

INKLUSION VON SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN IM BILDUNGSSYSTEM VON TERESINA - PIAUÍ - BRASILIEN

von der



**Fakultät I, Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation**

zur Erlangung des Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Frau Beate Hüttl (Dipl. Päd´in + FöL´in)

geboren am 16.08.1977 in Münster

Referentin: Prof. Dr. Barbara Moschner

Korreferent: Prof. Dr. Matthias Grünke

Tag der Disputation: 09.03.2010

DANKSAGUNG

Viele Personen haben zum Gelingen und zur Umsetzung dieses Werkes beigetragen. Ich möchte hiermit ausdrücklich allen Freunden in Brasilien und Deutschland danken, die mich zu unterschiedlichen Zeitpunkten in meiner Forschung und Arbeit unterstützt und getragen haben. Hier seien auch die Lehrer/ Lehrerinnen und Eltern genannt, die sich bereit erklärt haben die Fragebögen zu beantworten, als Interviewpartner zur Verfügung standen und jederzeit bereitwillig Fragen beantwortet haben. Die Zeit mit ihnen habe ich als große Bereicherung erlebt.

Namentlich nennen möchte ich Ribamar Tôrres Rodrigues, Angélica Ferry und Sandra Kindlein-Penno. Ihnen gilt ein besonderer Dank. Sie haben den Weg geebnet meine Forschung zur Umsetzung von Inklusion in Teresina durchzuführen. Ein besonderer Dank sei an Rosana Costa gerichtet. Sie hat jeden Schritt des Projektes begleitet und maßgeblich zur Umsetzung vieler Ideen beigetragen. Patrícia Melo sei gedankt, die mich nicht nur in Ausarbeitung der Fragebögen und der zentralen Fragestellungen meiner Arbeit, sondern auch moralisch unterstützt hat. Bei Dörthe Linaker möchte ich mich für das Korrekturlesen meiner Arbeit bedanken.

Mein Dank für die wissenschaftliche Begleitung in Deutschland geht an Prof. Dr. Barbara Moschner und Dr. Peter M. Sehrbrock. Sie haben mich immer wieder motiviert und meine Gedankengänge durch Diskussionen und Anregungen erweitert und strukturiert. In der letzten Phase ist Prof. Dr. Matthias Grünke als tatkräftige Unterstützung an ihre Seite getreten. Auch ihm gilt mein Dank.

Zuletzt möchte ich mich bei mir besonders wichtigen Personen bedanken. Carlos Eugênio C. B. Teixeira hat mich in der Zeit meiner Forschung und darüber hinaus begleitet. Seinem Halt, seiner Zuversicht und Liebe ist es zu verdanken, dass ich auch schwere Zeiten in Brasilien unbeschadet überstanden habe und sowohl das Land, als auch meine Arbeit in meinem Herzen einen festen Platz einnehmen durften. Meine Geschwister haben mich über Jahre in meiner Liebe zu Brasilien begleitet. Durch ihre kritischen Hinterfragungen haben sie Klarheit in die Arbeit und meinen brasilianischen Alltag gebracht. Meine Eltern unterstützten mich durch Gespräche, Korrekturlesen, Diskussionen, Erledigungen von bürokratischen Beantragungen in Deutschland und nicht zuletzt durch ihren Glauben und ihre Liebe.

INHALTSVERZEICHNIS

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN	- 8 -
BRASILIANISCHE BEGRIFFE	- 9 -
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN	- 10 -
Vorwort	- 12 -
1. EINLEITUNG	- 14 -
2. GESELLSCHAFTLICHE AUSSCHLUSSPROZESSE – RANDGRUPPEN IN BRASILIEN	- 23 -
2.1 Landes- und gesellschaftsspezifische Hintergründe	- 23 -
2.2 Randgruppen in Gesellschaften.....	- 29 -
2.2.1 Bildung von Randgruppen in Gesellschaftssystemen	- 29 -
2.2.2 Benachteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen in Brasilien.....	- 32 -
2.2.2.1 ‚Excluídos da Sociedade‘ – Brasiliens ‚Ausgeschlossene aus der Gesellschaft‘	- 33 -
2.2.2.2 Rechtssituation der ‚Excluídos‘ in Brasilien.....	- 36 -
3. MENSCHEN MIT BEHINDERUNG - EINE INTERNATIONALE BETRACHTUNG	- 39 -
3.1 Wer behindert wen? - Unterschiedliche Betrachtungsweisen von Behinderung	- 40 -
3.1.1 Definitionen von Behinderung	- 40 -
3.1.2 Der Behinderungsbegriff und Menschenbilder	- 42 -
3.1.3 Internationale Klassifikationen	- 45 -
3.1.4 Personen mit besonderen Bedürfnissen.....	- 48 -
3.2 Behinderung in unterschiedlichen Ländern und Kulturen	- 52 -
3.2.1 Behinderung in Peripherienationen	- 54 -
3.2.1.1 Abhängigkeitsgefüge zwischen Zentrum und Peripherie	- 54 -
3.2.1.2 Ursachen für die Entstehung von Behinderung in Peripherienationen.....	- 56 -

3.2.2	Menschen mit Behinderung in Brasilien	- 61 -
3.2.2.1	Definitionen	- 62 -
3.2.2.1	Terminologie.....	- 63 -
3.2.2.3	Häufigkeit und Auftretungsformen.....	- 65 -
3.2.2.4	Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung.....	- 70 -
4.	INKLUSION – EINE PÄDAGOGIK OHNE AUSGRENZUNG!?	- 73 -
4.1	Die pädagogischen Strömungen Normalisierung, Integration, Empowerment und Inklusion.....	- 73 -
4.2	Paradigmenwechsel durch Inklusion.....	- 76 -
4.2.1	Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion	- 77 -
4.2.2	Inklusion - Begriffsdefinition & Diskussion	- 81 -
4.3	Schulische Inklusion - Richtungsweisend für einen gesellschaftlichen Wandel?	- 85 -
4.3.1	Entwicklungsetappen des Bildungswesens in Bezug auf Inklusion.....	- 86 -
4.3.2	Gesetzliche Grundlagen der inklusiven Beschulung.....	- 89 -
4.3.3	„Inclusive Education“ – Die Inklusive Schule.....	- 92 -
5.	SONDERBESCHULUNG IN BRASILIEN - EIN SPIEGEL DES GESELLSCHAFTSSYSTEMS	- 97 -
5.1	Das brasilianische Bildungssystem	- 97 -
5.1.1	Geschichtliche Entwicklung.....	- 97 -
5.1.2	Die aktuelle Situation	- 101 -
5.1.2.1	Der Aufbau des Bildungswesens	- 101 -
5.1.2.2	Beschulungszahlen	- 104 -
5.1.2.3	Ausbildung und Berufsrealität der Lehrkräfte	- 107 -
5.2	Sonderbeschulung in Brasilien.....	- 111 -
5.2.1	Historische Aspekte der „educação especial“ (Sonderpädagogik) in Brasilien	- 111 -
5.2.2	Aktuelle Situation der Sonderpädagogik.....	- 114 -
5.2.2.1	Zahlen zur Beschulung	- 114 -

5.2.2.2	Beschulungsformen	- 116 -
5.2.2.3	Aktueller Diskussionsstand - “Educação inclusiva” und “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE”	- 119 -
5.2.2.4	Inklusion - Theorie und Praxis	- 121 -
5.2.2.5	Nationale Gesetzgebungen zu Inklusion in Brasilien	- 125 -
5.3	Sonderpädagogik in Nordostbrasilien	- 128 -
5.3.1	Entwicklung der Sonderpädagogik im Bundesstaat Piauí.....	- 131 -
5.3.2	Zur aktuellen Situation der Beschulung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Piauí.....	- 133 -
5.3.3	Sonderpädagogik in Teresina	- 135 -
6.	METHODENAUSWAHL - VORGEHEN BEI DER DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNG.....	- 138 -
6.1	Untersuchungsmethode - Qualitative Evaluationsforschung	- 139 -
6.2	Vorgehensweise und Verfahren der Datenerhebung.....	- 142 -
6.2.1	Methodisches Vorgehen in der qualitativen Evaluationsforschung	- 142 -
6.2.2	Die Rolle der Evaluierenden (Forscherin)	- 143 -
6.2.3	Standards und Gütekriterien für die Evaluationsforschung	- 145 -
6.3	Die Struktur der Untersuchungsreihe mit ihren Stichproben	- 146 -
6.3.1	Parallele Forschungselemente	- 149 -
6.3.2	Der Forschungseinstieg	- 150 -
6.3.3	Die quantitative Datenerhebung	- 151 -
6.3.4	Präformative Phase I – Die Teilnehmende Beobachtung (Stichprobe I)	- 152 -
6.3.4.1	Das “Centro de Habilitação Ana Cordeiro - CHAC“	- 153 -
6.3.4.2	Die Teilnehmende Beobachtung.....	- 156 -
6.3.5	Präformative Phase II – Die Fragebogenerhebung (Stichprobe II).....	- 158 -
6.3.5.1	Stichprobenbeschreibung.....	- 158 -
6.3.5.2	Instrumente der Forschung	- 159 -
6.3.5.3	Formulierung des Pilotprojektes.....	- 161 -

6.3.6	Formative Phase – Evaluation des Pilotprojektes durch Dokumentationen (Stichprobe III)	- 162 -
6.3.6.1	Die Stichprobenbeschreibung	- 162 -
6.3.6.2	Die Dokumentation als Instrument der Forschung	- 164 -
6.3.6.3	Formulierung des Projektes „Mosaíco“	- 165 -
6.3.7	Summative Phase I - vorläufige Endevaluation durch Leitfadeninterviews (Stichprobe IV)	- 166 -
6.3.7.1	Die Interviewpartner	- 166 -
6.3.7.2	Das Instrument der Forschung – Das Interview	- 167 -
6.3.7.3	Die Aufzeichnung und Transkription	- 169 -
6.3.7.4	Grenzen der Interviews	- 170 -
6.4	Die Grounded Theory als Grundlage der Datenauswertung	- 171 -
7.	INKLUSION VON SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN IM BILDUNGSSYSTEM VON TERESINA – AUSWERTUNG DER FORSCHUNGSPHASEN	- 173 -
7.1	Die Auswertungsform und Darstellung der Ergebnisse	- 173 -
7.2	Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Erhebung	- 175 -
7.3	Darstellung der Ergebnisse der präformativen Phase I (Stichprobe I)	- 180 -
7.3.1	Ergebnisse der Beobachtung	- 180 -
7.3.2	Die Kategorien	- 181 -
7.3.2.1	Lehrerausbildung und Fortbildung im Zentrum	- 181 -
7.3.2.2	Umgang im Kollegium	- 184 -
7.3.2.3	Verhältnis Personal und Direktorin	- 186 -
7.3.2.4	Beziehung zwischen Lehrern und Schülern	- 188 -
7.3.2.5	Umgang mit den Eltern und deren Einbezug in die Schularbeit	- 191 -
7.3.2.6	Altersstruktur der Schüler	- 193 -
7.3.2.7	Infrastruktur und Materialangebot	- 195 -
7.3.2.8	Schul- und Unterrichtsstruktur	- 197 -
7.4	Darstellung der Ergebnisse der präformativen Phase II (Stichprobe II)	- 202 -

7.4.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	- 202 -
7.4.1.1	Der Fragebogenrücklauf	- 202 -
7.4.1.2	Persönliche Daten	- 204 -
7.4.1.3	Wissen zu Sonderpädagogik und Inklusion.....	- 206 -
7.4.1.4	Aktueller Stand von Inklusion im Schulbereich.....	- 209 -
7.4.1.5	Persönliche Einstellung zu Inklusion	- 211 -
7.4.1.6	Umsetzungsmöglichkeiten.....	- 214 -
7.4.1.7	Die gebildeten Kategorien	- 216 -
7.4.2	Ergänzende Ergebnisse durch die Interviewüberprüfung	- 219 -
7.4.3	Gesamtauswertung	- 225 -
7.5	Das Pilotprojekt.....	- 229 -
7.5.1	Die Grundsäulen des Projektes	- 229 -
7.5.2	Die Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung	- 232 -
7.6	Darstellung der Ergebnisse der Stichprobe III.....	- 234 -
7.6.1	Ergebnisse der Dokumentationen.....	- 234 -
7.6.1.1	Die Elternarbeit.....	- 235 -
7.6.1.2	Der pädagogischen Förderunterricht (Apoio Pedagógico específico – APE)	- 238 -
7.6.1.3	Versammlungen und Teamsitzungen	- 239 -
7.6.1.4	Der Schulkontakt	- 241 -
7.6.1.5	Die Vorträge und pädagogische Orientierungen	- 243 -
7.6.1.6	Kontakt zu anderen Institutionen.....	- 244 -
7.6.1.7	Ergänzende Beobachtungen.....	- 245 -
7.6.1.8	Gesamtauswertung	- 247 -
7.6.2	Parallel zur Dokumentation durchgeführte Aktivitäten und Umstrukturierungen im CHAC	- 249 -
7.6.3	Planung und Umsetzung des „Centro Integrado de Educação Especial - CIES“ (Integriertes Zentrum der Sonderpädagogik).....	- 251 -

7.7 Darstellung des Projektes „Mosaico“	253 -
7.7.1 Begründung zur Wichtigkeit des Projektes „Mosaico“	253 -
7.7.2 Ziele des Projektes „Mosaico“	254 -
7.7.3 Inhalte des Projektes „Mosaico“	254 -
7.7.4 Umsetzungsleitfaden	256 -
7.7.5 Entscheidung des Bildungsministeriums	258 -
7.8 Darstellung der Ergebnisse der ersten summativen Phase (vorläufige Endevaluation durch Stichprobe IV)	260 -
7.8.1 Gesamtgeflecht der Ergebnisse	260 -
7.8.2 Das Phänomen: Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben	263 -
7.8.3 Die ‚Ursächliche Bedingung‘	267 -
7.8.4 Die Rahmenbedingungen	270 -
7.8.4.1 Rahmenbedingung Lebensumfeld	272 -
7.8.4.2 Rahmenbedingung Schulische Struktur	276 -
7.8.4.2.1 Rahmenbedingung Sonderschule	276 -
7.8.4.2.2 Rahmenbedingung Öffentliche Regelschule	281 -
7.8.4.3 Rahmenbedingung Gesellschaftspolitische Ebene	290 -
7.8.5 Das Projekt „Mosaico“	296 -
7.8.6 Projektstrategien	301 -
7.8.6.1 Projektstrategie Lebensumfeld	302 -
7.8.6.2 Projektstrategie Schulische Struktur	308 -
7.8.6.2.1 Projektstrategie Sonderschule	309 -
7.8.6.2.2 Projektstrategie Öffentliche Regelschule	317 -
7.8.6.3 Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene	324 -
7.8.7 Das Phänomen – Positive Veränderung: Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft	328 -

8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	- 337 -
8.1 Diskussion der Methoden.....	- 337 -
8.1.1 Stimmigkeit der Methoden in den Forschungsphasen	- 338 -
8.1.2 Validität und Objektivität der Forschungsarbeit	- 344 -
8.2 Diskussion der zentralen Ergebnisse.....	- 347 -
8.2.1 Kategorien bis zur Entstehung des Projektes „Mosaíco“	- 347 -
8.2.2 Kategorien zu Strategien und Durchführung des Projektes “Mosaíco”	- 362 -
8.3 Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina über das Projekt Mosaíco ...	- 373 -
9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	- 378 -
9.1 Zusammenfassende Betrachtung des Forschungsvorhabens in Teresina.....	- 378 -
9.2 Veränderungen seit Forschungsende in Teresina.....	- 385 -
9.3 Allgemeingültige Schlussfolgerungen	- 387 -
9.4 Ausblick auf weiterführende Forschungsgebiete	- 390 -
Nachtrag	- 393 -
LITERATURVERZEICHNIS	- 394 -

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Vereinigung von Eltern und Freunden von Behinderten)
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CEID	Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Koordinierungsstelle zur Integration von Personen mit Behinderung in Piauí)
CIES	Centro Integrado de Educação Especial (Integriertes Zentrum der Sonderpädagogik)
CF	Constituição Federal - die brasilianischen Bundesverfassung
CHAC	Centro de Habilitacao Ana Cordeiro (Zentrum für Schüler mit Beeinträchtigung in der geistigen Entwicklung)
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Nationale Koordinierungsstelle zur Integration der Personen mit Behinderung)
CUT	Central Único dos Trabalhadores (Gewerkschaftsdachverband Brasiliens)
EJA	Ensino de Jovens e Adultos (Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen)
FUNAI	Fundação Nacional do Índio (Nationale Stiftung der Indios)
GEE	Gerencia de Educação Especial (Abteilung Sonderpädagogik im SEDUC)
HDI	Human Development Index (Index der menschlichen Entwicklung)
HDP	Human Development Report (Weltentwicklungsbericht)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasilianisches Institut für Geografie und Statistik)
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Revision
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Nationales Institut für Studien im Bereich Pädagogik).
IWF	Internationaler Währungsfonds
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (brasilianisches Bildungsrahmengesetz)
MEC	Ministério de Educação e Cultura (Bildungsministerium)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (demokratische Partei)

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicilios (Nationale Forschung zu den Lebensbedingungen)
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência (Person die eine Behinderung trägt)
PPI	Pessoas com Percepção de Incapacidade (Personen mit Feststellung einer Unfähigkeit/ Inkapazität)
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira (Sozialdemokratische Partei Brasiliens)
PT	Partido dos Trabalhadores (Arbeiterpartei Brasiliens)
SAANE	Serviço de Avaliação e Acompanhamento de Necessidades Especiais (Staatliche Überprüfungs- und Begleitstelle von Personen mit besonderen Bedürfnissen)
SAAT	Setor de Avaliação e Acompanhamento Técnico (städtischer Sektor für Überprüfung und Begleitung)
SEDUC	Secretaria estadual de Educação e Cultura (Bildungsministerium Piauí)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Aus- und Weiterbildungsorganisation des brasilianischen Arbeitgeberverbandes FIEMG.
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Städtisches Bildungsministerium)
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Institution für Berufs-ausbildung)
UN	United Nations / Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation/ UN-Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNDP	United Nations Development Programme (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen)
UNICEF	United Nations Children´s Fund/ Welt – Kinderhilfswerk de UN
WHO	World Health Organisation (Welt Gesundheitsorganisation)

BRASILIANISCHE BEGRIFFE

‘Favelas’ - Armensiedlungen, meist an den Rändern der Städte gelegen

‘Excluídos’ - Ausgestoßene (aus der Gesellschaft)

‘Pessoas com Necessidades Especiais’ (PNE) - Personen mit besonderen Bedürfnissen

‘Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais’ (PNEE) - Personen mit besonderen Bedürfnissen im Bildungsbereich

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

Abbildung 1:	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH).....	45
Abbildung 2:	International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).....	47
Abbildung 3:	Personen mit besonderen Bedürfnissen.....	49
Abbildung 4:	Causes of impairment.....	57
Abbildung 5:	Bedingungsbeziehungen für das Entstehen von Behinderung nach Rieger.....	58
Abbildung 6:	Poverty and disability – a vicious cycle	59
Abbildung 7:	INKLUSION – Ein Neues Paradigma.....	83
Abbildung 8:	Historische Entwicklung des Schulbesuchs von Kindern mit Behinderung.....	87
Abbildung 9:	Bildungssystem Brasilien.....	102
Abbildung 10:	Gesamtstruktur der Untersuchungsreihe.....	147
Abbildung 11:	Gesamtgeflecht der abhängigen Faktoren des Projektes „Mosaíco“..	261
Abbildung 12:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Phänomen.....	263
Abbildung 13:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Ursächliche Bedingung.....	267
Abbildung 14:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Rahmenbedingungen.....	270
Abbildung 15:	Verschachtelung der Rahmenbedingungen.....	271
Abbildung 16:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Projekt „Mosaíco“	296
Abbildung 17:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Projektstrategien.....	301
Abbildung 18:	Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Phänomen – Positive Veränderung.....	328

Tabelle 1:	Vergleichszahlen Behinderung WHO und IBGE.....	67
Tabelle 2:	Praxis von Integration und Inklusion.....	79
Tabelle 3:	Anzahl der Lehrer und monatlicher Lohn (Real) nach Lehrgebiet und Landesregionen (2001).....	110
Tabelle 4:	Avanço de Matrículas na Educação Inclusiva – Brasil (Fortschritt der Besuchungszahlen im Bereich der Inklusiven Beschulung - Brasilien).....	122
Tabelle 5:	Política de Atendimento da Educação Especial – Região Nordeste (Beschulungspolitik in der Sonderpädagogik – Region Nordosten).....	129
Tabelle 6:	Política de Atendimento da Educação Especial – Região Nordeste II (Beschulungspolitik in der Sonderpädagogik – Region Nordosten II).....	130
Tabelle 7:	Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderklassen (Classes Especiais) in Teresina - Piauí.....	175
Tabelle 8:	Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Klassen der speziellen pädagogischen Förderung (Apoio Pedagógico - APE) in Teresina – Piauí.....	176
Tabelle 9:	Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Klassen mit speziellen didaktischen Materialien (Salas de Recursos) in Teresina – Piauí	176
Tabelle 10:	Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Inklusionsklassen (Classe inclusiva) in Teresina – Piauí.....	177
Tabelle 11:	Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Teresina - Piauí (Darstellung aufgeteilt nach Bereichen der Beschulung).....	178
Tabelle 12:	Rücklauf der Fragebögen (erster Durchgang) nach Personenkreis.....	203
Tabelle 13:	Rücklauf der Fragebögen (zweiter Durchgang) nach Personenkreis.....	203
Tabelle 14:	Stichprobenbeschreibung.....	204
Tabelle 15:	Verständnis der Begriffe Sonderpädagogik, Integration und Inklusion...	206
Tabelle 16:	Schulsituation zu Inklusion.....	209
Tabelle 17:	Eigene Meinung zu Inklusion	211
Tabelle 18:	Gestaltung von Inklusionspraxis.....	214
Tabelle 19:	Darstellung der zentralen Komponenten in Bezug auf die einzelnen Dokumentationsbereiche des Pilotprojektes.....	248

Vorwort

Diese Dissertation ist das Resultat einer langjährigen Auseinandersetzung sowohl mit der Thematik Brasilien, besonders mit den sozialen Ungerechtigkeiten im Nordosten, speziell in Teresina (Piauí) und der Fragestellung von „Behinderung und Dritter Welt“.

Seit meinem ersten Besuch (1995) in Teresina bestimmt der Blick auf die Ausgrenzung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen einen großen Teil meiner professionellen Arbeit und meines sozialen Engagements. Meine jährlichen Besuche in Teresina/Brasilien bei dort gewonnenen Freunden, nutzte ich zur Mitarbeit in Straßenkinderprojekten und anderen sozialen Projekten der Erzdiözese Teresina.

Mein starkes Interesse an Brasilien und den sozio-ökonomischen Ungerechtigkeiten in unserer Welt begleiteten mich auch in meinem Studium. Sowohl im Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik als auch im Studiengang Diplom Sonderpädagogik wählte ich als Studienschwerpunkt bzw. Wahlpflichtfach die internationalen Aspekte der Behindertenarbeit. In logischer Folge dieser Interessen habe ich 2002 meine Diplomarbeit über das „Casa de Zabelê“, ein Projekt für Mädchen in Risikosituationen in Teresina geschrieben.

Die genauere Eingrenzung der Thematik dieser Forschung begann mit der Beendigung meiner Diplomarbeit. Die Auswertung der Forschung zeigte, dass der zentrale Punkt in der Arbeit mit Mädchen in Risikosituationen in der Berücksichtigung des Phänomens „Ausgeliefert-Sein“ liegt. Um eine konstruktive, kritische Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt zu ermöglichen, ist das Ziel der Arbeit in der Stärkung der Persönlichkeit definiert. Der Blick auf zukünftige Perspektiven und Arbeitsmöglichkeiten für die Mädchen brachte die Frage nach einem gerechteren Bildungssystem in Brasilien auf. Damit die sozialen Unterschiede nicht ausschlaggebend für die Bestimmung des späteren Arbeitsfeldes sind, müssten gerade deshalb der armen Bevölkerungsgruppe die gleichen Chancen zugesichert werden, wie der restlichen Bevölkerung. Diese Veränderung der ungerechten Strukturen in Schule und Ausbildung könnte auf lange Zeit gesehen eine Stärkung der Gesellschaft als Ganzes hervorbringen.

Menschen mit Behinderungen stehen vor ähnlichen Schwierigkeiten. Beide Gruppen sind in einem Abhängigkeitssystem gefangen, welches die Bildungschancen erheblich verringert. Mein Interesse, das Bildungssystem als neues Forschungsfeld zu wählen, wurde durch den Umstand geweckt, dass die Schulausbildung ein ausschlaggebender Faktor für die Zukunft ist. Verfestigt wurde die Fragestellung in meinen Lehramtsprüfungen. Hier habe ich mich sowohl mit dem Bereich Behinderung und Dritte Welt, als auch mit der Fragestellung

von Integration, Inklusion und Normalisierung auseinandergesetzt. Beide Bereiche zeigen, dass eine Verbesserung der ungerechten gesellschaftlichen Bedingungen nur über die Stärkung der Persönlichkeit, über Bildung und Sensibilisierung der Öffentlichkeit und Politik erreicht werden kann. Eine Bildungsreform wäre demnach eine Konsequenz, um aus diesem Abhängigkeitsnetz auszubrechen.

