

Zuerst ins Unbekannte! Planung und Umsetzung einer vergleichenden Studie zur Institutionalisierung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland

Julia Biermann

Abstract

Welchen Einfluss die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme hat, soll im Rahmen einer vergleichenden Studie in Nigeria und Deutschland und damit in zwei historisch, sozial, politisch, kulturell und ökonomisch unterschiedlichen Kontexten untersucht werden. Dabei leiten neo-institutionalistische und wissenssoziologische Theorieangebote die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes beider Fallstudien, die methodologische Ausrichtung und die Interpretation der Ergebnisse an. Gegenstand der Untersuchung sind die Institutionalisierung und damit die Regeln, Normen und Ideen schulischer Bildung und Behinderung. Ob es durch die UN-BRK zu (Ver-)Änderungen in diesen drei institutionellen Dimensionen kommt, wird als Diskurs zu inklusiver Bildung zwischen den im Feld Bildung und Behinderung agierenden Organisationen untersucht. Die Analyse stützt sich auf Dokumente und Interviews mit OrganisationsvertreterInnen und erarbeitet die Aussagen, Deutungsfiguren und Akteursstrategien des Diskurses. Die Ergebnisse werden im Rahmen der Diffusion von globalen Bildungskonzepten interpretiert, und die nur lose Koppelung zwischen Rhetorik und Implementierung von inklusiver Bildung wird hinsichtlich ihrer Funktion in der Kollaboration zwischen den Organisationen untersucht. Eine abschließende Reflexion bezieht sich auf die mit der Erarbeitung des Untersuchungsgegenstandes und dem Begriff „Entwicklung“ verbundenen Herausforderungen.

1 Einleitung

Ob in Nigeria oder Deutschland, das Thema inklusive Bildung wird in fast allen Ländern weltweit diskutiert. Inklusive Bildung gründet auf dem Grundsatz, dass

alle SchülerInnen in der allgemeinen Schule und dem regulären Klassenraum gemeinsam lernen können und sollen.¹ Folglich kann festgestellt werden: „Inclusive education is one of the most dominant and controversial issues confronting educational policy-makers and professionals around the world“ (Mitchell, 2005a, S. xiv). Mit der Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention; UN-BRK) wird dem Anliegen inklusiver Bildung auf internationaler und nationaler Ebene neue Schubkraft und Legitimität verliehen.

Dieses Phänomen ist beeindruckend und erstaunlich zugleich. Beeindruckend, weil zum ersten Mal auf UN-Ebene eine Konvention unter Einbezug und Mitarbeit von zivilgesellschaftlichen Akteuren – hier der Behindertenrechtsbewegung – erarbeitet wurde und mit der Ratifizierung der UN-BRK inklusive Bildung auf der politischen Agenda von mittlerweile 151 Staaten steht (United Nations, 2014, o.S.). Erstaunlich, weil die Umsetzung dieses Anliegens in den Ländern mit unterschiedlichsten Herausforderungen verbunden ist. Doch welchen Einfluss hat die UN-BRK auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme genau? Wie wird sie umgesetzt und von wem wie genutzt? Diese Fragen sollen im Rahmen einer vergleichenden Studie mittels explorativer Fallstudien in zwei Ländern beantwortet werden. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Planung und Umsetzung dieser Studie. Dabei werden die Schritte der Forschungsplanung analog der Forschungsmatrix vorgestellt, erläutert und theoretisch eingebettet. Im Anschluss erfolgt eine kritische Reflexion dieses Vorgehens mit besonderem Fokus auf die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes und im Hinblick auf den Begriff „Entwicklung“.

2 Forschungsplanung

Aufbauend auf der Forschungsmatrix werden nachfolgend vier Schritte der Forschungsplanung vorgestellt, welche den Weg von der Entwicklung der Forschungsfrage über die Planung der Studie nachzeichnen und anschließend auf die Durchführung und den Vergleich der Fallstudien Bezug nehmen.

