "each a basis for their own reality" (Rottenburg, 2005, p. 260). Statements issued in a metacode claim that the same information is valid in different contexts, while statements issued in cultural codes are only valid in a particular context (Rottenburg, 2009, p. 192). In other words, the exchange of information about a global idea requires actors to formulate and interpret this information in different ways, i.e. codes. Codes "provide the basis for the giving of reasons" that follows a "logic of appropriateness" (Tilly, 2006, p. 104f.) Put another way, codes allow policy actors to justify their actions based on their understandings of inclusive education, by the fact that they correspond to a specific institutional context, either the international or the national sphere (Tilly, 2006, p. 102). This means that policy actors in the organisational field acknowledge the global policy's understanding of inclusive education that, backed by human rights language, claims universal applicability. But, they also see it as a contextual necessity to restrict this global vision and to develop a vernacular language that transforms the original idea into a contextually-adapted formula. For the analysis at hand I am thus going to change the terminology into a code of universality and a code of contextuality, which both assign a different scope of applicability to the global formula of inclusive education that reads as 'all educational environments include all students', in short: 'one classroom for all'.

Let us consider a concrete example that illustrates the code switch. This interviewee (1108, state/disability) sees "that the world now has moved away from special schools, the world is into inclusive education". For that reason, educating all children "in the same cycle" becomes "a good thing". Even though advocating the global formula, this policy actor starts questioning this vision afterwards: "[…] have you ever seen a scenario like that? […] I just read in the books"; and subsequently develops two alternative readings of inclusive education: a) "[….] maybe what is meant is that, okay, they should all be in a school, same school environment, but not necessarily the same class" and b) "What they call school for the handicap, […] you see all kinds of persons with disability in such schools, could that be an idea of what they meant by inclusive education?"

But why do policy actors switch between two codes when talking about the global norm of inclusive education? Finalising the argument, I now point out the translational codes function for vernacularisation. The code of universality, backed by the UN CRPD's human rights language, enables an exchange of information about inclusive education that transcends local contexts and which is encapsulated in the global formula. Conversely, policy actors all over the globe would not be able to advocate or contest inclusive education, if they could not reference a normative content that is supposed to be valid in all contexts. The code of contextuality, on the other hand, enables the adoption of the global norm by transforming its content. Conversely, policy actors would not be able to appropriate the global norm if they could not relate it to the given institutional environment. In the case of Nigeria, it furthermore becomes evident that the local formula is able to align the two approaches to inclusive education apparent in the organisational field, e.g. 'EFA' and special education under the umbrella of 'UBE'. The switch from a universal into a context code thus allows policy actors to vernacularise the global norm by transforming its global formula into a local formula. In this process, it is appealing for policy actors to use the universal code, because referencing "global universals is precisely what makes human rights discourse politically powerful" (Levitt & Merry, 2009, p. 457). Hence, it stands to reason that human rights charters in general rely on a code of universality, because it is exactly the universal human rights language which allows them to travel and aim at institutional change globally. However, it takes the code of contextuality to formulate these human rights obligations in a vernacular to perpetuate institutional change in different localities, because "most human rights activity focuses on forcing or persuading states to comply with their own laws or to pass new laws" (Levitt & Merry, 2009, p. 458).

As a result, the tension between the norm's global and local formula originates from the procedural rules of translation that eventually point towards the 'politics of translation'. The process of translation activates two separate codes that

stress the appropriateness of different understandings of inclusive education – in relation to the context and level.

Conclusion

In conclusion, the switch between a code of universality and contextuality maintains both, the UN CRPD-backed global inclusive education norm and its vernacularisation. Otherwise, it would make little sense to speak about the worldwide implementation of the UN CRPD if there would be no code that connects the deliberations about inclusive education in countries obliged to implement Article 24. It would also make little sense to monitor this implementation process if there would be no code that facilitates translations. This peculiar relationship is best illustrated in the UN CRPD monitoring mechanism in which the Committee on the Rights of Persons with Disabilities evaluates state party reports. These reports reveal approaches to inclusive education whose local formulas become the "checklists […] according to which experts can rate countries that vary in their approximation to" the global formula (Tilly, 2006, p. 102). Vice versa, to identify these differences and issue recommendations that adhere national developments with the convention's overall goals requires a universal code and a global formula. Even more, every translation, in turn, stabilises the global formula by providing examples of change. The global norm thus mutually depends on a universal and a vernacular policy language, because both uphold the impression that the implementation of Article 24 UN CRPD is a process that is made of just "different ways of expressing universal meaning shared by all" (Shimada, 2006, p. 90) by omitting that "the result of translation is always a change – a change in what was translated, and a change in the translator" (Czarniawska, 2012, p. 27).

References

Anderson, J. & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning (Special Issue: Inclusive Education in International Contexts)*, *30*(1), 4–22.

Biermann, J. (2015a). Dimensions of Ableism: Educational and Developmental Ability-Expectations. *Zeitschrift für Inklusion online (Sonderausgabe: Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen)*, 2. Retrieved 22.07.2016 http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/271/254).

Biermann, J. (2015b). Der Einfluss der UN-Behindertenrechtskonvention auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme. Eine Fallstudie aus Nigeria. In A. Leonhardt, K. Müller, & T. Tuckenbrodt (Ed.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung* (p. 297–305). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Biermann, J. (2016). Zuerst ins Unbekannte! Planung und Umsetzung einer vergleichenden Studie zur Institutionalisierung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. In N. Dunker, N.-K. Joyce-Finnern, & I. Koppel (Ed.), *Wege durch den Forschungsdschungel. Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis* (p. 39–60).Wiesbaden: Springer VS.

Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 679–700.

Blanck, J., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie (Sonderheft: Change and Reforms in Educational Systems & Organizations)*, *39*(2), 267–292.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General Comment on the right to inclusive education*. Retrieved 20.07.2016 http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage.

Czarniawska, B. (2012). Operational Risk, Translation, and Globalization. *Contemporary Economics*, *6*(2), 26–39.

Degener, T. (2009): Welche legislativen Herausforderungen bestehen in Bezug auf die nationale Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bund und Ländern? *Behindertenrecht*, *48*(2), 34–51.

Donohue, D. & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, *34*(2), Article No. 806, 01–14.

Keller, R. (2011). The Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD). *Human Studies*, 34(1), 43–65.

Levitt, P. & Merry, S. (2009). Vernacularization on the ground: Local uses of global women's rights in Peru, China, India and the United States. *Global Networks*, *9*(4), 441–461.

Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, *103*(1), 144–181.

OHCHR [Office of the High Commissioner of Human Rights] (2016). *Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Call for submissions: Day of General Discussion (DGD) on the right to education for persons with disabilities (to be held on 15 April 2015, at Palais des Nations, Geneva).* Retrieved 22.07.2016 http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/DGDontherighttoeducationforpersonswithdisabilities.aspx.

Quinn, G. & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability.* Retrieved 22.07.2016 http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HRDisabilityen.pdf.

Rottenburg, R. (2005). Code-Switching, or Why a Metacode is Good to Have. In B. Czarniawska, & G. Sevón (Ed.), *Global Ideas. How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy* (p. 259–295). Frederiksberg: Copenhagen Business School Press .

Rottenburg, R. (2009). *Far-fetched Facts. A Parable of Development Aid*. Cambridge: MIT Press.

Schneider, V. & Janning, F. (2006). *Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shimada, S. (2006). Cultural Differences and the Problem of Translation. In R. Rottenburg, B. Schnepfel, & S. Shimada (Ed.), *The Making and Unmaking of Difference. Anthropological, Sociological and Philosophical Perspectives* (p. 83–95). Bielefeld: transcript Verlag.

Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–326.

Tilly, C. (2006). *Why? What happens when people give reasons…and why*. Princeton: University Press.

UNESCO (2014). *How long it will take to complete basic education depends on which African child you are. Day of the African Child 2014*; Retrieved 22.07.2016. http://en.unesco.org/gem-report/how-long-it-will-take-complete-basic-education-depends-which-african-child-you-are

UNESCO (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges.* Paris: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

United Nations (2016). *Treaty Collection*. Retrieved 22.07.2016 https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en

Notes

1 For more information about (inclusive) schooling in Nigeria see Biermann 2015a and 2015b.

2 This conceptualisation mirrors the main cause of Article 24 UN CRPD: to end educational exclusion on the basis of disability (OHCHR, 2016). The focus on disability, as the prominent among various risks of exclusion, reflects the historical trajectories of the respective 'Right to Inclusive Education', which finds its roots in approximating the fields of disability and human rights (Quinn & Degener, 2002).

3 The interview references are based on the following logic: Each interview is identified by a specific number. To locate each interview within the organisational field, the number is followed by the organisations' formal status as state or non-state actors, and their policy field of activity, education or disability.

Julia Biermann

is a doctoral candidate at Humboldt University of Berlin (Germany). In her research, she analyses the influence of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) on schooling in Nigeria and Germany merging comparative institutional approaches with discourse analysis and educational disability studies.

Maya Kalyanpur

Inclusive Education Policies and Practices in the Context of International Development: Lessons from Cambodia

Abstract

The international standards for inclusive education policy and practice, such as the Salamanca Framework or the UN Convention on the Rights of People with Disabilities, emerge from a predominantly western-centric, resource-rich model of service provision that is often incompatible with the lived realities of people with disabilities in non-western contexts. Drawing on post-colonial and critical political theory scholarship, this paper explores the development of inclusive education in Cambodia within the context of international development and the aid agenda. It analyzes the "goodness of fit" of international standards espoused by international donors and consultants on the overall implementation of inclusive education policy and programs, as well as on specific practices, such as developing individualized education plans and classifying disabilities.

Keywords: *inclusive education, international development, children with disabilities, educational policy, Cambodia*

Zusammenfassung

Die internationalen Standards für integrative Bildungspolitik und Praxis, wie beispielsweise das Salamanca-Framework oder die UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, gehen in erster Linie von westlich zentrierten, ressourcenreichen Leistungserbringungsmodellen aus, welche häufig mit den gewohnten Gegebenheiten von Menschen mit Behinderung in nicht westlichen Kontexten unvereinbar sind. Diese Arbeit untersucht die Entwicklung von integrativer Bildung in Kambodscha im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und der Entwicklungshilfeagenda auf der Grundlage der postkolonialen und kritisch politischen Wissenschaftstheorie. Die Arbeit analysiert die „Anpassungsgüte" von internationalen Standards, welche von internationalen Geldgebern und Beratern bei der umfassenden Umsetzung integrativer Bildungspolitik und Programmen, sowie bei bestimmten Verfahren unterstützt werden, wie beispielsweise bei der Entwicklung von Bildungsplänen und Einstufungen von Behinderungen.

Schlüsselworte: *integrative Bildung, internationale Entwicklung, behinderte Kinder, Bildungspolitik, Kambodscha*

Inclusive education policies and practices in the context of international development: Lessons from Cambodia

In 2000, the World Education Forum in Dakar, Senegal, set the goal of achieving Education for All (EFA) by 2015 towards including within the educational mainstream all traditionally excluded and marginalized groups, such as girls, poor children, ethnic minorities and children with disabilities. The same year, the World Bank while presenting the Millennium Development Goals argued that disability, being both a cause and a consequence of poverty, needed to be targeted specifically in any development efforts (Braithwaite, Carroll, Mont & Peffley, 2008, p. 1).

The goal of EFA must be understood within the larger context of international development in a post-colonial world. The world's nations are ranked along an index of "human development" measuring quality of life that ranges from "very high" to "low human development" (UNDP, 2011), and the model of economic development that proved successful for those at the higher end of the range has become the global template for growth. Towards reducing these inequities, developed countries (the global North), consisting mostly of former colonial powers, contribute monetarily through international aid agencies and technically through an international technical assistance network to recipient developing countries, mostly former colonies (the global South).[1] However, scholars theorize that this structure reproduces old patterns of colonial exploitation in a form of neo-colonialism because of (a) the understanding that recipients of monetary assistance follow the international aid donors' guidelines specifying how the monies are to be spent, and (b) vested interests of the "white savior industrial complex", which ensure the perpetuation of dependence on aid and are not always in the recipients' best interests (Cole, 2012, p. 1). In the disability arena, international standards like the 1994 UNESCO Salamanca Statement adopted by the World Conference of Special Needs Education and Quality, the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) developed by the World Health Organization (WHO) in 2001 and the 2007 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD), which are based on best practice and values that prevail in the North, have similarly become the template for implementing inclusive education policies and programs in the global South.

Scholars have questioned the wisdom of homogenizing such a highly nuanced and complex issue like disability by creating international standards dominated by knowledge and practices from the global North in an attempt to apply them universally (Grech, 2011; Le Fanu, 2013; Moore & Slee, 2012; Shakespeare, 2009; Urwick & Elliott, 2010). For example, Urwick and Elliott (2010, p. 146) in their analysis of the application of the "international orthodoxy" of inclusive education in Lesotho, concluded that, despite government and donor support, "the grand inclusion program of the 1990s, fuelled by the rhetoric of human rights, had little chance of taking hold" because it failed to consider its financial implications for the resource-strapped country within the context of a limited pool of trained personnel, limited physical infrastructure, and lack of basic assistive devices for children with disabilities. Similarly, in a study of inclusive education policy and practice in Papua New Guinea, Le Fanu (2013) found that, by failing to tap into teachers' existing ability to respond to the needs of children with disabilities or to engage in an attempt to change parents' reluctance to send their child with disabilities to school and the community's negative perceptions about the employability of people with disabilities, the top-down approach employed by both donors and government left the teachers feeling inadequate about their pedagogical knowledge and led to no change in school enrollment figures for children with disabilities. Grech (2011) noted that the imposition of international norms results in a disengagement which sustains very limited empirical knowledge of the lived experience of disability and classroom situations as prevail in developing countries, and questioned the relevance of an individualistic, rights-based platform prescribed by the UN-CRPD to raise visibility for people with disabilities in collectivist contexts that may prevail in the global South. In essence, the international aid agenda has tended to apply policies and practices prevalent in the global North without consideration of local context or culture and often with the presumption that local cultural beliefs are barriers rather than strengths.

This paper draws on postcolonial and critical political theory to examine the implications of the implementation of international standards on inclusive education and disability through the transfer of technical assistance from international development agencies to Cambodia, with specific reference to the challenges in (a) implementing inclusive education, (b) introducing individualized education plans for students with disabilities and (c) classifying disabilities. The first section provides the context to the implementation of inclusive education in Cambodia by describing the context and some of the challenges of its education system. The second section analyzes the challenges in providing services to children with disabilities. The analysis emerges from the author's experiences as an international consultant over a four year period with the Cambodian Ministry of Education to develop policy recommendations and implement services for children with disabilities (see Kalyanpur, in press this year; 2014; 2011; 2010), during which a situation analysis was conducted that included interviews or focus group discussions with a variety of stakeholders (senior- and middle-level officials from the Ministries of Education, Health and Social Affairs, international donor representatives, provincial and district education officers, school directors, teachers, parents and children with disabilities both in and out of school), visits to government and non-government schools and classrooms observations, and a desk review of relevant documents and studies relating to disability and inclusive education in Cambodia.

The Cambodian educational system

Just two years prior to the MDGs, Cambodia established political stability by ending its civil war. Its emergence within the international arena as a low-income country under stress made it heavily dependent on international aid – between 2002 and 2010, international aid was as high as 94.3 percent of total government expenditures (Ear 2012, p. 8) – making it vulnerable to the global context of technical assistance and international standards. The decimation of the intellectual elite during the Khmer Rouge regime (1975–1979) left a crippling and unprecedented legacy of inadequately trained or completely untrained management personnel, most acutely felt within the educational system, where thousands of secondary students and teachers were lost (Geeves & Bredenberg, 2005, p. 7). The immediate post-Khmer Rouge period found the Ministry of Education struggling to find teachers and co-opting barely educated people to teach students at a lower grade (Ayres, 2004).

Although in 2011 Cambodia had primary school gross enrollment rates of 93 %, the EFA by 2015 goal turned all eyes towards that recalcitrant 7 % of out-of-school children in a targeted campaign of "reaching the un-reached", which included poor children, street children, orphans, children with disabilities, and children in remote areas (VSO, 2009, p. 1; UNESCO, 2010, p. 1). International donor initiatives focused on building 650 new schools in remote areas between 2009 and 2012 to reduce over-crowding in classrooms and establishing merit-based scholarships for poor elementary school students who might otherwise drop out to earn incomes for their family. However, teachers in Cambodia are the fourth most poorly paid teachers in the world (Geeves & Bredenberg, 2005; Benveniste, Marshall & Araujo, 2008) making the profession unattractive, and the continued critical shortage of teachers renders these efforts less effective. For example, an evaluation found that the pupil-teacher ratio in these new schools was still higher than the national average, school directors were doubling as teachers in several instances, and many districts had hired completely untrained and often poorly educated community members as teachers to reduce the shortage (Primary Education Department, 2010).