Die Ideen zu dieser Arbeit nahmen in einem dreimonatigen Vorforschungsaufenthalt in Teresina Gestalt an. Nach einem langsamen Herantasten an das Feld, fanden sich schnell drei Personen, die mir bei einer detaillierten Forschung über die Umsetzung von Inklusion in Teresina mit Rat und Tat zur Seite stehen wollten. Zu den „Experten vor Ort“ zählten eine in Teresina lebende Pädagogin, Sandra Kindlein-Penno, welche zu der Zeit Direktorin eines Zentrums (CHAC) mit integrierter Schule für Schüler mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung war, die Koordinatorin des Bereiches Sonderpädagogik im bundesstaatlichen Bildungsministerium, Angélica Ferry, sowie ein Universitätsprofessor der bundesstaatlichen Universität in Teresina (Universidade Federal de Piauí – UFPI), Ribamar Tôrres Rodrigues. Durch die Zusammenarbeit mit den genannten Personen, erhielt ich die Möglichkeit meine außenstehende Sichtweise mit brasilianischen Fachleuten austauschen, diskutieren und korrigieren zu können.

1. EINLEITUNG

„Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben um ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung der Welt vorzubereiten“ (Hannah Arendt zit. n. Ministério Público Federal, 2004, S.30).

Dieses Zitat steht in der 2004 in Brasilia verfassten „Cartilha“¹ (Fibel) vor dem zweiten Abschnitt, den pädagogischen Orientierungen zur Umsetzung von Inklusion. Es steht stellvertretend für eine veränderte Sichtweise im Bereich Erziehung und Bildung. Die brasilianische Regierung setzt mit dieser Orientierung ein Zeichen. Inklusion soll Priorität in der Bildung erlangen. Gerade für die Sonderpädagogik bedeutet dies einen Wandel in der bisherigen Sicht und Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit Behinderung.

Nicht nur in Brasilien wird im Bereich der Bildungspolitik in den letzten Jahren die ungleiche Chancenverteilung diskutiert. Inklusion beschreibt den neuen Trend. Diverse internationale Gesetze, Dokumente und Konferenzen zum Thema Inklusion weisen auf eine weltweite Bewegung - über die Bildungspolitik hinausgehend - hin. Was verbirgt sich aber genau dahinter, wo liegen Möglichkeiten und Schwierigkeiten in der Umsetzung? Kann durch die Umsetzung der Inklusionsidee auch die Problematik der Sicherung von Bildung, gerade in armen Ländern, gelöst werden und somit eine gesamtgesellschaftliche Veränderung herbeigeführt werden?

Inklusion fordert im Bildungsbereich ein System, in welchem jedes Kind nach seinen individuellen Bedürfnissen beschult und gefördert werden kann. Zur Gesamtumsetzung sind jedoch Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig. Inklusion bedeutet demnach mehr als nur eine weitere Veränderung des Beschulungssystems und der Schulstruktur. Sie wird als Wandel der ausgrenzenden Gesellschaftsstrukturen gesehen und als eine neue Form des Zusammenlebens. Von dieser Vorstellung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens ohne Diskriminierung und Ausgrenzung scheinen wir noch weit entfernt. Das sollte uns jedoch nicht davon abhalten, über Möglichkeiten der Realisierung nachzudenken.

¹ An der Cartilha „O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular“ (Der Zugang von Schülern mit Behinderung zu Schulen und Klassen des regulären Schulsystems) haben sowohl Pädagogen, Juristen als auch Mitglieder des Bereichs Sonderpädagogik im Bildungsministerium mitgearbeitet. Sie wurde vom Ministério Público Federal (Bundesministerium für Staatsanwaltschaft) herausgegeben und stellt einen umfassenden Ein- und Überblick des Bereiches Sonderpädagogik dar. Sie behandelt gleichermaßen Gesetze und rechtliche Aufklärung, wie sie pädagogische Orientierungshilfen zur konkreten Arbeit im Bereich der Sonderpädagogik bietet.

Gesellschaftliche Normen und Wertesysteme stehen damit im Blickpunkt der Diskussion. Jede Gesellschaft definiert eigene Werte und Normen, die jeweils in verschiedenen Ländern und Kulturkreisen sehr unterschiedlich sein können. Überwiegend werden diese von der Mehrheit festgelegt und orientieren sich an dem Begriff der „Normalität“, welche durch Idealvorstellungen definiert wird. Das Ideal wird wiederum in den einzelnen Kulturen unterschiedlich definiert. Definitionsunterschiede bewirken z.B., dass in bestimmten Ländern Menschengruppen ausgeschlossen werden, die in anderen Ländern gar nicht von der Norm abweichen. Durch diese jeweils individuelle Auslegung lassen sich keine allgemeingültigen Zahlen festhalten, die Aufschluss darüber geben, wie viele Menschen weltweit aus den bestehenden Gesellschaftssystemen ausgegrenzt werden. Bestimmte Gruppen sind jedoch vorrangig von Ausschluss betroffen oder zumindest einer größeren Gefahr ausgesetzt betroffen zu werden. In der Regel sind dies Randgruppen und Minderheiten. Unter ihnen die große Zahl von Menschen in Armut, Menschen anderer Hautfarbe, Ethnie und Religion, Menschen, die von einer Krankheit gezeichnet sind, und nicht zuletzt der große Kreis der Menschen, die in irgendeiner Weise in der Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben beeinträchtigt sind. Die Gruppe der Menschen mit Behinderung² bildet in fast allen Kulturen eine Randgruppe. Durch ihre Einschränkungen in den verschiedensten Bereichen weichen sie von der festgelegten Norm ab, was wiederum dazu führt, dass sie aus dem bestehenden Gesellschaftssystem ausgegrenzt werden. Diesem Personenkreis wird sich diese Arbeit zuwenden, im Speziellen den Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung. Da der Inklusionsgedanke breiter definiert wird, kann diese Forschung exemplarisch für viele benachteiligte und ausgeschlossene Menschen betrachtet werden. Er bezieht sich auf alle Bevölkerungsgruppen, die in irgendeiner Weise aus dem sozialen System ausgeschlossen wurden oder bei denen das Risiko dazu besteht.

Die Wahl des Forschungsortes Teresina, im nordöstlichen Bundesstaat Piauí in Brasilien, stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung dar. Die ungerechte Verteilung von Kapital und ökonomischen Ressourcen ist in der brasilianischen Gesellschaft besonders stark ausgebildet. Der Nordosten ist deshalb auch bei der Betrachtung der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung gesondert zu betrachten. Piauí weist die höchste Zahl an Personen auf, die mit einer Behinderung leben, bei der Ressourcenverteilung und den Rehabilitationsmöglichkeiten steht der Staat jedoch an letzter Stelle des Landes. Eine besondere Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang das Phänomen

² Ich werde in dieser Arbeit, zur eindeutigen Verständigung und in Anlehnung an die internationale Vereinbarung aller Gruppen und Vereine der Behindertenarbeit, den Terminus Menschen mit Behinderung verwenden. Eine detaillierte Erklärung dieser Wahl wird im dritten Kapitel folgen.

Armut. Die Lebensbedingungen im Nordosten des Landes sind gekennzeichnet von unhygienischen Zuständen, Unterernährung, Kinderarbeit und Krankheiten. Diese Situationen können in letzter Instanz zu einer Behinderung führen. So ist laut Schätzungen der WHO jeder zehnte in absoluter Armut lebende Mensch auch von Behinderung betroffen und nur 1-2% dieser Menschen besitzen Zugang zu angemessenen Unterstützungsleistungen (vgl. GTZ, 2006).

Diese Arbeit wird sich auf den Bereich der Schule und das schulische Umfeld beschränken. Die Schule ist ein Bereich, in welchem die Aussonderung und Ausgrenzung deutlich sichtbar wird. Im brasilianischen Bildungswesen finden wir ein gestaffeltes Ausschlusssystem vor, welches sowohl die sozial Benachteiligten, als auch langsamen und schüchternen Schüler und Schülerinnen betrifft und an deren oberster Stufe der Separation der Kreis der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen unterschiedlichster Art steht. Die Ungerechtigkeiten in der brasilianischen Bildung sind vielfältig. Sie reichen von unterschiedlichen Schulqualitäten (private vs. öffentliche Schule), über Konkurrenzausschlussverfahren, die oft durch finanzielle Mittel gesteuert werden, fehlender oder qualitativ schlechter Lehrerausbildung, bis zum Ausschluss aufgrund von Nichterreichbarkeit der Schulen oder der Notwendigkeit, durch Arbeit für den Lebensunterhalt der Familie mit zu sorgen und deshalb die Schule nicht besuchen zu können.

Gerade die Kinder, die in irgendeiner Weise eine „Andersartigkeit“ aufweisen, also nicht dem „Normal“ oder „Ideal“ entsprechen, werden in Brasilien systematisch aus dem Feld der so genannten „normalen Schule“ ausgeschlossen. Die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung ist davon in besonderer Weise betroffen. Ihre Verhaltens- und Kommunikationsregeln sind dem Großteil der Gesellschaft fremd. Fremdes erzeugt in den meisten Fällen Angst und wird deshalb abgelehnt. Die im Jahr 2000 durchgeführte Großstudie zur Situation von Menschen mit Behinderung in Brasilien zeigt eindeutig die Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung. Die Analphabetenrate bei Menschen mit Behinderung lag bei 68%. 11,4% der Kinder mit Behinderung zwischen sieben und vierzehn Jahren blieben der Schule fern. Bei schweren Behinderungsarten waren es sogar 25,1% (vgl. Neri, 2003).

Inklusion soll genau hier ansetzen. Sie soll die Möglichkeit schaffen, dass unterschiedliche Schüler und Schülerinnen miteinander, ohne Ausgrenzung lernen und von ihrer Verschiedenheit profitieren.

Die Frage nach inklusiver Beschulung hat in den letzten Jahren sowohl auf internationaler, als auch auf nationaler Ebene in Brasilien an Gewicht gewonnen. Spätestens seit der 1990 in

Jomptien, Thailand, stattgefundenen Weltkonferenz „Education for All“ und der „Salamanca Erklärung“ (1994) hat der Gedanke weltweit Einzug in die Überlegungen zu Ausbildungsstrukturen und curriculare Veränderungen im Bildungsbereich gehalten. In der brasilianischen Rechtsprechung sind vor allem drei Dokumente von großer Bedeutung. Die brasilianische Verfassung von 1988, das 1990 eingeführte Kinder- und Jugendgesetz – ECA und das Gesetz N° 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das neue Bildungsgesetz von 1996.

Jeder Schüler und jede Schülerin soll, im Bereich seiner/ ihrer Möglichkeiten, die für ihn/ sie beste Förderung erhalten, wobei die Ressourcenverteilung nicht mehr nach individuellen Bedarfszuschreibungen, sondern schulbezogen erfolgt. Damit soll eine Verbesserung des Schulsystems insgesamt erreicht werden und durch die Realisierung von individuellen Lernmöglichkeiten allen Schüler und Schülerinnen zugute kommen. Es soll einer Unterscheidung von Menschengruppen die ‚integrierbar‘ sind und solchen, die im bestehenden Bildungssystem keinen Platz haben, entgegengewirkt werden. Ein gemeinsames Leben wird angestrebt, in dem von den bestehenden Unterschieden gelernt werden kann.

In Brasilien lässt sich an aktuellen Beschulungszahlen erkennen, dass eine Veränderung im Blick auf die Beschulungsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung stattgefunden hat. Die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, die an öffentlichen Regelschulen beschult werden, steigt kontinuierlich. 1998 wurden lediglich 13% der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung an öffentlichen Regelschulen beschult. Im Jahr 2005 lag der Anteil bereits bei 41% (Ministério da Educação - MEC/ INEP, 2006). Die Umsetzung von Inklusion stellt sich in der Praxis der brasilianischen Schulen jedoch als schwierig heraus. Sie stößt immer wieder auf Probleme, die sich durch bestehende institutionelle und personelle Gegebenheiten und Zwänge ergeben. Viele Schulen sind infrastrukturell so angelegt, dass eine barrierefreie Nutzung nicht möglich ist. In der Lehrerbildung ist die Disziplin Sonderpädagogik noch nicht etabliert. Häufig fehlt Material und Geld für spezielle Hilfsmittel. Nicht zuletzt stellen starre Curricula, die individualisierten Unterricht blockieren, eine zusätzliche Schwierigkeit dar.

Die Hinführung zur Entwicklung der Fragestellung der Forschung besteht aus vier Basissäulen. Diese beschreiben die aktuelle Ausgangslage und bilden damit die theoretische Grundlage der Forschung.

Nach der Einleitung beschäftigt sich das zweite Kapitel mit gesellschaftlichen Ausschlussprozessen in unterschiedlichen Kulturen. Der Prozess der Bildung von Randgruppen wird dabei auf den landes- und gesellschaftsspezifischen Hintergründen Brasiliens beleuchtet.

Kapitel drei bezieht sich speziell auf die Personengruppe der Menschen mit Behinderung. Unterschiedliche Betrachtungsweisen von Behinderung bilden hierbei den Anfang. Diese werden durch Definitionen, Terminologien, Klassifikationen und Rechtsschriften verdeutlicht. Der zweite Teil fokussiert die Situation von Menschen mit Behinderungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen. Den ersten Schwerpunkt bildet die Betrachtung der Entstehungsursachen von Behinderung in Peripherienationen. Als zweiter Schwerpunkt folgt die Situation der Menschen mit Behinderung in Brasilien.

Im vierten Kapitel wird, nach einer zeitlichen Einordnung der pädagogischen Strömungen Normalisierung, Empowerment und Integration, der Fokus auf die Inklusion gelenkt. Dabei werden Hauptcharakteristika und internationale Gesetzesschriften vorgestellt. Der letzte Teilbereich des Kapitels nimmt Bezug zum Forschungsstand und zur aktuellen Diskussion um schulische Inklusion.

Das fünfte Kapitel stellt das brasilianische Bildungssystem, dessen geschichtliche Entwicklung, Struktur und aktuelle Situation mit besonderem Blick auf die Sonderpädagogik dar. In diesem Zusammenhang werden Zahlen, Schulungsformen und Gesetzgebungen verdeutlicht. Den Abschluss bildet der spezifische Blick auf den Nordosten Brasiliens, speziell des Bundesstaates Piauí und dessen Hauptstadt Teresina.

Diese Arbeit wird der Frage nachgehen, ob Inklusion in Teresina überhaupt ein Thema in der Bildungspolitik ist, wie die Voraussetzungen an Teresinas Schulen aussehen und ob das Bildungssystem die Türen für diesen neuen Weg überhaupt öffnen möchte. Hier wird im Besonderen der Bereich der Sonderpädagogik - Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina - herausgearbeitet. Die Forschungsarbeit wird folglich von diesen konkreten Fragen geleitet:

- *In welchem Maß und in welcher Form haben Kinder mit Behinderung am brasilianischen Bildungssystem, speziell in Teresina, teil?*
- *Was sind die Schwierigkeiten bei der Einführung von Inklusion - politischer, schulischer und individueller Art?*
- *Wie steht es um die Ausbildungsstrukturen: Fühlen sich Lehrer ausreichend ausgebildet, um diese Veränderung mitzugestalten?*

Aus diesen grundlegenden Fragen entsteht weitergedacht schließlich die Hauptfrage, die aus den Erkenntnissen der Forschung beantwortet werden sollte:

- *Was muss ein Projekt beachten, mit dessen Hilfe die Idee der inklusiven Beschulung im Bundesstaat Piauí umgesetzt werden kann?*

Interessant wird der Blick auf dem Hintergrund der ungerechten Gesellschaftsstrukturen des Nordostens und dem Umstand, dass die Integrationsbewegung in dieser Region der Welt bis zu diesem Zeitpunkt kaum Fuß gefasst hat. Kann Inklusion als Mittel zur Befriedigung von besonderen Bedürfnissen dienen und wie gestaltet sich der Anfang eines solchen Wandels? Die gedankliche Weiterführung des konkreten Forschungsvorhabens, könnte sich an der Frage orientieren,

- *ob Inklusion den Weg zu einer Bildungsreform ebnet und in welcher Weise sie Einfluss auf das bestehende Bildungssystem in Brasilien nehmen kann.*

Der Blick in ein Teilgebiet der Inklusionsbewegung - die Schule - lässt die Frage aufkommen, ob es möglich ist über den schulischen Bereich weitere gesellschaftliche Systeme mit einzubeziehen? Als Schlussbetrachtung werde ich den Versuch unternehmen - auf der Basis der Ergebnisse der durchgeführten Forschung - Vermutungen anzustellen, ob dieser Anfang eine Veränderung des ungerechten Gesellschaftssystems Brasiliens zur Folge haben könnte und wie internationale Abhängigkeiten diesen Prozess fördern oder hemmen.

Die wissenschaftliche Vorgehensweise wird von der Evaluationsforschung geleitet. Sie fällt in den Bereich der qualitativen Forschung und stellt eine Möglichkeit der prozessbegleitenden

Forschung dar. Dies bedeutet, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten, mit verschiedenen Forschungsinstrumenten, mehrere Stichproben erhoben werden können. Diese erhalten in einem fortlaufenden Forschungsprozess eine immer weitere Eingrenzung. Speziell die formative Evaluationsforschung legt den Blick auf die Prozessorientierung, welche in der durchgeführten Forschung Vorrang vor der Ergebnisorientierung (summative Evaluationsforschung) besitzt. Die unterschiedlichen Forschungszeitpunkte und die mehrmalige Kreuzvalidierung mit unterschiedlichen Methoden garantieren die Validität der Dissertation.

Das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung wird in Kapitel sechs der Arbeit beschrieben. Die Bestandsaufnahme der Situation von Inklusion in den bestehenden öffentlichen Regelschulen in Teresina über die quantitative Datenerhebung, stellt den Einstieg der Forschung dar. Ziel dabei ist es, über aktuelle Daten die Bildungssituation und Bestrebungen in Bezug auf Inklusion erkennen zu können (vgl. Kapitel 6.3.3 & 7.2). Die Bestandsaufnahme findet in Zusammenarbeit mit dem staatlichen Bildungsministerium des Bundesstaates Piauí statt. Danach wird der Blick in das spezielle Forschungsfeld, das Centro de Habilitação Ana Cordeira - CHAC (Zentrum für Schüler mit Beeinträchtigung in der geistigen Entwicklung) gelenkt. Die zweite Forschungsphase führt durch eine durchgeführte teilnehmende Beobachtung zu einer detaillierten Beschreibung der Situation im Forschungsfeld CHAC. Sie dient damit zur Visualisierung der zu Grunde liegenden Bedingungen und Ressourcen (vgl. Kapitel 6.3.4 & 7.3). Die erhobenen Daten werden durch eine weitere Phase ergänzt. Durch zwei mit der Psychologin des Zentrums zusammen entwickelten Fragebogenerhebungen und anschließende Interviews wird das Feld auf den Bereich der allgemeinen Rahmenbedingungen der schulischen Inklusion erweitert (vgl. Kapitel 6.3.5 & 7.4). Durch die Ergebnisse dieser Forschungsphasen wird ein Pilotprojekt zur Umsetzung von Inklusion in Teresina entwickelt (vgl. Kapitel 7.5). In der vierten Forschungsphase wird das praktisch umgesetzte Pilotprojekt durch das Forschungsinstrument der Dokumentation evaluiert. Die Überprüfung der erstellten Grundsäulen des Projektes kann Aufschluss auf Stärken und Schwächen des Pilotprojektes geben (vgl. Kapitel 6.3.6 & 7.6). Die Ergebnisse der Evaluation stellen die Grundlage für die Erarbeitung des Projektplans. Als Schlussresultat entsteht das Projekt „Mosaíco“ (vgl. Kapitel 7.7). In der letzten Forschungsphase wird die Gesamtstruktur des Projektes durch Interviews evaluiert (vgl. Kapitel 6.3.7 & 7.8). Es werden sowohl mit Lehrkräften an den Inklusionsschulen, Eltern der Inklusionsschüler bzw. -schülerinnen wie auch mit den Förderunterrichtslehrerinnen und

anderem Personal des CHACs Interviews durchgeführt. Diese sollen Aufschluss über gelungene Umsetzungsbereiche sowie Schwachstellen des Projektes geben.

Kapitel sieben der Arbeit leistet die detaillierte Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsphasen. Der Hauptfokus liegt dabei auf den Interviews der letzten Forschungsphase.

In Kapitel acht folgt zunächst die Auseinandersetzung mit der Methodenwahl der Forschung. Danach findet eine Diskussion der entstandenen Hauptkategorien statt, wodurch ein Gesamtgeflecht der einzelnen Forschungen deutlich wird und die Struktur der Gesamtforschung nochmals beleuchtet werden kann. Ein besonderer Blick wird im Anschluss auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina geworfen. Es wird diskutiert, ob das Projekt „Mosaíco“ neue Wege ermöglicht hat und welchen Einfluss es auf die einschränkenden Rahmenbedingungen nehmen kann.

Das Abschlusskapitel bietet schließlich einen zusammenfassenden Überblick über die Arbeit und angrenzende Gebiete und gibt einen allgemeinen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten in diesem Feld.

Auch für die Sonderpädagogik in Deutschland ist der Blick auf Schwierigkeiten und mögliche Lösungsprozesse in Brasilien ebenso sinnvoll und bereichernd, wie umgekehrt.

Andreas Bürli (1997a) weist in seinem Buch „Sonderpädagogik International: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven“ darauf hin, dass Internationalisierung und Globalisierung immer weiter fortschreiten. Ein Blick in andere Kulturen stelle eine Möglichkeit dar, sich mit seiner eigenen Identität näher auseinander setzen zu können und sie somit genauer eingrenzen und verstehen zu können. Es geht darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen zu können. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass durch die Analyse der Inklusionsbewegung in Brasilien allgemein gültige Tendenzen von Inklusion aufgewiesen werden können. Dieser Austausch kann in einem weiteren Schritt Möglichkeiten eröffnen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und Schlüsse aus Fehlern oder Fortschritten ziehen zu können. Bürli spricht von den Möglichkeiten, über die internationale Sonderpädagogik eine Erkenntniserweiterung zu schaffen, ebenso eine Politik- und Praxisberatung zu ermöglichen und die internationale Verständigung zu verbessern (Bürli, 1997a).

Des Weiteren hält die Globalisierung zu Geschlossenheit an. Angesichts der weltweiten Spannungen und Polaritäten von Armut und Reichtum, von Deprivation und Integration, Zuwanderung und Aufnahme gewinnt der gemeinsame Kampf nach Gerechtigkeit

und Inklusion ein noch stärkeres Gewicht. Es wird deutlich, dass es längst nicht mehr ausreicht, sich auf das eigene Land zu konzentrieren. Um diesen Prozessen von Ausgrenzung und Aussonderung entgegenzuwirken und die Unterschiede im positiven Sinne zu nutzen, ist eine internationale Zusammenarbeit notwendig. Diese Arbeit soll den Blick in ein anderes Bildungssystem ermöglichen. Die Bemühungen, Inklusion in Brasilien umzusetzen sind dabei das zentrale Interesse. Hieraus kann eine Möglichkeit zum internationalen Vergleich entstehen. Ideen zur Bewältigung von Hindernissen und Schwierigkeiten können ausgetauscht werden.

Die verwendete Literatur für diese Arbeit besteht aus deutschen, englischen und portugiesischen Schriftstücken.

In der Arbeit verwendete und bereits publizierte Zitate sind in Anführungszeichen gesetzt und werden entsprechend ihrer Veröffentlichung wiedergegeben. Verwendete Zitate in alter Rechtschreibung werden in ihrer Form übernommen. Deutsche und englische Zitate werden im Original verwendet, portugiesische Zitate werden in die deutsche Sprache übersetzt und mit dem Zusatz „Übers. d. Verf.“ - Übersetzung der Verfasserin der Arbeit versehen.

Die in der Forschungsauswertung verwendeten Zitate aus Beobachtungsprotokollen, Fragebögen, Tagebuchaufzeichnungen und Interviews, werden kursiv hervorgehoben.

2. GESELLSCHAFTLICHE AUSSCHLUSSPROZESSE – RANDGRUPPEN IN BRASILIEN

Da, wie bereits geschildert, jedes Land eigens Wertesysteme gestaltet, diese kategorisiert und Ausschlusskriterien festlegt, ist es unumgänglich, sich mit den Landes- und gesellschaftsspezifischen Charakteristika Brasiliens auseinanderzusetzen. Nur auf diesem Hintergrund lassen sich bestimmte Umgangsformen, Systeme und Strukturen verstehen. Um die bis heute bestehenden Klassenunterschiede in der brasilianischen Gesellschaft erklären und verstehen zu können, ist zudem ein Blick in die Geschichte Brasiliens, der Kolonialisierung und auf die daraus entstandenen Abhängigkeits- und Ausschlussstrukturen hilfreich.