¹ Das so genannte „Salamanca Statement and Framework of Action“ von 1994, eines der ersten internationalen Dokumente zum Thema inklusive Bildung, hält für den Bereich Schule fest: „The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have“ (UNESCO, 1994, S. 11).

2.1 *Forschungsinteresse und Forschungsfrage*

Mit dem System der Vereinten Nationen beschäftige ich mich seit vielen Jahren (Biermann, 2010) als aktives Mitglied einer Arbeitsgruppe junger UN-ForscherInnen. Aus dieser Erfahrung heraus erstaunte mich, dass die UN-BRK eine breite Wahrnehmung und Diskussion in der deutschen Öffentlichkeit entfaltet hat wie kaum eine andere UN-Konvention zuvor. Mein Forschungsinteresse gründet in dieser Beobachtung und der Frage, welche Wirkung die mit der Ratifizierung der UN-BRK eingegangene staatliche Verpflichtung, inklusive Bildungssysteme auf allen Ebenen aufzubauen (Artikel 24 UN-BRK), in sehr unterschiedlichen Ländern hat. Die Studie nimmt nicht alle Ebenen des Bildungssystems in den Blick, sondern fokussiert auf den Bereich formalisierter Schulbildung, insbesondere den Primarbereich, da Inklusion vor allem für den Bereich Schule diskutiert wird. Dies legt eine pragmatische Eingrenzung des Forschungsfeldes nahe. Die Forschungsfrage lautet daher: Wie beeinflusst die UN-BRK die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in zwei unterschiedlichen Ländern?

2.2 *Planung der Studie*

Mit dieser Forschungsfrage gehen zwei grundsätzliche Entscheidungen einher: erstens die Auswahl der Länder und damit der Vergleichsfälle und zweitens die Wahl eines Forschungsdesigns, welches dem explorativen und vergleichenden Charakter der Studie gerecht wird.

2.2.1 Wahl der zu vergleichenden Länder

Der erste grundlegende und zentrale Schritt in der Planung dieser Vergleichsstudie ist die Festlegung der zu vergleichenden Länder. Der Bezug auf Länder als Auswahlfaktoren für die Vergleichsfälle speist sich aus der Tatsache, dass Nationalstaaten die UN-BRK ratifiziert haben und eine rechtliche Verpflichtung zur Umsetzung eingegangen sind. Die Faktoren, auf deren Basis ich die Fallauswahl begründe, beruhen weiter auf der Annahme, dass der landesspezifische Kontext integraler Bestandteil des Prozesses ist, in welchem inklusive Bildung entsprechend Artikel 24 UN-BRK verhandelt wird und umgesetzt werden soll (Mitchell, 2005b, S. 19).

Basierend auf der Beobachtung, dass die UN-BRK in der Diskussion um inklusive Schulen in Deutschland eine herausragende Rolle einnimmt, stand dieser Fall von Beginn an fest. Um einen Vergleich basierend auf einer größtmöglichen Varianz zu ermöglichen, galt es ein Land zu wählen, welches ebenfalls die UN-BRK ratifiziert hat, sich aber sowohl hinsichtlich des allgemeinen sozialen, histo-

rischen, kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexts als auch im Hinblick auf das öffentliche Schulsystem von Deutschland unterscheidet; denn bis heute gibt es nur wenige Studien im Bereich der Sonderpädagogik, die international und interkulturell angelegt sind (Powell, 2011, S. 28).

Nigeria und Deutschland waren unter den ersten Staaten, welche die UN-BRK und das Zusatzprotokoll am 30. März 2007 unterschrieben und dann am 24. September 2010 respektive 24. Februar 2009 ratifiziert haben (United Nations, 2014, o.S.). Darüber hinaus sind Nigeria und Deutschland föderal organisiert, so dass die Verantwortung für Schulpolitik zu einem großen Teil oder ausschließlich bei den Bundesländern und Bundesstaaten liegt. Folgende zentrale Unterschiede in Hinblick auf schulische Bildung finden sich:

- historische Entwicklung formalisierter schulischer Bildung (Einführung, Expansion und Universalisierung),
- Verankerung der Sonderschule als eigenständiger Schulform und Feststellungsverfahren zur Identifizierung eines (sonderpädagogischen) Förderbedarfs zum Zwecke der Lernortzuweisung,
- demographische Entwicklung.