Teacher shortage has led to large class sizes, ranging from 40 students in urban areas to over 60 in remote areas (Geeves & Bredenberg, 2005; VSO, 2009). In such circumstances, teachers are forced to implement more traditional teacher-led instructional practices, such as choral reading, recitation, and rote learning. It has also led to shorter instructional time: students at all grade levels receive up to four hours of instruction a day while most teachers teach two four-hour shifts per day. The low salaries often compel teachers to seek other sources of income, such as collecting informal fees from students or through private tutoring (Benveniste et al., 2008).

For poor and rural students, inequity in educational access abounds (Kalyanpur, 2014; VSO, 2009). The distance

to the nearest school may be over difficult terrain or farther than can be covered on foot by younger children, making parents reluctant to send their five-year-olds to start school in first grade. While older students may have the option of riding bicycles, monsoon rains can make roads impassable. The lack of water in toilets and separate toilets for girls and boys often become barriers for female secondary students, causing them to drop out. Most schools are structurally inaccessible for wheelchairs. Teachers' insistence on informal fees or private tutoring makes education unaffordable to poor students who may already be under pressure to earn an income for the family (Benveniste et al., 2008). During harvest and planting seasons, which do not coincide with the post-colonial school holiday calendar, rural students miss school to help in the rice fields; returning after these extended absences can involve a difficult process of catch-up that often results in school dropout (VSO, 2009). Given these conditions facing students and teachers, the inclusion of children with disabilities becomes even more challenging.

Problems in applying universal standards to different contexts

The previous section identified some of the challenges in providing services to children with disabilities in Cambodia. What happens when international standards created in conditions in the global North are applied in these very different conditions that prevail in the Cambodian context? This section describes three situations that illustrate the problems that arise when universal standards for inclusive education are applied through international aid within this educational system and socio-political context. These situations relate to the gaps between the realities of the local context and the conceptual expectations of (a) inclusive education, (b) individualized education plans, and (c) the classification of disabilities.

Implementing inclusive education

The decision to include children with disabilities within the educational system in Cambodia according to the recommendations of the Salamanca Statement and within the frameworks of EFA and Child Friendly Schools[2] was in response to demands from specific international donors and technical advisors with experience in inclusive education. In 2001, with funding from international donors, the Disability Action Council (DAC) was established within the Ministry of Social Affairs to respond to the rehabilitation needs of children with disabilities (Kong & Kalyanpur, 2008) and the Special Education Office (SEO) was set up within the Primary Education Department in the Ministry of Education to provide for the educational needs of children with disabilities. DAC's and SEO's collaborative efforts resulted in a teacher training manual on inclusive education and pilot initiative in inclusive education in one provincial school. Although this was expanded to ten schools in time, both material and human resources were found to be inadequate to the task (Yoder, 2005) and when the international advisor imbedded with DAC left, the project languished.

The failure of this initiative can be explained by a temporal gap in the application of universal standards. The concept of inclusion emerged in the North from the legacy of segregated services for children with disabilities (Friend & Bursuck, 2014). Following the closure of institutions, special schools led to the creation of specialized professionals and curricular materials for the sole purpose of educating children with disabilities. However, in 1994, the Salamanca Statement decried special schools as exclusionary and made a plea for inclusion whereby children with disabilities could receive an education and additional services as needed in educational settings with non-disabled children. As a result, in those Northern countries where the push for inclusion began, a robust body of specialists and materials resources was available to provide the support that students with disabilities might need to access an education in general education settings.

At this time, Cambodia had not yet emerged from civil war following the Khmer Rouge regime. When it did in 1997, the main focus of the Ministry of Social Affairs was on providing rehabilitation services for war veterans and responding to land-mine victims. As a result, only people with motor impairments, and mostly adults, tended to be served. The focus of the Ministry of Education now was to get children into schools and increase gross enrollment rates. It was only when primary enrollment rates stabilized that the Ministry began to focus on the "un-reached" who remained out of school, which included children with disabilities (VSO, 2009).

Also around 1997, non-governmental organizations (NGOs) had moved in and established a small number of special schools as the most appropriate option for children with disabilities who were completely excluded from the educational system (Kalyanpur, 2010). These were the Krousar Thmey schools for the blind and the Deaf, the Lavalla School for students with motor impairments, and the Rabbit School for children with multiple and severe intellectual disabilities. Although in time Krousar Thmey began to develop integrated programs where their students would spend their morning shift in a general education classroom and then return to the special school in the afternoon shift to receive specialized or remedial instruction, the trend to build special schools remained. This trend must be understood within the Cambodian context: For one, there was no legislative framework to mandate any educational services for children with disabilities, so parents had no recourse to insist that their child had the right to attend any school, whether special or general, unlike for example in the US. For another, teachers in general education were already coping with large class sizes, had no training or modified curricular materials for working with students with special needs. The popular societal misconception was that children with disabilities could not benefit from an education and both teachers and educational administrators felt they had the authority to refuse such children an education.

Thus, when the concept of inclusive education was introduced to Cambodia in 2001, it was in a context with a very limited history of special schools, no infrastructure for training or materials for general education teachers, severely limited numbers of specialized personnel who could meet the needs of students with disabilities whether in special schools or general education, and the perception that any schooling was better than no schooling at all (Kalyanpur, 2011) and a formal education system that was already stretched to its limit (VSO, 2009). This has made implementation of inclusive education difficult. Teachers were more likely to include only children with mild cognitive and physical disabilities, who might be most easily

accommodated within the general education classroom (Kalyanpur et al., 2007). A World Bank (2011) report found that children with more severe physical or cognitive impairments who would require more intensive, individualized supports tend to be excluded from such a system of inclusive education and are by far the largest group of children with disabilities out of school; in Cambodia, too, this latter group is only served by the few NGOs which offer segregated services (Kalyanpur et al., 2007).

Implementing individualized education plans

In the effort to bring best practices in inclusive education to Cambodia, international disability workers have attempted to introduce Individualized Education Plans or IEPs, a legally mandated process of monitoring the progress of students with disabilities in Northern countries, for example the US. However, imbedded assumptions about this data-keeping method make it unsuitable to the Cambodian context. The IEP, as both a document and a decision-making process, is a legal means of operationalizing accountability for students with disabilities within the American educational system (Friend & Bursuck, 2015). The mandated components of the IEP document include the student's current level of achievement, goals the student is expected to achieve by the end of the school year, objectives that the student can be expected to achieve along the way towards meeting these goals, criteria for measuring these goals and objectives, expected timelines for meeting them, and persons responsible for ensuring the student meets them. The mandated components of the IEP process include at least a meeting, with prior written notice to parents, with all professionals, such as speech, physical, behavior or occupational therapists, psychologists, and special and general education teachers, involved in the implementation of the IEP at the beginning of the year to decide on the contents of the IEP document and again at the end of the school year to review it.

Developing an IEP, therefore, is both labor- and time-intensive, and requires a sophisticated level of technical expertise on the part of teachers and professionals and an equally high level of advocacy skill from parents, neither of which prevail in Cambodia. For one, with classrooms required by government regulation to have at least 50 students and, often more in cities and provincial towns (VSO, 2009), teachers would be hard-pressed to find the time to dedicate to developing an IEP for an individual student. Two, there are no supplementary professionals providing special and rehabilitation services, except a few trained by NGOs (Kalyanpur, 2010). Three, the training that general education teachers receive currently on inclusive education runs for five days and focuses primarily on raising awareness about disability and changing teachers' attitudes and behaviors towards their students with disabilities with a brief overview of different types of disabilities (Kalyanpur, 2014); including a module on developing IEPs would be beyond the scope of the training and the teachers' level of expertise. Four, most parents do not believe their child with a disability can benefit from an education, while those who do are likely to have had their child rebuffed by teachers and school directors (Ayala Moreira, 2011; Vanleit, Channa & Prum, 2007); as a result, there is neither expectation nor context for parental advocacy, particularly within the rights-based framework as it functions in the US (Kalyanpur & Harry, 2012). In these circumstances, the effectiveness of introducing the concept of IEPs with its embedded assumptions of accountability, advocacy, and goal-setting can be reduced.

Developing a classification of disabilities

The question of who is disabled and who benefits from available services has always been fraught with political undertones (Shakespeare, 2009). In Cambodia, the processes of determining what constitutes a disability and of "labeling" have tended to be controversial because of the arbitrariness of their evolution. The original official classification system in Cambodia listed 14 categories of disability, all orthopedic (for instance, one leg amputation, two leg amputation, one arm amputation, two arm amputation, etc.) to serve the purpose of determining monetary compensation and pension benefits for wounded war veterans. Then, in 2003, with support from international aid agencies, the Disability Action Council (DAC) together with the Ministry of Social Affairs and the Ministry of Health developed an 8-category classification system for the general population. These categories, translated into English, were: difficulties with vision, hearing, speaking, mobility, feeling (or tactile), strange behavior (or mental), learning difficulties, fits (or seizures), and a final category of "other".

In 2010, technical advisors to DAC recommended the need for revisiting the classification system when it was noted that the overwhelming abundance of children tended to be categorized under "other", indicating the inadequacy of the original eight categories. They suggested implementing the approach proposed by the UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (2008) in which an ethnographic study is undertaken to learn about and understand the local perceptions of disability and develop a grounded classification system based on this shared understanding. This initiative was shelved for lack of funding. In 2011, when disability became a primary platform for a major international aid agency, the Ministry of Social Affairs and DAC were asked to develop a "wish list" of disability-related activities for which the donor would provide financial support. With funding available, the Ministry added the task of revisiting the classification system to the list.

In its efforts to ensure "ownership" of this initiative by the government, the donor allowed the government to determine the process by which this task was to be undertaken. The first decision was whether technical assistance in the form of an international consultant was needed. The Ministry of Social Affairs elected not to hire an international consultant and instead chose to tap into locally available technical resources. Unfortunately, the original purpose of conducting the ethnographic study, which could have taken into account indigenous knowledge, was abandoned once again.

What occurred instead was a daylong workshop of stakeholders in the field of disability organized by DAC, which included administrative representatives from local NGOs providing services for people and children with disabilities, and national level representatives from the Ministries of Health, Education, Social Affairs, and Rural Development. While the representation was extensive at the national level and included adults with disabilities themselves, no family members and al-

most no personnel directly working with children with disabilities were involved. Several of the Ministry representatives had no experience in the field of disability, having been appointed by their department directors to attend the workshop because, as often happens, they were available that day. In concurrent sessions, four groups of representatives debated the existing system and discussed the alternatives they deemed appropriate. When the outcomes of these discussions were compiled, four categories emerged: physical disability (mobility, listening, speaking, seeing, and health impaired), mental disability (emotional disorders), intellectual disability, and the ubiquitous "other" disabilities (hydrocephalus, dwarfism). Included in the intellectual disability category among conditions like autism, Down syndrome, cretinism and cerebral palsy was a condition called "mental readiness" with no definition provided.

Later at DAC's monthly meeting on inclusive education, when I asked what this condition of "mental readiness" referred to and what behaviors such a person might exhibit, DAC responded that this was just "an example of the types of intellectual disabilities" that exist and was unable to give further details. This led to more questions from the larger community of international expertise on disability based in Cambodia and discussion about the validity of the category of "mental readiness". In response, DAC decided to drop the category. These rather arbitrary efforts to classify and construct categories of disability make more overt the political undertones of labeling. Here, the labeling process was removed from the reality of people's lives and the limitations they face and fell into the hands of professionals and government officials developing their own criteria for severity of function and limited participation.

Discussion

The instances described illustrate the gaps that occur when the international standards for disability and inclusive education developed for Northern contexts are applied without consideration of local contexts in the global South. In the race to transfer technology, the concepts of inclusive education as envisioned in the North become distorted versions of the original intention. Breidlid (2013) and Grech (2011) assert that the hegemonic role of western epistemology has resulted in the disavowal of alternative "knowledges" and an epistemological silencing in the global South. For instance, Briedlid (2013) argues, the western feminist agenda and gender education policies promoted through international development organizations and Education For All goals tend to define women in the South as weak and incapable of agency, overlooking "the cultural embeddedness in the life and behavior of females in the South" (p. 29). He warns against dismissing indigenous knowledge as primitive or traditional. To ensure that children with disabilities in the South receive the services they need, significant stakeholders like international aid agencies, governments, and consultants must be more sensitive to the nuances of context and culture, and be willing to consider and utilize local understandings of disability in policy and programmatic decisions rather than imposing externally derived constructs. This can be accomplished by giving local stakeholders time and opportunity to develop structures that emerge from their own realities which allows them to be more invested in the process, rather than responding to top-down directives.

In this, the consultant's role is crucial: although, as the intermediary between international agency and national government, consultants walk a fine line to maintain both parties' interests, they can also use this vantage point to facilitate the emergence of indigenous knowledges. Breidlid (2013) builds on Freire's (1970) concept of conscientization, through which a catalyst, such as an international consultant, engages in a dialogue with the dominated groups to raise awareness of the inequities of continued post-colonial hegemony. Similarly, Kapoor (2009) notes that when funded research is embedded in the "living praxis of people's movements with participatory intent, the movement participants will move to politicize the research process and engage with the researcher" (p. 30). Kalyanpur (in press) suggests applying the process of cultural reciprocity, whereby both international consultant and beneficiaries learn from each other through reciprocal dialogue that identifies the embedded values in both perspectives, and provide some examples illustrating this process in Cambodia. The initial step of identifying the underlying values behind policy or best practice recommendations provide a frame of reference from which a so-called universal standard can be modified to become more appropriate to a new context. Similarly, ethnographic researchers have successfully identified alternative knowledges about disability in Cambodia that could inform the efforts of international consultants (Husaina & Sanders, 2012; Morgan & Tan, 2011).

In the end, international standards cannot be imposed on contexts that are divergent or dissimilar from the contexts in which they emerged. What is needed is a willingness to utilize a strengths-based or an assets lens and a greater sensitivity to these differences through an un-silencing of local epistemologies that will facilitate a "goodness of fit".

Notes

1 There are exceptions: For example, not all former colonies are recipients of aid (e.g. Brunei), some of them provide aid (e.g. South Korea, Taiwan). On the other hand, some countries that have not been colonies receive aid (e.g. Nepal).

2 The Child Friendly Schools (CFS) model developed by UNICEF (2008) "embraces a multidimensional concept of quality and addresses the total needs of the child as a learner. This means providing safe and protective schools that are adequately staffed with trained teachers, equipped with adequate resources and graced with appropriate conditions for learning" (p. 4). The CFS model espouses student-centered learning over teacher-led instruction.

References

Ayala Moreira, R. (2011). *Intellectual disability in rural Cambodia: Cultural perceptions and families' challenges.* Phnom Penh, Cambodia: New Humanity.

Ayres, D. (2004). *Anatomy of a crisis: Education, development and the state in Cambodia, 1953–1998.* Chiang Mai, Thailand: Silkworm Books.

Benveniste, L., Marshall J., & Araujo, M.C. (2008). *Teaching in Cambodia.* Phnom Penh: The World Bank & Royal Government of Cambodia.

Braithwaite, J., Carroll, R., Mont, D. & Peffley, K. (2008). Disability and development in the World Bank: FY2000–2007. *Social Protection & Labor Series paper*. Washington, DC: The World Bank.

Breidlid, A. (2013). *Education, indigenous knowledges and development in the global South: Contesting knowledges for a sustainable future.* New York: Routledge.

Cole, T. (2012). The white savior industrial complex. *The Atlantic.* Retrieved 25.08.16 from http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/.

Ear, S. (2012). *Aid dependence in Cambodia: How foreign assistance undermines democracy.* New York: Columbia University Press.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2015). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* New York: Pearson.

Geeves, R. & Bredenberg, G. (2005). *Contract teachers in Cambodia.* Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Grech, S. (2011). Recolonising debates or perpetuated coloniality? Decentring the spaces of disability, development and community in the global south. *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 87–100.

Hussaina, S. & Sanders, E. B.-N. (2012). Fusion of horizons: Co-designing with Cambodian children who have prosthetic legs, using generative design tools. *CoDesign, 8*(1), 43–79.

Kalyanpur, M. (2016). Cultural reciprocity in home-school collaboration within international contexts. In E. C. Lopez, S. G. Nahari, & S. L. Proctor (Ed.), *The Handbook of Multicultural School Psychology.* New York: Routledge.

Kalyanpur, M. (2010). Inclusion of children with disabilities in Cambodia. *Journal for Disability and International Development, 21*(2), 12–21.

Kalyanpur, M. (2011). Paradigm and paradox: Education For All and the inclusion of children with disabilities in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education, 15*(10), 1–19.

Kalyanpur, M. (2014). Distortions and Dichotomies in Inclusive Education for Children with Disabilities in Cambodia in the Context of Globalisation and International Development. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(1), 80–94.