2.1 Landes- und gesellschaftsspezifische Hintergründe

Die Republica Federativa do Brasil (Föderative Republik Brasilien) ist die fünftgrößte Nation der Erde. Sie besteht aus 26 Staaten und dem, die Hauptstadt Brasilia umfassenden Distrito Federal (DF) und ist in fünf Regionen eingeteilt, den Norden, den Nordosten, den Südosten, den Zentralwesten und den Süden. Brasilien hat eine Basisfläche von 8 547 403,5 Mio. km², die sich über die Hälfte der südamerikanischen Landesfläche erstreckt. Damit hat Brasilien die regionale Führungsrolle auf diesem Kontinent inne. In Brasilien leben 186,8 Millionen Menschen (DSW-Datenreport, 2006). Die Bevölkerung hat sich in den vergangenen 45 Jahren mehr als verdoppelt. Obwohl Brasilien seiner Bevölkerungszahl nach in der Welt an fünfter Stelle liegt, ist seine Bevölkerungsdichte im Vergleich zu anderen Ländern niedrig (22 Einwohner/km²). Die Mehrheit der Brasilianer hat sich entlang der atlantischen Küste in den südöstlichen und nordöstlichen Bundesstaaten angesiedelt. Heute leben über 81 Prozent in den Städten, was einer Zahl von ungefähr 151 Millionen entspricht. Die brasilianische Bevölkerung ist überwiegend jung. Laut Index Mundi sind 2006 25,8 Prozent bis 14 Jahre alt. Von 15 bis 64 Jahren liegt die Prozentzahl bei 68,1 Prozent und nur 6,1 Prozent macht die Gruppe der über 65-jährigen aus (Index Mundi, 2007).

In der entwicklungspolitischen Definition gilt Brasilien als Schwellenland. Es zählt zur Ländergruppe mit mittlerem Einkommen der oberen Kategorie. Die Größe der brasilianischen Volkswirtschaft, der Reichtum an Bodenschätzen und an Land zeigt ein

anderes Brasilien³. Das Land gilt als ein wichtiger Akteur in der internationalen Politik und wird vor allem als ein bedeutender Partner der EU und damit auch Deutschlands gesehen. Die diversifizierte Produktionsstruktur und der hohe Grad der Industrialisierung des Landes sind Faktoren, die zwar auf eine erfolgreiche Entwicklung hindeuten, jedoch auch über die ausgeprägten inneren Disparitäten hinwegtäuschen. In kaum einem anderen Land sind die Kontraste zwischen Arm und Reich, sowie zwischen moderner Industrialisierung und kolonial-feudalen Landwirtschafts- und Besitzstrukturen so extrem. Eine so ungleiche Verteilung von Geld und Besitz findet sich weder in reichen Industrienationen noch in den ärmsten Ländern Afrikas.

Bei der Einkommensverteilung weist Brasilien einen der schlechtesten Gini-Koeffizienten weltweit auf. Dies bedeutet, dass die oberen 10 % der Einkommenspyramide 46,9 % des nationalen Reichtums auf sich vereinen (vgl. Radermacher & Meier, 2006). In der Skala des „Human Development Index“ (HDI)⁴ der UNDP (United Nations Development Programme) (2006) nimmt Brasilien mit Rang 69 (von 177 Ländern) daher auch nur eine Position im Mittelfeld ein. Der HDI liegt bei 0,792, dies entspricht der Gruppe der Länder im mittleren Entwicklungsstand. Insgesamt liegt das Bruttoinlandsprodukt (BIP) bei 552,7 Millionen US\$ und das BIP pro Kopf (real) beträgt 3090 US\$ (vgl. Auswärtiges Amt Brasilien, 2007). 2005 lag Brasilien damit weltweit an elfter Stelle der Wirtschaftsnationen. Doch nur maximal ein Drittel der Gesamtbevölkerung nimmt an dem Wirtschaftskreislauf teil, die Mehrheit der Bevölkerung ist in der Schattenwirtschaft⁵ tätig und lebt am Rande des Existenzminimums.

³ Brasilien ist weltweit die Nummer 1 bei den Eisenerzreserven, bei Kaffee- und Zuckerrohrproduktion, beim Orangenanbau und der weltweit verfügbaren Fläche an fruchtbarem Land (22%). Die Nummer 2 beim Anbau von Bohnen, Maniok und Sojabohnen sowie als Absatzmarkt für Geschäftsflugzeuge, Helikopter, Faxgeräte und Schmerzmittel. Nummer 3 bei der Produktion von Geflügel und Limonadenherstellung, Nummer 4 bei der Produktion von Getreide, Kakao und Bier, sowie als Markt für Informatik, Einkaufszentren, Kühlschränken, Gefrierschränken und Waschmaschinen (vgl. Brasil Explorer, 2004).

⁴ Der HDI (Index der menschlichen Entwicklung) beschreibt seit 1990 mit einer Maßzahl den Stand der menschlichen Entwicklung der Länder der Welt. Der HDI wird jährlich im Human Development Report (Weltentwicklungsbericht) der UNDP veröffentlicht. Außer dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) berücksichtigt er die Lebenserwartung und den Bildungsgrad der Bevölkerung durch die zu Hilfenahme der Alphabetisierungs- und Einschulungsrate. Die Lebenserwartung gilt als Indikator für die Gesundheitsfürsorge, Ernährung und Hygiene. Der Bildungsgrad zeigt die erworbenen Kenntnisse und über das Einkommen soll ein angemessener Lebensstandard berücksichtigt werden.

⁵ In der Schattenwirtschaft ist die Arbeit nicht gesetzlich geregelt. Die Löhne sind gering und es besteht keinerlei soziale Absicherung, wie Kranken- oder Rentenversicherung. Da kein Arbeitsvertrag besteht, gelten auch kein Urlaubsanspruch, keine geregelte Arbeitszeit oder die üblichen Kündigungsfristen. Im Schwellenland Brasilien erklären nach Meinung von Experten die mangelnde Kontrolle durch Vater Staat und die hohen Abgaben in der Industrie die blühende Schattenwirtschaft (vgl. Goerdeler, 2004, S. 104).

Nach Angaben des UNDP, dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, lebt fast die Hälfte der brasilianischen Bevölkerung in absoluter Armut⁶ (vgl. IBGE, 2006a). Prozentual auf die Bevölkerung übertragen ist Brasilien eines der Länder mit der größten absoluten Zahl an in Armut lebenden Menschen. Es befinden sich zwar laut der Studie der Getulio-Vargas-Stiftung von September 2006 nur noch rund 42 Millionen Brasilianer oder 22,7 Prozent der Bevölkerung unterhalb der Schwelle zur Armut⁷, was aber bei genauerer Betrachtung nur zahlenmäßig bestätigt werden kann. Die Studie spricht davon, dass damit die Armutsrate den niedrigsten Stand seit Beginn der Erhebungen vor 25 Jahren erreicht habe (vgl. Neri, 2006). Zur gleichen Zeit veröffentlicht jedoch das Institut DIEESE (Institut für Statistiken und sozialökonomische Studien), dass eine Familie im Durchschnitt für Miete, Strom, Wasser, Lebensmittel, Schulbildung, Hygiene, Kleidung, Gesundheit sowie Fahrtkosten und Vorsorgemaßnahmen fast genau 5 Mindestlöhne, nämlich 1496.56 R\$ (ca. 575 Euro) benötigt (vgl. Brasilblog, 2007). Die Armut bekommt in den Entwicklungsstadien der Kindheit und Jugend ein deutlicheres Gesicht. Das IBGE (2006a) zeigte auf, dass 33,5% der brasilianischen Familien ein Einkommen bis zu einem halben Mindestlohn besitzen. Dieses bedeutet, dass 45% der Kinder und Jugendlichen, zahlenmäßig 27,4 Millionen, in Armut leben. Die Kindersterblichkeitsrate liegt bei 33 von 1000 Geburten und ist damit die dritthöchste Südamerikas (vgl. UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2005).

Auf dem Land zeigt sich die Schere zwischen Arm und Reich deutlich anhand der Besitzverhältnisse. So wird 53 Prozent des brasilianischen Bodens von gerade einmal einem Prozent der bestehenden Fazendas (Großfarmen) kontrolliert. Die Ausplünderung, der daraus resultierende Landverlust und schlechte Lebensbedingungen im Landesinneren zwingen viele Familien dazu, nach einer anderen Überlebensstrategie zu suchen. Eine Vielzahl siedelt in die Stadt über, da sie sich dort Arbeitsmöglichkeiten erhoffen.

Seit 1970 erlebt Brasilien eine dramatische Veränderung in der Bevölkerungsstruktur. Der Trend lässt sich im Wesentlichen auf einen massiven Verstädterungsprozess und die Modernisierung der Volkswirtschaft zurückführen. Belief sich die Geburtenrate in den sechziger Jahren noch auf 6,3 Kinder pro Frau, fiel sie in den achtziger Jahren auf 4,4. Die derzeitige Lebenserwartung von 64,4 Jahre für Männer und 70,9 Jahre für Frauen wird bis

⁶ Definition und Festlegung von Armutsgrenzen sind schwer und schwanken von Institution zu Institution. Die Weltbank legt als wichtige Armutskennzeichen z.B. die so genannten food adequacy standards zugrunde. Menschen, die mehr als 70% ihres Einkommens für die Ernährung aufwenden müssen (bei einer Kaloriengrenze von 2250 Einheiten) gelten als absolut arm. Bei einem Aufwand von 80% werden Menschen als ultra arm klassifiziert. (vgl. Nohlen 1998, S. 62 ff)

⁷ Wer weniger als 1 Dollar (78 Eurocent) am Tag verdient, ist arm. In Brasilien bedeutet diese Grenze ein monatliches Einkommen von 65 R\$. Wer einen Salario Mínimo (Mindestlohn), also 350 R\$ oder umgerechnet 125 Euro verdient, zählt nicht mehr zu den Armen.

zum Jahr 2050 voraussichtlich auf 80 Jahre ansteigen. (vgl. Brasilianische Botschaft, 2006). Die Familiengröße hat in den letzten 20 Jahren stark abgenommen. (vgl. IBGE, 2002).

Obwohl es keine Staatsreligion gibt, überwiegt der katholische Glaube⁸. 74 Prozent sind Katholiken, 15 Prozent Protestanten. 11 Prozent gehören keiner oder anderen Religionen an, unter ihnen andere christliche Gemeinschaften, indianische Naturreligionen und afrobrasilianische Kulte wie z.B. Candomblé⁹ (vgl. Centro Turismo Alemão, 2007).

Die brasilianische Bevölkerung setzt sich aus Ethnien verschiedenster Herkunft zusammen. Die Hauptgruppe, 54%, stellt die Bevölkerung mit europäischen, zum größten Teil portugiesischen Wurzeln. 39% gehören zu den Mulatten und Mestizen und 6% sind afrikanischer Abstammung. Der Anteil anderer ethnischer Gruppen an der Gesamtbevölkerung Brasiliens beträgt 0,9 %. Die indianische Bevölkerung besteht aus über 150 verschiedenen Stämmen (vgl. s.o.).

Brasilien ist ein Rechtsstaat. Das Land verfügt nach eigener Einschätzung über die „schönste Verfassung der Welt“ und über mehr Gesetze und Verordnungen als die meisten europäischen Länder. Das alleinige Bestehen dieser Gesetze garantiert jedoch noch nicht deren Umsetzung¹⁰. Die Staatsform ist eine Bundesrepublik.¹¹ Der Präsident ist Luis Inácio „Lula“ da Silva (PT)¹².

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Brasilien in 500 Jahren seit seiner Entdeckung durch diverse Regierungsstile - darunter lange Jahre der Diktatur - kaum die Möglichkeit hatte, sich frei zu entwickeln. Die immer wieder neu auftretenden, unterschiedlich konzipierten Machtstrukturen ließen nur blinde Untertänigkeit zu. Somit liegt einer der Ursprünge der sozialen Ungleichheiten in Brasilien in den scheinbar undurchsichtigen und damit unzerbrechlichen Machtstrukturen.

In fast allen entstehenden Abhängigkeitsverhältnissen lassen sich patriarchale Strukturen feststellen. Das Verhältnis zwischen Mann und Frau wird noch aus portugiesischer Tradition

⁸ Brasilien ist nach der Statistik das größte katholische Land der Welt. Unter der Herrschaft der Portugiesen hatte die katholische Kirche großen Einfluss auf die Politik. Seit der Gründung der Republik 1889 sind Kirche und Staat jedoch getrennt und es herrscht Religionsfreiheit.

⁹ Afrobrasilianische Religionen entstanden aus der Vermischung von altafrikanischen Religionen, welche durch die afrikanischen Sklaven nach Brasilien kamen, mit dem katholischen Glauben. Die Bedeutendste im Nordosten ist die Candomblé (vgl. Munzinger Länderhefte, 2001).

¹⁰ Der lässige Umgang mit dem Gesetz, die faktische Straflosigkeit und die nackte Gewalt gehören zusammen. „So sind einige Brasilianer vor Gesetz eben gleicher als andere. Hinter der barocken Fassade eines pompösen, polizeilichen und juristischen Gebäudes mit vielen Hinterzimmern und geheimen Ausgängen herrscht nicht selten Klassenjustiz“ (Goerdeler, 2004, S. 135).

¹¹ Das Parlament (Congresso Nacional) setzt sich aus der Abgeordnetenkammer (Câmara dos Deputados) mit 513 Sitzen und dem Bundessenat (Senado Federal) mit 81 Sitzen zusammen. Gewählt wird alle vier Jahre.

¹² PT = Partido dos Trabalhadores wurde 1980 durch „Lula“ als erste unabhängige Arbeiterpartei gegründet.

bestimmt¹³. Diese Tradition bringt eine ausgeprägte Männergesellschaft mit wenig Rechten und geringen Freiräumen für die Frauen mit sich, welche bis heute nicht überwunden werden konnte. Ein anderes Phänomen, was die Ungerechtigkeiten schürt ist das der Hautfarbe. Hautfarbe und Herkunft bestimmen noch immer die individuellen Chancen in der Gesellschaft.

Bis heute hält sich auch die ungerechte Verteilung von Geld und Gütern. Ein Prozent aller Grundeigentümer verfügen über die Hälfte der landwirtschaftlichen Fläche. Goerdeler schreibt: „...12 Millionen Menschen leben am Rande der Landstraßen von der Hand in den Mund“ (Goerdeler, 2004, S.85). „...nicht nur was Einkommen und Besitz betrifft, sind die Chancen ungleich verteilt. Das gilt auch für Schule und Ausbildung, Wohnen, Arbeiten und die Chancen, schwere Krankheiten zu überleben“ (ebd, S.97). Er zeigt damit sehr eindringlich, dass die Ungerechtigkeiten, die aus der Kolonialisierung entstanden, noch immer aktuell sind. Interessant ist die Sicht des brasilianischen Anthropologen Darcy Ribeiro, der erklärt:

„...die wahre Ursache der brasilianischen Rückständigkeit [seien] die für unsere Unterentwicklung Verantwortlichen. Wir selbst sind es, oder, besser gesagt, unsere Elite, nämlich unsere herrschende Klasse und ihre Handlanger. Die Wahrheit ist also mit anderen Worten, dass wir Brasilianer ein perfektes soziales System für diejenigen erfunden haben, die auf der Sonnenseite des Lebens stehe“ (Ribeiro in Goerdeler, 2004, S.99).

Die brasilianische Gesellschaftsstruktur ist sehr stark von Machtsystemen geprägt, die weit in die Geschichte der Entdeckung Brasiliens und die damit zusammenhängende Kolonialisierung zurückreichen. Die Produktivität spielt in den beschriebenen Systemen eine besondere Rolle. Den Machthabenden nützlich waren und sind diejenigen, die dazu beitragen können, ihre Macht weiter auszuweiten. Dies geht zum Einen über Produktivität oder Strategie und Intelligenz. Nutzlos waren solche, die weder das Eine, noch das Andere beisteuern konnten. Bis heute versucht die Bevölkerung, sich durch viele Beziehungen und Gefälligkeiten einen persönlichen Vorteil zu verschaffen. Menschen, die in irgendeiner Weise benachteiligt sind, wie z.B. Menschen mit einer geistigen Behinderung, besitzen demnach aus der Geschichte heraus keinen Nutzen und gelten eher noch als Last.

¹³ Zur Entwicklung neuer sozialer Konzepte, die aus der Anpassung an die vorgefundenen Gegebenheiten notwendig wurden, nutzten die Portugiesen in erster Linie die Frauen. Sie sollten ihnen auf ländliche Gegebenheiten angepasste Überlebensstrategien beibringen. Damit waren sie nun nicht mehr nur Arbeitskraft, sondern Grundlage für die Bildung von Familien. Liebe spielte bei solchen Verbindungen keine Rolle. Die Folge war, dass Verbindungen auf rein familiengründende Bedeutungen reduziert wurden. An die Stelle der Ehe traten Arbeitsverhältnisse, die vertragsfrei geschlossen wurden. Die so entstandene Heiratspolitik, in der Mischehen vorgesehen und geschützt waren, bedeutete aber auch die Anerkennung von Konkubinat und Bigamie (vgl. Brühl, 1989).

Der **Nordosten** nimmt im Gesamtblick auf Brasilien eine besondere Position ein. Obwohl hier der Beginn der Kolonialisierung stattfand, steht er heute den anderen Regionen Brasiliens in seiner Entwicklung nach. Es scheint, als sei im Nordosten die Ohnmacht der Bevölkerung durch die Untertänigkeit geblieben, während sich die Entwicklung im Süden des Landes vollzog. Dies hat Auswirkungen auf alle Systeme des menschlichen Zusammenlebens. Davon ist auch das vorherrschende Bildungssystem betroffen. Bei der Analphabetenrate befindet sich Piauí an vorletzter Stelle der Landes-statistik. Sie liegt bei 28% im Gegensatz zum Bundesdurchschnitt von 11% (IBGE, 2004).

Teresina, die Hauptstadt des Bundesstaates Piauí, spiegelt die Situation dieser Landesregion wider. Teresina zählt heute 801.971 Einwohner. Bei einer Größe von 1.679,8 km² beträgt die Bevölkerungsdichte 469,56 Einw./km² (IBGE, 2006b). Sie ist damit die größte Stadt im Inneren des Nordostens und die einzige Hauptstadt des Nordostens, die nicht an der Küste liegt. Mit 30°C Durchschnittstemperatur ist Teresina die heißeste Stadt im ganzen Land. Die Dürre zählt zu einem ihrer größten Probleme. Obwohl die Stadt von zwei großen Flüssen eingeschlossen ist, bleibt die sehr kostenintensive, für den Lebensmittelanbau aber erforderliche Bewässerung der wohlhabenden Bevölkerung der Stadt vorbehalten. Da in der Stadt kaum Industrie angesiedelt ist, sind die Arbeitsplätze auf das Dienstleistungsgewerbe beschränkt. Die meisten Menschen, die in der Hoffnung auf Arbeit nach Teresina kommen, reihen sich in die Zahl der Arbeitslosen ein. Sie finden ihre Bleibe in den Favelas am Rande der Stadt. 1979 gab es in Teresina 22 dieser Armengebiete. Im Jahr 2002 werden ca. 160 Gebiete gezählt, die von der extrem armen Bevölkerung besetzt werden (vgl. Lima, 2002). Diese wachsen stetig weiter.

Obwohl laut IBGE das jährliche Wachstum 2003 bei 2,03% lag, welches die Gesamtzahlen Brasiliens von 1,63% deutlich übersteigt (vgl. Prefeitura de Teresina, 2003), ist die soziale Situation der ärmeren Bevölkerung und damit des Großteils der Menschen in Teresina gekennzeichnet durch Arbeitslosigkeit, eine hohe Anzahl von Kindern in den Familien, allein erziehende Mütter, gesundheitliche Defizite wie Unterernährung, Infektanfälligkeit und Auftreten von Krankheiten wie Aids und Hanseniase (Lepra). Erhobene Zahlen aus dem Jahr 2000 zeigen, dass 18 % der Gesamtbevölkerung in extremer Armut lebten. Diese Prozentzahl repräsentierte die Anzahl der Bewohner der Favelas (vgl. Carvalho, 2000). Auffällig im Stadtbild ist das extreme Gefälle zwischen Arm und Reich. Nicht selten liegen reiche Villenviertel in direkter Angrenzung an die Favelas. Auch wenn die Bebauung des Stadtzentrums erst einmal nicht auf einen so großen Prozentsatz an armer Bevölkerung schließen lässt, wird diese Realität durch das Stadtleben sehr deutlich. Kennzeichnend für die

Lebensverhältnisse in Teresina sind neben Bettlern und Personen, die ihr Überleben durch kleine dienstleistende Hilfsarbeiten wie Autos waschen und auf Autos aufpassen sichern, die vielen Straßenkinder in der Stadt. Auch die Prostitutionsrate, vor allem die der Kinderprostitution, ist erschreckend hoch.

2.2 Randgruppen in Gesellschaften

Ein Blick auf die Bildung von Randgruppen wird notwendig, um Charakteristika und Dimensionen dieser Gruppe zu erfassen und im Umkehrschluss eine Auseinandersetzung darüber zu ermöglichen, inwieweit ein Durchbrechen gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse dazu führen kann, gesamtgesellschaftliche Verbesserungen zu erlangen.

2.2.1 Bildung von Randgruppen in Gesellschaftssystemen

Jedes Gesellschaftssystem definiert eigens Werte und Normen, die sich im Laufe der Zeit als Standards festschreiben. Diese können Verhaltensregeln, Sprachgebrauch, Kleidungsvorschriften sowie Körperformen, Frisuren, Hautfarbe, als auch Religionsorientierung und vieles mehr sein. Das Ziel von Gesellschaften liegt darin, nach den festgelegten Standards zu streben und ihnen gerecht zu werden. Personen und Gruppen, die von diesen Idealen oder Standards abweichen, erfüllen nicht die festgelegten Regeln der Gesellschaft und können mit der Zeit theoretisch so genannte Randgruppen bilden.

Die Enzyklopädie der Sonderpädagogik definiert den Begriff „Randgruppen“ folgendermaßen: „...Bevölkerungsgruppen, die von den anerkannten Normen und Werten der Gesellschaft durch bestimmte Merkmale (z.B. obdachlos, behindert, straffällig, psychisch gestört) abweichen und aus diesem Grunde sozial diskriminiert werden“ (Dupuis & Kerkhoff, 1992, S. 515). Das Fachgebärdenlexikon Sozialarbeit/ Sozialpädagogik fügt hinzu, dass Randgruppen „...nur geringe Chancen haben, ihre Bedürfnisse und Interessen innerhalb der Gesellschaft durchzusetzen, da sie kaum Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse haben“ (Fachgebärdenlexikon Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 2006). Das Lexikon Sociologicus definiert kurz und knapp: „...Bevölkerungsgruppen, die unterhalb des normalen Standards und zum Teil außerhalb der Arbeitswelt leben“ (Lexikon Sociologicus, 2006). Nach den vorliegenden Definitionen sind Randgruppen folglich Bevölkerungsgruppen, die durch ein bestimmtes Merkmal, wie z.B. durch ethnische Zugehörigkeit, Armut, Kinderreichtum, religiöse, politische oder sexuelle Neigungen von dem gesellschaftlich vorgeschriebenen Standard abweichen oder Personengruppen, die von einer bestimmten Krankheit (Aids, Lepra,

Krebs etc.) ebenso wie von Behinderungen betroffen sind. Häufig werden diese Gruppen auch mit dem Begriff „Minderheiten“¹⁴ beschrieben. Hier gilt jedoch im Auge zu behalten, dass Randgruppen Minderheiten sein können, dies aber nicht automatisch der Fall ist und dass nicht alle Minderheiten zu den Randgruppen zählen.

Im Zusammenhang mit Werten und Normen werden in Gesellschaften auch idealisierte Menschenbilder festgeschrieben. Diese umfassen äußerliche Erscheinungsformen, Einstellungen und Haltungen ebenso wie körperliche Funktionalitäten und ethnische Zugehörigkeit. Die Auswirkungen, welche durch die Zugehörigkeit zu einer Randgruppe auftreten, sind in allen Kulturen gleich. Im Normalfall haben Randgruppen kaum eine Möglichkeit, ihre Interessen, Meinungen und Bedürfnisse in ihrer Gesellschaft zu vertreten oder durchzusetzen. Somit haben sie keinen Einfluss auf die politischen Entscheidungen, was wiederum zur Folge hat, dass ihre Interessen auch auf politischer Ebene keine Vertreter haben. Die Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete weist darauf hin, dass sich Angehörige einer Randgruppe ökonomisch am Rande des Existenzminimums bewegen (vgl. Dupuis & Kerkhoff, 1992, S. 515).