Während im Schuljahr 2010/2011 95 Prozent der unter 15-Jährigen und damit 8,8 Millionen Kinder und Jugendliche in Deutschland eine Schule besuchten (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 7, 10), besuchten in Nigeria 58 Prozent und damit ca. 12 Millionen der ca. 21 Millionen 5-9 Jährigen eine Grundschule (Education for All Global Monitoring Report, 2012, S. 1; National Bureau of Statistics, 2010, S. 14). Im Jahr 2010 verzeichnete Nigeria, ein Land, in welchem 84,5 Prozent der Bevölkerung von weniger als 2 Dollar pro Tag lebt (World Bank, 2014), mit 10,5 Millionen die höchste Zahl schulabstinenter SchülerInnen weltweit (UNICEF West and Central Africa Regional Office, 2014, S. 32). Landesweit gibt es kaum öffentliche und nur wenige private Sonderschulen; erste Gründungen dieser gehen auf europäische Missionare zurück (Fafunwa, 1991). Demgegenüber verfügt Deutschland, wo die relative Armutsquote bei 15 Prozent liegt (BMAS, 2013), über ein hierarchisch organisiertes System von Schulstrukturen, in welchem ein hoch professionalisiertes Sonderschulsystem verankert ist. Dieses geht auf die Etablierung der Hilfsschule als eigenständiger Schulform um 1900 zurück (Powell, 2009). Die KMK prognostiziert aufgrund der sinkenden Bevölkerungszahlen in Deutschland bereits für das Jahr 2015 einen Rückgang der Schülerzahlen um 1,6 Millionen (auf dann 9,7 Millionen) (KMK, 2013, S. 8), wohingegen die Zahl der SchülerInnen in Nigeria, wo fast die Hälfte der wachsenden Bevölkerung von derzeit ca. 170 Millionen unter 15 Jahre alt ist, weiter steigen wird (World Population Review, 2014, o.S.). Allein diese Dynamik wird in beiden

Ländern einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der Schulsysteme haben und betrifft nicht nur die Universalisierung und Expansion von Schulbildung, sondern auch Fragen der Zukunftschancen von SchülerInnen und AbsolventInnen, des zur Verfügung stehenden Lehrpersonals und der Unterhaltung von Schulstrukturen und -gebäuden. Beide Länder können daher im Hinblick auf die Modelle des formalisierten Schulwesens unterschieden werden: Deutschland zeichnet sich aus durch die Überwindung der Exklusion vom Schulsystem bei gleichzeitiger Segregation des größten Teils der SchülerInnen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen, wohingegen in Nigeria der Ausschluss eines großen Teils der Kinder und Jugendlichen vom formalen Schulwesen hervorsteht. Aufgrund dieser Modelle können jedoch beide Länder nicht als Vorreiter im Bereich Inklusion gelten.

2.2.2 Forschungsdesign – Fallstudien

Basierend auf der Forschungsfrage und der Festlegung von zwei Ländern als Vergleichsfälle werden Fallstudien als umfassendes Forschungsdesign gewählt. Die Gründe für die Wahl von Fallstudien leiten sich grundlegend aus dem Forschungsinteresse selbst ab (Muno, 2009, S. 128). Denn um das globale Phänomen inklusiver Bildung zu verstehen, muss eine Perspektive eingenommen werden, die den jeweiligen Kontext gebührend einbezieht (Artiles & Dyson, 2005, S. 43). Es gilt daher zu analysieren, welche Rolle der UN-BRK im Rahmen des Aufbaus inklusiver Schulsysteme zukommt, und zwar als Bestandteil und nicht als (finales) Ergebnis eines hoch komplexen Prozesses der Institutionalisierung und Strukturierung öffentlicher Schulsysteme. Dieser Fokus begründet die Wahl von Fallstudien, wie sie von Yin (2009) definiert werden: „A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident“ (S. 18).