Kalyanpur, M. & Harry, B. (2012). Cultural reciprocity in special education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore: Brookes.

Kalyanpur, M., Un, S., Kong V., Kong, K., Lek, K., Bo, V. & Eng, M. (2007). *Evaluation of disability-responsiveness in FTI education policy and programs in Cambodia*. Ort: World Vision UK.

Kapoor, D. (2009). Participatory academic research (par) and people's participatory action research (PAR): Research, politicization, and subaltern social movements in India. In D. Kapoor & S. Jordan (Eds.), *Education, participatory action research and social change* (p. 29–44). New York: Palgrave Macmillan.

Kong, V. & Kalyanpur, M. (2008). Inter-agency collaboration in the education of children with disabilities in Cambodia. *EENet Asia, 6*, 26–27.

Le Fanu, G. (2013). The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development, 33*(2), 139–148.

Moore, M. & Slee, R. (2012). Disability studies, inclusive education and exclusion. In C. Thomas, N. Watson, & A. Roulstone (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 225–239). New York: Routledge.

Morgan, F. & Tan, B-K. (2011). Rehabilitation for children with cerebral palsy in rural Cambodia: parental perceptions of family-centred practices. *Child: care, health and development, 37*(2), 161–167.

Primary Education Department (2010). S*chool improvement grant baseline survey (Cohort 1) 2009–2010*. Phnom Penh: Primary Education Department.

Shakespeare, T. (2009). Disability: a complex interaction. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Knowledge, values and education policy: a critical perspective* (p. 184–199). London: Routledge.

UNDP. (2011). *Human development report 2011: Sustainability and equity: A better future for all.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

UNESCAP (2008). *Training Manual on Disability Statistics.* Bangkok: WHO/ UNESCAP

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). *"Reaching the Unreached": Meeting of Southeast Asian Countries to Achieve the Education for All (EFA) Goals Together by 2015. Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO)* Secretariat, Bangkok, Thailand.

UNESCO (2010). *Reaching the unreached in education in Asia-Pacific: A commitment to action to meet the EFA goals by 2015*. Bangkok, Thailand: Author.

UNICEF (2008). *Child Friendly Schools manual.* Geneva: Author.

Urwick, J., & Elliott, J. (2010). International orthodoxy versus national realities: Inclusive schooling of children with disabilities in Lesotho. *Comparative Education, 46*(2), 137–150.

Vanleit, B., Channa, S. & Prum, R. (2007). Children with disabilities in rural Cambodia: An examination of functional status and implications for service delivery. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 18*(2), 53–68.

VSO (2009). *Reaching the un-reached: Bridging the social divide in Cambodia through inclusive education.* Cambodia: Author.

World Bank. (2011). *World report on disability.* Washington, DC: Author.

Yoder, J. (2005). *External evaluation of Education for Children with Disabilities Support Program in Cambodia.* Phnom Penh, Cambodia: UNICEF.

Dr. Maya Kalyanpur

is Professor and Chair of the Department of Learning and Teaching at the University of San Diego. She specializes in the intersection of culture and special education, with particular emphasis on international inclusive education and families of children with disabilities from culturally and linguistically diverse backgrounds.

Myriam Hummel/Rolf Werning

Inclusive Education: "Same same but Different". Examples from Guatemala and Malawi

Abstract

Inclusive education is a global paradigm implemented across a range of different local contexts. Inclusion is a manifold concept with several and ambiguous meanings. This article is based on a yearlong research project in Guatemala and Malawi and is exploring the question: What are the specifics of inclusive education in so-called developing countries at the example of Guatemala and Malawi. After a theoretical embedding we are presenting the research results on the above mentioned question. The results bring forth tensions in the concept and implementation of inclusive education.

Keywords: *Inclusive education, developing countries, Guatemala, Malawi*

Zusammenfassung

Inklusive Bildung ist zu einem globalen Paradigma geworden, das in unterschiedlichen lokalen Kontexten umgesetzt wird. Das Konzept Inklusion ist vielschichtig und ist in unterschiedlichen Definitionen gefasst. Dieser Artikel basiert auf einem einjährigen Forschungsprojekt in Guatemala und Malawi und untersucht die Forschungsfragestellung, welches die Spezifika von inklusiver Bildung in sogenannten Entwicklungsländern am Beispiel von Guatemala und Malawi sind. Nach einer theoretischen Einbettung werden die Forschungsergebnisse dargestellt. Durch die Ergebnisse werden Spannungsfelder im Konzept und in der Umsetzung von inklusiver Bildung deutlich.

Schlüsselworte: *Inklusive Bildung, Entwicklungsländer, Guatemala, Malawi*

Introduction: Notions of inclusion

Inclusion is a manifold concept with several and ambiguous meanings. Artiles and Dyson describe inclusion as "slippery concept" that means different things in different systemic, socio-economic and cultural contexts (2005, p. 43). This is explicitly true for different regions in the world, and there are diverse differences in implications between so-called developed and developing countries[1] (Srivastava, de Boer & Pijl, 2013; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). In the overall ambivalence and plurality of notions of the concept inclusion, Ainscow at al. offer a typology of the notions of inclusion (2006, pp. 15):

- inclusion as a concern with disabled students and others categorized as 'having special educational needs': this understanding is often centred around constructions of individual defects and the question of placement;
- inclusion as a response to disciplinary exclusion: this understanding targets students temporary or permanently excluded from schools due to 'bad behaviour';
- inclusion in relation to all groups seen as being vulnerable to exclusion: an increasing trend to work with this notion of inclusion can be observed and is often described as 'broader perspective';
- inclusion as developing the school for all: this notion is reflected in developments to abolish the allocation of students to different schools according to their attainment; according to the authors this notion is about "a mutually sustaining relationship between schools and communities that recognizes and values diversity" (ibid., p. 21);
- inclusion as 'Education for All': this notion has developed from global targets primarily focusing on participation in education in developing countries;
- inclusion as a principled approach to education and society: this approach is characterized by being concerned with all children and youth in schools and stresses the never-ending process of implementing inclusion.

This typology helps to understand different approaches to inclusion and the ambiguity that comes with it. Another categorization of the concept of inclusion used in research is provided by Göransson and Nilholm (2014), who identified four categories in a hierarchical relation. Without presenting them here in detail, it can be stated that the four categories are roughly compatible to the typology of Ainscow et al. and that they range from a definition concerned with placement to a definition looking at community development. Given the fact that the outlined plurality of notions is presented and elaborated mainly by authors from so-called developed countries, it appears worthwhile to consider the constructions and notions of inclusion in so-called developing countries and the specifics that come along with the example of Guatemala and Malawi.

In the following, we will explore the question of what specific characteristics define the understanding and implementation of inclusive education in developing countries like

Malawi and Guatemala. In doing so, we will draw on the results from our one-year research project.

Research project

Background: refie project

The Research for Inclusive Education in International Cooperation (refie) project[2] was conducted between 12/2013–02/2015 in the two countries Guatemala and Malawi. Teams of national researchers implemented the qualitative, multi-perspective design in close cooperation with an international research team.[3] This publication focuses on one aspect of the overall research project. The comprehensive research results on success factors and barriers in the implementation of an inclusive education system in Guatemala and Malawi and notions of the concept of inclusion in both countries are presented at Werning et al. (2016).

Research countries

The fact that both Malawi and Guatemala are partner countries of the German development cooperation with regards to the education sector and the wish to have countries from different continents in the research project contributed to the selection of Guatemala and Malawi as reference countries by the contracting authority, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Malawi is a landlocked country in Southern Africa which, compared to its neighbouring countries, is relatively small in terms of population and area. Ranked 174 out of 187 countries on the 2014 Human Development Index (United Nations Development Programme, 2014, pp. 159), Malawi is one of the world's poorest countries. It is a primarily agriculture-based economy with a largely rural population. The population comprises various ethnic groups with at least nine different home languages (Dickovick, 2014). In Malawi, a full cycle of primary education takes eight years (World Bank, 2010, p. 13; Ministry of Education, Science and Technology, 2015, p. 6). In its state-run primary schools, school fees were abolished in 1994, which led to an enormous increase in enrolment rates ever since (Inoue & Oketch, 2008). As in the rest of Sub-Saharan Africa, school dropout is a major issue: 64.5 % of students enrolled in the first grade (Standard 1) stay in school until Standard 5 and only 32 % of the age cohort stay in school until Standard 8 (Ministry of Education, Science and Technology, 2015, pp. 49).

Guatemala is a Central American country with a history of armed conflicts, the most recent of which lasted 36 years (1960–1996). Major causes of tension are inequity in the distribution of assets and capital, especially the distribution of land, and the discrimination of indigenous peoples (UNICEF, 2015). Guatemala ranks 125th on the Human Development Index and is thus classified as a country with "medium human development" (United Nations Development Programme, 2014). 40 % of Guatemalans identify themselves as indigenous people. There are 24 languages in the country, 21 of which are Mayan (Instituto Nacional de Estadística de la República de Guatemala, 2015a). A recent national survey indicates that 51 % of the population is younger than 20 years old (Instituto Nacional de Estadística de la República de Guatemala, 2015b). 59 % of Guatemala's primary schools are monolingual, with Spanish as the only language of instruction (Dirección de Planificación Educativa, 2014). Primary Education in Guatemala takes six years and is completed by 97 % of the students (Ministerio de Educación, 2013). 21 % of students in primary education are over-aged[4] with a higher proportion of male students (23 %) than female students (19 %) (ibid.).

Both Guatemala and Malawi have signed and ratified the UN Convention on the Rights of the Child (United Nations Treaty Collection, n.d. a) and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations Treaty Collection, n.d. b).

Malawi and Guatemala have little in common despite their similar population size and although both are partner countries of German development cooperation. Malawi is in general a poor country; most of its population lives in extreme poverty. Guatemala is categorized as in average a country with medium human development, but there are enormous gaps between its rich and poor, indigenous and non-indigenous people – just to name a few. Therefore, it comes without saying that the described research results do not always apply equally to both countries. The results presented here are valid for both countries, but some aspects can be more distinct for one country than the other.

Research question and methodology

The research question we want to elaborate here is what specific characteristics there are in the understanding and implementation of inclusive education in the developing countries Malawi and Guatemala.

Data was collected at all levels of their educational systems through problem-centred interviews (Witzel & Reiter, 2012), focus group discussions (Lamnek, 1998) and participatory observations with different stakeholders of the educational system. Additionally, a document analysis (Wolff, 2008) focusing on existing country-specific research results, policy papers and practice papers was conducted for each country. The transcribed data was analyzed with thematic coding (Flick, 1996; 2004) and open coding (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996).

Research results

Inclusive education and special needs education

Our document analysis revealed the lack of a unanimous concept of inclusive education in the educational policy framework of Guatemala and Malawi. In both countries, the term inclusive education is used in relevant policy documents which, however, often reflect a traditional medical deficit approach towards providing special needs education. For example, many of the strategies to be implemented with regards to special needs learners mainly target students with sensory or motor impairment. Both national policy frameworks acknowledge various differences that can lead to marginalization or exclusion, but do not contain provisions addressing these target groups under the concept of inclusion. The notion of inclusion in the educational policy framework in Guatemala and Malawi is mainly the one Ainscow et al. describe as "inclusion as a concern with disabled students and others categorized as 'having special educational needs'" (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, p. 15). In the newly released National Strategy on Inclusive Education of Malawi this momentum is also perceived and

reflected by the authors, as it is stated that "the concept of inclusive education is often linked with children with disabilities in mainstream schools. However, the concept of inclusive education has a broader meaning and does not only refer to a single group of learners in an education system" (Ministry of Education, Science and Technology, 2016, p. 12).

Furthermore, the study showed that, there is neither a commonly shared concept of inclusive education among the major stakeholders in Malawi nor in Guatemala. Their perceptions range from a narrow understanding of disability inclusion to a broad understanding comprising the minimization of discrimination and the maximization of social participation and educational opportunities. The following quote from a Malawian educational administration authority shows how special needs learners are equated with learners with sensory or motor disabilities and how inclusive education is understood mainly as disability inclusion:

"The special needs learners, because they are of different disabilities – and others do not have the opportunity to see and we have others who have got hearing problems, others have got difficulties in mobility – we need to co-opt them into the system" (District Education Manager in a rural area of Malawi).

Conversely, another administration authority at the same system level in Malawi had a broader understanding of inclusive education, detached from a target group-specific approach and oriented towards reducing barriers to learning for all learners:

"We cannot talk of productive school environment looking at only a particular group of people, but rather its education for each and every one, so that whatsoever is taking place in productive school environment, we have to involve each and every one in whatever status one is, whatever condition one is in. We have to involve each and every one" (District Health and Nutrition Coordinator in a rural area of Malawi).

Drawing back on the above introduced typology of inclusion, this notion can be described as "Inclusion as developing the school for all" (Ainscow et al., 2006, p. 15). Another orientation was found in Guatemala where, traditionally, certain marginalized target groups have been addressed, resulting in the omission of others. This results in discussions about different target groups and considers inclusion in relation to all groups seen as being vulnerable to exclusion:

"But it is important to go beyond the indigenous and rural subject, because nowadays we are talking about a school that does not accept poor children who come from marginal areas or that turn these children into victims or unwanted persons within the school" (Academic, Guatemala).

Referring to the typology of inclusion it becomes apparent that no common understanding of the concept of inclusive education is shared between relevant stakeholders in education between all levels of either country. As the understanding of inclusive education in the main policy documents in Guatemala and Malawi used to be mainly linked to learners with special educational needs and disabilities, a broader variety of understandings of inclusive education is evident in the perspective of the stakeholders. In the currently developed National Strategy on Inclusive Education in Malawi this divergence is named for the first time and shows a critical appraisal of the used concepts of inclusion. The divergence in the notions of inclusive education is not unique for Guatemala and Malawi. As Göransson and Nilholm (2014) and Ainscow et al. (2006) have outlined, different definitions of inclusion are also existent in the European context.

Inclusive education and inclusive society

As mentioned above, Guatemala is a country with a high proportion of indigenous people and a history of discrimination of indigenous groups. When addressing the topic of education of the indigenous population in Guatemala, the topics of home language and culture also become relevant. Study participants showed resistance towards using the concept of inclusive education in relation to indigenous population:

"So I think it is complicated to mingle the issue of disability with the issue of indigenous peoples, who are a majority in this country … So I believe it is extremely complicated to mingle the ethnic theme with the disability theme. Because these are completely different issues; one is a problem related to the structural racism of this country, resulting in having the indigenous populations outside public services, in particular education, which is one of the basic structures of our country, sadly. So addressing this as a matter of exclusion seems, a lot, complicated to me. I would never mix the two" (Academic, Guatemala).

This statement shows the understanding of inclusion as a concern with disabled students and others categorized as "having special educational needs" (Ainscow et al., 2006, p. 15). In this perception inclusion is not concerned with indigenous peoples and not aiming at developing a school for all or even an inclusive society. Several stakeholders' perception of inclusive education was linked or limited to disability and therefore incompatible with a discourse on inclusion of indigenous population into the education system. This makes it clear that unsolved societal conflicts and unrealized social inclusion issues have a direct impact on the implementation of inclusion in the education sector. A segregated society renders inclusive education ad absurdum.

The topic of indigenous people in Guatemala fundamentally challenges some presuppositions of the international discourse on inclusion. In Guatemala, people raised questions of whether inclusion is desirable for everyone and whether it can collide with human rights issues:

"The concept of inclusive education has shades. When introducing for example the topic of inclusive education and indigenous peoples, there are deterrents, because here we have individual and collective rights, language rights. Up to what point can I use inclusion? There could be a certain desire for autonomy: I do not want to be included or integrated. I want to have my own system. The concept of inclusion could clash with the issue of rights" (Representative of an international organization, Guatemala).

Certain groups (such as the indigenous groups in this case) might demand a 'right to exclusion' if, for instance, they prefer to have their own educational system with cultural-specific content and language. In any case, the topic of indigenous people in Guatemala reveals drastically how inclusion in education cannot be considered apart from a country's profound societal structure:

"Being a racist country, inclusion begins in part by understanding the country's cultural diversity. Including someone different from my culture, my language, my way of thinking and of behaving, means that I need to respect, it means I need to be tolerant, but the National Education System has done the opposite. It has been an eminently excluding education system" (Leader of Teachers Union, Guatemala).

These aspects were explicitly located in Guatemala – a country where most of the population identifies itself as indigenous people who historically experienced many repressions; another group is the co-called 'Ladinos', who are of Spanish descent. The population of Malawi is also composed of various ethnic groups who to some extent speak different languages. However, our research results from Malawi did not show the above-mentioned aspects that we identified in Guatemala.