Die Ausgrenzung vollzieht sich in einem kontinuierlichen Prozess. Sie ist abhängig von Wandlungen und Entwicklungen in der Gesellschaft und im zeitgeschichtlichen Umdenken. Die Ausgrenzung kann von Geburt an stattfinden, indem ein Kind in einer bestimmten, schon ausgegrenzten Bevölkerungsgruppe oder mit einer feststellbaren Beeinträchtigung zur Welt kommt. Sie kann jedoch auch durch einen Wandel im weiteren Leben ausgelöst werden, wie z.B. durch auftretende Krankheiten, durch Unfall verursachte Beeinträchtigungen, Glaubenswechsel bis hin zu einfachen Ortwechseln. Eine Immigration in eine andere Kultur kann den Prozess des Ausschlusses verdeutlichen. In der eigenen Kultur aufgewachsen, hat sich der Mensch mit den vorhandenen Verhaltensregeln und Idealen vertraut gemacht und sie für sich übernommen. Durch den Wechsel in eine ihm fremde Kultur stößt er nun auf ihm unbekannte Verhaltensregeln, die Regeln, die dieser Gesellschaft, Kultur oder Landesgruppe als festgeschriebene Werte und Normen dienen. Durch seine Unwissenheit in Bezug auf die bestehenden Regeln, kann der Immigrant/ die Immigrantin Teil einer Randgruppe werden, da er/sie sich in bestimmten Verhaltensweisen von den Idealen dieser Gesellschaft abweichend verhält. Der Prozess der Randgruppenbildung ist jedoch nicht beschränkt auf die Richtung des Ausschlusses. Im Fall der Immigration besteht

¹⁴ Der Begriff Minderheit ist in der freien Enzyklopädie, Wikipedia, folgend definiert: „Eine Minderheit ist eine demographische Gruppe auf einer bestimmten territorialen Einheit (Staat, Region,...), die sich durch bestimmte personale Merkmale von der Bevölkerungsmehrheit unterscheidet. Merkmale in diesem Sinne können Sprache, Rasse, Religion, Moral, soziale Funktion u.v.a. mehr sein“ (Wikipedia, 2006, Januar 25).

die Möglichkeit, die Ausgrenzung wieder rückgängig zu machen. Nach einer Zeit des Zusammenlebens kann die Person das Wertesystem der Gesellschaft erkennen und sich durch veränderte Verhaltensweisen dieser anpassen. Darüber besteht die Möglichkeit sich in die Gesellschaft einzugliedern.

Bei unveränderlichen Merkmalen wie Krankheit, Hautfarbe und Beeinträchtigung ist dieser Umkehrprozess nur schwer möglich. Meist bilden diese Personen festgeschriebene Randgruppen in einer Gesellschaft. Für die Personengruppe der Menschen mit Behinderung ist der Umkehrprozess weitestgehend eingegrenzt. Sowohl eine körperliche Beeinträchtigung als auch Beeinträchtigungen im Sehen, Hören oder der geistigen Entwicklung können nur in wenigen Fällen rückgängig gemacht werden. Bis zu einem gewissen Grad lassen sich Funktionsdefizite z.B. durch Prothesen oder Hilfsmittel ausgleichen, die Beeinträchtigung bleibt jedoch weiter bestehen. Damit wird das vorgegebene „Normal“ nur in seltenen Fällen erreicht. Dies bedeutet, dass eine Eingliederung von Menschen mit Behinderungen durch Anpassung und Regulierung des bestehenden „Defizits“ erreicht werden müsste. Bei einer sehr strikt festgelegten Definition gesellschaftlicher Werte und Normen scheint die Regulierung die einzige Möglichkeit darzustellen, um Akzeptanz zu erlangen. Das deutlich werdende Hauptproblem ist daher in vielen Fällen die gesellschaftliche Ablehnung und die Weigerung, Normen offener zu definieren. Deutlich wird, dass eine Eingliederung in gesellschaftlich bestehende Normsysteme, nach einmal durchgeführtem Ausschluss fast unmöglich ist.

Das Fachgebärdenlexikon Sozialarbeit/ Sozialpädagogik weist darauf hin, dass es problematisch wird, wenn der Begriff Randgruppen den Eindruck entstehen lässt, dass es ein einziges Zentrum der Gesellschaft gibt, an deren Peripherie¹⁵ die wenigen unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen leben (vgl. Fachgebärdenlexikon Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 2006, Januar 6). In diesem Zusammenhang wird das Wort für Gruppen benutzt, deren soziale Probleme im Laufe der Zeit immer größer wurden und heute zum Teil Massenphänomene darstellen. Gemeint sind z.B. die Gruppen der Arbeitslosen, der kinderreichen Familien und der alten Menschen. Diese Gruppen gehören laut bestehender Definition nicht zu den Randgruppen, sie werden aber zunehmend aus dem gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt. Die Ausgrenzung geschieht zum Teil über die Verwehrung finanzieller Mittel, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, durch negative Zuschreibungen von Seiten der Gesellschaft und fehlenden barrierefreien Infrastrukturen. Durch diese Ausgrenzung können

¹⁵ Ich werde in Kapitel 3.2.1 noch näher auf das Phänomen der Peripheriegebiete im Zusammenhang mit Behinderung eingehen.

sie zu Randgruppen werden. Dieser Prozess steht in direktem Zusammenhang mit den zunehmenden Leistungszwängen in der Gesellschaft. Vera Hewener verweist in ihrem Vortrag „Soziologie der Randgruppen“ auf Iben (1972), der betont, dass aus Randständigen eine Randgruppe wird, wenn sie von anderen als Problemgruppe empfunden wird und auch so definiert wird (vgl. Hewener, 1988). Ein alter Mensch kann nicht mehr so viel leisten wie ein junger Mensch, ein Arbeitsloser trägt nicht zum Wachstum der Gesellschaft bei und kinderreiche Familien werden als Belastung betrachtet. Durch diesen Zusammenhang wird die Tendenz sichtbar, dass durch wachsende Leistungszwänge die Zahl der Randgruppen in aller Wahrscheinlichkeit zunehmend größer wird. Da Randständigkeit oder Marginalität immer eine Abweichung von herrschenden gesellschaftlichen Normen bedeutet, ist erklärbar, warum besonders in Gesellschaften mit starken Ungleichheiten Randgruppen entstehen. Durch ihre Ausgrenzung wird deren Abhängigkeit noch zusätzlich verstärkt, was wiederum das Herrschersystem und das damit zusammenhängende Machtgefälle noch weiter unterstützt.

2.2.2 Benachteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen in Brasilien

Wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, ist Brasiliens Gesellschaft von Ungleichheiten, Unterdrückung und sozialem Ausschluss gezeichnet. In kaum einem anderen Land sind die Lebensunterschiede und der Gegensatz zwischen Zentrum und Peripherie so gravierend wie hier. Erklärungsversuche für dieses Phänomen gibt es zahlreiche: So wird z.B. der Kapitalismus, die herrschende Allianz von Finanz- und Industriekapital mit dem Militär oder mit den mächtigen Familien des Landes angeführt. Durch die extreme Form der Ungleichheit und des Ausschlusses können dies jedoch nicht die alleinigen Erklärungsgründe sein. Vielmehr findet sich ein großer Anteil in der brasilianischen Gesellschaft an sich, begründet durch ihre Kolonialisierungsgeschichte und ihre Entwicklung bis zur heutigen Zeit. Brasilien ist gekennzeichnet als Gesellschaft der Funktionalität, die kritiklos ihren Eroberern und späteren Machthabern bis hin zu Präsidenten folgte und folgt. Die Brasilianer und Brasilianerinnen erheben aber gleichzeitig den Anspruch darauf, sich als Volk zu definieren, welches keine Vorurteile besitzt, und in welchem alle Menschen die gleichen Chancen haben.

Der Blick in die Geschichte Brasiliens zeigt jedoch ein anderes Bild. Mit der Zeit haben sich in Brasilien einzelne Funktionssysteme gebildet wie z.B. Familien, Sozialbewegungen und andere Kleingruppen, die ihre eigenen Zugehörigkeitsregeln aufstellen, nach denen zu streben ist. Die enge Festlegung von Normen und Regeln der Systeme verhindert

eine Vermischung einzelner Gruppen. Dies kann innerhalb einer Gesellschaft zu großen Schwierigkeiten führen. Luhmann weist darauf hin, dass Funktionssysteme,

„... wenn sie rational operieren, Personen aus[schließen] oder marginalisieren sie so stark, dass dies Konsequenzen hat für den Zugang zu anderen Funktionssystemen. Keine Ausbildung, keine Arbeit, kein Einkommen, keine regulären Ehen, Kinder ohne registrierte Geburt, ohne Ausweis, keine Beteiligung an Politik, kein Zugang zur Rechtsberatung, zur Polizei oder zu Gerichten, die Liste ließe sich verlängern ... bis hin zu gänzlichem Ausschluss“ (Luhmann, 1995, In Lau, 1995).

Die Bildung von Funktionssystemen war in Brasilien eine Frage des Überlebens. Das große Land bestand aus einer Mischung von Menschen, wie sie unterschiedlicher nicht sein konnten. Zur Überlebenssicherung und zur Wahrung der eigenen Identität musste sich die Bevölkerung Funktionssystemen zuordnen. Der Vorteil war ein geschützter Raum, in dem Zusammenhalt die oberste Priorität darstellte. Bei Regelverstoß folgte zunächst die Bestrafung durch Verbote von bestimmten Einrichtungen oder Hilfen bis hin zu einem Ausschluss aus diesem beschützten Umfeld. Der Kampf, in der brasilianischen Gesellschaft „dazu zu gehören“, wird auch heute noch in unterschiedlichen Bereichen und Ebenen ausgetragen. Selbst die Vorstellung, dass Menschen in den Armutsvierteln stärker zusammenhalten, wird bei genauer Betrachtung widerlegt. Der Neoliberalismus hat in das brasilianische Gesellschaftssystem Einzug gehalten und zerstört langsam die festen Verbände des Zusammenhalts. So wurden Hilfen innerhalb eines Verbandes gesichert. Die Menschen in den Systemen wie Familie, Nachbarschaft, Kirchengemeinde oder Arbeitsplatz halfen sich gegenseitig. Dieses Sozialsystem, welches Hilfen durch Zugehörigkeiten sicherte, wird durch die immer stärker individualisierende Lebensform gefährdet. Brasilien ebnet sich damit den Weg in die Ideologie des Individualitätskampfes der vom Kapitalismus geprägten westlichen Länder. Dies hat besonders für die benachteiligte Bevölkerung Auswirkungen. Sie sind auf die gegenseitige Unterstützung angewiesen. Der Wegfall der familiären oder freundschaftlichen Hilfe innerhalb eines Systems bedeutet in vielen Fällen, einen verzweifelten Kampf ums Überleben führen zu müssen.

2.2.2.1 ‚Excluídos da Sociedade‘ – Brasiliens „Ausgeschlossene aus der Gesellschaft“

Der Blick in die Geschichte zeigt Begründungen für die Entstehung von Randgruppen in Brasilien. Das Ungleichgewicht der Bereiche Soziale Ordnung, Wirtschaft, Politik und Kultur verstärkt deren Ausschluss in der brasilianischen Gesellschaft. Bürger und Bürgerinnen in Brasilien verfügen über Rechte und Pflichten, die mit der Realität nicht konform gehen. Rechte und Pflichten sind nicht gleichmäßig auf die Bevölkerung verteilt. In Brasilien ist eine deutliche Klassenunterteilung erkennbar. An letzter Stelle stehen die ‚Excluídos‘, die

Ausgeschlossenen der Gesellschaft. In Brasilien sind die Umgangsformen und Ausgrenzungen von Randgruppenangehörigen um ein Vielfaches brutaler und härter als in europäischen Gesellschaften. Neben Frauen, Kindern und alten Menschen gehören vor allem Landlose, Arbeitslose, Gefangene, Straßenkinder, Zigeuner und ethnische Minderheiten in diese Gruppe, ebenso wie Kranke und Menschen mit Behinderung.

Eine erste Schwierigkeit bei der Definition von Randgruppen in Brasilien taucht auf, wenn die Bevölkerung unter dem Blick von Mehr- und Minderheiten betrachtet wird. Wirft man einen Blick auf Bevölkerungsstatistiken, ist Brasilien ein multiethnisches und multikulturelles Land. Hier leben Indigena-Völker, Afroamerikaner, Mestizen und Nachkommen von Europäern und Asiaten und dies scheinbar gleichberechtigt. Jede Gruppe hat ihre eigene soziale Identität und Weltanschauung, besitzt aber auch mit anderen Gruppen gemeinsame Elemente. So ist es schwierig festzulegen, welche Gruppe den Anspruch der Mehrheit besitzt. Die einzige Minderheit, die sich nach der ethnischen Betrachtung identifizieren lässt, sind die Indios. Das IBGE zählte 1996 251.422 Indios, in Statistiken der FUNAI¹⁶ sind es 325.652 Indios¹⁷. Ein erneuter Blick auf die Statistiken zeigt eine zusätzliche Schwierigkeit in der Definition von Minderheiten. Unterschiedliche Statistiken weichen so stark voneinander ab, dass der reine Blick auf Zahlen zur Festlegung von Minderheiten nicht aussagekräftig ist.

Die sozioökonomische Situation ist auch in Brasilien durch den Kapitalismus und Neoliberalismus geprägt. Privatisierung von Erziehungs- und Gesundheitswesen haben die Probleme der armen Schicht vergrößert. Der geöffnete Markt und die Privatisierungen steigerten die Arbeitslosigkeit und die Armut. Sie brachten soziale Unsicherheit, so dass viele Ältere und vor allem Kinder in den Städten auf der Straße leben. Diese große Gruppe fällt schon lange nicht mehr in die Kategorie Minderheit, stellt aber eine der größten Randgruppen Brasilien dar. Luciano Mariz Maia zieht eine traurige Bilanz:

„Der Staat hat keine Politik in Fürsprache von Minderheiten, da es keine Identifikation der Problematik in Bezug auf Minderheiten (seien es Aspekte in Bildung, Gesundheit und Wirtschaft in Berücksichtigung oder Bezug auf Minderheiten und ihre Mitglieder) gibt; noch Erarbeitungen von Programmen um in

¹⁶ Die Fundação Nacional do Índio (Nationale Stiftung der Indios) ist ein Staatsorgan, welches für die indio – Politik, die in der brasilianischen Verfassung von 1988 festgehalten ist, zuständig ist. In der Praxis bedeutet dies die Basisbildung zu garantieren, ihre Länder zu markieren, abzusichern und zu schützen, Außerdem ist sie für die Rechtsverteidigung der Indiogemeinden zuständig.

¹⁷ 1988 erklärte die neue Staatsverfassung (Constituição Federal – CF) den Schutz aller vorkommenden kulturellen Manifestationen, vor allem der Urkulturen, Indios und die Afrobrasilianer sowie aller Mitglieder anderer Gruppen, die an dem Prozess der nationalen Zivilisation teilhaben. Diese Veränderung der Rechtsprechung bedeutete einen großen Fortschritt im Kampf um Gleichheit und Einhaltung der Menschenrechte. 17 Jahre nach der Verabschiedung der CF und 14 Jahre nach der Ratifizierung der Sozial-, Politik-, Wirtschafts-, und Zivilrechts-Gesetzgebungen bleibt das Versprechen nur Bestandteil auf dem Papier.

Gemeinden oder den identifizierten Gruppen zu handeln; weniger noch die Ausführung dieser Programme; und deren Evaluation“ (Maia, 2005, Übers. d. Verf.).

Diese Aussage steht nicht nur für Minderheiten, sondern für alle Randgruppen in Brasilien. Sie stellen für die Politiker keinen Nutzen dar und sind damit in der Politik stimmlos. Es gibt kaum Politiker, die sich für ihre Belange einsetzen. Die Menschenrechte bleiben unberücksichtigt und es wird deutlich, dass der Staat seiner Verantwortung, jeden Bürger zu schützen, nicht nachkommt. Dies bestätigt João Elias de Oliveira in seiner Äußerung:

„Wenn die Deklaration der Menschenrechte in ihrem Artikel 21 bestätigt, dass jedes Lebewesen das Recht darauf hat, Anteil an der Regierung seines Landes zu nehmen und das der Vorteil des Volkes ist die Basis der staatlichen Autorität zu stellen, zeigt dies schon, dass es keine Bedingungen gibt, die unterstützen, dass die Ungleichheit gerecht ist und nur eine privilegierte Elite das Recht haben darf Entscheidungen im Interesse der Gesellschaft zu treffen“ (Oliveira, 2006, Übers. d. Verf.).

Es lässt sich festhalten, dass, trotz vielfacher Verbesserungen auf gesetzlicher Ebene, die Lage der Einhaltung und Umsetzung der Menschenrechte im Laufe der Zeit kaum verändert wurde. Damit konform geht die Situation der 'Excluídos' der brasilianischen Gesellschaft. Schon der Blick auf die Geschichte zeigte die Gesellschaftsorganisation um die Elite herum. Sie definieren die gesellschaftlichen Normen und Regeln. Brasiliens Unterschicht ist noch immer von ihr abhängig. Bislang gab es in der brasilianischen Geschichte noch keine Veränderung, die durch die arme Bevölkerungsschicht gefordert und umgesetzt wurde. Solange wie das Machtgefälle in dem über Jahrhunderte aufgebauten System weiter besteht, werden auch weiterhin viele Menschen in Brasilien zu den 'Excluídos' gehören.

Bei der Suche nach den Ursachen des sozialen Ausschlusses wird schnell deutlich, dass sich dieser in einem sehr frühen Stadium manifestiert. Für Kinder, die in einer Situation der Benachteiligung geboren werden, bedeutet dies, dass ihnen nicht die gleichen Hilfsmittel und Möglichkeiten zur Verfügung stehen wie anderen Kindern. Einige von ihnen erfahren noch weiteren Ausschluss aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Religionszugehörigkeit oder einer Behinderung. Peter Mittler (2003) weist darauf hin, dass:

„viele Kinder, die in Armut leben, beginnen und beenden ihre Kindheit in sozialer Ausgeschlossenheit und niedriger Bildungssituation und machen in ihrem Leben als Erwachsene weiterhin Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, der Armut und Krankheit.“ (Mittler, 2003, S. 79, Übers. d. Verf.).

Die Armut ist in Brasilien der größte Faktor für die soziale Ausgrenzung. Sie produziert direkten Ausschluss, indem Armut Krankheiten und Beeinträchtigungen zur Folge hat. Durch

sie kann ebenfalls eine indirekte Ausgrenzung entstehen, wenn die Bevölkerung durch ihre Situation einen schlechteren Zugang zu Bildungseinrichtungen und Gesundheitszentren hat.¹⁸

2.2.2.2 Rechtssituation der 'Excluídos' in Brasilien

Personen, die von Behinderung betroffen sind, Arme, Alte, Frauen, Kinder, Schwarze, Indios, Strafgefangene, Homosexuelle und viele andere Gruppen, die in irgendeiner Weise aus der Gesellschaft ausgeschlossen sind, kämpfen in Brasilien um ihre Rechte. Dies umfasst den Zugang zu Bildungseinrichtungen, medizinischer Versorgung, Arbeit, Unterkunft, Sport, Freizeit und Kultur. Es existieren zahlreiche Gesetze, die diese Rechte für alle garantieren sollen. Trotzdem schließt die brasilianische Gesellschaft systematisch alle Menschen aus, die sie als ‚Anders‘ klassifiziert.

Justiça global¹⁹ veröffentlichte 2003 einen Bericht über Menschenrechte in Brasilien. Sie strukturiert darin die historischen Eckpfeiler und ihre Entwicklung bis in die heutige Zeit. Bei der Analyse der aktuellen Rechtssituation in Brasilien kommen sie zu dem Schluss, dass

„...trotz aller politischen und gesellschaftlichen Veränderungen während der letzten zweihundert Jahre...die Diskrepanz zwischen progressiven Normen und ihrer mangelhaften praktischen Umsetzung bestehen [blieb]. Hauptursache war die unveränderte Spaltung der brasilianischen Gesellschaft in völlig ungleiche Bevölkerungsschichten und dem kaum ausgeprägten Bewusstsein, dass alle Brasilianer mit gleichen und unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind“ (Justiça Global, 2004, S.11).

Auch im Bereich der Gesetzeslage lassen sich aus den geschichtlichen Geschehnissen Schlüsse ziehen. Es zeigt sich, dass die sich frühzeitig entwickelnde fortschrittliche Gesetzgebung²⁰ in Brasilien kein Ausdruck eines gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses darstellte. Die schon relativ früh vom König erlassene liberale Verfassung stand in großem Widerspruch zu den aufrechterhaltenen feudalen Strukturen, die weiterhin im Land herrschten. Nutzen brachten die neuen bürgerlichen Rechte nur einer kleinen Elite. Für die Mehrheit der Brasilianer brachten die Freiheitsrechte keine Verbesserungen. Die Existenz von Millionen in Knechtschaft gehaltenen Sklaven wurde in der Verfassung verleugnet. Man

¹⁸ In Kapitel 3.2.1.2 wird ein tieferer Einblick in die Zusammenhänge von Armut, Ausschluss und Behinderung folgen.

¹⁹ Justiça Global wurde 1999 gegründet, um der Menschenrechtsfrage in Brasilien mehr Gewicht zu verleihen. Forschungsarbeiten, Berichterstattungen über Menschenrechtsverletzungen, Fortbildungsangebote und Aktionen mit brasilianischen Nichtregierungsorganisationen und sozialen Bewegungen dienen diesem Anliegen. Grundlage ist die Unterstützung und Anwendung des internationalen Instrumentariums zum Schutz der Menschenrechte. Justiça Global ist Beschwerdeführer in mehr als zwanzig Fällen von Menschenrechtsverletzungen beim Interamerikanischen Menschenrechtssystem der ‚Organisation Amerikanischer Staaten‘ (OAS) und hat bisher über 100 Eingaben bei den zuständigen Menschenrechtsorganen der Vereinten Nationen vorgelegt.

²⁰ 1824 erhielt Brasilien seine erste Verfassung. Sie garantierte nicht nur bürgerliche Freiheitsrechte wie Meinungs- und Pressefreiheit und die Unabhängigkeit der Justiz, sondern enthielt auch das Folterverbot.

deklassierte sie damit zu Nicht-Bürgern. Erst 60 Jahre später erklärte man Sklaven zwar formalrechtlich zu freien und gleichen Bürgern, unternahm jedoch keine Anstrengungen zur Verbesserung ihrer trostlosen Lebensverhältnisse. Die Nachkommen ehemaliger Sklaven führten weiterhin ein Leben am Rande der Gesellschaft, mit einem Einkommen unterhalb der Armutsgrenze (vgl. Justiça Global, 2004).

In den vergangenen 20 Jahren wurden die meisten internationalen Menschenrechtsabkommen ratifiziert. 1996 kam Präsident Fernando Henrique Cardoso einer der wichtigsten Forderungen der Wiener Menschenrechtskonferenz (1993) nach und verabschiedete den Nationalen Menschenrechtsplan, in dem zahlreiche Regierungsmaßnahmen vorgeschlagen wurden. 1996 etablierte er das Nationale Menschenrechtssekretariat. Zugleich wurden auf nationaler, bundesstaatlicher und kommunaler Ebene Menschenrechtsausschüsse gebildet. Diese Veränderungen verschafften auch der Zivilgesellschaft mehr Freiräume für eine politische Beteiligung.

Doch noch immer leidet ein großer Teil der brasilianischen Bevölkerung an Unterdrückung. Gerade im Nordosten beschränkt sich die Arbeit weiterhin auf schlecht bezahlte Jobs im Dienstleistungsgewerbe (z.B. Hausangestellte, Tagelöhner).

Viele Menschen die den unterdrückten Randgruppen angehören, verzichten oftmals auf die Einforderung ihrer Rechte. Sie wissen, dass sie in der Bevölkerung und in letzter Instanz vor Gericht kaum Gehör finden. In Brasilien wird diese Ungleichheit vor dem Gesetz als Normalität hingenommen. Durch die Kolonialisierungsgeschichte, so scheint es, nehmen die Bürger es als eine naturgemäße Gegebenheit hin, dass es 'gleiche' und 'gleichere' Menschen gibt. Es scheint, als ob in Brasilien Menschen des unteren sozialen Drittels der Bevölkerung keinen Anspruch auf Bürgerrechte besitzen. Der Bericht von Justiça Global analysiert in diesem Zusammenhang den Begriff 'Rechtsstaat' und gibt zu bedenken, dass „Der Rechtsstaat...sowohl durch die Unantastbarkeit der Eliten als auch durch die Verweigerung der Rechtsansprüche für die Armen unterhöhlt [wird]. Der ursprüngliche ethische Sinn des Rechts wird dadurch zerstört“ (Justiça Global, 2004, S.13). Auf dem Land sind heute noch Bündnisse zwischen Großgrundbesitzern, Polizei, Politikern, Staatsanwälten und Richtern zu finden.

Die Rechtlosigkeit trifft in Brasilien einen Großteil der Bevölkerung. Der Eindruck entsteht, dass für die sozialen Randgruppen nur ein Gesetz gilt, nämlich das Strafrecht, und dieses wird nach freier Auslegung der Staatsanwälte und Richter gehandhabt. Auch die

staatlichen Sicherheitsorgane haben diese Rechtlosigkeit zu verantworten. Regelmäßig wird das Recht auf körperliche Unversehrtheit und auf Leben von ihnen verletzt.

Der Bericht von Justiça Global schließt seinen Rückblick auf politische Veränderungen mit der Feststellung, dass

„... die Lage der Menschenrechte ‚im Jahr Eins nach Lula‘ dramatischer denn je zuvor [war], vor allem im Hinblick auf die direkte Ausübung von Menschenrechtsverbrechen durch Ordnungshüter, von jenen Organen also, die der Staat ausbildet und vergütet, um die Gesellschaft vor Gewalt und Verbrechen zu schützen“ (Justiça Global, 2004, S.7).