2.2.3 Fallstudienprotokoll

Die Durchführung der Fallstudien basiert auf einem Fallstudienprotokoll (Yin, 2009, S. 79ff.), das im hier präsentierten Ausschnitt neben der Forschungsfrage und grundlegenden Annahmen die Fragen enthält, welche die Datensammlung in beiden Fällen anleiten.

Tabelle 1: Fallstudienprotokoll

<i>Forschungsfrage</i>	Wie beeinflusst die UN-BRK die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland?
<i>Annahmen</i>	Der Aufbau inklusiver Schulsystem, wie in Art. 24 UN-BRK verankert, ist höchst kontextspezifisch und wird beeinflusst von der historischen Entwicklung, den Strukturen und der Organisation des Schulsystems; der Wahrnehmung von Behinderung und (sonderpädagogischem) Förderbedarf; entsprechender politischer Regularien und letztlich der demographischen Entwicklung.
<i>Fragen, die die Datensammlung in beiden Fallstudien anleiten</i>	1. Welche Regeln, Gesetze, Ideen, Werte und Normen prägen das Verständnis von Bildung allgemein und die Bildung von als besonders förderbedürftig wahrgenommen Gruppen im Besonderen; und wie haben sich diese entwickelt? 2. Wie wird Behinderung, (sonderpädagogischer) Förderbedarf und inklusive Bildung wahrgenommen und von wem wie definiert? 3. Wie wird der politische Prozess der UN-BRK-Implementierung von welchen Organisationen/ Gruppen wie begleitet?

Eigene Darstellung basierend auf Yin (2009, S. 80f.)

Im Sinne eines induktiv-explorativen Vorgehens werden in beiden Fallstudien die gleichen Fragen gestellt. Der Fokus der Studie liegt im ersten Schritt also auf der Erschließung und Analyse der einzelnen Fälle (within-case analysis; George & Bennett, 2005, S. 18), und analysiert nicht die gleichen Variablen über die verschiedenen Fälle hinweg. Vielmehr leitet die Logik des Falls selbst die Datenerhebung, Auswertung und Erklärung an, so dass die Forscherin in beiden Ländern zu den Orten und Personen geht, welche sich durch theoretische und praktische Vor-/Kenntnisse und dem zunehmenden Erkenntnisgewinn als relevant in Bezug auf die Forschungsfrage herausstellen (theoretical sampling; Corbin & Strauss, 2008, S. 143ff.). Denn „case study researchers are more interested in finding the conditions under which specified outcomes occur, and the mechanism through which they occur, rather than uncovering frequency with which these conditions and their outcomes arise“ (George & Bennett, 2005, S. 31). Das Anliegen ist daher, über diese Fallstudienfragen zu einer Verortung der UN-BRK in beiden Fällen zu gelangen, um so deren Einfluss auf die Entwicklung von Schulsystemen verstehend nachvollziehen zu können; es geht nicht um die Umsetzung der UN-BRK per se.

In einem zweiten Schritt werden die Fälle miteinander verglichen (cross-case analysis; George & Bennett, 2005, S. 18). Das Ergebnis dieses Vergleichs ermöglicht dann auch erst eine Aussage darüber, ob beide Fälle in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme unter Einfluss der UN-BRK als – und in welcher Hinsicht – zueinander extrem, kontrastiv oder ähnlich gelten können.