Formal education and living environment

The relation between formal education and the respective living environment became relevant in both countries. However, this aspect has different impacts in the two countries. Our study revealed that, in both countries, formal education is often only partially relevant and suitable given the living environment of the majority of the population. Especially in Guatemala, the contents of formal education seemed only partially or to a certain extent relevant to the living environment of the students, as displayed in the following quote:

"The parents say: 'What I want is for my child to learn to add, subtract, multiply and divide, because that will already generate an income since I will be able to put him to work in a store'" (Departmental Officer, Guatemala).

One explanation might be the divergence of expectations from realizations regarding the benefits of formal education for entering the labour market. When formal education doesn't keep the promise of improving someone's living conditions, it is losing its value in the perspective of some students and parents:

"Sometimes parents don't want their children to study because of the work situation. Because there isn't much work, they conclude their studies and there is no work; they graduate and there is no work; even some are professionals and there is no work. Only a few are working and the majority just stays at home" (Local leader, Guatemala).

The implied promise of formal education is to improve a person's living conditions and to enable his or her participation in society. Inclusive education reinforces the latter as it aims at nobody being excluded from societal participation. If formal education itself does not keep these promises, how could inclusive education?

In Malawi traditional orientations and practices can compete with the requirements of formal education. In certain regions in Malawi traditional initiation ceremonies are influencing the children's attendance at school. These initiation ceremonies may last several days or weeks and are leading to school absence. Initiation ceremonies are of relevance for both boys and girls. As the analysis shows, though, consequences differ according to gender. Girls are more likely to drop out of school after attending these rites, as they are encouraged to be sexual active with the results of early pregnancies and early marriages:

"Especially when they go to initiation ceremonies. I don't know what is going on there. But after coming out of initiation ceremonies, they drop out of school. Some are impregnated and get into marriage and the like" (Vulnerable children coordinator in a rural area, Malawi).

One consequence of initiation ceremonies for boys can be rebellious behaviour after their return to school. They are more likely to get into conflict with teachers as they perceive their role differently after being initiated, bearing consequences for their participation:

When children go for initiation ceremony, they are told they are adults, so we meet problems that when that child comes to school, and we have rebuked him or her for a bad behaviour … so such beliefs affect children because they develop that feeling that they are adults and a teacher cannot do anything to them. (Teacher in a rural area, Malawi)

In these cases, traditional structures compete with the value of formal education.

Presence of donor organizations

As a consequence of low national income, countries like Guatemala and Malawi receive financial and technical support from bi- and multilateral donors. The presence of donor agencies funded through organizations or other governments is characteristic of developing countries and has its own dynamics. The overarching aim of governmental development cooperation is to support national institutions. However, this occurs under the influence of financial power intentions and with the priorities of international agencies, which inevitably have their influence on national processes. In the perspective of many stakeholders in both countries the presence of several donor agencies come with demarcation and competition, as stated in the following:

"What I would like to say is to avoid little islands of success in the big ocean of failure: [name of organization] is signing its own success story, [name of organization] its own success story in one little district. I call this islands of success by attribution to each agency, but in a big ocean of failure." (National Stakeholder, Malawi).

Furthermore, donor agencies have their own internal logics and procedures. Most interventions have a fixed and medium-term timeline. However, national developments such as the development of the education sector happen on a different time scale. As a result, development cooperation projects might be leaving gaps after project termination, as displayed in the following quote:

"However, I regret these [initiatives by donor agencies] are all temporary, ok, because their scope is large and the public sector and public resources can't be compared to the resources brought by organizations, and when these are cut or they conclude, the people who were working with them stay, the demand remains" (Departmental Officer, Guatemala).

Donor agencies run the risk of functioning like a repair service, working on a short- or medium-term intervention timelines in the most urgent issues. The presence of several donor agencies who might be interested in distinguishing themselves can add to this problem and lead to fragmented approaches in the lack of a coherent joint strategy.

"There is a little bit of working silos approach than across the sector, everyone protecting their turf: [name of organization] doing their own thing, [name of organization] doing

their own Early Grade Reading, [name of organization] doing their own … thing. How can we come at the table and come up with one inclusive education strategy for Malawi, where everyone contributes not everyone protecting their own little turf?" (National Stakeholder, Malawi).

Discussion and outlook

Before reflecting the specifics of inclusive education in the two countries, it is worth underscoring that the global movement of inclusive education has different roots in developed and developing countries. The development of inclusive education in developed countries can be traced back to the 1960s and 70s (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006, p. 69) and has mainly emerged from a critique of the placement of certain learners outside the mainstream. Inclusive education in developing countries has been promoted through the Education for All agenda which firstly and primarily focussed on increasing access to school education. The Dakar Framework for Action stresses that Education for All can only be achieved through inclusive education (UNESCO, 2000, p. 14). Therefore, the Education for All agenda transfers the concept of inclusive education (which is grounded in experiences from developed countries) to the goals and requirements of developing countries. From this genesis it can be stated that – breaking it down – inclusive education in developed countries was originally about being educated in a special system or the regular system whereas inclusive education in developing countries often is a question of being in school or out of school.

Our research results revealed several tensions regarding the concept and implementation of inclusive education in Guatemala and Malawi. The various tensions are outlined below.

- *Tension between special needs education and inclusive education:* This tension in itself is not specific for developing countries but carrying an own characteristic in developing countries as the experiences and the discourse from developed countries spill over to developing countries with a shorter history in inclusive education.
- *Tension between human rights and inclusion*: In many discourses, human rights form a thrust towards the development of inclusive education (Dyson 1999). However, in Guatemala a 'right to exclusion' is demanded by indigenous people. The question whether human rights can form tension towards inclusive education might be discussed controversially.
- *Tension between traditional values and inclusive education:* Especially in Malawi, it became evident that in certain regions, traditional values do not match the requirements of formal and inclusive education and, consequently, there are two different competing orientations. In Guatemala and Malawi, we also saw how the promise of education of economic prosperity and social participation remains unfulfilled. Therefore, inclusive education which takes up the promise especially of social inclusion becomes elusive.
- *Tension between fragmented interventions and holistic development*: The presence of different donor agencies fortifies fragmented interventions whereas inclusive education is based on a philosophy of a comprehensive education. Inclusion raises fundamental questions regarding the development of the educational system and educational institutions, which cannot be solved by short-sighted stopgap measures. However, the conditions in poor countries often impede long-term development.

Tensions as a characteristic of pedagogical practice have been widely discussed (Helsper, 1996) in developed countries. It is even argued that tensions are a specific phenomenon with regard to inclusive education (Slee, 2009). Such tensions can be considered as an inevitable part of pedagogical practice and cannot simply be dissolved. Inclusive education might highlight and intensify difficulties and tensions which have been present throughout. We maintain that the contextualization of inclusive education should take existing tensions into account.

References

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: New York.

Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29–39.

Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating Old and New International Paradigms*. (p. 37–62). London: Routledge.

Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. A. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education, 30*(1), 65–108.

Dickovick, J. T. (2014). *Africa. The World Today Series. 2014–2015*. (49th edition) Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Dirección de Planificación Educativa. (2014). *Oficio No. 1143–2014, Subdirección de Análisis de Estadística e Información Educativa.* Guatemala.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Ed.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education.* (p. 36–53). New York: Routledge.

Engelbrecht, P. & Artiles, A. J. (2016). Inclusive Education: Contextualizing the History of a Global Movement. In R. Werning, A. J. Artiles, P. Engelbrecht, M. Hummel, M. Caballeros & Rothe, A. (Ed.), *Keeping the Promise? Contextualizing Inclusive Education in Developing Countries.* (p. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung.* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Ed.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.

Inoue, K. & Oketch, M. (2008). Implementing Free Primary Education Policy in Malawi and Ghana: Equity and Efficiency Analysis. *Peabody Journal of Education, 83*(1), 41–70.

Instituto Nacional de Estadística de la República de Guatemala INE (2015a). *Caracterización República de Guatemala.* Retrieved November 13, 2015 http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/02/26/L5pNHMXzxy5FFWmk9NHCrK9x7E-5Qqvvy.pdf

Instituto Nacional de Estadística de la República de Guatemala INE (2015b). *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos 2–2014.* Retrieved November 13, 2015 http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2015/05/14/zbOswAbS8BYJ2Ruv7RoRRiZp0uVGAXZZ.pdf

Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis.* Weinheim: UTB.

Ministerio de Educación (2013). *Anuarios Estadísticos.* Retrieved August 8, 2016 http://www.mineduc.gob.gt/ estadistica/2013/main.html.

Ministry of Education, Science and Technology (2015). *Education Management Information System. Education Statistics 2015.* Lilongwe.

Ministry of Education, Science and Technology (2016). *National Strategy on Inclusive Education. Towards an Inclusive Education System*. Lilongwe.

Slee, R. (2009). The inclusion paradox. The cultural politics of difference. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Ed.), *The Routledge international handbook of critical education*. (p. 177–189). New York: Routledge.

Srivastava, M., de Boer, A. & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review, 67*(2), 179–195.

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: Graphoprint.

UNICEF (2015). *Perfil de País*. Retrieved November 15, 2015 http://www.unicef.org/guatemala/spanish/overview.html

United Nations Development Programme (2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience.* Retrieved August 25, 2016 http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-English.pdf .

United Nations Treaty Collection (n.d.a). Retrieved February 29, 2016 https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en

United Nations Treaty Collection (n.d.b). Retrieved February 29, 2016 https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en

Werning, R., Artiles, A. J., Engelbrecht, P., Hummel, M., Caballeros, M. & Rothe, A. (Ed.) (2016). *Keeping the Promise? Contextualizing Inclusive Education in Developing Countries*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred Interview.* London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Wolff, S. (2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, (Ed.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

World Bank (2010). The Education System in Malawi. *World Bank Working Paper No. 182.* Washington D. C.: The World Bank.

Notes

1 Categorizing countries as 'developed', 'developing' or 'under-developed' is highly problematic. The question is: What is meant by 'development' and who is judging the progress of this development? Nevertheless, because the terminological alternatives (such as countries of the Global South/North) for describing inequalities between countries of the world are also unsatisfactory we still use the debatable term 'developing/developed countries' while acknowledging the limitations of this classification (see also Engelbrecht/Artiles 2016).

2 Research project implemented on behalf of the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ), as mandated by Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Leibniz Universität Hannover, the Institute of Education for Special Needs, and GOPA Consultants.

3 Members of the Guatemala research team: Marta Caballeros, Héctor Canto, Magaly Menéndez, Cristina Perdomo, Gerson Sontay. Members of the Malawi research team: Dr. Grace Mwinimudzi Chiuye, Anderson Chikumbutso Moyo, Evance Charlie, Dr. Elizabeth Tikondwe Kamchedzera, Lizzie Chiwaula. International researchers: Prof. Dr. Rolf Werning, Myriam Hummel, Prof. Petra Engelbrecht, Prof. Alfredo Artiles, Antje Rothe.

4 Over-aged students are defined by the Guatemalan Ministry of Education as those who are two or more years older than the age regarded as the ideal for the grade (Ministerio de Educación, 2013).

Myriam Hummel
is a researcher at the Leibniz Universität Hannover Institute of Education for Special Needs. A special education teacher by training, she has professional experience teaching students with and without special educational needs. She has managed several international education projects on behalf of bilateral and multilateral donors. In this context, she conducted numerous short-term missions, mainly in the areas of educational management and teacher training, in Central America, Africa and Asia. Her main research interests lie in the field of inclusive education in so-called developing countries with a focus on teacher education and policy development.

Dr. Rolf Werning
is a professor of education for persons with learning disabilities at the Leibniz Universität Hannover Institute of Education for Special Needs. His research focuses on inclusive education, school development, teacher education and inclusive transition. He has led research projects founded by the German Federal Ministry of Education and Research, the Ministry of Science and Culture of Lower Saxony, and other institutions, and is the current Spokesman of the interdisciplinary research network "Early Childhood Education". He has served as a member of different expert commissions on teachers' education in Germany, as Head of the Integrative Education Evaluation Committee in the Canton of Aargau, Switzerland, and as a consulting member for the German Education Monitor 2014.

Florian Kiuppis

From Special Education, via Integration, to Inclusion: Continuity and Change in UNESCO's Agenda Setting

Abstract

The idea that countries "ensure an inclusive education system at all levels" is the central objective of Article 24 of the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted in 2006. This article links up with a research project conducted in Comparative Education which analyses different uses of the term "Inclusive Education" in context of the World Conference on Special Needs Education, held in Salamanca in 1994, where UNESCO elevated the guiding principle of "inclusion" to the global educational agenda. The study deals with the follow-up of the World Conference in Salamanca and has a twofold focus: on the level of educational knowledge, particular attention is paid to the changes of the use of this term after it was coined. On the level of organisation, the study elaborates conceptually on the role International Organisations are playing in processes of transformation of educational knowledge.

Keywords: *UNESCO, Salamanca Process, Meanings of Inclusive Education, Analysis of meanings*

Zusammenfassung

Die Idee, dass Staaten „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen" gewährleisten, ist die zentrale Vorgabe des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006. Dieser Artikel nimmt Bezug auf ein Forschungsprojekt, das in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft durchgeführt wurde und in dem verschiedene Gebrauchsweisen des Begriffs der „inklusiven Pädagogik" im Kontext der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse", aus dem Jahr 1994 in Salamanca, untersucht wurden. Bei dieser Konferenz hob die UNESCO das Leitprinzip der „Inklusion" auf die globale bildungspolitische Agenda. Die Studie befasst sich mit der Nachbereitung der Weltkonferenz, und ihr Erkenntnisinteresse ist zweifacher Art: Der Fokus der Analyse richtet sich auf der Ebene pädagogischen Wissens empirisch auf das Konzept der „Inclusive Education", genauer: auf dessen schleichenden Begriffswandel im Kontext von zwei Weltkonferenzen, die beide maßgeblich von der UNESCO einberufen wurden. Auf der Ebene der Organisationen wird untersucht, was die UNESCO im Zuge der Nachbereitungsprozesse der Weltkonferenz unter Inclusive Education verstand.

Schlüsselworte: *UNESCO, Salamanca-Prozess, Bedeutungen Inklusiver Pädagogik, Analyse von Bedeutungen*

Introduction

"The use of a term in different social contexts', stated once the German American sociologist Reinhard Bendix, '[is] itself a worthwhile subject of comparative analysis" (Bendix, 1998, p. 310). This certainly holds true for the case of "Inclusive Education" (IE) which could be – depending on the context being looked at – considered an idea, a word, a term, or a pedagogical concept that 'traveled far', was used in different ways, and thereby gained a whole variety of meanings. This article is linking up with a research project conducted in Comparative Education which analyses different *uses of the word IE* – its *meanings*, as Ludwig Wittgenstein would conceptualise it[1] – in connection with the follow-up of the "World Conference on Special Needs Education", held in 1994 in Salamanca, where the principle of "inclusion" was raised to the global educational agenda (Kiuppis, 2014b). The principal element of the *Salamanca Statement and Framework for Action* (UNESCO, 1994) which was agreed upon in this context was a 'new thinking' in Special (Needs)[2] Education (SNE). The main reference documents called on all governments to "adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education" (paragraph 3) and to reorient educational strategies to meet special needs in mainstream education. Indeed, by endorsing this text the conference participants marked an important turning point by initiating a development whose full scope they probably did not expect at that time: the construction of IE as an 'imagined model', "a decontextualized, general version of a scheme derived from real examples" (cf. on the Bologna Process, Schriewer, 2009, p. 34), and in the long run, the strategy to make IE the core of Education for All (EFA) (Opertti, Bradi & Duncombe, 2009). Until today, the World Conference in Salamanca is associated with a "paradigm shift away from Special Education thinking" (McMaster, 2012, p. 14) via integration through to "reaching out to the heterogeneity of learners and taking diversity as a starting point for educational theory and practice" (Kiuppis, 2014a, p. 753). In fact, the process that the World Conference in Salamanca started is from today's perspective broadly looked at as a basic change in ideas from special education to inclusion (Forlin, 2012, p. 5; Kiuppis & Sar-

romaa Hausstätter, 2014). However, it is common sense that the Salamanca Statement reflected the idea of overcoming the divide between regular and special (needs) education (Kiuppis, 2014a, p. 753).

This article traces how between the focal organisation UNESCO and its "peers and competitors" (Scott, 1994b, p. 43) the idea for IE got translated as an 'imagined concept' with meanings that vary in accordance with context-specific understandings and different uses of the term on the national level in relation with SNE and EFA. The study systematically captured the follow-up processes of the World Conference in Salamanca on the basis of documents gathered in the archives of the UNESCO Headquarters in Paris, which reflect the complete written communication of the *Special Education-unit* of UNESCO between 1994 and 2000. This is a period which was identified as significant in two aspects: on the level of educational knowledge, in terms of the changes in meanings and common understandings of the concept of IE which occurred little by little in connection with two World Conferences that were both mainly convened by UNESCO; as well as on the level of organisation, in terms of the changing role International Governmental Organisations like UNESCO were playing in processes of transformation of educational knowledge.[3] The data revealed that 39 actors were to be considered relevant for the issues at stake, out of which 16 organisations were classified as "Dominants" (first and foremost the UN, UNESCO, ILO, WHO, UNDP, UNHCR, UN/DPI, SIDA, and DANIDA) and 23 as "Supporters" and "Challengers" (McAdam & Scott, 2005).