Dieses Resümee hat sich auch in den weiteren Jahren der Regierung Lulas nicht verändert. Die Verbesserung der Menschenrechte ließ auf sich warten. Die Demarkierung der Indigenengebiete kam kaum voran. Die Auseinandersetzungen um die Landreform haben sich zugespitzt, die Agrarreform ist ausgeblieben. Selten wurden Verbesserungen in Einzelfällen verwirklicht. Damit haben sich kaum Veränderungen in der Rechtssituation der brasilianischen Bevölkerung, besonders die der ‚Excluídos‘, vollzogen.

3. MENSCHEN MIT BEHINDERUNG - EINE INTERNATIONALE BETRACHTUNG

In der Auseinandersetzung mit geschichtlichem Wandel in Bezug auf Betrachtung von Behinderung, Begriffswechseln und Definitionen wird das heutige Verständnis der Sonderpädagogik begreifbar. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, wie internationale Verflechtungen, aber auch Unterschiede in den einzelnen Kulturen entstehen. Dieses Kapitel beschäftigt sich deshalb mit der Entwicklung der Sonderpädagogik weltweit und stellt in seinem ersten Teil neben geschichtlichen Hintergrundinformationen die aktuelle Diskussion um die Terminologie sowie Klassifikationen und internationale Gesetzgebungen dar, die besonders mit dem Blick auf Internationalität eine Wichtigkeit besitzen. Der zweite Teil ist explizit auf mein Forschungsland Brasilien gerichtet. Es stellt Besonderheiten zum Umgang mit Behinderung heraus und leistet eine statistische Übersicht von aktuellen Zahlen und Daten.

Da das Wort „Behinderung“ in Nordostbrasilien die gängige Bezeichnung darstellt, halte ich es zum eindeutigen Verständnis für sinnvoll diesen Begriff in meiner Arbeit zu verwenden. Andere Begriffe können eher verwirrend sein, als dass sie für Klärung oder eine vorurteilsfreie Sicht sorgen. Ich verwende den Begriff mit dem Verständnis, dass sich Behinderung als ein Prozess der Zuschreibung von Seiten der Nichtbehinderten Menschen, der Mehrheitsgesellschaft, vollzieht. Wie auch im SGB IX verwende ich den Begriff synonym für Beeinträchtigung. Behinderung stellt damit die soziale Ausgrenzung der Personen in den Vordergrund und nicht die körperliche Beeinträchtigung an sich. Nur durch die Behinderung von außen, das Unterbinden der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, manifestiert sich Behinderung. Hier beziehe ich mich auf die Klassifikation der WHO aus dem Jahr 2001, die „International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF“.

Unter Betrachtung der gebräuchlichen brasilianischen Terminologie werde ich in meiner Arbeit kontinuierlich „Menschen mit Behinderung“ schreiben. In der Diskussion um Inklusion allgemein werde ich den Begriff der Personen mit besonderen Bedürfnissen verwenden, da hier der Begriff Behinderung den Personenkreis nur zu einem Teil trifft. Auf die Schule bezogen, wird dieser in Kapitel 4.4.2 noch genauer spezifiziert.

3.1 Wer behindert wen? - Unterschiedliche Betrachtungsweisen von Behinderung

Ich möchte den Begriff "Behinderung" an dieser Stelle nicht in all seinen Dimensionen vollständig definieren. Das folgende Teilkapitel soll vielmehr einen Überblick über die verschiedenen Komponenten, die den Begriff konstruieren und beeinflussen, geben und durch verschiedene Definitionen und Sichtweisen zeigen, wie vielschichtig der Begriff ist.

Der Begriff der Behinderung hat sich im Laufe der Geschichte der Menschheit entwickelt und ist somit auch weiterhin ständig neuen Entwicklungen ausgesetzt. Es ist demnach wichtig, den Begriff immer in Abhängigkeit zu geschichtlichen Veränderungen in Gesellschaft und Weltordnung zu betrachten.

Der Blick auf die Stellung von Menschen, die der Randgruppe der Menschen mit Behinderung angehören, zeigt eindeutig, dass bestehende Menschenbilder in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften eine große Bedeutung im Prozess des Ausschlusses spielen.

3.1.1 Definitionen von Behinderung

Es existieren zahlreiche Definitionen des Begriffs Behinderung. Bei diesen kommt es nicht nur darauf an, in welchem kulturellen Kontext sich die Person befindet, sondern auch welcher Bereich der Zuständigkeit angesprochen wird. So bestehen Definitionen, die aus juristischer Sicht formuliert wurden ebenso wie aus pädagogischer oder medizinischer Sicht. Der Begriff "Behinderung" ist sehr komplex und oft dient er nur zur Vereinfachung, um eine bestimmte Zielgruppe für Interventionen oder Behandlungen zugänglich zu machen. Dabei werden die jeweiligen Behinderungsformen von den verschiedenen Spezialisten unterschiedlich beurteilt.

Im **juristischen, sozialgesetzlichem** Bereich gilt in der Bundesrepublik Deutschland die Definition des Sozialgesetzbuch IX (2001) (§ 2 Abs. 1):

"Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist".

In der **Medizin** variieren die Definitionen je nach Bereich des definierenden Organs. Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (1984, S.4) formuliert:

"Es handelt sich hier um einen im anatomisch-physiologischen Bereich anzusiedelnden, vielschichtigen und gegen die verschiedenen benachbarten Bereiche nicht immer leicht abzugrenzenden Sammelbegriff. Zu der Feststellung dieser relativen Unschärfe des Begriffes 'Behinderung' kommt die Tatsache hinzu, dass der Terminus nicht ausreicht, um die Gesamtheit der hier angegebenen Sachverhalte zu

erfassen und die verschiedenen Ebenen aufzuzeigen, in denen 'Behinderung' wirksam wird."

Mattners (2000, S. 9) Definition, "Eine Behinderung ist im Sinne des klassischen Krankheitsbegriffes eine irreversible Beeinträchtigung des Menschen als Folge eines vorausgegangenen Krankheitsprozesses oder einer angeborenen Schädigung", kann ebenfalls dem medizinischen Bereich zugeordnet werden. Nach seiner Definition liegt eine Behinderung dann vor, wenn der betroffene Mensch infolge einer Erkrankung oder einer angeborenen Schädigung voraussichtlich dauerhaft physisch bzw. psychisch beeinträchtigt bzw. benachteiligt sein wird. (vgl. ebd. S. 9).

In der **Pädagogik** gelten laut der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973, S.13) alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene als behindert,

"...die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilnahme am Leben in der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung..."

Stadler mahnt diesen Definitionen an, dass der „Beziehungsaspekt von Behinderung“ (Stadler 1998, S. 167) nicht berücksichtigt wird. Die Definitionsversuche von Behinderung durch Bestimmungsgrößen gehen für den Menschen mit Behinderung selbst an der Tatsache vorbei, dass es sich eben nicht um eine „Eigenschaft mit individuell erfassbaren Merkmalen, sondern um eine Beziehung zwischen individuellen und sozialen Gegebenheiten handelt“ (Stadler 1998, S. 167).

Der pädagogische Behinderungsbegriff wurde Ende der 60er Jahre von Bleidick dem Sozialrecht entlehnt. Dort dient er dem Anspruch des Nachteilsausgleichs für Menschen, deren Teilhabe besonders am Erwerbsleben infolge von Beeinträchtigungen nur eingeschränkt möglich ist, ohne zugleich das soziale Gefälle und die mit ihm verknüpften Benachteiligungen bestimmter (vor allem bildungsferner und armer) Bevölkerungsschichten generell in Frage stellen zu müssen. Implizit wird angenommen, dass Menschen mit Behinderung nicht aus eigenen Kräften Barrieren überwinden können, die ihrer eigenständigen Persönlichkeitsentfaltung, Lebensgestaltung und beruflichen Verwirklichung entgegenstehen.

Bleidick lenkt den Blick auf Behinderung stärker auf das Lebensumfeld der Person. Er sieht die Schädigung einer Person erst dann als Behinderung, wenn sie dadurch an der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gehindert wird (vgl. Bleidick 1984). Der Einbezug des Umfeldes ist deshalb von großer Bedeutung. Die infrastrukturellen Umweltbedingungen, insbesondere aber gesellschaftliche Einstellungen und das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung, nehmen in modernen Ansätzen zur Definition des Begriffs einen immer

größeren Raum ein. Beispielhaft für eine erweiterte Begriffsdefinition unter Einbeziehung der Umwelt ist die Formulierung von Alfred Sander (2002c, S. 106): "*Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist*". Er führt Behinderung nicht nur auf eine Schädigung oder Leistungsminderung eines/einer Einzelnen zurück, sondern auf die Unfähigkeit des Umfeldes des betreffenden Menschen diesen zu integrieren. So versteht sich auch die Definition von Wolfgang Jantzen die besagt, dass Behinderung erst dann entsteht,

„...wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an" (Jantzen, 1992, S. 18).

Festzuhalten gilt, dass Behinderung immer erst im Zusammenhang mit den Umweltbedingungen existent wird und sich auch nur auf dem Hintergrund dieser verstehen lässt.

3.1.2 Der Behinderungsbegriff und Menschenbilder

Unmittelbar im Zusammenhang mit dem Begriff Behinderung entstehen Bilder, die sich in den Köpfen und Verhaltensweisen niedergeschlagen haben. Diese haben sich, durch die eigene Geschichte beeinflusst, herausgebildet und zeigen sich in der Art und Weise zu denken, zu handeln und wahrzunehmen. Zumeist ist dieses Alltagsbewusstsein bezüglich Behinderung negativ gestaltet. Kerstin Ziemer (2003) merkt in ihrem Vortrag an:

„Das Fremdbild Behinderung(wovon sich Menschen distanzieren) oder das Feindbild (wovor sich Menschen ängstigen) sind kollektive Manifestationen und scheinbar unverrückbar. Sie werden immer wieder konstruiert und rekonstruiert, nicht zuletzt bestärkt durch die praktizierte Biotechnologie, durch Gentechnik, Humangenetik u.a.m.“

Schon 1985 führt Heinz Bach bei dem Versuch, eine Beschreibung des Behindertenbegriffes zu geben, an: „Behinderung ist ihrem Wesen nach keine Eigenschaft, sondern eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten“ (Bach, 1985, S. 6).

Unterschiedliche Autoren, sowie Berichte von Organisationen setzen sich intensiver mit den verschiedenen Sichtweisen bezüglich Behinderung und Sonderpädagogik auseinander. Bleidick (1984) unterteilt diese in vier Paradigmen. Der „**Medizinische/ personenzentrierte Ansatz**“ sieht Behinderung als Schädigung und Krankheit einer Person. Der „**Interaktionistische Ansatz**“ stellt die Entstehung von Behinderung in den Zusammenhang der Norm-Definitionen innerhalb von Gesellschaften. So hängt die Reaktion auf eine Abweichung von der Norm davon ab, ob ein Mensch in den Augen der Gesellschaft eine

Belastung darstellt oder nicht (vgl. Cloerkes & Neubert, 1986; Haeberlin, 1996). Der „**Systemorientierte Ansatz**“ besagt, dass Behinderung immer innerhalb eines Systems begründet liegt. So kann die Schule Einfluss nehmen, indem sie qualifiziert oder selektiert. Der „**Soziologische/ gesellschaftstheoretische Ansatz**“ basiert auf der marxistischen Lehre von Schicht und Klasse. So ist Behinderung das Resultat kapitalistischer Ausbeutung. Die Sonderschule funktionalisiert demnach Menschen für niedrige Arbeit (vgl. Feuser, 1992, 1996, 2000; Jantzen, 1992, 2002). Auch zehn Jahre später nehmen die OECD (1994) und die Europäischen Gemeinschaften in ihrem Bericht zur Bekämpfung des Schulversagens (1994) ähnliche Unterteilungen vor.

Somit geht es bei der Definition von Behinderung nicht um die Verhaltensweisen des einzelnen Menschen, sondern primär um die Verhältnisse und Verhaltensweisen zwischen Menschen. Kerstin Ziemen (2003) fasst in ihrem Vortrag den Prozess der Zuschreibung einer Behinderung in drei Punkten zusammen. Als erstes nehmen wir an einem anderen Menschen seine ‚Andersartigkeit‘ wahr. Da wir ihn oder sein Verhalten nicht verstehen, deuten wir in einem zweiten Schritt „unsere Begrenztheit als Grenzen des anderen“. Im letzten Schritt, verfestigen wir unser Bild der Begrenztheit des Anderen, indem wir ihn in Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme, in Wohn-, Arbeits-, Förder- und Therapiezusammenhänge unterbringen, die unserer Annahme über seine Begrenztheit entsprechen. Dies garantiert, so Ziemen, das „...der andere trotz Förderung so bleibt, wie ich ihn mir nur denken kann. Dadurch erfüllt sich, was wir über seine Entwicklungsmöglichkeiten prognostiziert haben. Das bestätigt uns (nicht den anderen), beweist unsere ‚Normalität‘ und dessen ‚Pathologie‘ und schließt den Zirkel“.

Menschen- und Behinderungsbilder sind in vielen unserer Handlungen und Entscheidungen handlungsleitend. Die Aussage von Georg Feuser, dass das Menschenbild in unseren Köpfen die gesellschaftliche Praxis prägt und dadurch wiederum das Bild bestätigt oder verändert, (vgl. Feuser, 1996) verdeutlicht, dass ein Menschenbild, das einen Menschen biologisch-medizinisch-psychiatrisch für defekt, psychologisch für krank und pädagogisch für behindert hält, in der gesellschaftlichen Praxis nur Aussonderung und Segregation hervorbringen kann.

Bewertungsprozesse und Menschenbilder in der Gesellschaft werden oftmals durch den Begriff „Stigma“ beschrieben. Erving Goffman, der den Begriff durch sein Buch „Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“, 1963 in die Soziologie einführte, verstand unter diesem eine zutiefst diskreditierende Eigenschaft einer Person, welche soziale Beziehungen beeinflusst. Nach Goffman (1975) kann diese Andersartigkeit, die zur

Stigmatisierung führen kann, aus einer physischen Deformation, z.B. einem fehlenden Bein, einem individuellen Charakterfehler, z.B. psychischer Krankheit, oder aus einem phylogenetischen Stigmata, das von Geschlecht zu Geschlecht weitergegeben wird, z.B. Rasse, bestehen. Das stigmatisierte Individuum wird mit negativen Attributen von der Gesellschaft versehen. Die Andersartigkeit wird dabei als Abweichung von normativen Erwartungen empfunden, wobei diejenigen, die nicht von den jeweiligen normativen Erwartungen abweichen, als die „Normalen“ bezeichnet werden. Die Zuschreibung von Attributen ist abhängig von dem, was Goffman als virtuelle soziale Identität und als aktuelle soziale Identität unterscheidet. Bei der virtualen sozialen Identität erfolgt die Zuschreibung bezüglich einer bestimmten Personenkategorie, der ein bestimmtes Individuum zugeordnet wird, über vermutbare, nicht gesicherte Eigenschaften. Die aktuelle soziale Identität konstituiert sich im Gegensatz dazu aus den tatsächlich wahrgenommenen und somit gesicherten Attributen.

Der Prozess der Stigmatisierung ist charakteristisch für leistungsorientierte Gesellschaften. Er wird als Machtinstrument genutzt, Gruppen, die über weniger Macht verfügen, zu degradieren. Der Grad der Stigmatisierung hängt dabei stark vom sozialen Status ab. Menschen mit Behinderung sind eine gesellschaftsübergreifende Zielgruppe dieser Zuschreibungsprozesse. Elbert (1982) setzt sich besonders mit den Menschen mit geistiger Behinderung auseinander und stellt dabei fest, dass das Stigma des "Geistig-behinderten" seine "geistige Behinderung" ist. Die Vorstellungen und Zuschreibungen, die mit "geistiger Behinderung" verknüpft sind, beschreibt Elbert folgendermaßen: "Verlangsamung der Gesamtentwicklung, Verlangsamung im Ablauf der psychischen Funktionen, Affektverflachung, Neigung zu Primitivreaktionen, die auch bei Kindern und Tieren zu finden seien, extreme emotionale Äußerungen" (vgl. Arns et al. 1978, S. 225 in Elbert, 1982, S. 59). Aufgrund dieser negativen Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber dem Menschen mit Behinderung hat er nahezu keine Chance inmitten dieser, ein Leben, wie Nichtbehinderte es führen, zu leben.

Insgesamt wird deutlich, dass Zuschreibungsprozesse eine große Verantwortung in der Bildung von Behinderung besitzen. Wenn Menschenbilder unsere Praxis leiten, könnte es ja auch bedeuten, dass durch eine andere Sichtweise die Praxis verändert und damit auch die Segregation gestoppt werden könnte.

3.1.3 Internationale Klassifikationen

Mitte der 70er Jahre wurde von der WHO ein Begriffssystem entwickelt, welches die international gebräuchliche Verständigungsgrundlage innerhalb des Gebietes der Sonder- und Heilpädagogik sowie ihrer Nachbarwissenschaften darstellte. Das Ziel der Klassifikationen der WHO war es, ein Instrument für die Festlegung internationaler Standards zur Auslegung von Behinderung zu schaffen. Damit sollte eine Messung mit vergleichbaren Zahlen für international gültige Statistiken über die gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung in den Mitgliedsstaaten ermöglicht werden. (vgl. Lindmeier, 1993). Die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ erschien im Jahr 1980. Neben dem Vorteil einer einheitlichen Kommunikationsmöglichkeit festigt sie die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise von Behinderung. Sie unterscheidet zwischen „Impairment“, „Disability“ und „Handicap“²¹. Diese Faktoren stehen in einer linearen Abhängigkeit zueinander (vgl. WHO, 1980):

Abbildung 1

International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)

IMPAIRMENT \Longrightarrow *DISABILITY* \Longrightarrow *HANDICAP*

Der „Verlust oder irgendeine Abnormität der psychischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion“ (WHO, 1980, S. 27), wird als Impairment (Schädigung) beschrieben. Die Entstehung dieser hat medizinische Ursachen, ist jedoch noch nicht als Behinderung zu verstehen. Die Folge einer solchen Schädigung kann die Disability (Beeinträchtigung) sein. Durch diese Beeinträchtigung ist es einer Person nicht mehr möglich, sich den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen entsprechend zu verhalten. Durch entsprechende soziale Folgen und Konsequenzen auf diese Abweichung von der Norm wird die bestehende Beeinträchtigung für die betroffene Person zum Handicap (Behinderung). Die aus dieser Klassifikation abgeleitete Definition von Behinderung lautet: „Eine Behinderung ist eine Benachteiligung eines Individuums infolge einer Schädigung oder Beeinträchtigung, welche die Übernahme einer für das Individuum ...normalen Rolle behindert oder verhindert“ (WHO, 1980, S. 27). Im Gegensatz zu früheren Definitionsversuchen schafft es die ICIDH,

²¹ Es gibt in Deutschland unterschiedliche Übersetzungen der Wörter *impairment*, *disability* und *handicap* – ich verwende sie im Sinn der offiziellen Übersetzung des Bundesministerium für Arbeit, also Schädigung, Beeinträchtigung, Behinderung (vgl. Sander 1997, S. 103).

den Blick auf Relativität von Behinderung zu schärfen. Sie erweitert Definitionen durch die Erkenntnis, dass ein Mensch mit einer gesundheitlichen Störung durch bestimmte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zusätzlich sozial beeinträchtigt werden kann.

Trotz der Fortschritte wird an dieser Klassifikation besonders ihre stark medizinische Sicht von Behinderung kritisiert. Sie verstärkt durch den linearen Prozess der Ausgrenzung den defizitären Blick auf Personen mit Behinderungen. Die Kritik liegt hier vor allem auf dem Begriff des „handicaps“ (vgl. Schuntermann, 1994). So wird das handicap als Merkmal einer Person aufgefasst. Es steht als Ergebnis der Unfähigkeit, sich an von der Gesellschaft definierte Normen anzupassen. Behindertenverbände wiesen zu Recht auf die Zweiseitigkeit des handicaps hin. Ein Mensch kann die Rolle in seinem Umfeld (Familie, Arbeit, Gesellschaft) entweder durch körperliche, geistige oder seelische Gründe nicht aufrechterhalten, oder durch den Umstand, dass seine Umwelt ihn diese nicht aufrechterhalten lässt.

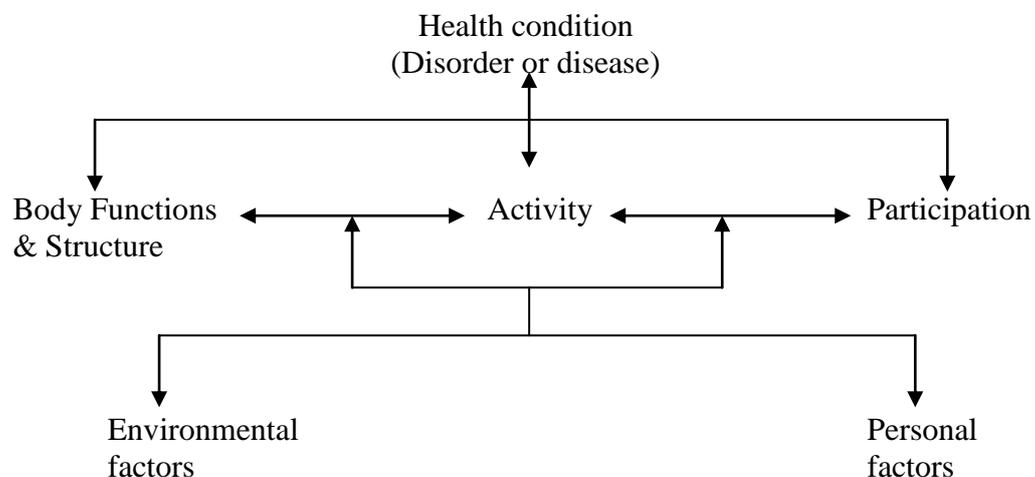
Im Jahre 1997 entwickelte die WHO ihren eigenen Begriffsansatz von 1980 weiter und ersetzte die Begriffe Impairment, Disability und Handicap durch „Impairment“, „Activity“ und „Participation“. Diese Veränderung soll einen Blick auf die positiven Möglichkeiten eines Menschen mit einer Schädigung werfen. So gilt es zu fragen, wie dieser Mensch möglichst aktiv und selbstbestimmt sein Leben gestalten kann (Aktivität) und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gelingen kann (Partizipation) (vgl. Heimlich, 2003, S. 134). Der „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ (vgl. WHO, 2001a) liegt also im Gegensatz zur defizitorientierten Sichtweise der ICDH ein bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit zugrunde. Durch die Ergänzung um die Kontextfaktoren, die Umweltfaktoren und die personenbezogenen Faktoren, wird eine ganzheitliche Sicht auf eine Behinderung möglich.

Die ICF wurde 2001 von der WHO verabschiedet. Sie enthält zwei Teile mit je zwei Komponenten, die Funktionsfähigkeit und Behinderung und die Kontextfaktoren. Die Komponenten **Körperfunktionen und Körperstrukturen** zum einen und **Aktivität und Partizipation** zum anderen, werden jeweils unter dem positiven Aspekt (Funktionsfähigkeit) und dem negativen Aspekt (Behinderung) betrachtet. Die erste Komponente (Körperfunktionen und Körperstrukturen) beschreibt unter positivem Aspekt das Ausmaß der funktionalen und strukturellen Integrität, unter negativem Aspekt die Schädigung von Körperfunktionen bzw. -strukturen. Die zweite Komponente (Aktivität und Partizipation) stellt im positiven Aspekt die Aktivität und Partizipation eines Menschen und im negativen Aspekt die Beeinträchtigung eben dieser dar.

Die **Kontextfaktoren** umfassen die Komponenten Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Der Begriff Umweltfaktoren steht für die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in welcher die Menschen leben. Die personenbezogenen Faktoren stellen den Hintergrund des Lebens einer Person dar, wie ihre Eigenschaften und Attribute, Gegebenheiten, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems sind (vgl. Schuntermann, 2005). Die Umweltfaktoren können wieder unter positivem (Funktionsfähigkeit) und negativem (Behinderung) Fokus betrachtet werden. So können sie entweder begünstigend auf bestimmte eingeschränkte Funktionen wirken (z.B. adäquate Einrichtungen am Arbeitsplatz) oder diese erschweren (z.B. durch nicht vorhandene Infrastrukturen, die eine Sonderbehandlung notwendig machen). Die personenbezogenen Faktoren lassen sich nicht aufteilen. Sie stellen in dem neuen WHO-Modell ein Mysterium dar. So tauchen sie zwar auf und haben ihren festen Platz, wodurch ihnen eine bestimmte Bedeutung und Wichtigkeit zugeschrieben wird, jedoch werden sie nicht genau klassifiziert.

Abbildung 2

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)



Das Schaubild (WHO, 2001a) verdeutlicht die Zusammenhänge und Abhängigkeiten der einzelnen Bereiche. Es wird zudem ersichtlich, dass die starre, lineare Entwicklungslinie, an deren Ende die Behinderung stand, aufgehoben wurde.