2.3 Planung und Durchführung der Länderfallstudien

Wie soll nun analysiert werden, was das Spezifische am jeweiligen Fall in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme unter Einfluss der UN-BRK ist? In diesem Kapitel wird gezeigt, wie der Untersuchungsgegenstand zur Beantwortung dieser Frage konstruiert und eine entsprechende Methodologie entwickelt wurde. Darauf aufbauend werden der theoretische Rahmen und die Konzepte für die Interpretation der Ergebnisse vorgestellt.

2.3.1 Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes

Der historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Kontext des jeweiligen Landes bringt Regeln, Normen und Ideen hervor, welche das Verständnis von schulischer Bildung allgemein und der Bildung von als (sonderpädagogisch) förderbedürftig wahrgenommenen Schülergruppen prägen. Diese Regeln, Normen und Ideen bedingen den möglichen und tatsächlichen Einfluss der UN-BRK auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Der Untersuchungsgegenstand in beiden Länderfallstudien ist folglich die Institutionalisierung *schulischer Bildung und Behinderung*. Institutionalisierung meint den Prozess der Verfestigung von sozialen Normen und Verhaltensmustern, die AkteurInnen in Interaktionen Orientierung geben und damit einen Erwartungshorizont aufspannen (Scott, 2008; Powell, 2007). Die Frage, aufgrund welcher Ideen (in Form von Bildungsidealen und Behinderungsparadigmen), Normen (z.B. die Ausbildung von schulischen Organisationsformen und LehrerInnen betreffend) und Regeln (formuliert von Bildungspolitik und Rechtsprechung) SchülerInnen welcher Platz im Schulsystem zuteilwird, gibt daher Aufschluss über die Institutionalisierung von *schulischer Behinderung*² (Powell, 2007, 2009, 2011).

² Für ein spezifisches Verständnis von schulischer Behinderung schließe ich an Weisser (2007) an, welcher Behinderung als Situation des Konflikts zwischen Fähigkeiten und Erwartungen versteht. Schulische Behinderung ist dann eine Konfliktsituation, welche sich aus einer Nicht-Erfüllung von Erwartungen im institutionellen Feld Schule ergibt. Dieses Konfliktsituation kann sowohl Klassifikationen des Förderbedarfs als auch Separation, Segregation oder gar Exklusion in sozialer, räumlicher, curricularer, pädagogischer Hinsicht nach sich ziehen.

Die dieser Studie zugrunde gelegte Annahme ist folglich, dass sich Ideen, Normen und Regeln in Bezug auf schulische Bildung ändern (müssen), wenn das von beiden Staaten gegebene Versprechen, inklusive Bildungssysteme aufzubauen, eingelöst werden soll.³ Die Frage, inwiefern der in der UN-BRK enthaltene Gesetzgebungsauftrag dazu beiträgt oder beitragen kann, dass bis dato gültiges Wissen in Bezug auf die Exklusion (vom Schulsystem), Segregation (in Sonderschulen) und Separation (in Sonderklassen) von SchülerInnen erschüttert, angezweifelt, verändert und zurückgewiesen wird oder beständig bleibt, ist hier von Interesse.

Ideen, Normen und Regeln bilden nach Scott (2008, S. 48ff.) die drei Säulen von Institutionen, über deren Analyse institutioneller Wandel in der regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Dimension (und über verschiedene Mechanismen) im theoretischen Rahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus analysiert werden kann. Angewandt auf den Bildungsbereich wird zudem davon ausgegangen, dass Schulreformen vor allem Ausdruck weltweiter Bewegungen sind, welche von Internationalen Organisationen erzeugt werden (Goodson, 2002, S. 300). Der zentrale Beitrag von Internationalen Organisationen, wie zum Beispiel den Vereinten Nationen, wird „in der Institutionalisierung von Handlungsmustern sowie (der) Diffusion dieser Muster durch soziale Akteure in Verwaltung und Politik sowie zunehmend Akteuren der Zivilgesellschaft“ gesehen (Dierkes & Zorn, 2005, S. 318). Mittels dieses theoretischen Zugangs können Institutionalisierungsprozesse mit besonderem Fokus auf die Übersetzung und Transformation von auf internationaler Ebene verankerten Konzepten wie das inklusiver Bildung analysiert werden.