In the next section, the article makes reference to the theoretical framework of the study. What follows then is a brief literature review that specifically reflects on different meanings in terms of uses of the words "inclusive education" and "inclusion" in the context of educational research. Thereafter, the main part of the article presents the study focusing on the "Salamanca Process" (Kiuppis, 2014a) through which IE came at first into prominence in context of ideational, as well as structural changes in the SNE programme of UNESCO in the years 1994–2000. At the end, the conclusion provides insights into the issues of continuity and change in UNESCO's agenda setting.

Theoretical framework

For the analysis of the discursive changes in meanings of the concept of IE in context of the UNESCO programmes of EFA and SNE, the research focus is, in a micro-sociological sense, directed at organisational sense- and decision-making that is interpreted as responses to institutional pressures. The chosen theoretical framework used in the study is Organisational Institutionalism. Particular reference is made to Scandinavian Institutionalism (see e.g. Czarniawska-Joerges & Joerges, 1996) based on theorising on the construction and deconstruction of institutions and along Brunsson's analytic levels of "talk", "decisions", and "actions" (Brunsson, 1989). These works reflect a theoretical perspective according to which organisations are on the one hand driven by "pressures for legitimation" and "adaptions to environmental expectations", and by self-intentions and self-interest on the other (i.e. that depend on the organisations' identity) (ibid.). Those studies considered to be part of the strand of Scandinavian Institutionalism depict organisations as embedded in an environment that provides them with expectations, identities, and rules for action. In this view, a phenomenon undergoes change every time it is applied in a new organisational context because its meaning derives exclusively from this phenomenon's connection to other elements in the organisational context (e.g. Boxenbaum & Pedersen, 2009, p. 189). Organisations are considered as embedded in enabling, as well as constraining environments that mediate expectations from peers and competitors and other actors in respective fields. However, of central importance for the analysis is the concept of 'institutional logics', characterized firstly as "sets of material practices and symbolic constructions which constitute [a field's] organizing principles and which are available to organisations and individuals to elaborate" (Friedland & Alford, 1991, p. 248); and secondly, as "the cognitive maps, the belief systems carried by participants in the field to guide and give meaning to their activities" (Scott et al., 2000, p. 20). The concept of 'institutional logics' is connected with a theoretical perspective that has recently been developed complementarily to neo-institutionalism in Organisation Studies (e.g. Thornton et al., 2012).

Different kinds of uses of inclusive education

The guiding principle of educational *inclusion* and the concept of IE are broadly considered innovative, but while in the literature there is overall agreement to the point that educational *integration* is first and foremost concerned with the question how children with disabilities can be ideally participating in mainstream schools[4], there are quite some different positions regarding the question whom *inclusion* – and in this connection more specifically IE – is addressed to. While there is broad consensus that inclusion is associated with "schools for all," in the international discourse there are differing agenda regarding the questions of how to theoretically frame the student population of IE. In the literature, three main positions can be roughly distinguished:[5]

Firstly, many actors and theorists, evidently the majority of whom are from the U.S., understand the idea of "meeting special educational needs in mainstream settings" (Thomson, Ward & Gow, 1988, p. 129), as well as the term IE, as primarily concerned with people with disabilities, either in the sense of "schools for all" or in the sense of education in integrated settings as an alternative to education in segregated settings (Baglieri Bejoian, Broderick, Connor & Valle, 2011).

Secondly, researchers have interpreted that idea as an objective to widen the focus of SNE in terms of the target group. Understood in that sense, IE is framed as a concept that is directed to all, but in practice focuses especially on particular populations that are considered the most vulnerable (e.g., working children; children belonging to indigenous, linguistic or religious minorities; nomadic children; children affected by HIV/AIDS), marginalized (e.g., children from households in rural or remote communities and children in urban slums) or that have "special educational needs" that traditionally have been attributed to people with disabilities.

Thirdly, a common understanding of IE is connected with approaches that are inspired mainly by the work of change agents in ordinary schools in the UK to reach out to the hete-

rogeneity of learners. In other words, these are approaches that take diversity as a starting point for educational theory and practice (Ainscow & César, 2006) and aim at answering the question of "whether the population [of special needs education – the author] was to be defined in terms of children in special schools or the wider population of children experiencing learning difficulties for any reason" (Mittler, 2010, p. 175). According to the wider understanding, IE is considered a non-categorical, all-embracing approach characterized by "ensuring a basic minimum standard of education for all" (Ainscow, 2012, p. 290) and deals with heterogeneous learning populations in which individual differences are not classified according to categories such as race, religion, gender, or disability.

The study

What follows is a summary of the analysis on the basis of the primary sources regarding the question what the *Special Education-unit* of UNESCO – following Brunsson's analytic levels of "talk", "decisions", and "actions" – stated, determined, and actually *did* in the course of following-up the World Conference in Salamanca. The analysis of the discursive changes in meanings of the concept of IE in context of the UNESCO programmes on SNE and EFA focused on organisational sense- and decision-making processes, which are interpreted as responses to institutional pressures. According to the theoretical framework, actors generally strive for gaining legitimacy (not primarily efficiency) and organisational conformity to the pressures from the environment simultaneously increases positive evaluation, resource flows, and therefore survival changes. In this connection, throughout the analysis particular attention has been paid to the dynamics of knowledge circulation with an emphasis on organisational decision-making. Using concepts that put emphasis on what meanings spreading ideas have and what modifications they undergo in the course of their "travels" the study analyses "organisational idea-handling" (Røvik, 2011, p. 637) – that means various ways different organisations relate and act towards educational ideas. It interprets the organisational behavior as a particular example of a transformation of intention as a consequence of organisational decision-making under ambiguity. Moreover, the study focuses on the construction of meaning that takes place in organisations and looks in the data for points in time and space where shared meanings of IE, SNE and EFA became contested and where contested meanings became shared.

The analysis of the complete written communication of the *Special Education-unit* of UNESCO in the time frame 1994–2000 revealed three phases of development which together reflect a period of significant change covering an overlap of diverse ideas and foci on the concept of IE.

1994–2000: A period of change covering an overlap of diverse ideas and foci on IE

According to the primary 'institutional logic' which determined the 'talking', decision-making and actions of UNESCO's *Special Education-unit* in context of the world conference in Salamanca, SNE was – in line with the 'old thinking' – referred to disability. Accordingly, SNE was based on the dichotomy of normality and deviance and in so, connected with the motive to include a small number of exceptional children into a group of supposedly homogeneous majorities. That thinking emerged in context of the UN-"Decade of Disabled Persons" (1983–1992). Consequently, it was highly politically motivated and – on the basis of experiences which showed that working in accordance with the 'old thinking' in SNE leads to exclusion – connected with the question how through IE people with disabilities could be dealt with differently in the educational mainstream.

The first phase (June 1994–October 1994) reflects the emergence of a new (secondary) 'institutional logic' within the organisational field under study – connected with the claim that IE should not be related first and foremost to people with disabilities but rather equally to all, and therefore to the heterogeneity of learners. UNESCO had so far been engaged its work on SNE in terms of disability-related issues. Through the entry of the secondary institutional logic, contradictory pressures occurred and thus UNESCO found itself in a situation of decision-making under ambiguity. On the one hand, the organisation was expected to carry on 'business as usual', on the other hand the secondary institutional logic meant the necessity to widen the scope. However, instead of taking up this new scope of SNE and cover the heterogeneity of learners and the whole variety of 'special needs' that result from different facets of life (e.g. being homeless, having drug-addicted parents, etc.), UNESCO's *Special Education-unit*, as well as collaborating organisations, continued involving themselves in inter-organisational cooperation (mainly with WHO and UNICEF) that focused primarily on disability. The entry of the secondary 'institutional logic' into the field, according to which IE should not be understood primarily with regards to people with disabilities but encompass the heterogeneity of learning groups, remained largely ignored on the side of UNESCO. In other words, right after the World Conference in Salamanca, UNESCO neither actively proliferated the widening of the scope of SNE nor followed the strategy to have SNE form part of an overall educational strategy. Rather than being a marginal issue regarding how some learners can be integrated to mainstream education, in the light of the Salamanca Framework for Action, IE was considered an approach that explores how to transform education systems and other learning environments in order to address and to respond to the diversity of learners.

In the second phase (October 1994–February 1997) it became clear – particularly in processes of interagency cooperation, but also through distinction between actors, differentiation based on the division of labor, and due to the influence of the World Bank – that the guiding idea of EFA started to overshadow the general objective of SNE. Indeed, UNESCO kept on involving itself in co-operations with those "Global Players" that focused mainly on disability, but the *Special Education-unit* started to recognize that meeting special educational needs in mainstream settings meant to widen the focus of SNE in terms of the target group, for example by understanding IE as an approach to address the issues of *access to*, as well as of *participation* and *achievement* in education for various groups. This tendency can be illustrated with reference to a letter from the Head of UNESCO's *Special Education-unit* to the leading epidemiologist from the WHO, which states (on October 28, 1994):

"(F)or education purposes, classification or use of category specific references is being reduced if not dropped. Thus there is a shift away from category specific programmes both in

terms of education provision and Special Education Teacher Training, and collection of statistical data on education."

While this quote suggests that UNESCO recognized that the clear-cut differentiation between children with disabilities and members of their peer group (considered as homogenous) was part of the problem of their outsider role, the letter also reveals that at this point of time UNESCO still continued its old way of thinking with regard to who the intended recipients of SNE were meant to be:

"In education, the term 'special educational needs' is now used more and more widely to refer to learning difficulties and disabilities having direct implication on education intervention to support learning."

However, "a shift away from category specific programs" did not imply (as a 'non-categorical' approach to IE in the light of the secondary 'institutional logic' would mean) that this 'new thinking' in SNE had to be about widening the old focus on people with disabilities towards all learners and particularly towards those who happen to have certain needs. Instead, 'non-categorical' referred to the turning away from "education provision and Special Education Teacher Training" that focuses on *specific disabilities*. While the underlying idea for the 'new thinking' in SNE was to end the tendency of 'category specific' fragmentation "by the creation of separate structures responding to the need for education of different marginalized, oppressed and socially disadvantaged groups", like e.g. "disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities" (UNESCO, 1994, p. 6) – in the letter 'category specific' was not understood with reference to different groups. In fact, only children with disabilities were meant here. Therefore, the letter reflects a broader concept of special education (in the sense of integration) rather than a new departure of SNE in the direction to encompass the heterogeneity of learners.

In light of the theoretical framework, UNESCO's wavering course is to be interpreted as an adjustment of organisational action and structures according to institutional pressures the organisation was exposed to at that time. Another example for that kind of a slow opening of UNESCO's *Special Education-unit* to the idea that IE is an endeavor of wider mainstream education with social community (rather than just children and youth with disabilities, as target group towards moving to real inclusion) is to be found as in 1995, when the Head of UNESCO's *Special Education-unit* was requested to contribute an article on "education of children with disability" for the journal *World Health*. Interestingly, in the draft of the article that was at that time circulated to colleagues within UNESCO, some parts contain, on the one hand, features characterizing 'schools for all' and thus, following the logic of what could be considered the 'new thinking' in SNE in line with the secondary 'institutional logic'. On the other hand, the draft of the article reflects the other vision about the 'new thinking' in SNE, by retaining a focus on including learners with disabilities and others who experience difficulties in learning within the mainstream of education. The draft of the article for *World Health* refers to ideas that are connected with the attempt of widening the focus group of SNE ("Schools for All to achieve effective 'Education for All': include everybody, celebrate differences, support learning, respond to individual needs") but arguably did not translate the spirit of this idea in terms of avoiding categorical ascription of 'special needs' to people with disabilities. However, while the focus on people with disabilities in a draft of an article on "education of children with disability" is in this example obviously not revealing a tendency of UNESCO's work in SNE at that time, the way how reference is made to "schools for all" still suggests for this case that the idea to widen the focus and to close the gap between SNE and EFA was shaped, changed and modified in meaning according to the primary 'institutional logic' of SNE, clearly still predominantly focusing on people with disabilities.

These examples reflect a discursive simultaneity of several meanings of SNE and EFA (including children with disabilities), in line with Wittgenstein to be understood as different uses of the same words getting reformulated in terms of their focus, content and meaning (Sahlin & Wedlin, 2008, p. 226). Arguably, already at the beginning of the "Salamanca Process" (Kiuppis, 2014a), the 'new thinking' in SNE, compressed to the collectively agreed upon objective "meeting special needs in the mainstream," was an impalpable catchall phrase that could potentially be ascribed to older practices (e.g., integration, ending up capturing both old and new ways of understanding), or be understood as a new way for the education of children with disabilities, as well as a new way for the education of potentially all learners.

In the third phase (February 1997–October 2000) it turns out that not much reference was made to the heterogeneity of learners and that therefore, the rhetoric, decisions, and actions were not motivated non-categorically with reference to diversity, but rather that the focus was on groups: people with disabilities, as well as other minorities classified as marginalized or vulnerable. The beginning of this phase marks the start of an interagency collaboration in which representatives of various International Organisations (e.g., UNESCO, UN, UNICEF, ILO and WHO) met frequently in order to discuss issues of children with disabilities in education. The goal of this "International Working Group on Disability and Development" was "[…] to promote multi-sectoral collaboration on the national level" (Kiuppis, 2014b, p. 178). The months of the foundation of this group turned out to be of particular relevance for the analysis of the continuity and change in UNESCO's agenda setting since one of the main motives of this consortium (which also contained disability advocates, members of donor organisations, and individual experts) was to re-strengthen the focus of inclusion debates on disability. With reference to UNESCO's interrelations with UNICEF, the changing emphasis that UNESCO programmes put on disability issues can be summarised as follows: while UNICEF did not participate in the World Conference in Salamanca, the organisation was the dominating actor in the field's "central value system" (Shils, 1961, p. 124), exercising authority while running its SNE-programme in context with the integration paradigm. After The World Bank and UNICEF introduced IE into their respective programme structures in 1996, and starting to campaign IE first and foremost in relation to people with disabilities, UNESCO's programme tracks for EFA and SNE gradually converged.

Post-Dakar: UNESCO's inclusion agenda after the analysed period of change

Only recently UNESCO is re-joining forces with UNICEF on behalf of the "Education Taskforce of the Global Partnership on Children with Disabilities" to advance the right to education for people with disabilities in connection with an "Inclusive Education Network Collaboration," e.g. by ceremonially organizing an online discussion forum in connection with a "Knowledge Community on Inclusive Education". Somewhat in contrast to this initiative, UNESCO's focus in IE has recently been directed to a "wider concept" (Macura-Milovanovic, Pantić & Closs, 2012): for example, when searching for information on UNESCO's work in SNE and IE, one finds a website (http://www.unesco.org/education/sne/) that, although the link (still) contains the acronym SNE, reflects a mission statement that neither refers to SNE nor specifically to disability. Instead, it links up with paragraphs of the "Salamanca Statement and Framework for Action," as well as of the "Dakar Framework for Action" (UNESCO, 2000) that emphasizes education systems and schools with "inclusive orientation" according to which – pretty much in line with the education for all-agenda – schools should accommodate all children "regardless of their physical, intellectual, emotional, social, linguistic or other conditions" (UNESCO, 1994, article 3).

Conclusion

"Our success in the years ahead will depend not so much on what we do as what we achieve", stated the former Director General of UNESCO, Federico Mayor, in the preface to the "Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" (UNESCO, 1994, iv). This article shows that, consequent to Mayor's statement, after the World Conference UNESCO's unit for Special Needs Education continued to promote pre-Salamanca thinking through most of its actions and statements by continuing to frame SNE as before with special emphasis on the situation of people with disabilities. Arguably, UNESCO had at different times different understandings about what IE meant in terms of what target group this concept should be focusing on and how it should be related to SNE in the context of EFA. However, as Nik Theodore and Jamie Peck (2012, p. 20) expressed for the case of the OECD, UNESCO can be considered here a "consensus-finding organization [...], not so much a unilateral maker but a multilateral mediator of policy". Depending on the question of which group was considered the intended recipient of IE (if *any*, given that the non-categorical approach that focuses on the heterogeneity of learners avoids the classification of persons according to attributable features), UNESCO's measures of *how* to arrange education that is 'inclusive' changed considerably throughout the analysed period. Differences remain between contexts in which the same group was in focus: for example, regarding how "inclusive education systems", as imagined in the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), are organized. That is the reason why national reports on IE, such as those published in context of the most recent International Conference on Education (held in 2008, in Geneva), declare all of the following settings as 'inclusive': "schools for all" with heterogeneous classes; schools with integrative settings; schools with special classes; and special schools as part of 'general' education systems. When looking at implementation contexts – e.g. as reflected in national reports and messages of ministers at that conference – local differences in meaning of IE can be identified beyond the similarities in framing the issues around the concept at the global level (Kiuppis, 2015). However, since UNESCO had started to formulate the idea and disseminated the concept of IE in connection with the World Conference on Special Needs Education in 1994, the concept has grown in depth, in that UNESCO recently promotes a broader notion of IE in the context of general education, as compared to the narrower focus on IE in the 1990s', emerging from special education for exceptional children (meaning disabled or gifted). Nevertheless, the multiple 'institutional logics' which drove the use of IE in different social contexts on the national level are not anymore synchronized with the idea which started to circulate in the early 1990's in the „organizational field" (Scott, 1994a, p. 208) of UNESCO.