Dadurch ist es möglich, dass ein Mensch eine Schädigung erfährt, z.B. der Verlust eines Fingers, diese ihn jedoch nicht in seinem Leben einschränkt und er auch keinerlei Diskriminierung in seinem Umfeld erfährt. Die Schädigung stellt dann zwar eine leichte Beeinträchtigung in der Funktion seiner Hand dar, besitzt aber keine weiteren Auswirkungen auf sein Leben. Auf der anderen Seite kann ein HIV-positiver Mensch, eine starke

Beeinträchtigung durch Vorurteile und die daraus resultierende Ausgrenzung der Gesellschaft erfahren, obwohl er an keinerlei Einschränkungen in seinen Aktivitäten leidet. Durch diese Sicht bekommt die Wichtigkeit des gemeinsamen Lebens und damit die Sicht der Inklusion eine besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls deutlich, dass bei der Definition oder Betrachtung von Behinderung der gesamte Kontext des individuellen Lebensumfeldes mit einbezogen werden muss.

Kritiken bleiben dennoch auch bei der ICF nicht aus. Die Faktoren „Participation“ und „Activity“ werden weiterhin von Personen definiert, die nicht selber betroffen sind. Das BSHG IX steht beispielhaft für die Festlegungen durch Nichtbetroffene. Somit entscheiden außenstehende Personen, welche Aktivität als wichtig und normal gilt und was eine Person ausüben können muss, um am gesellschaftlichen Leben in dem Maße teilzunehmen, dass sie nicht als „behindert“ gilt. Die deutlich werdende Kritik wird ihre Aktualität erst dann verlieren können, wenn so genannte Experten aufhören, über die Situation der so genannten Betroffenen zu urteilen.²²

Zur Klassifikation von Diagnosen dient weltweit die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegebene „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD).²³

3.1.4 Personen mit besonderen Bedürfnissen

In der Sonderpädagogik hat sich in den letzten Jahren eine stetige Veränderung des Terminus „Behinderte“ vollzogen, immer mit dem Versuch einen weniger zuschreibenden und damit stigmatisierenden Begriff zu finden. International hat sich der Begriff „*Personen mit besonderen Bedürfnissen*“ durchgesetzt. Die Verwendung dieses Terminus ist jedoch nicht auf die Personengruppe der Menschen mit Behinderung beschränkt. Er soll neben dieser Gruppe die Gesamtheit der Randgruppen umschließen, die durch eine besondere Pädagogik

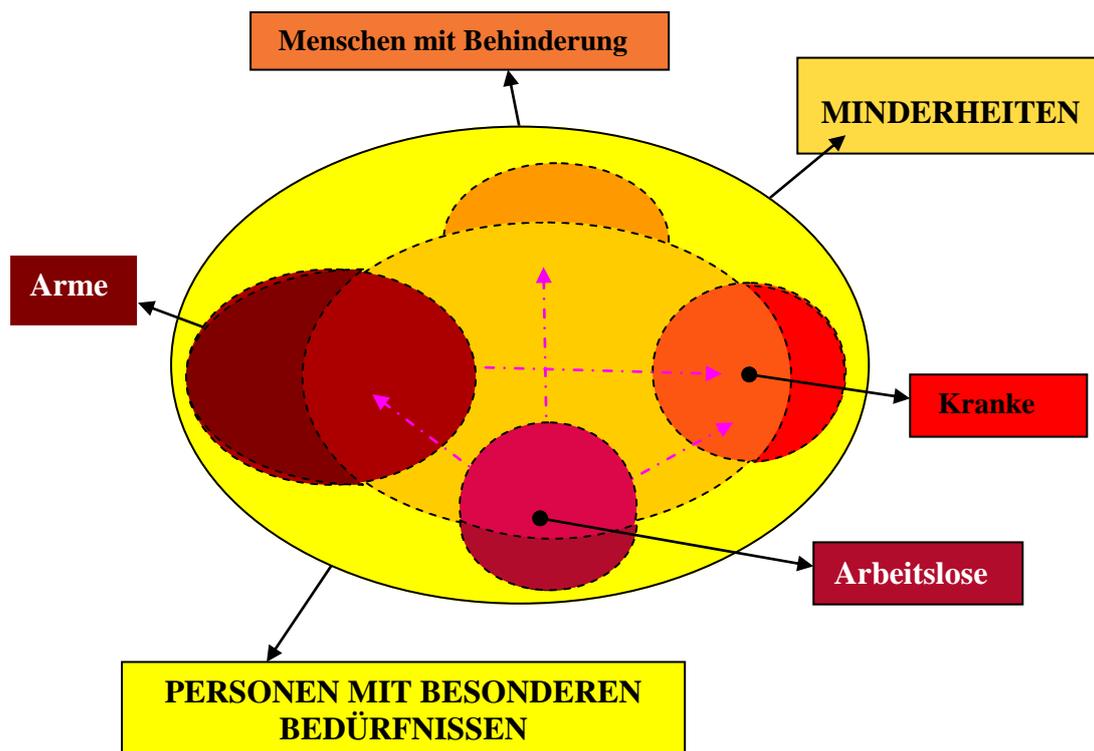
²² Paulo Freire schreibt, dass ein ehemaliger Unterdrücker niemals seine Unterdrückten befreien kann. Selbst wenn er die Position wechselt, bleibt sein Bewusstsein weiterhin das des Unterdrückers. Mit Hilfe von Paulo Freires Unterdrücker-Unterdrückten Theorie, kann provokativ die Frage gestellt werden, ob jemals ein nicht behinderter Mensch einen behinderten Menschen rehabilitieren kann. Auch auf diese Frage gibt uns Paulo Freire in seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ eine Antwort: „Die Revolution wird weder von den Führern für das Volk noch vom Volk für die Führer gemacht, sondern von beiden, im gemeinsamen Handeln, in unerschütterlicher Solidarität“ (Freire, 1973). Die Folge für die Sonderpädagogik liegt damit in der Zusammenarbeit von Menschen mit Behinderung und den Experten.

²³ Aktuell ist die ICD-10, also deren 10. Revision. Außerdem ist die ICD-10 seit dem 1.1.1998 die Grundlage der international vergleichbaren Todesursachenstatistik. Auf deutscher Sprache ist diese Klassifikation von DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information), im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS) erstellt worden. Momentan wird in der vertragsärztlichen und in der stationären Versorgung die Version 2004 eingesetzt. Seit dem 1.1.2004 trägt die deutsche Adaptation der ICD-10 den Namen ICD-10-GM (German Modification).

erfasst werden können. Mit diesem Weitblick wird der Versuch unternommen, nicht das Phänomen Behinderung als solches zu betrachten und nach Rehabilitationsmöglichkeiten zu suchen, sondern ein sozialarbeiterisches Feld zu beschreiben, welches die Umstände eines Menschen mit in Betracht ziehen kann.

Abbildung 3

Personen mit besonderen Bedürfnissen



Das Schaubild zeigt wie vielfältig die Gebiete der einzelnen Obergebiete sind. So finden wir in dem großen Bereich der Minderheiten beispielhaft unterschiedliche Personengruppen. An ihre Stelle könnten ebenso gut andere oder zusätzliche Personengruppen, wie ethnische Minderheiten, Religionsgruppen, etc. treten. Die Gruppen decken sich zu einem Teil (meist zum größeren) mit der Großgruppe der Minderheiten. Gerade Armut, Alter oder Arbeitslosigkeit nimmt stetig zu, was eine Verschiebung aus dem Bereich der Minderheiten zur Folge hat. So ist immer noch die einzelne Situation jedes Betroffenen zu betrachten.

Es wird deutlich, dass eine klare Abgrenzung schwierig ist. Alle Teilbereiche sind durch eine gestrichelte Linie umschlossen, die zeigt, dass die Übergänge fließend sind. Es besteht eine direkte Verbindung zwischen den einzelnen Teilbereichen, die durch die Pfeile (rosa) gekennzeichnet ist. Menschen mit Behinderung können demnach auch in den Bereich

der armen Menschen fallen, der Kranken oder Arbeitslosen. Genau wie Kranke ebenfalls die Bereiche der Arbeitslosen oder armen Menschen mit besetzen. Die Gesamtgruppe lässt sich als Personen mit besonderen Bedürfnissen bezeichnen. Es wird deutlich, dass es durch diese begriffliche Vielfalt schwierig wird, eine klare Ein- oder Abgrenzung einzelner Personengruppen zu vollziehen.

Durch die zahlreichen Beziehungen und Überschneidungen wird deutlich, dass es *die* Randgruppe nicht gibt. Meist werden Schwerpunkte auf einen Aspekt gelegt, welcher für einen bestimmten Bereich der Arbeit von zentraler Bedeutung ist. So benutzen Straßensozialarbeiter andere Bezeichnungen für ihre Klientel als Angestellte im Bereich von Sozial- oder Ethnienfragen oder auch Sonderpädagogen. Personen, die Randgruppen angehören, haben in diesem Sinne eine doppelte Identität. Sie werden übergeordnet als Randgruppe bezeichnet und dann unterteilt in Zuständigkeitsbereiche der Präventions-, Integrations- und/oder Rehabilitationsarbeit. Die Vielzahl der Begriffe für einzelne Untergruppen der Randgruppen erschwert die Erfassung und damit den Blick auf die Dimension des Umfanges von gesellschaftlichem Ausschluss.

Der Blick auf die finanzielle Unterstützung der einzelnen Personengruppen zeigt, dass die meisten Gesellschaftssysteme eine karitative Sicht auf Personen mit besonderen Bedürfnissen bevorzugen. Diese hat zur Auswirkung, dass Hilfen aufgrund von etikettierenden Zuschreibungs- und Evaluationsprozessen zugeteilt werden. Für die Bewilligung spezieller Hilfen ist eine Festlegung auf ein bestimmtes Defizit un-umgänglich. Damit entsteht eine Ambivalenz zur Benutzung nicht-eingrenzender Begriffe.

Die Vorteile, die aus veränderten Termini entstehen, werden dann deutlich, wenn der Fokus von karitativen Hilfsangeboten abgewendet wird und auf Emanzipation und Stärkung der Eigenverantwortung gerichtet wird. Die neue Sichtweise des Empowerment-Ansatzes ist, dass er den Menschen mit Behinderung als „Experten in eigener Sache“ (Theunissen & Plaute, 1995, S. 11) versteht. Er wird sich über seine Fähigkeiten bewusst, indem er seine Angelegenheiten selbst in die Hand nimmt. Somit kann er eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Damit wird die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens zur Leitperspektive dieses Ansatzes. So können sich Menschen, die durch Prozesse der Ausgrenzung in Randgruppen festgebunden waren, als handelnde, freie Bürger mit Eigenverantwortung erleben und sich weiterentwickeln, ohne auf lebenslange Hilfsangebote angewiesen zu sein. Dieser Ansatz steht derzeit noch im Gegensatz zu defizitorientierten Ressourcenverteilungen. Menschen mit besonderen Bedürfnissen befinden sich dadurch in einem Dilemma zwischen dem Bestreben nach Selbstverantwortlichkeit und

der Bewilligung von Ressourcen durch Nachweis von Bedürftigkeit. Der Idealweg, die Unterstützung von Empowerment durch notwendige Zusatzhilfen, wird häufig erschwert, und sie müssen sich entscheiden zwischen Empowerment oder Hilfen von außen.

Die Ausführungen des Begriffs „Personen mit besonderen Bedürfnissen“ kann stellvertretend für unzählige Begriffe gesehen werden, die versuchen, bestimmte Bevölkerungsgruppen in Kategorien zu klassifizieren. Dies geschieht in den meisten Fällen durch die Notwendigkeit von Einordnungen für die Bewilligung bestimmter Hilfsangebote oder behandelnde Ressourcen. Der Blick sollte auf eine angemessene, sinnvolle Bekämpfung der Hilfsbedürftigkeit gelenkt werden. Der Prävention sollte hier Vorrang gegeben werden, damit spätere Intervention überflüssig wird.

Es bleibt festzuhalten, dass die Erweiterung von eingrenzenden Begriffen sinnvoll ist in Bezug auf die Erweiterung von Angeboten und Menschen somit weniger vorverurteilt werden können. Ein Problem bleibt jedoch weiterhin bestehen. Eingrenzungen sind nicht mehr zu erkennen, aber für die derzeitigen Sozialabsicherungen und Hilfsprogramme unverzichtbar. So lassen weiter gefasste Begriffe oftmals nur schwer erkennen, über welche Gruppe im Speziellen gesprochen wird. Die Auflösungen der einschränkenden, zuweisenden Bezeichnungen bestimmter Gesellschaftsgruppen, die sich in einer Situation der Minderheit befinden, bringen also nicht nur Vorteile, die sich in der Auflösung einer etikettierenden Zustandsbeschreibung zeigen, sondern führen auch zu Verwirrungen. Die Schwierigkeiten ergeben sich in der Folge, dass spezielle Präventions- und Interventionsangebote, die auf eine eingeschränkte „Problemgruppe“ zugeschnitten sind, nicht mehr angefordert werden können, da eine konkrete Zuordnung nicht mehr möglich ist. Viele Behindertenverbände bestehen deshalb weiterhin auf die Bezeichnung Behinderung damit die Zielgruppe klar definiert bleibt.²⁴ Generell gilt jedoch, dass nicht einschränkende Begriffe den Blick erweitern und eine Ursachenbekämpfung einfacher wird. Die Frage nach der Ressourcenverteilung bekommt in der Diskussion um Inklusion eine entscheidende Bedeutung. Hier wird deutlich, wie notwendig eine umfassendere Betrachtungsweise der Problematik ist, damit eine Veränderung nicht letztendlich an diesen Hürden scheitert.

²⁴ Die Diskussion um zeitabhängige terminologische Veränderungen und der aktuelle Versuch einer eindeutigen Begriffswahl in der Sonderpädagogik in Brasilien werden in Kapitel 3.2.2.2 genauer beleuchtet.

3.2 Behinderung in unterschiedlichen Ländern und Kulturen

Der Begriff „Behinderung“ besitzt unendlich viele Facetten und Definitionen, die gerade im internationalen Vergleich zu Missverständnissen und Verwirrungen führen können. Trotz weltweit gleicher Schwierigkeiten und ähnlicher Thematiken bleibt es schwierig, internationale Vergleiche in der Sonderpädagogik zu leisten. Die landesspezifischen Kontextbedingungen spielen gerade im Feld der Behinderung eine große Rolle. Alois Bürli weist darauf hin, dass

„in gleicher Weise [...] die Ausprägungen der Sonderpädagogik in den verschiedenen Ländern nicht losgelöst von ihrem jeweiligen strukturellen Umfeld miteinander verglichen werden [können], sind sie doch eingebettet in ein bestimmtes wirtschaftliches, gesellschaftliches und politisches Umfeld mit je anders ausgeprägten Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem“ (Bürli, 1997a, S. 30)

So ist es beispielsweise nicht möglich, die europäische Kategorie der Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung für Brasilien zu übernehmen. Die Ursachen für das Auftreten vergleichbarer Schwierigkeiten sind in Brasilien häufig andere als in vielen europäischen Ländern. Sie entstehen zum Großteil durch Fehlstunden oder Konzentrationsschwächen der Schüler und Schülerinnen aufgrund der Notwendigkeit, als zusätzliche Arbeitskraft für die Familie Geld zu verdienen. Damit lassen sie sich einerseits als ein Versagen der Schulorganisation, andererseits als ein generelles Sozialproblem des Landes beschreiben.

Ein Vergleich unter Ländern ist nur unter Berücksichtigung diverser Unterschiede und landestypischer Bedingungen möglich. Bürli (1997a) unterteilt diese Eigenheiten in seinem Werk „Sonderpädagogik International“ in acht Kontextbedingungen. Der „weltanschauliche Kontext“, der „allgemeinpädagogische Kontext“, der „gesundheitliche Kontext“, der „soziale Kontext“, der „wirtschaftlich-finanzielle Kontext“, der „politische Kontext“, der „gesellschaftliche Kontext“ und der „demographische Kontext“ (vgl. ebd.), bestimmen die Bedingungen. Durch die Vielfalt und Dimensionen der Kontextfaktoren kann von **der** Sonderpädagogik oder **der** Definition von Behinderung, im universellen Sinn, nur bedingt gesprochen werden.

Es lässt sich jedoch festhalten, dass Behinderung weder im europäisch kulturellen Kontext, noch in anderen Kulturen eine Bedeutung an sich hat. Sie wird erst durch persönliche Betroffenheit auf dem jeweiligen Erfahrungshintergrund oder durch strukturelle Bedingungen konstruiert (vgl. Kap. 2.2). Das Verständnis des Begriffs Kultur nimmt daher in der Internationalen Betrachtung von Sonderpädagogik und der Definition des Begriffs Behinderung eine zentrale Bedeutung ein. Bei Forschungen in anderen Ländern oder

Kulturkreisen ist eine Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen, als auch mit der fremden Kultur unumgänglich.

Gerade in Brasilien ist diese Sicht von Kultur wichtig, da das Land gekennzeichnet ist von einer großen Mischung an unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und sich durch seine Größe eine unglaubliche Vielfalt an Lebensweisen herausgebildet haben, das Volk aber trotzdem eine gemeinsame Volksidentität besitzt. Durch seine Kolonialisationsgeschichte birgt das Land in seinen unterschiedlichen Regionen, kulturell betrachtet, große Unterschiede, die jedoch alle als „brasilianisch“ bezeichnet werden. Die Multikulturalität ist in Brasilien eine selbstverständliche und fraglose Alltagsnormalität (vgl. Kap. 2.1). Dies ist besonders interessant im Hinblick auf mein Forschungsthema Inklusion. So sollte das Bestreben nach einer gleichberechtigten heterogenen Gesellschaft in einem Land, welches als Lebensrealität verschiedenste Lebensstile, Milieus und Kulturen aufweist, einfacher umzusetzen sein, als in Ländern, die eine größere Homogenität aufweisen.

Ich werde in dieser Arbeit „Kultur“ als keinen statischen Begriff verwenden. Ähnlich wie Oskar Weggel (1989)²⁵ definiere ich ihn als einen sich im stetigen Wandel befindenden Ausdruck des Verhaltens von Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaft. Ich werde einen Unterschied von landesspezifischen Eigenheiten nicht als kulturspezifisch darstellen, da ein über Jahre gleich funktionierendes Bildungssystem z.B. nicht als Kultureigenheit betrachtet werden kann. Bei Beschreibungen von Kultureigenheiten behalte ich mir vor, mich lediglich auf den Bundesstaat Piauí oder in den häufigsten Fällen nur auf die Stadt Teresina zu beziehen.

In dieser Forschung muss zusätzlich, neben der Betrachtung der mir fremden Kultur, besonders die Form der Kulturbildung innerhalb von Gesellschaften durch andere Bedürfnisse mit berücksichtigt werden.²⁶ Die kritische Frage der Freiheit und des Rechtes auf eigenständige Kulturbildung und deren gleichwertige Akzeptanz wird meine Forschung daher begleiten.

²⁵ Weiterführende Auseinandersetzungen mit dem Verständnis von Kultur leisten u.a. Huber (1993), Thomas (1993) und Leiprecht (2002).

²⁶ Viele Gruppen, die aus dem bestehenden gesellschaftlichen System ausgegrenzt werden, entziehen sich diesem durch die Bildung eigener Normen und Werte, bezogen auf ihre Bedürfnisse. Die Abgrenzung findet aufgrund der Unfähigkeit sich an diese anzupassen statt. Menschen, die sich in unserem stark visualisierten Alltagsleben nicht zurecht finden, da sie nicht sehen können, entwickeln andere Arten der Orientierung und Kommunikation. Die Frage entsteht, wer definiert, welche Kultur die ist, an welche sich angepasst werden muss. Können gehörlose Menschen nicht auch fordern die Gebärdensprache als „normales“ Kommunikationsmittel in der Regelschule zu praktizieren? Besonders in unserem Gesellschaftssystem wird offensichtlich die Mehrheitskultur bevorzugt und akzeptiert.

3.2.1 Behinderung in Peripherienationen

Bei der Suche Brasilien in ein landesübergreifendes Einordnungsfeld einzusortieren, stößt man auf den Begriff der Peripherienationen, in Abgrenzung zu den Zentralnationen. Es gibt zahlreiche Begriffe, die versuchen Länder der Peripherie beschreiben.²⁷ Allen gleich ist, dass sie im weltweiten Vergleich zu den ärmeren Ländern gehören. Bei genauer Betrachtung zeichnen sich Abhängigkeitsgeflechte zu den großen Industrienationen ab. Aber auch innerhalb der einzelnen Länder werden Unterschiede in Bevölkerungsgruppen deutlich. Diese internationalen und nationalen Machtstrukturen nehmen direkten Einfluss auf einen großen Teil der Lebensbereiche der Bevölkerung (gesundheitliche Versorgung, Ernährung, Hygiene, Bildung). Bei der Betrachtung der Entstehungsursachen von Behinderung in Peripherienationen ist es notwendig die Machtstrukturen mit zu beachten.

3.2.1.1 Abhängigkeitsgefüge zwischen Zentrum und Peripherie

Das Wort Peripherie wird aus dem Lateinisch/Griechischem mit dem Wort „Umgebung“ übersetzt. Beispielsweise kann es die Umgebung einer Stadt oder einer Region im Gegensatz zum Kernbereich sein. Auf die Dimensionen der Erde umgedacht, mit Blick auf die Einkommensverteilung der Welt, sind es die Umgebungen um das Zentrum. Wobei die Länder, die das Kapital besitzen, das Zentrum bilden und die Peripherieländer in Abhängigkeit zu ihrem Zentrum stehen. Die kapitalbesitzenden Länder werden von Johan Galtung (1972) mit dem Wort Zentralnationen beschrieben. Die weltweite Polarisierung auf der Ebene der Einkommensverteilung entsteht durch den systematischen Ressourcentransfer aus den Ländern der Peripherie in die kapitalistischen Länder des Zentrums, die Zentralnationen. In der Politologie wird bei diesen Strukturen der Begriff des Imperialismus benutzt. Die Gesellschaften, die um ein Machtzentrum liegen, sind von diesem anhängig und werden zunehmend von ihm ausgebeutet. Durch die Logik der Unterdrückung, die hinter diesem Abhängigkeitssystem steht, klafft die Schere zwischen den Zentralnationen und den Ländern der Peripherie immer weiter auseinander. Brasilien steht in Abhängigkeit zu den

²⁷ Synonym für das Wort Peripherienationen werden im allgemeinen Sprachgebrauch die Bezeichnungen ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚Länder des Südens‘, ‚Arme Länder‘ oder ‚Nicht-Industriestaaten‘ benutzt. Nicht mehr gebräuchlich sind die Begriffe ‚unterentwickelte Länder‘ (*underdeveloped countries*), ‚rückständige Länder‘ (*backward countries*) oder ‚nicht-entwickelte Länder‘ (*undeveloped countries*). Auch international gibt es keine eindeutige Sprachregelung. In Folge einer UN-Vollversammlung 1971 wurden die least Developed Countries (LLDC) von den Less Developed Countries (LDC) unterschieden. Drei Kriterien sind für die Zuordnung zu den LLDCs ausschlaggebend: Ein Bruttonozialprodukt von weniger als 355 US-\$ pro Kopf; Weniger als 10 % Anteile der Industrie am Bruttoinlandsprodukt; Eine Alphabetisierungsquote von weniger als 20 % der Bevölkerung ab 15 Jahren. Weitere Strukturmerkmale sind die unzureichende Befriedigung der Grundbedürfnisse der Bevölkerung; Geringe Lebenserwartung und eine hohe Säuglingssterblichkeit (vgl. Nuscheler, 1991, S.51).

Zentralnationen. Auch wenn das Land selber über viele Rohstoffe und Waren verfügt, werden die Preise weiterhin von den Zentralnationen bestimmt. Die Abhängigkeit wird durch Auslandsverschuldungen oder ungerechte Weltmarktpreise aufrechterhalten.

„Schon besteht kein Zweifel mehr, dass diese Asymmetrie keine ‚vorübergehende‘ Erscheinung ist, die auch nicht durch die ‚Ausflüsse‘ der Segnungen der Globalisierung korrigiert werden wird. Die Länder der Peripherie sind nicht nur die Verlierer der Globalisierung, sondern sie unterstützen auch noch die Intensivierung des Ressourcentransfers, der in der Vergangenheit ihr Erstarken verhinderte“ (Katz, 2006).