2.3.2 Methodologie und Methoden

Die Entwicklung einer Methodologie – als „Vermittlungsinstanz zwischen theoretischen Annahmen und wissenschaftlichem Vorgehen“ (Truschkat, 2013, S. 70) – gründet auf folgender Logik: Um etwas über den Einfluss der UN-BRK auf die Entwicklung inklusiver Schulsysteme sagen zu können, muss deren Einfluss im Diskurs um inklusive Bildung analysiert werden. Um zu verstehen, warum der Diskurs sich auf eine bestimmte Weise in Bezug auf inklusive Bildung formiert, muss dieser in die historische Entwicklung und damit Institutionalisierung schulischer Bildung und Behinderung eingebettet werden.

³ Zum Beispiel in der Wahrnehmung von Behinderung nicht (mehr) basierend auf einem medizinischen, sondern einem sozialen Modell. Zu den mit dem sozialen Modell verbundenen Herausforderungen in Kontexten des globalen Südens siehe Meekosha (2011) und Meekosha und Soldatic (2011).

Die entwickelte Methodologie basiert auf den Arbeiten Pfahls (2011) und Kellers (2008) zur Anwendung einer wissenssoziologischen Diskursanalyse auf den Bereich schulischer Behinderung. Als Diskurs verstehe ich nach Keller (2008, S. 235) „einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren“. Im Zentrum der Analyse stehen gesellschaftliche Wissensverhältnisse und damit „die sozial erzeugten und historisch situierten Konfigurationen von Wirklichkeits-, d.h. Faktizitäts- und Normativitätsbehauptungen, die den lokalen, nationalen, transnationalen, globalen Horizont dessen aufspannen, was als ‚gesellschaftliche Wirklichkeit‘ gilt“ (Keller, 2013, S. 27f.). Die Institutionalisierung schulischer Bildung und Behinderung wird somit als Diskurs um inklusive Bildung untersucht, in welchem die UN-BRK als Ereignis situiert wird. Im Fokus der Analyse stehen in beiden Fällen die institutionellen Rahmenbedingungen und Folgen der Wissensproduktion und -änderung in Bezug auf schulische Bildung und Behinderung unter Einfluss und/oder mit Bezug auf die UN-BRK. Wissen umfasst „symbolische Ordnungen“, die „als adäquate Bestimmung von ‚Wirklichkeit‘ behauptet werden“ (Keller, 2008, S. 235) und sich z.B. in Form eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und einer darauf aufbauenden Legitimation von getrennten Lernorten (Sonderklassen, Sonderschulen) zeigen kann. Das untersuchte Wissen bezieht sich also auf die Regeln, Normen und Ideen, aufgrund welcher SchülerInnen ein bestimmter Platz im Schulsystem zugewiesen und über die das Konstrukt schulischer Behinderung legitimiert wird.

Charakteristisch an Bildungsdiskursen ist, „dass sie größtenteils öffentlich sind und die Adressierten selber, also sowohl die Lehrkräfte als auch die SchülerInnen, mit ihnen umgehen (müssen), teilweise direkt, teilweise vermittelt über das Expertenhandeln von Dritten“ (Pfahl & Seitz, 2013, S. 180). Solche Dritte sind mit Bezug auf die UN-BRK vor allem politische und zivilgesellschaftliche Organisationen aus den Bereichen Bildung und Behinderung, welche aktiv in den Prozess der Entstehung, Umsetzung und Überwachung der UN-BRK einbezogen waren und sind (BRK-Allianz, 2013). Als kollektive institutionelle Akteure produzieren Organisationen Aussagen in Bezug auf inklusive Bildung, und die in ihnen entwickelten Interpretationen und Praktiken (re-)produzieren und transformieren den Diskurs (Keller, 2011, S. 234) – und damit transformieren sie ggf. auch die Bedeutung schulischer Bildung und Behinderung.⁴ In diesem Prozess verarbeiten Organisationen Erwartungen der Umwelt, die im Rahmen von inklu-