Notes

1 For the purpose of this article, the work from the later phase of Austrian-British philosopher Ludwig Wittgenstein is offering itself as useful, stating that 'in general, the meaning of a word is its use in language' (Wittgenstein, 2001, §43, p. 596).

2 'Needs' is written in quotation marks because the organisational unit the study deals with changed its name in the analyzed period (from *Special Education-unit* to *Special Needs Education-unit*). At the time of the World Conference in Salamanca IE, the 'new thinking' in SNE was to be campaigned by the Special Education unit.

3 In addition to the archival documents, the study includes correspondences between the author and relevant experts who took part in the 'theorization' (Strang & Meyer, 1998) of the successive versions of the concept of IE, who were for the most part contacted via e-mail.

4 The phrase 'people with disabilities' is used here instead of 'disabled people,' in accordance with the U.S.-American Disability Studies community the author has been connected with as Affiliated Faculty, representing Sociology, in the Disability Studies Initiative at Emory University in Atlanta: http://www.disabilitystudies.emory.edu/home/people/affiliatedfaculty.html. For information on different uses of the term 'disability' in various academic cultures compare Kiuppis 2013, 152ff.

5 For a summary of the following literature review, with more references in German, see Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 7–9. Method used for the literature review was 'thematic synthesis', a form of systematic review developed by James Thomas and Angela Harden, applied within several systematic reviews that address questions about people's perspectives and experiences (Thomas & Harden 2008).

References

Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of educational change, 13*(3), 289–310.

Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231–238.

Baglieri, S., Bejoian, L. M., Broderick, A. A., Connor, D. J. & Valle, J. (2011). [Re] Claiming ‚Inclusive Education' toward cohesion in educational reform: Disability Studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record, 113*(10), 2122–2154.

Bendix, J. (1998). Comparison in the Work of Reinhard Bendix. *Sociological Theory, 16*(3), 302–312.

Boxenbaum, E. & Pedersen, J.S. (2009). Scandinavian Institutionalism – a Case of Institutional Work. In T.B. Lawrence, R. Suddaby, & B. Leca (Ed.), *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization* (p. 178–204). New York: Cambridge University Press.

Brunsson, N. (1989): *The organization of hypocrisy: Talk, decisions, and actions in organizations.* Chichester: Copenhagen Business School Press.

Czarniawska-Joerges, B. & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. In B. Czarniawska-Joerges & G. Sevon (Ed.), *Translating Organizational Change* (p. 13–48). Berlin: de Gruyter.

Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective.* Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge.

Friedland, R. & Alford, R.R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In P.J. DiMaggio & W.W. Powell (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (p. 232–266). Chicago: University Of Chicago Press.

Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring [More than one way to the future: On different interpretations of Inclusive Education]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 95*(2) 91–102.

Kiuppis, F. (2013). 'Pedagogikkens pentagon' revis(it)ed – Considerations on emancipation from a disability studies and inclusive education perspective. In J. Steinnes & S. Dobson (Ed.), *Pedagogikk under livets tre* (p. 147–160). Trondheim: Akademika forlag.

Kiuppis, F. (2014a). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 746–761.

Kiuppis, F. (2014b). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität: Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen.* Münster & New York: Waxmann.

Kiuppis, F. (2015). 'Friendly but Demanding'? On Different Meanings of Inclusive Education as an Imagined Concept in National Reform Planning. *Opuscula Sociologica, 1*, 5–21.

Kiuppis, F. & Sarromaa Hausstätter, R. (2014). *Inclusive Education 20 Years after Salamanca.* New York, NY: Peter Lang.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social – An introduction to Actor-Network-Theory.* Oxford: University Press.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 7–16.

Macura-Milovanović, S., Pantić, N. & Closs, A. (2012). The rationale for a wider concept of inclusive education for teacher education: A case study of Serbia. *Prospects, 42*(1), 19–39.

McAdam, D. & Scott, W.R. (2005). Organizations and movements. In G.F. Davis, D. McAdam, W.R. Scott & M.N. Zald (Ed.), *Social Movements and Organization Theory* (p. 4–40). New York: Cambridge University Press.

McMaster, C. (2012). Ingredients for Inclusion: Lessons from the Literature. *Kairaranga, 13*(2), 11–22.

Mittler, P. (2010). *Thinking Globally Acting Locally: A Personal Journey.* Milton Keynes: Author House.

Opertti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All. *Prospects, 39*(3), 205–214.

Røvik, K.A. (2011). From fashion to virus: An alternative theory of organizations' handling of management ideas. *Organization Studies, 32*(5), 631–653.

Sahlin, K. & Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: imitation, translation and editing. In R. Greenwood, C. Oliver, V. Sahlin & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (p. 218–242). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: SAGE Publishing.

Schriewer, J. (2009). "Rationalized Myths" in European Higher Education – The Construction and Diffusion of the Bologna Model. *European Education, 41*(2), 31–51.

Scott, W.R. (1994a). Conceptualizing Organizational Fields: Linking organizations and societal systems. In: H.-U. Derlien, U. Gerhardt & F.W. Scharpf (Ed.), *Systemrationalität und Partialinteresse* (p. 203–219). Baden-Baden: Nomos.

Scott, W.R. (1994b). Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis. In W.R. Scott & Meyer, J.W. (Ed.), *Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism* (p. 55–80). Thousand Oaks: SAGE Publishing.

Scott, W.R., Ruef, M., Mendel, P.J. & Caronna, C.A. (2000). *Institutional change and healthcare organizations: From professional dominance to managed care.* Chicago: University Of Chicago Press.

Shils, E. (1961). Centre and Periphery. In E. Wigner (Ed.), *The logic of personal knowledge. Essays presented to Michael Polanyi on his seventieth birthday* (p. 117–130). London: Routledge & Kegan Paul.

Strang, D. & Meyer, J.W. (1998). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society, 22*(4), 487–511.

Theodore, N. & Peck, J. (2012). Framing neoliberal urbanism: Translating 'commonsense' urban policy across the OECD zone. *European Urban and Regional Studies, 19*(1), 20–41.

Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology, 8*(1), 1.

Thomson, G.O.B., Ward, J. & Gow, L. (1988). The education of children with special needs: a cross-cultural perspective. *European Journal of Special Needs Education, 3*(3), 5–137.

Thornton, P.H. (2004). *Markets from culture: Institutional logics and organizational decisions in higher education publishing.* Stanford: Stanford Business Books.

Thornton, P.H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logic Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process*. New York: Oxford University Press.

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York: UN.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Retrieved 06.09.16 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action.* Paris: Graphoprint.

Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen: Kritisch-genetische Edition.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Dr. Florian Kiuppis

is an Associate Professor of Inclusive Education at Lillehammer University College, Department of Education and Social Studies. He holds a PhD in Comparative Education from Humboldt University, Berlin. He lectures in Inclusive Education, Comparative Education, Physical Education and Sociology of Education.

Kommentar

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 Bildungssektor 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 Armutsstaaten. 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 Manövrierraummaßen 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 „inklusiven 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 Kurzzeitexperten 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 „inklusiven 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 „inklusiven 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 „Inklusiven Bildung" substanziell 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. Ziemen 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.

Auftakt der Wirkungsstudie in der Inlandsarbeit und des VENRO-Begleitprojektes

VENRO beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit Fragen der Wirksamkeit. Die AG Bildung gab zudem im Jahr 2011 den Impuls, sich mit dem Thema Qualität und Wirkung auch in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit verstärkt auseinanderzusetzen. Seitdem veranstaltete VENRO jährliche Konferenzen, welche Wissenschaft und Praxis in diesem Bereich zusammengeführt haben. Aus dieser Arbeit heraus entstand der Wunsch, mögliche Wirkungen in der entwicklungspolitischen Bildungs-, Informations- und Kampagnenarbeit durch eine wissenschaftlich angelegte Studie zu belegen.

Im Juni diesen Jahres haben wir daher Nichtregierungsorganisationen (NRO) aufgerufen sich an der Wirkungsstudie in der Inlandsarbeit zu beteiligen. Mittlerweile wurden acht Projekte ausgewählt, die an der Studie teilnehmen. Alle ausgewählten Projekte haben vielfältige und gute Anknüpfungspunkte für das Forschungsvorhaben gezeigt. Die große Herausforderung in der Zusammenstellung der acht Fallbeispiele bestand darin, eine geeignete Mischung von Projekten zu finden. Es sollte durch sie verschiedene Maßnahmentypen abgedeckt werden, unterschiedliche Zielgruppen anvisiert werden und sowohl Projekte mit schulischem als auch außerschulischem Aktionsradius in der Auswahl vorkommen. Gleichzeitig war es wichtig, dass die regionale Verteilung der Projekte einigermaßen ausgewogen ist, dass sich die Budgetbandbreite im Feld auch in der Auswahl der Fallbeispiele wiederfindet und dass die angestrebten Wirkungsanalysen ein gewisses Übertragungspotenzial für andere Projekte bieten.

Ende September hat der erste Workshop mit den ausgewählten Trägern der Projekte in Berlin stattgefunden. Auf diesem konnten die Organisationen ihre Projekte, die im Rahmen der Studie evaluiert werden, vorstellen und sich untereinander kennen lernen und austauschen. Um ab sofort weiteren NRO die Möglichkeit eines „Mit-Lernens" an der Wirkungsstudie zu geben, bietet VENRO begleitende Workshops zur Wirkungsstudie an. Auf diesen Workshops wird die wissenschaftliche Einbettung der Studie präsentiert und gleichzeitig der Rahmen für ein Lernen aus Praxisbeispielen geschaffen. Dabei gibt es Anregungen und Austausch zu konkreten Methoden und Herangehensweisen bei der Wirkungsorientierung, um diese im NRO-Alltag nutzen zu können. Der Auftaktworkshop am 3. November 2016 in Berlin sowie der Folgeworkshop am 12. Januar 2017 in Frankfurt richten sich daher in erster Linie an Mitarbeitende entwicklungspolitischer NRO in der Inlandsarbeit, die sich für die praxisbezogene Umsetzung eines wirkungsorientierten Ansatzes in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit interessieren. Weitere Informationen dazu unter: www.venro.org

Sarah Louis Montgomery



Abb. 1: Erste Ideen zur Wirkungsstudie auf der VENRO Konferenz Wirkungsorientierung und Evaluation in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit 2012 in Berlin, Quelle: www.impasto.de

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Mit Bildung die Welt verändern!? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung

Unter diesem durchaus provokativ gemeinten Titel fand vom 10. bis 12. Juni 2016 eine Tagung mit 120 Vortragenden und Teilnehmenden an der Evangelischen Akademie Hofgeismar statt. Veranstalter waren neben der Akademie die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der DGFE, die Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB – Landesverband Hessen) und die Universität Kassel. Die Veranstaltung steht in der Tradition der Theorie-Praxis-Tagungen, früher gefördert durch INWENT, heute durch Engagement Global, die bisher in Nürnberg, Göttingen, Witzenhausen und Lüneburg stattfanden.

Inhaltlich strukturiert war die Veranstaltung durch zentrale Vorträge und eine Podiumsdiskussion, eine Reihe von alternativ zu besuchenden Sessions und Praxisberichten, sowie Exkursionen.

Ein erster Spannungsbogen wurde durch einen Vortrag von Heidi Grobbauer zur Global Citizenship Education und von Nico Paech zur Postwachstumsdiskussion gelegt. In der Diskussion um Global Citizenship Education wurden die Fragen aufgeworfen, ob es sich hier um eine Alternative zum Globalen Lernen handele und wie es mit ökologischen Problemlagen in dem Konzept aussehe. Nach Aussagen einiger Teilnehmender verfolgte sie die anschließende Diskussion um neue ökonomische Konzepte bis in den Schlaf. Das lag wohl daran, dass hier auch die Lebenskonzepte vieler Teilnehmender massiv in Frage gestellt wurden, nach dem Motto „Practise what you preach".

In den Sessions ging es um einen breiten Strauß von Themen, die zum Globalen Lernen gehören oder gehören sollten. Anschlüsse an eine European Citizenship gehörten ebenso dazu, wie die Frage nach „Glück" und dem „guten Leben" als mögliche Bildungsziele einer BNE. Das Verhältnis zu Nichtregierungsorganisationen und sozialen Bewegungen wurde genauso thematisiert, wie antirassistische Ansätze und eine kinderrechtsbezogene global orientierte Bildung. Auch der Orientierungsrahmen wurde diskutiert und aktuelle Ansätze zu Migration und Flüchtlingen standen ebenfalls prominent im Programm.

Praxisbeispiele wurden teils anhand geeigneter Medien in der Tagesstätte vorgestellt, so der Urban-Biodiversity-Trail aus Witzenhausen, ein Schulprojekt der Offenen Schule Kassel-Waldau und ein Lernprojekt zu Minenarbeit in Bolivien. Im Rahmen von Exkursionen nach Kassel setzten sich die Teilnehmenden mit einem Flüchtlingscafé und der dortigen Arbeit auseinander, erfuhren, wie im Rahmen der Documenta 2017 mit globalen Fragen umgegangen wird und konnten an einem konsumkritischen Stadtrundgang teilnehmen.

Die Tagung schloss mit einer durchaus kontroversen Diskussion um die weiteren Perspektiven Globalen Lernens. Umstritten war, inwieweit Globales Lernen und BNE sich an postkolonialen Ansätzen orientieren kann. Deutlich wurde, dass rassismuskritische Elemente verstärkt aufgenommen werden sollen. Auch der Beitrag der politischen Bildung solle künftig für das Globale Lernen nutzbringender sein, als dies bisher der Fall war.

Dr. Bernd Overwien
Professor an der Universität Kassel und Leiter des Fachgebiets Didaktik der politischen Bildung

Bericht von den Workshoptagen „Inklusion international – vergleichende, interdisziplinäre und internationale Zugänge"

Das interdisziplinär angelegte Nachwuchsforschungsnetzwerk "I.Int-Netzwerk Inklusion international für Nachwuchswissenschaftler*innen" veranstaltete mit Unterstützung des Graduiertenkollegs „Inklusion – Bildung – Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen" an der Humboldt-Universität zu Berlin vom 17. bis zum 19. Juni 2016 die dritten Workshoptage des Netzwerks mit dem Titel "Inklusion International – vergleichende, interdisziplinäre und intersektionale Zugänge".

Neben der Diskussion und dem Austausch zu theoretischen und methodologischen Grundfragen internationaler Bildungsforschung sowie einer fokussierten Beschäftigung mit

aktuellen Forschungsfragen zum Thema Inklusion international wurden Forschungsvorhaben präsentiert und auf Peer-Ebene kritisch reflektiert. Das offene Veranstaltungsformat orientierte sich – wie in den beiden Jahren zuvor – an Ideen von Barcamps/ Open Spaces, die einen eigenaktiven bzw. diskussionsorientierten, interaktiven Ansatz verfolgen. D.h., Themen, Inhalte, Fragestellungen, Problemlagen und Projektideen wurden von den Teilnehmenden mit Beginn der Veranstaltung benannt und in den Ablauf der Tagung aufgenommen und integriert.

Innerhalb dieses Workshopformats wurden zusätzlich Keynotes von im Feld ausgewiesenen Expert*innen aus dem In- und Ausland angeboten. Erfreulicherweise konnten für die diesjährige Workshoptagung Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) und Dr.'in Linda Lane (Universität Göteborg) als Keynote-Speaker gewonnen werden.

Prof. Dr. Parreira do Amaral referierte unter dem Titel "Vergleichende Perspektiven auf international educational governance: Innovationen, Versprechen und Herausforderungen" über den aktuellen Stand der vergleichenden Governance-Forschung und ihrer Potenziale für die international vergleichende Inklusionsforschung.

Dr.'in Lane skizzierte unter dem Titel "Absent Voices. Using Intersectionality to explore exclusion in Higher Education" intersektionelle Forschungsperspektiven und zeigte ebenso Möglichkeiten für Inklusionsforschung mit international vergleichenden Fragestellungen auf.