Doch auch innerhalb der Länder bilden sich Zentrum und Peripherie. Kennzeichnend für den Imperialismus im Sinne von Galtung "struktureller Theorie" ist eine Herrschaftsform, die auf eine Aufspaltung von Kollektiven und auf bestimmte Interaktionsbeziehungen, Interaktionsmustern und -strukturen hinausläuft. So kann wiederum ein Zentrum der Peripherie entstehen, welches andere Interessen verfolgt als das Großkollektiv der Peripherie. Meist werden sie von dem jeweiligen Zentrum unterstützt, da sie somit als „Handlanger“ in der Peripherie selbst fungieren. Ziel ist demnach eine Interessenharmonie zwischen dem Zentrum und dem Zentrum der Peripherie und eine Interessendisharmonie zwischen Zentrum der Peripherie und Peripherie der Peripherie.²⁸ In Brasilien werden diese Verbindungen deutlich. Große Konzerne und Industrie verfolgen die Interessen der Zentralnationen und nicht die Interessen des Landes als eine Nation. Dies bedeutet, dass diejenigen, die schon Geld und Macht besitzen, noch zusätzlich Macht über die Unterstützung und Vorteile der Zentralnationen erhalten. In Folge entsteht eine immer größer werdende Diskrepanz zwischen den Interessen der armen Bevölkerung und denen der Reichen.²⁹

In direktem Zusammenhang mit Abhängigkeitsstrukturen zwischen Zentrum und Peripherie stellt Galtung Erklärungsansätze zu Gewaltmechanismen auf. Gewalt kann drei verschiedenen Formen annehmen. Die direkte Gewalt, die strukturelle Gewalt und die kulturelle Gewalt sind voneinander abhängig und treten gemeinsam auf. Durch die starke Abhängigkeit aller Gewaltbereiche entsteht ein Teufelskreis. Direkte Gewalt verstärkt in ihrer Ausübung die strukturelle und kulturelle Gewalt, indem die „Unterdrückten“³⁰ Unzufriedenheit äußern und

²⁸ Nach Galtung ist demnach auch zwischen Zentrum und Peripherie die "Ungleichheit selbst ungleich verteilt". Eine spezielle Interaktionsstruktur sichert die Reproduktion der Ungleichheit, wobei der Mechanismus der Fragmentierung besonders wichtig ist (vgl. Galtung 1972, S. 35f).

²⁹ Brasiliens Politik ist für diese Unstimmigkeit ein Beispiel. Bei der Machtübernahme musste sich Lula der reichen Bevölkerung zumindest teilweise beugen, um diese, zwar zahlenmäßig kleine Gruppe, mit zu beachten. Ihre Macht kann in Kombination mit der Unterstützung der Zentralnationen sehr stark werden. Die zwar zahlenmäßig überlegene, aber international betrachtet schwache, Masse wird somit weiterhin unterdrückt.

³⁰ Paulo Freire charakterisiert Unterdrückte in seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit“ als gespaltene Menschen, als "Behauser" des Unterdrückers. Der Unterdrücker erkennt Unterdrückte nicht als Subjekte an. Er macht sie zu Objekten, die er folglich als Besitz betrachtet. Dieser

die „Unterdrücker“ noch mehr Macht bekommen wollen. Wenn Normen von den „Unterdrückern“ bestimmt werden, werden Unmutsäußerungen nur dazu führen kulturelle und strukturelle Gewalt noch zu verstärken, indem Richtlinien noch enger gezogen werden oder das System noch weniger für die „Unterdrückten“ bereitstellt. Die engere Grenzziehung dieser beiden Bereiche erwirkt damit auch gleichzeitig wieder eine Erhöhung der direkten Gewalt.

Bei der Suche nach Ursachen von Hindernissen in der Umsetzung von Inklusion in Teresina, Brasilien spielt das Verhältnis von direkter, struktureller und kultureller Gewalt eine entscheidende Rolle.

3.2.1.2 Ursachen für die Entstehung von Behinderung in Peripherienationen

Die Ursachen für die Entstehung von Behinderung divergieren zwischen Zentral- und Peripherienationen sehr stark.

„Während in den Industrieländern die Bedingungsfaktoren von Behinderung in Ursachen wie Autounfällen, Drogen- und Medikamentenkonsum u. a. zu finden sind, so lässt sich in den Nationen an der Peripherie ein deutlicher Zusammenhang zwischen defizitären Lebens- und Sozialisationsbedingungen und der Verursachung von Behinderung erkennen“ (Schröder, 1994, S.22).

Behinderungen sind sowohl Ursache als auch Folge von Armut. Beide verstärken sich gegenseitig und tragen zu der erhöhten Gefährdung und verstärkten Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen bei.

Behinderung ist ein soziales, ein gesellschaftliches Phänomen, das ursächlich nur bedingt auf eine Schädigung bzw. Beeinträchtigung zurückgeführt werden kann. Behinderung ist nicht in den Menschen, sondern zwischen den Menschen.

Um das, was Behinderung im Zusammenhang mit Peripherienationen bedeutet, zu erfassen, müssen zwei Sichtweisen berücksichtigt werden. Die sozio-ökonomische Kategorie und die kulturelle Kategorie von Behinderung. So entstehen Behinderungen einerseits, weil die Lebenssituation der Armut, Unterdrückung und Ausbeutung diese verursacht. Andererseits werden Behinderungen durch Welt- und Menschenbilder definiert, die das Miteinander der Kultur, in der sie leben, bestimmen. Sie werden also durch das Abweichen der Norm in ihrer Kultur zu Ausgegrenzten. In diesem Fall ist eine Kulturstudie notwendig, um die Ursachen genau definieren zu können.

In vielen Peripherienationen ist eine zentrale Meßlatte der Beitrag zur Subsistenz. Kann ein Mensch zum Überleben der Familie oder der Gemeinschaft beitragen, so wird er

Materialismus, wo das Sein nur in Verbindung mit Haben gedacht wird, enthumanisiere letztendlich beide (vgl. Freire, 1973).

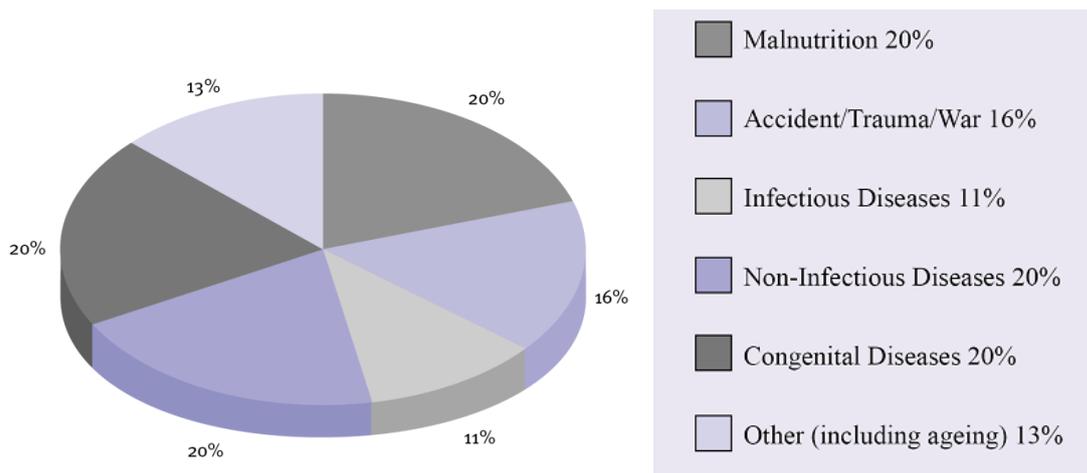
auch wertgeschätzt. Down-Syndrom oder Blindheit könnte demzufolge nicht zwangsläufig als Behinderung betrachtet werden.

Die Caritas International schätzt, dass etwa 600 Millionen Menschen weltweit mit unterschiedlichen Behinderungen leben. Davon leben ungefähr 80 Prozent in den ärmsten Ländern der "Dritten Welt" und Osteuropas. Die wenigsten von ihnen haben Zugang zu medizinischen und therapeutischen Hilfen, zu speziellen Diensten oder Förderung (Caritas International, 2006, S. 5). Diese Zahlen lassen darauf schließen, dass die gesellschaftlichen Bedingungen in Peripherienationen verstärkt Merkmale aufweisen, in deren Konsequenz verstärkt Behinderungen entstehen können.

In ihrem Bericht "Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People" stellte die UNESCO ein Schaubild dar, welches die Ursachen für Behinderung aufzeigt:

Abbildung 4

Causes of impairment



Ursprungsquelle: UNESCO, DAA, 1995

Die Zahlen zeigen, dass defizitäre Lebensumstände zu einem hohen Anteil die Ursache für die Entstehung von Behinderung sein können. Damit wird ein direkter Zusammenhang zwischen Armut und Behinderung deutlich. Mit jeweils 20% an oberster Stelle der Liste stehen Mangelernährung, Nichtinfektiöse Krankheiten, Erbkrankheiten. 16% aller Behinderungen werden durch Unfall, Trauma und Krieg verursacht, 13% haben andere Ursachen und 11% entstehen durch Infektionskrankheiten.

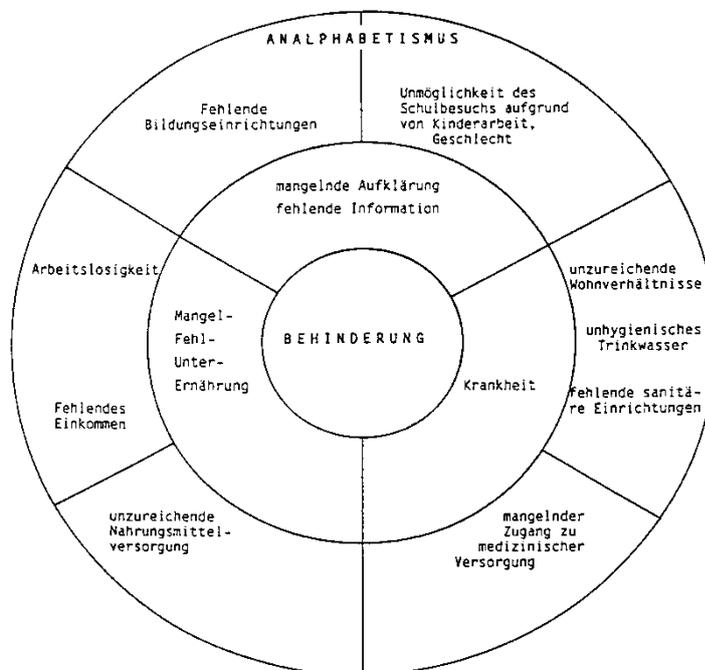
Unterernährung und Krankheiten resultieren oftmals aus der Lebensbedingung der Armut, welche wiederum zur Folge hat, dass die Menschen keinen Zugang zu Gesundheitsvorsorge und Krankheitsbehandlungen besitzen. Durch diese Zusammenhänge

wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, behindert auf die Welt zu kommen oder im Laufe des Lebens eine Behinderung zu entwickeln, bei armen Menschen größer ist. Die Lebensbedingungen in Peripherieländern können demnach als eine Erklärung für die Zahlen der Verteilung von Behinderung in der Welt betrachtet werden.

Rieger (1988) verdeutlichte diese Zusammenhänge durch sein Schaubild der Bedingungsbeziehungen für das Entstehen von Behinderung. In seiner Studie weist er darauf hin, dass die Lebensbedingungen in den Nationen an der Peripherie das Entstehen von Behinderung begünstigen.

Abbildung 5

Bedingungsbeziehungen für das Entstehen von Behinderung nach Rieger



Ursprungsquelle: Rieger, 1988. S. 139

Rieger verdeutlicht in diesem Schaubild, wie defizitäre Lebensumstände (fehlendes Einkommen, unzureichende Wohnverhältnisse, Mangel-, Fehl- und Unterernährung etc.) die Entstehung von Behinderungen begünstigen bzw. wie sich die einzelnen Faktoren bedingen. Dabei handelt es sich bei diesem Kreislauf der Bedingungsbeziehungen um einen Teufelskreislauf. Im äußeren Kreisbogen sind Mangelzustände zu erkennen, die in ihrer Gesamtheit als die Lebenssituation 'Armut' bezeichnet werden können. Der innere Kreisbogen gliedert sich in drei Segmente und verdeutlicht die Wirkung der sich im äußeren Kreisbogen befindlichen Ursachen. So kann beispielsweise eine Mangel-, Fehl- oder

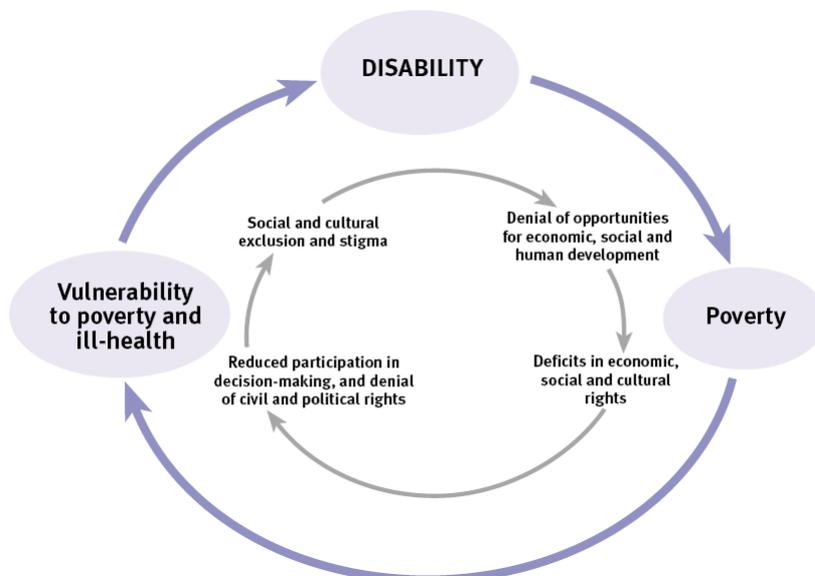
Unterernährung das Resultat von Arbeitslosigkeit, fehlendem Einkommen und unzureichender Nahrungsmittelversorgung sein. Im Zusammenspiel dieser drei Wirkungsfaktoren kann als Folge eine Behinderung entstehen. Einerseits fördert die Armut die Entstehung von Behinderungen, andererseits bedeutet eine Behinderung gleichzeitig auch eine weitere Lebenserschwerung, die wiederum zu einer Verschlimmerung der Armut führen kann. Susanne Forkmann (1997, S. 29) ergänzt Faktoren in der Darstellung von Rieger „auch auf militärische Auseinandersetzungen (Revolten, Bürgerkriege etc.) oder auf traditionelle Bräuche (Beschneidung etc.)...die in Ländern an der Peripherie aufgrund von unbefriedigenden Lebensumständen/ungenügender Aufklärung sehr oft zu finden sind“.

Es wird ersichtlich, dass oftmals die sozialen und ökonomischen Umstände für das Entstehen von Behinderung in Peripherienationen verantwortlich sind. Die defizitären Lebensverhältnisse können auf den Faktor Armut zurückgeführt werden. Damit kann der soziale Gegenstand Behinderung zuallererst als Kategorie der Armut begriffen werden.

Das Wechselspiel und die gegenseitige Beeinflussung und Verstärkung von Armut, Behinderung und Entwicklung verdeutlicht das Department for International Development (DFID, 2000) durch ihren im März 2000 veröffentlichten einen Bericht, „Disability, poverty and development“. Der in ihm dargestellte Teufelskreis der Armut und Behinderung verdeutlicht die genannten Wechselwirkungen.

Abbildung 6

Poverty and disability – a vicious cycle



Ursprungsquelle: DFID - Department for International Development: Disability, poverty and development, 2000, S. 4

Das Austreten aus dem Teufelskreislauf scheint kaum möglich zu sein. Behinderung und Armut bedingen und verstärken einander. Sowohl Armut als auch Behinderung betreffen den Bereich der Randgruppen. "The result of the cycle of poverty and disability is that people with disabilities are usually amongst the poorest of the poor and their literacy rates are considerably lower than the rest of the population" (DFID-Department for International Development, 2000, S. 3). Es sind also Faktoren, die einen gesellschaftlichen Ausschluss zur Folge haben. Die Mehrzahl der Menschen mit Behinderungen bleibt aus dem gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen und damit bleiben gleichzeitig Bildungs- und Arbeitschancen sowie Familiengründung und Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten für sie unzugänglich. Nur 2% der Menschen mit Behinderungen in den Peripherienationen besitzen Zugang zu Rehabilitation und Basisversorgungen (vgl. Despouy, 1993).

Durch den Zusammenhang zwischen Sozialfaktoren, Armut und Behinderung wird deutlich, dass, je ärmer ein Mensch ist, die Wahrscheinlichkeit, behindert zu sein, steigt. Vor allem Frauen und Kinder, besonders Mädchen, mit Behinderung sind von diesem Teufelskreislauf betroffen (vgl. DFID-Department for International Development, 2000, S.3ff). Sie erfahren den Ausschluss aus der Gesellschaft über ihr Geschlecht und zusätzlich über ihre Behinderung. Der Faktor der Armut verstärkt dann in einem weiteren Prozess den Ausschluss um ein Vielfaches.

Menschen mit Behinderung stellen in Peripherienationen eine besonders benachteiligte Gruppe dar. Für sie stehen kaum angemessene Angebote bereit und die vorhandenen infrastrukturellen Gegebenheiten in Form von physischen Barrieren begrenzen ihre Aktionsmöglichkeiten zusätzlich.

Nach Schätzungen der Vereinten Nationen leben weltweit über 600 Millionen Menschen mit Behinderungen, was annähernd einer Weltbevölkerung von 10% entspricht, davon rund 70% in Entwicklungsländern (vgl. GTZ, 2006, S. 1). 80% der Menschen mit Behinderung in Entwicklungsländern leben von weniger als einem Euro pro Tag (vgl. Handicap international, 2007). „In Entwicklungsländern ist nach Schätzungen der WHO jeder zehnte Mensch – nach Angaben der Weltbank jeder fünfte in absoluter Armut lebende Mensch – auch von Behinderung betroffen“ (GTZ, 2006, S. 4). Die WHO geht davon aus, dass gegenwärtig nur 1-2% der Menschen mit Behinderungen in Entwicklungsländern Zugang zu angemessenen Unterstützungsleistungen haben (vgl. ebd. S. 3). Die Zahlen bestätigen, dass Armut und Behinderung einen Teufelskreis bilden der aussagt, dass Armut zu einer Mehrzahl an Behinderungen führt und Behinderung das Armutsrisiko erhöht. In

Peripherienationen sind ca. 50 % der vermeidbaren Behinderungen direkt auf Armut zurückzuführen³¹.

Durch die Auseinandersetzung der Bedingungsbeziehungen von Armut und sozialen Ausschlussprozessen in Bezug auf Behinderungen wird deutlich, dass bloße Zahlen keine ausreichende Darstellung der Realität bieten. Die tatsächlichen Ausmaße werden erst bei genauer Betrachtung der kulturellen und sozialen Prozesse innerhalb einer Gesellschaft deutlich.

3.2.2 Menschen mit Behinderung in Brasilien

Sonderpädagogik, wie anfangs beschrieben, „...ist das Produkt eines vielschichtigen historischen Prozesses und ist eingebettet in einen demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontext“ (Bürli 1997a, S. 125). Da dieser Prozess von Land zu Land variiert, werde ich im Weiteren eine Vertiefung in die Eigenheiten der Sichtweise von Behinderung in Brasilien vornehmen. Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Bereich der Sonderpädagogik und der Bildungspolitik allgemein wird in Kapitel 5 folgen.

Ich möchte darauf hinweisen, dass sich statistische Angaben über Behinderungen an den Kategorien orientieren, die die gebräuchlichen Konzepte und damit auch Sichtweisen in einem Land vorgeben. Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit weist darauf hin, dass

„...die existierenden Prävalenzraten für Entwicklungs- und Industrieländer aufgrund unterschiedlicher Referenz- und fehlender Erhebungssysteme weit auseinander [laufen]. Während die Industrieländer einen Anteil von Menschen mit jeweils anerkannten Behinderungen zwischen 8 und 20% ausweisen, geben viele Entwicklungsländer deutlich niedrigere Prozentsätze an“ (GTZ, 2006, S. 3).

Gleiches kann auf die Zahlen Brasiliens übertragen werden. Wie überall bestehen auch in Brasilien zwischen Wissenschaftlern und anderen Experten erhebliche Unterschiede im Verständnis der gebräuchlichen Konzepte, was zu unterschiedlichen Zahlen, Definitionen und Arbeitsmodellen führt.

³¹ The WHO currently estimates that worldwide there are 1.5 million blind children, mainly in Africa and Asia. In developing countries up to 70% of blindness in children is either preventable or treatable; The WHO currently estimates that worldwide there are 110 million people with low vision and 45 million blind people (of whom 1.5 million are children), mainly in Africa and Asia. The main causes of blindness in adults are cataract, infectious diseases (trachoma, onchocerciasis, leprosy), diabetes and degenerative disorders. The main causes in children are corneal scarring (due to vitamin A deficiency, measles, trachoma, neonatal conjunctivitis or harmful traditional eye medicines), cataract, genetic causes, and congenital abnormalities (e.g. rubella) (vgl. WHO, 1992). The WHO also estimates that around 50% of disabling hearing impairment is also preventable. In 1995 this affected a total of 120 million people worldwide (including seven million children (vgl. DFID, 2000, S. 3).

3.2.2.1 Definitionen

Der Blick auf Definitionen in brasilianischen Wörterbüchern gibt Grund zur Forderung nach einer veränderten Betrachtungsweise und damit einhergehend nach Aufklärung. So wird das Wort Behinderung im brasilianischen Wörterbuch Michaelis mit „falta“ (Fehler, Mangel), „lacuna“ (Lücke), „imperfeição“ (Unvollkommenheit) und „insuficiência“ (Unzulänglichkeit) übersetzt. In Folge dessen ist der Behinderte der „...que tem deficiência, é falho, é imperfeito“ (der eine Behinderung hat, der mangelhaft ist, der unvollständig ist) (vgl. Ribeiro, 2006).

Unter Artikel 3 der Verordnung N° 3.298 von 1999, welche das Gesetz ‘Lei nº 7.853’, vom 24. Oktober 1989: Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Nationale Anordnung für die Integration von Personen mit Behinderung) regelt, findet sich eine Dreiteilung der Definition von Behinderung:

- „**I - Behinderung** - Verlust oder Anormalität einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion, die eine Einschränkung in Bezug auf die Ausübung der Aktivität, innerhalb des Standards, was als Normal für das menschliche Wesen gilt, darstellt.
- II - Permanente Behinderung** - diejenige, die auftritt, sich über ausreichend lange Zeit festigt und keine Genesung stattfinden kann oder bei der keine Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie sich verändert trotz neuer Behandlungen.
- III - Unfähigkeit** – eine tatsächliche Reduzierung der Möglichkeit zur sozialen Integration; mit der Notwendigkeit von technischen Hilfsmitteln, Anpassungen, spezielle Medien und Mittel, damit die Person mit Behinderung Informationen erhalten oder von sich geben kann, die für ihr persönliches Wohl und die Ausübung von Funktionen oder Aktivitäten notwendig sind“ (Übers. d. Verf.).

Diese Aufteilung gewinnt besonders in den zu bewilligen Hilfsmitteln oder finanziellen Unterstützungen an Gewicht. Die letzte Stufe wird aufgrund von hohen Kosten nur selten diagnostiziert.

Des Weiteren werden unter Artikel 4 Definitionen zu den unterschiedlichen Formen gegeben. Diese wurden durch die Verordnung N° 5.296 von 2004 überarbeitet. In Brasilien werden fünf Unterbereiche gebildet. Definiert werden Körperbehinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung, geistige Behinderung und die Mehrfachbehinderung. Die bei uns für die Förderschule festgelegten Bereiche der sozialen und emotionalen Entwicklung und der Bereich des Lernens findet in brasilianischen Definitionen keine Berücksichtigung.

Für den Bereich der geistigen Behinderung gibt es in Brasilien viele Definitionen, die sehr stark variieren. Grund dafür sind die Sichtweisen oder Gebiete, die Definitionen festlegen. Die Unterschiede bestehen in der medizinischen, psychologischen, sozialarbeiterischen und pädagogischen Sichtweise. So reichen sie von einer Sicht der Schädigung, die nur auf das Individuum bezogen wird, bis hin zur Interaktion des

Individuums mit seinem Umfeld. Häufig findet sich als geläufige Definition die der „Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD)” (American Association On Mental Retardation (AAMR)) von 2002:

Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 (AAMR, 2002).

In Brasilien wird bei der Betrachtung von Menschen mit Behinderungen überwiegend auf die ICD-10 zurückgegriffen. Die ICF erhält dagegen keine besondere Betrachtung. 2003 wurde ein Vorschlag für ein ‚Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências’ (Statut für Personen mit Behinderungen und anderer Vorkerhungen), als Projekt des Senatgesetzes N° 6 von 2003, dem Bundessenat übergeben. Dieses wurde in 129 Tagen von einer multidisziplinären Diskussionsgruppe im Internet, bestehend aus Ärzten, Anwälten, Psychologen, Betroffenen und anderen Personengruppen überarbeitet. Dabei äußerte Anahí Guedes de Mello³² die Notwendigkeit die ICF als vorrangige Klassifikation zu verwenden und nicht wie bisher auf die ICD-10 zurückzugreifen (vgl. Mello in Pinto & Ferreira, 2004).

3.2.2.1 Terminologie

In allen Epochen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten stellte sich die Frage nach der korrekten, möglichst eindeutigen und trotzdem nicht diskriminierenden Terminologie. Nie gab es einen einzig korrekten Terminus der in allen Ländern, Kulturen und Gemeinschaften gleich war. Grund dafür ist der Prozess der Entstehung von Terminologien. Die Begriffe stehen in stetigem Wandel des zeitgeschichtlichen Geschehens. Der ständige Wechsel in der Terminologie ist nicht zuletzt durch ein stetiges Bemühen, eine Diskriminierung und Stigmatisierung schon sprachlich auszuschließen, zu erklären. Brasilien stellt hier keine Ausnahme dar. In der zeitgeschichtlichen Betrachtung finden sich zahlreiche Begriffe, die immer wieder versuchten der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen durch sprachliche Veränderungen entgegenzuwirken.