⁴ Die Rolle von Organisationen wird mit Bezug auf Weisser (2007) über deren Beitrag zur Produktion und zur Bereitstellung von Konfliktlösungswissen analysiert.

siver Bildung durchaus konträr sein können. Denn die offenen und auf internationaler Ebene verankerten Vorgaben des Artikels 24 der UN-BRK müssen übersetzt, in den nationalen als auch organisationalen Kontext eingepasst und folglich transformiert werden (Degener, 2009, S. 214; vgl. dazu auch Said 1983). Ob und inwiefern Organisationen dies in diskursiven und/oder praktischen Bezug auf die UN-BRK tun, ist hier von besonderem Interesse.

Der Textkorpus, anhand dessen der Diskurs rekonstruiert werden soll, besteht aus Dokumenten und Interviews. Entsprechend der drei institutionellen Säulen sollen über die Kombination von Dokumenten und Interviews die historische Entwicklung schulischer Bildung, ihre Strukturen, Organisationsformen und darin verankerte Kategorien und Klassifikationen in der regulativen, normativen und kognitiv-kulturellen Dimension erfasst werden. Dieser so zusammengestellte Korpus erlaubt es, „Wissensformen in ihrem Verwendungszusammenhang“ (Traue, Pfahl & Schürmann, 2014, im Druck) zu ergründen, und zwar im Hinblick darauf, welches Wissen Organisationen in Bezug auf schulische Bildung und Behinderung produziert haben und vor allem aktuell, d.h. nach Ratifikation der UN-BRK, produzieren. Zusammenstellung und Auswertung des Korpus basiert auf der Grounded-Theory-Methodologie (Corbin & Strauss, 2008; Keller, 2007).

Für die Zusammenstellung der Dokumente galt es einen Zeitraum festzulegen. In den 1960er Jahre erfolgten in beiden Ländern entscheidende Weichenstellungen, welche das Schulsystem bis heute prägen: in Nigeria die Erarbeitung und Verabschiedung der ersten Bildungsgrundsätze und Leitlinien nach Ende des Kolonialismus und Erlangung der Unabhängigkeit im Jahr 1960 (National Policy on Education 1976), in Deutschland die Verabschiedung des „Hamburger Abkommens“ der Kultusministerkonferenz (1964).⁵ Ausgehend von diesem Startpunkt konnten in Nigeria insgesamt 62 Dokumente zusammengestellt werden: grundlegende Dokumente der Exekutive und Judikative (Gesetze, Policies), frei zugängliche Dokumente von Organisationen aus den Bereichen Bildung und Behinderung (Konzeptionen von Entwicklungsprogrammen und Projekten) als auch im Rahmen der Interviews zur Verfügung gestellte Dokumente (Mission-Statements, Vision-Statements, Flugblätter) und solche, auf welche die InterviewpartnerInnen explizit aufmerksam gemacht haben.⁶

⁵ In beiden Dokumenten verankerte Prinzipien werden in der aktuellen Debatte um inklusive Bildung virulent: in Nigeria die drei Zielgruppen von „special education“: Behinderte, Benachteiligte und Hochbegabte (Fafunwa 1991); in Deutschland die Schaffung der Hauptschule (van Ackeren & Klemm, 2011, S. 42; Pfahl 2011).

⁶ So zeigte sich z. B. recht schnell, dass die Disability Bill die zentrale Rolle in der Debatte um den rechtlichen Schutz von Menschen mit Behinderungen in Nigeria einnimmt.

Wege durch den Forschungsdschungel

Ausgewählte Fallbeispiele aus der
erziehungswissenschaftlichen Praxis

Dunker, N.; Joyce-Finnern, N.-K.; Koppel, I. (Hrsg.)

2016, XX, 230 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-12094-8