Darüber hinaus wurde eine Nachwuchswissenschaftlerin eingeladen, den aktuellen Stand ihres Forschungsvorhabens zur Diskussion zu stellen. Run Tan (Stiftung Universität Hildesheim) präsentierte in einem Comment ihre aktuellen Vorarbeiten zu einem Dissertationsprojekt mit dem Titel „Peer conflicts and teachers' intervention strategies: an exploratory study in German and Chinese inclusive preschools and indications for effective teachers' training".

Außerdem wurden drei Forschungsprojekte als Posterbeiträge im Rahmen einer Postersession vorgestellt. Die Themen waren: „Educational strategies for the implementation of inclusive education in Ghanaian schools" (Ilona Westphal, Europa-Universität Flensburg), „Formen der Differenzierung im inklusiven Setting des Englischunterrichts in der Grundschule" (Svenja Johannsen, Europa-Universität Flensburg) und „Reflexion über den Umgang mit Vielfalt im Unterricht" (Bettina Streese, Universität Bielefeld).

In den Workshops arbeiteten insgesamt 21 Teilnehmenden zu Kernthemen, die zuvor in einer Open-Space-Session ermittelt wurden. Diese waren: Inklusive Schulentwicklung; Inklusive Didaktik und Professionalisierung von Lehrenden in inklusiven Bildungssettings; inklusive Assessments; „Theorie-Empirie-Dilemma?"; „What can we ask in a comparative, inclusive and international scientific perspective – chances of comparative research" und Einstellungsforschung.

Die Workshoptage dritte Veranstaltung einer Workshoptagungsreihe, die von Lea Schäfer (HU Berlin), Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer (PH Freiburg) und Claudia Löwe (Universität Halle-Wittenberg) 2014 initiiert wurde. Die Tagungsreihe hat das Ziel, einen Grundstein für die Vernetzung von wissenschaftlichen Perspektiven Nachwuchsforschender im Bereich Inklusion international zu legen.

Mit dem Format einer jährlichen Workshoptagung wurde eine erste Plattform geschaffen und etabliert, die es ermöglicht, Informationen und Expertisen auszutauschen und zu verstetigen, Ideen und Projekte zu diskutieren und Frage- und Problemstellungen im Forschungsprozess aber auch auf politisch und gesellschaftlicher Ebene zu diskutieren.

Die bisherigen Workshoptage des I.Int Netzwerks machten die Notwendigkeit des Austausches zu inhaltlichen wie methodisch-methodologischen Fragen deutlich und führte zur Nachfrage nach einer Verstetigung in unterschiedlichen fachlich-kooperativen Formaten. Zum einen wurde – federführend von Lea Schäfer, Andreas Köpfer und Robert Aust – die jährliche, institutionell unabhängige Organisation einer Workshoptagung realisiert (2. Workshoptagung vom 19.–21. Juni 2015 an der Stiftung Universität Hildesheim und 3. Workshoptagung vom 17.–19. Juni 2016 an der Humboldt Universität zu Berlin). Ebenso wurden inhaltsbezogene Forschungskooperationen und gemeinsame Publikationen initiiert, deren Ergebnisse u.a. auf internationalen Fachtagungen (z.B. ECER 2014, in Porto/Portugal; CESE 2014, in Freiburg/Brsg.) vorgestellt wurden.

Über die jährlichen Workshoptage hinaus wurden ein Emailverteiler (derzeit 71 eingetragene Personen; erreichbar unter https://sympa.cms.hu-berlin.de/sympa/subscribe/i.int_netzwerk) und eine Übersicht der jeweiligen Arbeits- und Forschungs schwerpunkte eingerichtet und somit digitale Vermittlungswege eröffnet, um Nachwuchswissenschaftler*innen weiter zu vernetzen. Im Aufbau befinden sich momentan eine Website und eine grafische Übersicht der einzelnen Forschungsprojekte, um deutschsprachige, an Inklusion (mit Schwerpunkt internationaler Inklusionsforschung) forschenden Nachwuchswissenschaftler/-innen stärker zu vernetzen.

Lea Schäfer, Andreas Köpfer, Robert Aust

Wir trauern um Barbara Zahn
* 25.9.1943 † 6.9.2016



Barbara Zahn, Quelle: Sarah Riebauer, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen (EPiZ)

Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung und Unteilbarkeit der universalen Menschenrechte! Dies sind die Leitplanken ihres Lebens, die ihren visionären Pragmatismus auf den Punkt bringen.

Sie strahlte meistens vor Lebensfreude und wandte sich den Menschen in ihrer Umgebung und auch in der Ferne voller Zuversicht und Mitgefühl zu. Ihr Lebensfluss war stark und reich an Träumen und Taten für eine bessere Welt.

Ihr selbstverständliches Engagement für alle Menschen in ihrem Umfeld und weltweit mit sehr viel Mut, kritischem Verstand und großer Liebe ist verbunden mit ihrem pädagogischen Wirken in schulischen, außerschulischen und hochschulischen Feldern.

Mit ihrer 1974 verfassten (leider unveröffentlicht gebliebenen) Tübinger Diplomarbeit „Der Lernbereich Dritte Welt in der Grundschule. Didaktische Überlegungen und Versuche“ (noch veröffentlicht unter dem Namen Barbara Heinrich) hat sie eine Pionierleistung zur Dritte-Welt-Pädagogik in der Grundschule verfasst und damit die Grundlagen für das entwicklungspolitische Lernen mit Grundschulkindern gelegt. Diese Arbeit ist die erste fundierte Arbeit zum Lernbereich Dritte Welt in der Primarstufe.

Sie hat auch das später von Rudolf Schmitt geleitete BMZ-geförderte Projekt „Dritte Welt in der Grundschule“ (1979) vorbereitet, an dem sie auch lange Jahre intensiv mitgearbeitet hat.

Ende der 1970er Jahre war sie für mindestens drei Jahre in der Lehrendenbildung Papua Neuguineas. In dieser Zeit hat sie viele Perspektivenwechsel erlebt, die ihr weiteres Handeln prägten – v.a. Umgang mit Interkulturalität im Spannungsfeld von Traditionalität und Modernität oder der Reflexion von Grenzen und Chancen der Friedenserziehung in konkreten Konfliktsituationen.

1988 zählte sie zu den Mitbegründerinnen des Landesarbeitskreises Eine Welt in der Schule. Sie war seit der Gründung 1990 lange Jahre aktives Mitglied des bundesweiten Arbeitskreises Pädagogik von Brot für die Welt,

Zwischen 1994 und 1999 war sie Mitglied des ABP (Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der EKD) und hat dort in erster Linie die schulpädagogische Expertise eingebracht.

Sie hat zahlreiche gefragte, lebendige und anschauliche Unterrichtsmodelle und -materialien zum Globalen Lernen, der Friedenserziehung und Interkulturellen Pädagogik erstellt sowie zahlreiche Fortbildungen in diesen Themenbereichen durchgeführt und damit zahlreiche Lehrkräfte und Akteur*innen der Bildungsarbeit ermutigt, diesen Lernbereich aufzugreifen.

Ihr über 20 Jahre lang ausgebrachter Lehrauftrag zur Friedenserziehung an der PH Weingarten ist legendär! Ihr Engagement im AK Frieden war sehr bereichernd!!

Ein friedliches Zusammenleben der Menschen und gleiche Bildungschancen bei uns und überall waren zentrale Themen, die sie nicht nur gelehrt, sondern gelebt hat.

Wir sind traurig über ihr Weggehen und unendlich dankbar für ihr Engagement sowie ihre Beiträge für Eine Welt.

Möglicherweise ist das Papua-Wort ‚em tasol‘ – frei übersetzt ‚so ist es‘ am Ende einer Rede – ein vorläufiger Schlussstrich unter das Wirken einer nachhaltig wirksamen Kollegin. Wir werden versuchen, ihre Impulse, Träume und Visionen nicht zu vergessen, ihre Arbeit nach Kräften fortzuführen und hoffen auf ein Wiedersehen mit Barbara.

Hans Bühler, Gregor Lang-Wojtasik, Sigrid Schell-Straub, Nikolaus Schröck, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz

Rezensionen

Irmhild Schrader; Anna Joskowski; Karamba Diaby & Hartmut M. Griese (Hrsg.) (2015). Vielheit und Einheit im neuen Deutschland. Leerstellen in Migrationsforschung und Erinnerungspolitik, Reihe: Bildung in der Weltgesellschaft 8. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel. 150 S., 14,90€.

Dieser Band, der auf 160 Seiten Beiträge von 17 Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Fachrichtungen vereint, hat das erklärte Ziel, Migrationsforschung und gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs zu verbinden und am Beispiel der neueren deutschen Geschichte auf das Problem der Partizipation marginalisierter Gruppen aufmerksam zu machen. Diese Beiträge fassen weitgehend das Ergebnis einer seit 2008 arbeitenden „Erinnerungswerkstatt" zusammen, die an der Arbeitsstelle „Diversität – Migration – Bildung" – die sich mit dem Akronym „diversitAS" abkürzt – der Leibniz Universität Hannover angesiedelt war.

Dass Deutschland als (post-)modernes Einwanderungsland einen historischen Sonderfall darstelle, ist die zentrale These von Hartmut M. Griese in dem ersten Fachbeitrag. Nach einer Darstellung der Zuwanderungsgeschichte Deutschlands in den zurückliegenden Jahrzehnten summiert Griese, dass heute ein Drittel der deutschen Gesellschaft weiterhin der Zuwanderung kritisch gegenüberstünden, jedoch der Anteil von zwei Dritteln an Zustimmung ein gutes Fundament für Akzeptanz und Integration bilden.

Eine von Reinhold Sackmann vorgestellte Untersuchung über die Willkommenskultur in Ostdeutschland zeigt, dass sich seit 2005 eine deutliche Veränderung nachweisen lässt. Mit einer Verfünffachung der Zahl der Migranten seit diesem Zeitpunkt hat sich auch die Integrationskultur nachhaltig verbessert und Migranten „zu einem festen und stabilen Element der ostdeutschen Erwerbslandschaft" (S. 35) gemacht.

In einem Interview mit dem Historiker Michele Barricelli stellt dieser das deutsche Identitätskonzept in den Kontext einiger anderer Nationen und sieht im deutschen Selbstverständnis eine starke konfessionelle Komponente, die auch Ursache für die verbreitete Abwehr gegenüber dem Islam sei. Im Vergleich zu den USA müsse man in Deutschland „das Merkmal der Zugehörigkeit immer schon in sich tragen, bevor man sich bewährt" (S. 57).

Dorothee Hermanni und Dirk Lange stellen die Ergebnisse einer 2014/2015 durchgeführten Erhebung vor, in der das Zugehörigkeitsgefühl von Migranten abgebildet wurde. Viele Migranten verspüren eine Identifikation sowohl mit dem Herkunftsland als auch mit Deutschland bzw. der Region, in der sie leben. Hybride Identitäten seien deshalb der Normalfall, nicht die Ausnahme. Alarmierend hoch seien die Werte bei erfahrenen Diskriminierungen sowie dem Gefühl, nicht ausreichend akzeptiert zu werden (S. 68).

Haci Halil Uslucan stellt die Probleme der Integration von Migranten und deren Zugehörigkeitsempfinden an einer Untersuchung unter türkischen Jugendliche (und deren Mütter) dar. Diese haben mit den doppelten Anforderungen der Identifizierung mit ihrer eigenen familiären Tradition als auch den Erwartungen und Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft umzugehen, was häufig zu Frustrationserfahrungen führt. Eine „dritte deutsche Einheit" (so der CDU-Politiker Armin Laschet 2009) stehe noch aus.

Zwei Autorinnen, Bianca Ely und Jana Scheuring, die beide eine doppelte Sozialisation sowohl zu DDR-Zeiten als auch im vereinten Deutschland erlebt haben, gehen den Leerstellen im Diskurs der „Dritten Generation Ost" nach, da automatisch Deutschland stets mit Westdeutschland in eins gesetzt und die „Migration ohne physische Wanderung" oft ausgeklammert wird. Die DDR-Narrative mit ihren Widersprüchlichkeiten gerade im Hinblick auf Migranten sollten aber in der Erinnerungskultur einen festen Platz haben.

Christina Fischer-Griese und Hartmut M. Griese berichten über ein nicht zu Ende geführtes Projekt, das die Biographien von vietnamesischen Migranten in Ost- und Westdeutschland ins Gespräch bringen wollte. Beide Länder haben eine schmerzhafte Kriegs-, Teilungs- und Vereinigungsgeschichte gemeinsam. Jedoch war die Situation der über 60.000 „werktätigen" und weitgehend separierten Vietnamesen in der DDR gänzlich anders als die der um 1990 ca. 30.000 Vietnamesen (zumeist Kontingentflüchtlinge (boat-people)) in Westdeutschland, die umfängliche staatliche Hilfen erhielten.

Mai-Phuong Kollath, die 1981 als vietnamesische Vertragsarbeiterin nach Rostock kam, berichtet über die rassistischen Übergriffe August 1992 in Rostock-Lichtenhagen, dem „größte Progrom der deutschen Nachkriegsgeschichte" (S. 111), das die Autorin selbst miterlebt hat und was sie dazu brachte, sich für Integration und Verständigung zu engagieren. Ihr Fazit ist, dass „die Aufarbeitung von Lichtenhagen" unabdingbar sei als einem „Symbol für die Auseinandersetzung mit rechtsextremen und demokratiefeindlichen Tendenzen in unserer Gesellschaft" (S. 120).

Wie sich das Projekt „Erinnerungswerkstatt" entwickelt hat und welche Verzahnungen und welche Anregungen es für die Öffnung der Hochschule für migrantische Perspektiven erbracht hat, haben Anke Egblomassé, Anna Joskowski und Ina Rust in ihrem Beitrag zusammengestellt.

Welche Aktivitäten im Bereich der Museen bislang stattgefunden haben, um das Thema Migration in diesem Feld aufzugreifen und zu verankern, haben Jan Willem Huntebrinker und Frauke Gläser in ihrem Beitrag zusammengestellt und dazu auch einige Informationen zu den Bemühungen um eine nationales Migrationsmuseum in Deutschland angefügt. Außer dem Deutschen Auswandererhaus in Bremerhaven gibt es solch eine Einrichtung, die in Ländern wie Frankreich, Schweden oder den USA schon seit Langem besteht, bislang nicht.

Abgeschlossen wird der Band durch Karamba Diaby, Bundestagsabgeordneter aus Halle/Saale, der in seinem Beitrag ein „5-Punkte-Programm für die Arbeit am neuen Narrativ der Erwanderungsgesellschaft" präsentiert. Er plädiert (1) für eine interkulturelle Öffnung von Museen, (2) eine erweiterte Gedenkkultur, die die neuere Einwanderung im Stadtbild und in Gedenkkalendern verankert, (3) eine Überprüfung von Lehr-

plänen und Schulbüchern im Hinblick auf eine angemessene Darstellung der Migrationsgeschichte, (4) eine vermehrte Einstellung von Migranten im Öffentlichen Dienst und (5) eine „wirkliche Gleichstellung" der Zugewanderten.

Dieser Band beschäftigt sich mit einem ohne Zweifel wichtigen und zentralen gesellschaftlichen Thema, das gerade in der Zusammenführung der deutsch-deutschen Geschichte mit der Migrationsgeschichte in beiden Teilen Deutschlands seinen besonderen Reiz hat und eine in der Tat bislang wenig öffentlich diskutierte Dimension ins Gespräch bringt. Mit den Beiträgen aus der vietnamesischen Minderheit wird erfreulicherweise ein anderer Aspekt in den Mittelpunkt gestellt als die häufig beschriebene Situation von Migranten aus der Türkei oder den südeuropäischen Ländern. Die im Interview mit Michele Barricelli geäußerte Einschätzung, dass im deutschen Selbstverständnis eine starke konfessionelle Komponente vorhanden sei, findet leider keinerlei Beachtung, da diese Dimension bedauerlicherweise so gut wie nirgendwo thematisiert wird. Die Lektüre des Sammelbandes wird etwas erschwert durch die nicht leicht zu durchschauende Struktur des Projektes, das offenkundig (in Teilen?) nicht zu Ende geführt wurde. So bleibt trotz zahlreicher interessanter Aspekte in den einzelnen Beiträgen der Eindruck eines Puzzles, das dem Leser überlässt, es inhaltlich zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.

Martin Affolderbach

Bludau, Marie (2016). Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress. 441 S., 53,00€.

Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen (NRO) stehen im Fokus der Dissertationsstudie zum Lernbereich Globale Entwicklung an Schulen. Mit der Studie soll – so wird es einleitend erläutert – das Praxisfeld Globales Lernen erforscht und ein wissenschaftlicher, theoriegenerierender Beitrag zu Fachdiskussionen um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Kooperationsforschung geleistet werden. Darüber hinaus wird auf die praktische Anwendbarkeit der Ergebnisse abgezielt.

In der Publikation wird die Forschungsfrage bearbeitet, welchen Erfolg „der Einsatz symbiotischer Implementationsstrategien im Lernbereich Globale Entwicklung" in Bezug auf NRO-Schul-Kooperationen haben kann (S. 195). Dazu werden zwei Bereiche betrachtet: Erstens werden die Spielräume für NRO-Schul-Kooperationen ergründet, zweitens Veränderungen erforscht, die sich in den Spielräumen sowie in den Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ergeben. Mit Hilfe eines deduktiv-induktiven Forschungsvorgehens wurden diese Fragestellungen in der wissenschaftlichen Begleitung eines Pilotprojektes erforscht. Ziel des Praxisprojektes war es den KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung in niedersächsischen Schulen zu implementieren.

Die Struktur der Monographie ist an einem typischen Aufbau empirischer Studien orientiert. Zunächst werden wissenschaftliche Diskurse nachgezeichnet, die mit dem Thema der Studie in Verbindung stehen (Kapitel 2–4): Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung, Kooperationsforschung sowie Implementation von Innovationen an Schule. Anschließend werden das Forschungsdesign (Kapitel 5) und die Ergebnisse (Kapitel 6) dargestellt. Am Ende werden der Mehrwert erörtert, den Theorie und Praxis füreinander haben (Kapitel 7), sowie Forschungsergebnisse zusammengefasst (Kapitel 8).

Aus den qualitativen Befragungen von Lehrkräften und NRO-Mitarbeitenden und aus Beobachtungen werden folgende zentrale Ergebnisse gewonnen: Erstens kommt die Autorin im Abgleich mit vorhandener Forschungsliteratur zu dem Schluss, dass NRO-Schul-Kooperationen auf der strukturellen, interpersonellen sowie individuellen Ebene „durchaus Spezifika aufweisen" (S. 377), die sie von anderen Kooperationskontexten wie z. B. Jugendhilfe unterscheiden. Als Besonderheiten, und der Kooperation zuträglich, werden bspw. das beidseitige große Interesse an Zusammenarbeit sowie wenig fachliche Konkurrenz genannt. Das Machtgefälle zwischen den Organisationen bzw. unterschiedliche Arbeitsstile werden wiederum als hinderlich bzw. sog. ‚Misslingensbedingungen' eingestuft. Zweitens wird der Erfolg des Pilotprojektes als ambivalent beurteilt – gemessen an Veränderungen auf drei Ebenen: (1) Professionalisierungsstrukturen und Wirkungen des Pilotprojektes, (2) Veränderung der Spielräume der NRO-Schul-Kooperationen und (3) Erweiterung des involvierten Personenkreises. Beispielhaft sei hier erwähnt, dass neue Kooperationsstrukturen in Einzelfällen, jedoch nicht großflächig, etabliert wurden. Aus Sicht der Befragten erfuhren Kooperationen mehr Akzeptanz an Schule und beteiligte Personen wurden angeregt ihre Handlungslogik zu hinterfragen. Letztlich werden diese „punktuellen" Erfolge auf die „nicht ausreichend konsequent[e]" Umsetzung im Projekt zurückgeführt, denn der prinzipielle Weg der Implementation wird als „erfolgreich" betrachtet (S. 387).

Dem Anspruch einer wissenschaftlichen Fundierung des Praxisfeldes kommt die Veröffentlichung in ihrer Gesamtheit z. T. nach. Einerseits werden relevante wissenschaftliche Diskurse ausführlich analysiert und NRO-Schul-Kooperationen analytisch betrachtet. Andererseits werden die generierten Ergebnisse kaum an bestehende Diskurse rückgebunden. Im Ergebniskapitel finden zwar immer wieder Theorieabgleiche statt, die jedoch den Charakter einer additiven Ergänzung bestehender Forschungsliteratur haben. Eine abstraktere Einordnung der Studienergebnisse in den Diskurs um Kooperationsforschung bleibt aus. So wäre z. B. die Frage von Interesse, wie die herausgearbeiteten Besonderheiten der Zusammenarbeit von Lehrkräften und NRO-Mitarbeitenden in Hinblick auf die Herausforderung multiprofessioneller Kooperation einzuordnen sind. Zudem fehlt die theoretische Rückbindung der Ergebnisse an den Diskurs um Implementationen von Innovationen an Schule, obwohl dies im Blick auf die Forschungsfrage bedeutsam erscheint.

Vertreter und Vertreterinnen der Praxis hingegen dürften Anregungen zur Gestaltung von NRO-Schul-Kooperationen und Implementationsprojekten finden: so wird ein konkretes Konzept zur Implementation von Kooperationen entworfen (Kapitel 7) und in den Ergebnissen gibt es Hinweise, die bspw. Aufschluss über die Anbahnung von Zusammenarbeit geben (S. 255).

Lena Eich

Bernd Kappes & Klaus Seitz (Hrsg.) (2015). Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance. Weltinnenpolitik für das 21. Jahrhundert. München: oekom Verlag. 164 S., 22,95 €.

Die im Titel platzierten Begriffe deuten das Spannungsfeld an, in dem der Herausgeberband verortet ist. Es geht darum, die Forderung nach einer Weltinnenpolitik, wie sie noch in den 1980er Jahren prominent war, mit aktuellen Notwendigkeiten einer Global Governance zu bestärken; denn: „Heute wie damals geht es um Notwendigkeit und Voraussetzungen globaler politischer Steuerung mit dem Ziel, drängende globale Probleme kooperativ bearbeiten zu können" (S. 7). Mit der Handreichung werden Beiträge zu einer Fachkonferenz in Neudietendorf dokumentiert, zu der die Evangelischen Akademien Hofgeismar und Neudietendorf sowie Brot für die Welt eingeladen hatten, um ausgehend von der EKD-Studie ‚Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance' über Perspektiven der Konkretisierung dieser Visionen nachzudenken. Insofern handelt es sich auch um ein Dokument, mit dem der Prozess bis hin zur Verabschiedung der SDGs im September 2015 bezüglich der Umsetzbarkeit völkerrechtlicher Vereinbarungen intellektuell-kritisch begleitet wurde.

Die Globale Partnerschaft hat es in das UN-Papier in New York geschafft und gleichzeitig stellen sich bis heute jene Fragen konkreter Umsetzung, die im Zentrum der Publikation stehen und den Post-2015-Agenda-Prozess stetig herausfordern: Globale Partnerschaft setzt einen Austausch über Normen und Werte sowie Regeln und Strukturen angesichts erkennbarer nationalstaatlicher Dysfunktionalitäten zur Lösung globaler Probleme voraus. Nur wie geht da? Hier bieten die 11 Beiträge in 5 Abschnitten verschiedene Anregungen von VertreterInnen des globalen Nordens mit langjährigen Beziehungen zu und Präsenzen im globalen Süden. Die Liste der Beitragenden und ihrer Biographien liest sich wie ein Who is Who von Personen, die seit Jahrzehnten auf verschiedenen Ebenen und Organisationen einen Beitrag zur gerechteren und nachhaltigeren Gestaltung der Weltgesellschaft leisten. Mit dieser Auswahl wird zugleich unterstrichen, warum das ganze Projekt aus dem ökumenischen Kontext mit hohem politischem Anspruch kommt; denn gerade die christliche Botschaft ist doch ein Aufruf zur Umkehr im Sinne des konziliaren Prozesses!

Ausgehend von einem als notwendig erachteten globalen Gesellschaftsvertrag skizziert Klaus Seitz einleitend die Schwierigkeiten und Chancen, die mit einer erneuerten globalen Partnerschaft als Stärkung der Vereinten Nationen und eines konstruktiv-zukunftsfähigen Multilateralismus verbunden sind. Ausgehend vom bereits erwähnten EKD-Papier formuliert er sechs „Leitplanken" (S. 13): 1) Globale Gefährdungen und notwendige kooperative Lösungsnotwendigkeiten jenseits nationalstaatlicher Handlungsoptionen; 2) Notwendigkeit handlungsfähiger globaler Institutionen, um Globalisierung zukunftsfähig umzugestalten; 3) Global Governance auf der Basis von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und der Wahrung der Menschenrechte als ethischen Leitlinien; 4) Biblische Quellen als leidenschaftliche Basis pragmatischer Visionen; 5) De-Fragmentierung einer Global Governance und Stärkung eines ernsthaften Multilateralismus im Sinne aufrechter Partnerschaft; 6) Notwendigkeit eines Global Council als Weltrat für nachhaltige Entwicklung.

Neben diesen sehr gelungen fokussierten einleitenden Überlegungen bietet der Band in weiteren Abschnitten eine Beschäftigung mit folgenden Aspekten an: Herausforderungen und Potenziale globaler Politikgestaltung (Thomas Pogge, Inge Kaul), Exemplarische Handlungsfelder globaler Steuerung (Michael Windfuhr, Julia Duchrow), Der Beitrag der Zivilgesellschaft zu einer neuen Weltordnung (Henning Melber, Konrad Raiser), Politische Perspektiven internationaler Kooperation (Heidemarie Wieczorek-Zeul, Thilo Hoppe, Beate Wagner).

Die Publikation ist ein gelungener Beitrag über Notwendigkeit und Grenzen zur Umsetz- und Steuerbarkeit einer zukunftsfähigen Weltgemeinschaft, die ihre Grenzen des Wachstums überschritten hat und sich des gemeinsamen Überlebens auf Augenhöhe bewusst werden muss, um Zukunft lebenswert gestaltbar zu machen. Es sind die bekannten Themenfelder der Überlebensbewegungen seit jeher wie Armut, Menschenrechte, Welternährung, Rolle zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure sowie Bedeutung ökumenischer Kontexte. Neu ist die Betrachtung dieser Themenfelder aus der Perspektive aktueller Problemlagen und Analysen mit pragmatisch-historischer Bodenerdung. Vorgelegt wird eine sehr lesenswerte Publikation sowohl für jene, die sich seit langem mit Nachhaltigkeit beschäftigen als auch für jene, die dies erst seit kurzem tun und motivierende Anregungen zur Gestaltbarkeit menschenwürdiger Zukunft suchen.

Gregor Lang-Wojtasik

Informationen

Medien

(red.) Unterrichtsmaterialien Oberstufe: Das Welthaus Bielefeld hat zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (engl. SDGs) Unterrichtsmaterial für die Oberstufe herausgegeben. Das Schülerheft beschreibt die 17 Oberziele und den Stand ihrer Verwirklichung. Eine anschauliche Gestaltung, kurze Informationstexte und Arbeitsaufgaben bieten die Möglichkeit das Thema in der Schule zu bearbeiten. Klassensätze mit einem Lehrerexemplar, das ergänzende Hintergrundinformationen und Methodenvorschläge erhält sind über www.lernplattform-nachhaltige-entwicklungsziele.de zu beziehen.

(red.) Nachhaltigkeit in Schulen: Das Buch „Nachhaltigkeit erfahren" (ISBN: 978-3-86581-819-5) zeigt, dass Mitwirkung von Kindern in der Schule ein wichtiger Aspekt für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist. Die Autorinnen und Autoren erarbeiten theoretische Grundlagen für Partizipation bei BNE. Des Weiteren werden verschiedene Beispiele von der Schulimkerei bis zur Schülerakademie vorgestellt. Weitere Infos unter www.oekom.de/nc/buecher/gesamtprogramm/buch/nachhaltigkeit-erfahren.html.

Veranstaltungen

(red.) Bildungsprojekttag: Der Verein Bündnis eine Welt veranstaltet am 10. November 2016 einen Praxistag Globales Lernen 2016 in Niebüll (Schleswig-Holstein). In diesem Jahr richtet sich der Praxistag an Lehrende und Lernende in weiterführenden und berufsbildenden Schulen sowie im außerschulischen Bereich. Thematisch widmet sich die Veranstaltung Fragen rund um Armut und Reichtum. Verschiedenste Organisationen werden gelungene Bildungsprojekte vorstellen und es werden Vorträge und Workshops angeboten. Weitere Informationen unter www.bei-sh.org/471.html.

(red.) Nachhaltigkeitstag: Die Stiftung Deutscher Nachhaltigkeitspreis e.V. veranstaltet am 24. und 25. November in Düsseldorf den 9. Nachhaltigkeitstag. Es werden verschiedene Plenumsblöcke und Dialogforen rund um das Thema Nachhaltigkeit angeboten. Höhepunkt der Veranstaltung ist die Preisverleihung. Das Programm der zwei Tage und weitere Infos finden Sie auf www.nachhaltigkeitspreis.de/category/nachhaltigkeitstag.

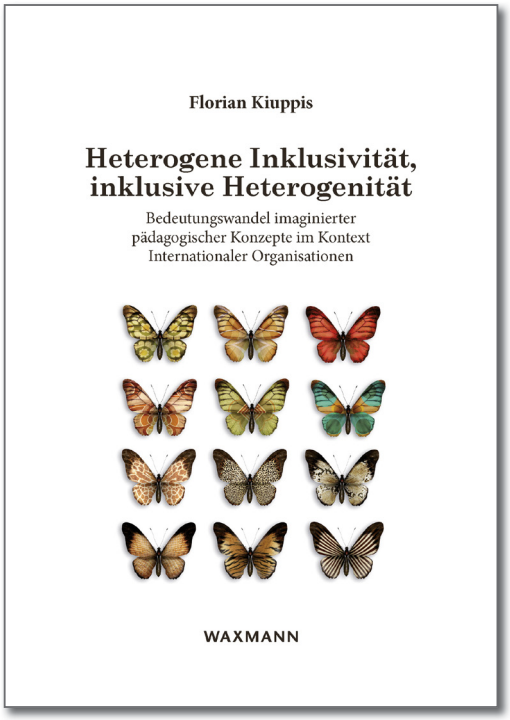
Sonstiges

(red.) Reaktion des UN Hochkommissar für Menschenrechte auf den zunehmenden Rechtsradikalismus in Europa: Der UN Hochkommissar für Menschenrechte hat im Rahmen einer Veranstaltung in den Niederlanden seine Stimme gegen (rechts-) Populisten und Demagogen in Europa und die USA erhoben. Er warnte die Bevölkerung vor deren verkürzten, vereinfachenden, banalen Argumentationen und „halb-Wahrheiten". In einigen Ländern seien diese Argumente bereits Teil der lokalen und nationalen Politik. Zeid Ra'ad Al Hussein äußerte die Überzeugung, dass eine solche Politik zu Gewalt führe. Er plädierte dafür, statt dem Weg der Angst und des Hasses zu folgen, sich für die Achtung der Menschenrechte und das kollektive Schicksal Verfolgter einzusetzen. Die Rede wurde in deutschen Tageszeitungen abgedruckt und kann nachgelesen und angehört werden. Siehe unter http://ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?-NewsID=20452&LangID=E und https://www.youtube.com/watch?v=2FgipIiN4nQ&feature=youtu.be#sthash.kCbTaS0u.dpuf

(red.) Schulaktion: Carrotmob macht Schule ist ein bundesweites Programm für Schulen und Bildungseinrichtungen, das sich an Jugendliche ab 15 Jahren richtet, die zu den Themen Klimawandel und Klimaschutz aktiv werden möchten. Kern des Programms ist die Aktionsform Carrotmob. Ziel dabei ist es, möglichst viele Menschen dazu zu bewegen, in einem festgelegten Zeitraum in einem bestimmten Geschäft einzukaufen. Das Geschäft verpflichtet sich im Vorfeld dazu, einen hohen Anteil des erwirtschafteten Umsatzes in Maßnahmen für den Klimaschutz zu investieren.
Weitere Infos unter www.carrotmob-macht-schule.de.

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | order@waxmann.com



Florian Kiuppis

Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität

Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen

2014, 244 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3092-1
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8092-6

Seit der Weltkonferenz mit dem Titel „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ im Jahr 1994 in Salamanca vollzogen sich in internationalen bildungspolitischen Diskursen diverse Wandlungen der Bedeutung sowohl des Leitprinzips der Inklusion als auch des Konzepts der inklusiven Pädagogik.

Im Zentrum dieses Buches steht die im Zusammenhang von Bildung und Kultur wichtigste internationale Regierungsorganisation, die UNESCO. Es werden die Fragen behandelt, warum, wie und wann es in der Nachbereitung der Weltkonferenz zur Veränderung des Verständnisses verwandter Sachverhalte und der thematischen Schwerpunktsetzung der UNESCO kam.

Als theoretischer Bezugsrahmen werden Analysemittel aus der neo-institutionalistischen Organisationsforschung herangezogen. Als Quellenbasis dienen Dokumente aus den einschlägigen Bibliotheks- und Archivbeständen der UNESCO in Paris, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.