Lange Zeit wurden Personen mit Behinderungen unter anderem als „dumm“, „verrückt“, „blöd“ oder „krank“ betitelt. Als erster allgemeingültiger Begriff entstand „os inválidos” (Die Invaliden). Er wurde über Jahrhunderte verwendet, sogar in offiziellen Gesetzesschriften und galt bis ins 20ste Jahrhundert. Der Wert der Person war durch den Begriff vorgegeben. Ein Mensch mit Behinderung war sozial gesehen unbrauchbar, eine Last

³²Anahí Guedes de Mello ist Koordinatorin der Diskussionsgruppe im Internet, die diverse Teile des Estatuto neu geschrieben haben. Sie ist selber stumm und daher aktive Millitantin in diesem Bereich.

für die Gesellschaft, eine Schande für die Familie und - auf Arbeit und Produktion bezogen - ohne Wert. Bis 1960 wurde dann überwiegend der Begriff „os incapacitados“ (Die Unfähigen) benutzt, welcher einen kleinen Fortschritt in der Betrachtung von Personen mit Behinderung darstellte. Es wurde ihnen die Möglichkeit von Fähigkeiten zugesprochen, wenn diese auch reduzierter Natur waren. Zur gleichen Zeit jedoch wurde ihnen eine Unfähigkeit auf allen Gebieten (körperlich, psychisch, sozial und beruflich) bescheinigt, egal welche Behinderungsart sie aufwiesen. „Os defeituosos“ (die Fehlerhaften, die Unvollständigen), „os deficientes“ (die Mangelhaften) und „os excepcionais“ (die Außergewöhnlichen) waren bis 1980 die geläufigen Terminologien. Während „os defeituosos“ überwiegend bei körperlicher Behinderung verwendet wurde, galt der Begriff „os excepcionais“ ausschließlich für Menschen mit geistiger Behinderung. „Os deficientes“ wurde als allumfassende Bezeichnung verwendet für alle Personen, die in irgendeiner Art als anders als normale Menschen auffielen.

Zur gleichen Zeit kam die Debatte um Hochbegabte auf. Die Bewegung zur Verteidigung der Rechte von Hochbegabten mahnte an, dass der Terminus „os excepcionais“ nicht ausschließlich für Personen mit geistiger Behinderung verwendet werden darf, da auch Personen mit Hochbegabung außergewöhnlich seien dadurch, dass sie sich auf der anderen Seite der menschlichen Intelligenzkurve befinden (vgl. Sasaki, 2003)

In den 80er Jahren wurden diese Begriffe dann durch einen Ausdruck abgelöst, der als geeigneter und weniger vorurteilsbehaftet erschien – „pessoas deficientes“ (behinderte Personen). Dies wurde vor allem durch den Druck der UNO vollzogen, die 1981 als Internationales Jahr der behinderten Personen ausrief. Zum ersten Mal wurde das Substantiv „Behinderte“ in ein beschreibendes Adjektiv umgewandelt, welches durch das Substantiv „Personen“ Ergänzung erhielt. Damit erhielten Personen mit Behinderung einen anderen Wert in der Gesellschaft. Sie erhielten die gleichen Rechte und Würde wie alle Menschen in allen Gesellschaften.

1988 bis 1993 wurde in allen portugiesisch sprachigen Ländern der Terminus „pessoas portadores de deficiência“ (Personen, die von einer Behinderung betroffen sind) eingeführt. Damit sollte die Behinderung als angeschlossenes Detail der Person betrachtet werden. Das Wort wurde sowohl in die staatliche Verfassung als auch die Bundesstaatlichen Verfassungen, sowie in allen Gesetzen und politischen Bereichen übernommen. Trotz des Blickwechsels wurde weiterhin eine zu stark klinische Sicht von Behinderung praktiziert. Menschen mit Behinderung bedürfen damit einer Behandlung der Krankheit und einer Genesung.

In Brasilien kam in den 90er Jahren der Ausdruck „pessoa portadora de necessidade especial“ (Person, Träger von besonderen Bedürfnissen) auf, in Anlehnung an die internationale Diskussion um die Salamanca Erklärung 1994 und ihrer Terminologie „Special Needs Education“. Es war wohl eine Frage der richtigen Übersetzung aus dem englischen und damit die schnelle Einsicht, dass der gewählte Begriff immer noch begrenzend war. Denn auch in ihm lag die Betroffenheit an erster Stelle und verstärkte damit eine defizitorientierte Sichtweise der besonderen Bedürfnisse der Personen.

Er wurde relativ schnell von dem heute noch aktuellen und, wie in Kapitel 3.2.4 dargestellt, international favorisiertem Begriff „pessoas com necessidades especiais“ (Personen mit besonderen Bedürfnissen) abgelöst. Der Artikel 5 der Resolução CNE/CEB n° 2, vom 11/9/01, erklärt, dass „besondere Bedürfnisse“ in drei Situationen entstehen können. Damit kam die Sicht auf, dass sie nicht notwendigerweise organische Gründe haben müssen. Dies ebnete den Weg, dass der Ausdruck sowohl für Menschen mit Behinderung verwendet werden konnte als auch für Menschen ohne Behinderung. „Pessoas com necessidades especiais“ wird jedoch in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedlich gedeutet. Mal bezieht er alle Randgruppen mit ein, mal bezieht er sich nur auf den Kreis der Menschen mit Behinderungen, ein anderes Mal definiert er die Gruppe der Minderheiten oder kann sich in einer anderen Situationen nur auf bestimmte Gruppen von Ausgeschlossenen beziehen.

Seit 2004 steht weltweit für alle Bewegungen von Menschen mit Behinderung fest, dass sie den Terminus „Menschen mit Behinderung“ in allen Sprachen als universellen Begriff festlegen. Dieser Terminus wird unter anderen schon offiziell in der “Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência” (Internationale Konvention für den Schutz und die Verteilung der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderung) verwendet. Diese wurde von der Generalversammlung der UNO im Jahr 2004 angenommen und durch nationale Gesetze in alle Teilnehmerländer verteilt.

3.2.2.3 Häufigkeit und Auftretungsformen

Die diesem Kapitel zugrunde liegenden Zahlen können lediglich eine Tendenz der Häufigkeit von Behinderung in Brasilien aufzeigen. Statistiken in diesem Bereich weisen zum Teil große Unterschiede auf und viele Menschen, die nach europäischen Definitionen eine Behinderung haben, werden in den brasilianischen Statistiken über Behinderungen nicht aufgeführt (vgl. Kap.3.2.2). Dies liegt daran, dass sie entweder gar nicht oder in vielen Fällen nicht als Menschen mit Behinderung registriert sind. Vor allem dann, wenn keine Überprüfung auf

sonderpädagogischen Förderbedarf oder auf Arbeitsunfähigkeit stattfindet, werden sie auch nicht registriert.

Über die Bedeutung und Aussagekraft von Zahlen und statistischen Angaben in Arbeiten zur Sonderpädagogik im Ausland sagt Hans-Peter Schmidtke, dass diese

„...als Grundlage für die Arbeit in Ländern der Dritten Welt äußerst gering, selbst wenn es sich um Versuche handeln sollte, alle Menschen mit Behinderungen in einer Region zu erfassen...Epidemiologische Untersuchungen können selbstverständlich dazu beitragen, bestimmte Schwerpunktgebiete für einzelne Behinderungsarten zu lokalisieren...Welche Bedeutung [jedoch] die Behinderungen in den jeweiligen Regionen für die Einzelnen und ihr Umfeld hat, wird durch solche Untersuchungen selbstverständlich nicht erkennbar“ (Schmidtke, 2000).

Die dargestellten Zahlen müssen deshalb immer auf dem Hintergrund betrachtet werden, dass die deutschen Kategorien von Behinderung nicht unesehen auf Brasilien übertragen werden können. Ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen, die in Deutschland unter die Kategorie „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ fallen, werden in Brasilien gar nicht in den Bereich Behinderung eingestuft. Eine solche deutsche Einteilung würde für viele Schulen in armen Gebieten Brasiliens bedeuten, dass ca. 80% der Schülerschaft in die deutsche Kategorie der Förderschule Lernen oder Emotionale und Soziale Entwicklung eingestuft werden müsste. Die Schüler und Schülerinnen weisen aufgrund ihrer sozialen Benachteiligung, viele emotionale Probleme und starke Defizite oder Schwierigkeiten im Bereich des Lernens auf.

Nach Angaben der UNO haben 10% der brasilianischen Bevölkerung eine Behinderung körperlicher, geistiger oder psychischer Art. Diese Zahlen hat die Fundação Getúlio Vargas (FGV) korrigiert. Sie ist verantwortlich für die im Jahr 2000 durchgeführte Forschung im Bereich Behinderung in Brasilien. "Retratos da Deficiência no Brasil"³³ (Bilder der Behinderung in Brasilien) (Neri, 2003). Nach diesen Angaben leben in Brasilien 24,5 Millionen Menschen mit mindestens einer Form von Behinderung. Zur Zeit repräsentiert diese Zahl 14,5% der Gesamtbevölkerung. Die Zahlen unterscheiden sich stark von denen der WHO. Damit kommt dieser Studie eine hohe Bedeutung zu. Die brasilianische Realität kann durch die neuen Zahlen deutlich besser repräsentiert werden.

³³ Zum ersten Mal wurden Informationen aus verschiedenen Bereichen (Gesundheit, Bildung, Arbeit), gesammelt und in Bezug auf die Situation der Menschen mit Behinderung gesetzt. Die Forschung dient als Bestandsaufnahme des Bereiches Behinderung in Brasilien und nimmt Bezug auf die Arten und Grade von Behinderung in Verbindung mit unterschiedlichen soziodemographischen und politischen Aspekten. Die Herausgabe des Buches "Retratos da Deficiência no Brasil" (Bilder der Behinderung in Brasilien) war am 17.10.2003 in Brasilia. Die Forschung benutzte Zahlen und Daten des Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasilianisches Institut für Geografie und Statistik) und anderer Ministerien.

Tabelle 1

Vergleichszahlen Behinderung WHO und IBGE

Art der Behinderung	WHO	IBGE	Einwohner (Millionen)
geistige Behinderung	5%	1,24%	2,09
körperliche Behinderung	2%	0,59%	0,99
Hörbehinderung	1,5%	2,42%	4,08
Sehbehinderung	0,5%	6,97%	11,77
Mehrfachbehinderung	1%	--	--
Motorische Behinderung	--	3,32%	5,6
Total	10%	14,5%	24,5

Ursprungsquelle: WHO, 2001b; IBGE, 2003

Unter die Bereiche der Hör- und Sehbehinderung fallen ebenfalls die Personen, die vollständig taub und blind sind.

Die Mehrzahl der Menschen mit Behinderung in Brasilien wohnt im städtischen Bereich. Sie besitzt in der Regel etwa drei Jahre an Schulbildung. Zahlenmäßig dominiert insgesamt das weibliche Geschlecht. 48% von ihnen übernehmen dabei die Position des Familienvorstandes (vgl. Mil Med, 2003).

Nach Angaben der Studie Retratos da Deficiência no Brasil haben Personen mit Behinderung in Brasilien in der Regel ein Jahr weniger an Schulbildung als der brasilianische Bundesdurchschnitt und 21,6% haben nie eine Schule besucht. 27% der Menschen mit Behinderung besitzen keine Ausbildung. Die fehlende Schulbildung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Situation in Armut zu leben. 29% der Menschen mit Behinderung in Brasilien leben in Armut. Diese Zahlen bestätigen die Spirale des Zusammenhanges von Armut und Behinderung in Brasilien deutlich (vgl. Kap. 3.2.1.2). Bei gleicher Arbeit verdient ein Mensch mit Behinderung in Brasilien in der Regel 100 Real³⁴ weniger als ein nichtbehinderter Arbeiter. Damit wird der gesellschaftliche Stand eines Menschen mit Behinderung deutlich und spiegelt in gleicher Weise die Nichteinhaltung der bestehenden Gesetze, wie die brasilianische Bundesverfassung von 1988, das brasilianische Kinder- und Jugendstatut von 1990, dem Gesetz N° 3298 zur Regelung der Nationale Politik für die

³⁴ Dies sind ca. 33,01 Euro (<http://de.finance.yahoo.com/waehrungsrechner>, 29.03.2009)

Integration von Personen mit Behinderungen von 1999 und nicht zuletzt auch die 2008 von Brasilien ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention wider.³⁵

Die Bundesstaaten Paraíba und Piauí weisen mit 18,76% und 17,63% die höchsten Prozentsätze an Menschen mit Behinderung auf. Sie gehören folgerichtig zu den ärmsten Bundesstaaten des Landes.

Insgesamt wird in der Studie die Terminologie „Pessoa Portadora de Deficiência“ (PPD) (Person, die eine Behinderung trägt) verwendet. Die Benutzung dieses Terminus zeigt, dass in Brasilien viele offizielle Dokumente und Forschungen bei dem Begriff „Träger einer Behinderung“ geblieben sind. Sie gleichen sich nur langsam der geforderten Terminologie „Menschen mit Behinderung“ an.

Interessant an der Studie ist, dass sie zwischen „Pessoas Portadoras de Deficiência“ (PPD) (Personen die eine Behinderung tragen) und „Pessoas com Percepção de Incapacidade“ (PPI) (Personen mit Feststellung einer Unfähigkeit/ Inkapazität)³⁶ unterscheidet. Etwa 2,5 Prozent der brasilianischen Bevölkerung weist diese Art der Behinderung auf. Dies ist wichtig bei der Betrachtung von Vergleichszahlen alter Datenerhebungen, welche ausschließlich diese Gruppe (PPI) betrachteten. 1981 zählten laut PNAD (Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios) nur 1,78% der brasilianischen Bevölkerung zu der Gruppe der Behinderten Menschen. Auch die Zahlen von 1991 wiesen noch einen Prozentsatz von 1,15% auf. Bei allen Betrachtungen, welche die Gruppe der PPIs differenziert darstellen, lässt sich deutlich feststellen, dass diese Gruppe in fast allen Bereichen noch um einen höheren Prozentsatz benachteiligt ist als die Gesamtgruppe der Menschen mit Behinderung.

Der Blick auf die Altersstatistiken macht sich die Unterscheidung zwischen PPD und PPI deutlich. So fallen in Behinderungsstatistiken im Alter von 60 Jahren 49,6 Prozent in den Bereich der Behinderung, wobei nur 7,3% PPIs in dieser Altersstruktur vorzufinden sind. Insgesamt lässt sich eine extrem starke Zunahme an Behinderungen im Alter feststellen. So steigt die Anzahl der Menschen mit Behinderung von 2,26 % im Alter von 0 bis vier Jahren, 4,27% im Alter von fünf bis neun Jahren 10,46% und zwischen 30 und 34 Jahren auf 49,64% mit 60 Jahren und älter.

Die Zahlen zeigen deutlich, dass lediglich ein kleiner Prozentsatz der Behinderungen in Brasilien angeborene Schädigungen sind. Interessant werden die Zahlen bei einem Blick in

³⁵ Die brasilianische Gesetzgebung im Bereich der Beschulung von Schülern mit besonderem Bedürfnissen werde ich in Kapitel 5.2.2.5 noch genauer beleuchten.

³⁶ Nach der Studie sind es Personen, die eine Einschränkung im Bereich Hören, Laufen oder Sich Fortbewegen haben und/ oder eine geistige oder körperlichen Behinderung haben. Anmerkung der Autorin: Es sei darauf hingewiesen, dass die Bereiche besonderer Förderbedarf Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung nicht mit aufgeführt sind. Sie fallen nicht in die brasilianischen Statistiken zu Behinderung.

die Zukunft der Altersstruktur der brasilianischen Bevölkerung. Berechnungen haben ergeben, dass im Jahr 2025 die Anzahl auf 18,6% an PPDs und 3,01% an PPIs steigen werden, was einem prozentualen Wachstum von 30,6% und 19,3% zu den aktuellen Zahlen entspricht.

So haben 27% der Menschen mit Behinderungen (Gruppe der PPD) keine Ausbildung gegenüber 25% der brasilianischen Bevölkerung allgemein. Bei der Gruppe der PPIs erhöht sich diese Zahl auf 42,5%. Für die genauere Betrachtung des Bereichs der Behinderung erscheint damit diese Aufteilung als sinnvoll. Auch im Bereich der Armut in Bezug zum Einkommen bestätigen sich diese Tendenzen. So ist die Anzahl der PPDs im Durchschnitt sogar noch niedriger (29,05%) als die der restlichen Bevölkerung (32,02%), bei den PPIs jedoch steigt die Zahl auf 41,62%.

Das Gesetz, welches allen Firmen mit über 100 Beschäftigten vorschreibt, einen Prozentsatz der Arbeitsplätze für Personen mit Behinderung bereitzustellen, garantiert vielen Menschen der Gruppe der PPDs einen Arbeitsplatz. Hier wird deutlich, dass die PPIs aus dem Bereich herausfallen.

Bei dem Blick auf die Hautfarbe lässt sich feststellen, dass deutlich weniger Menschen mit Behinderung weißer Hautfarbe sind. Indios und Menschen dunkler Hautfarbe sind in der Mehrheit. Bei den PPI ist dieser Unterschied ebenso deutlich zu erkennen. Laut Studie spiegelt dies den schlechteren Zugang zum Gesundheitswesen der beiden letzteren Bevölkerungsgruppen wider. Die Studie zeigt außerdem, dass Afro-Abstammige eine 9% stärkere Wahrscheinlichkeit aufweisen von einer Behinderung betroffen zu werden. Die Zahlen zeigen in großen Teilen die soziale Situation von Ungleichheit und Rassismus in der brasilianischen Gesellschaft.

Wichtig bei der Betrachtung der Studie ist, dass die Gesamtzahl der Statistiken nicht für alle Regionen Brasiliens in gleichem Maße zutreffend ist. So gibt es einige Regionen, in welchen diese Zahl den Prozentsatz von 14,5% deutlich übersteigt. Sowohl im Bereich der PPDs und der PPIs weist die Region des Nordostens und damit auch der Bundesstaat Piauí sehr hohe Zahlen auf (vgl. Neri, 2003).

Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass Prozentzahlen global betrachtet kaum Aussagen über die reale Situation von jeweils einzelnen Menschen mit Behinderung geben können.

3.2.2.4 Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung

In Brasilien ist es auf dem Hintergrund der in Kapitel 3.1 dargestellten Beziehung zwischen Umweltbedingungen und Behinderungen schwer festzustellen, wie Menschen mit Behinderung allgemein in der Gesellschaft anerkannt, integriert oder ausgeschlossen werden. Kulturelle und soziale Kontextfaktoren spielen in dieser Betrachtung eine entscheidende Rolle. Generell kann aber festgehalten werden, dass Behinderung in Brasilien zum Alltagsbild der Städte und der Bevölkerungsstruktur dazugehört. Vor zahlreichen Geschäften in Innenstädten sitzen Menschen, denen Gliedmaßen fehlen und die Kleingeld erbetteln, taube Menschen verteilen in Bussen oder Restaurants Zettel und bitten um Spenden. Andere verkaufen Aufkleber oder sonstige Kleinigkeiten. Mütter fahren im Bus mit Kindern auf dem Arm, die eine geistige oder körperliche Behinderung haben, zu den speziellen Schulen oder Therapieplätzen. Menschen mit auffälligen Krankheitsmerkmalen, wie Hautveränderungen durch Lepra, sind zahlreich im Stadtleben anzutreffen. Ein Charakteristikum ist all diesen Beispielen gleich: Es spiegelt die Situation der Armut wieder, in welcher sich viele Menschen mit Behinderung befinden.

Ein weiteres Mal wird deutlich, dass auch bei dem sozialen Ausschluss besonders Frauen und Kinder betroffen sind. Für Frauen bedeutet es in vielen Fällen, dass sie ihre Freiheit einschränken müssen, wenn ein Familienmitglied eine Behinderung hat. Zum einen bedeutet es, ständig präsent zu sein und sich um die Person zu kümmern, zum anderen wird damit die Möglichkeit einer Arbeit oder anderen Aktivitäten nachzugehen, weitestgehend eingeschränkt. Für Kinder bedeutet ein Ausschluss aus der Gesellschaft eine große Einschränkung in ihren Entwicklungsmöglichkeiten. Das familiäre und soziale Umfeld des Kindes kann diesen Prozess noch verstärken. Mit der Einschränkung der Entwicklung allgemein findet gleichzeitig ein Prozess der Erschwerung einer Persönlichkeitsentwicklung statt.

Auch der Bildungsbereich bestätigt die systematische Ausgrenzung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen. Die Zahlen der Kinder, die der Schule fernbleiben, sind im Bereich der Schülerschaft mit Behinderung weit größer als der Durchschnitt.

Es sollte jedoch ein Unterschied zwischen den brasilianischen Städten und dem Landesinneren gemacht werden. So scheint es, als ob die ländliche Bevölkerung Menschen mit Behinderungen eher akzeptiert und am gesellschaftlichen Leben teilhaben lässt als die Bevölkerung in der Stadt. Sie werden in ihren Familien einfach mit eingebunden. Auf sie wird weder verstärkt Rücksicht genommen, noch werden sie ausgeschlossen. Sie arbeiten auf dem Feld, in der Eigenproduktion der Familie oder bei häuslichen Tätigkeiten mit.

Dennoch ist in Brasilien der Prozess der Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen sehr stark. Dabei wird ein starker Unterschied zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und anderen Behinderungsarten gemacht. Menschen mit körperlichen Behinderungen sind fast vollständig in die Gesellschaft integriert. Ihnen stehen sowohl Bildungs- als auch Arbeitsangebote offen. Es gibt keine Sonderschulen für Schüler und Schülerinnen mit Körperbehinderung. Die Ausgrenzung im Bereich der Menschen mit geistiger Behinderung ist jedoch deutlich sichtbar. Sie werden stark stigmatisiert und erfahren Ausgrenzung aus allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Sowohl Bildungs- als auch Gesundheits- und Freizeitangebote sind für sie überwiegend geschlossen. Der Ausspruch "(Geistig) Behinderte haben einen negativen Sozialstatus in unserer Gesellschaft" (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S.156) lässt sich damit problemlos auch auf Brasilien übertragen.

Obwohl Menschen mit Behinderungen in Brasilien auf den ersten Blick im gesellschaftlichen Leben integriert sind, sind sie aber in der Gesellschaft lediglich geduldet. Die Teilnahme an Aktivitäten wird ihnen in den meisten Fällen untersagt. Dieser Ausschluss macht sich durch materielle und soziale Barrieren die sich als Ignoranz, Diskriminierung, Vorurteile, Ungleichheit und Angst manifestieren, bemerkbar. Das professionelle System der Hilfen für Menschen mit Behinderung hat bisher kaum geholfen, diese Menschen in soziale Gruppen zu integrieren. Oft ist das Gegenteil der Fall. Durch die zunehmende Separation in Schulen, Kliniken und Heimen wird der Ausschluss noch offensichtlicher und größer. Im weiteren Prozess des Ausschlusses zeigt sich, dass Menschen mit Behinderung auch im sozialen Leben (z.B. Partnersuche oder Arbeitsplatzwahl) stark eingeschränkt sind.

In den letzten zwei Jahren ist eine starke Entwicklung in Brasilien zu verzeichnen. Die Rechte der Menschen für Behinderung werden diskutiert und zunehmend Programme ins Leben gerufen, die eine Verbesserung des Alltags für diese Menschen fördern sollen. Mariana Loiola (2004) nennt in ihrem Artikel "Acessibilidade: uma chave para a inclusão social" (Barrierefreiheit: Der Schlüssel für die soziale Inklusion) zwei Beispiele, die dieses Bestreben verdeutlichen. Das "Programa Nacional de Acessibilidade no Plano Plurianual 2004/2007" (nationales Programm für Barrierefreiheit im übergreifenden Jahresplan 2004/2007) und das "Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível" (Brasilianisches Programm der städtischen Barrierefreiheit - Brasilien barrierefrei). Beide Programme legen Wert auf die Ausbildung von Personen, die in diesem Gebiet für Fortschritte sorgen und auf Aktionen die auf die Barrierefreiheit aufmerksam machen und diese umsetzen. Dabei sei es laut Romeu Kazumi Sassaki, Konsultor der Inklusiven Pädagogik des Bundesstaates Goiás, wichtig, dass die sozialen Bereiche der Barrierefreiheit weit größere Dimensionen annehmen

als die öffentlichen Räume und architektonische Dimensionen (vgl. Loiola, 2004). Dies bestätigt auch Izabel Loureiro Maior, die für die nationale Koordination für die Integration der Personen mit Behinderung (CORDE) zuständig ist. Sie weist darauf hin, dass in den Köpfen vieler das Thema Barrierefreiheit auf die Personen beschränkt ist, die in einem Rollstuhl sitzen. „Aber Barrierefreiheit ist nicht nur eine Rampe bauen... es ist eine Gleichheit der Möglichkeiten zu fördern“ (vgl. Loiola, 2004, Übers. d. Verf.).

Der Nordosten bleibt in der Regel zunächst von diesen Fortschritten ausgeschlossen. Besonders im Bereich der Infrastruktur zeigt sich im Nordosten ein großes Defizit. Barrierefreie Zugänge zu öffentlichen Verkehrsmitteln, Geschäften und Institutionen sind eine seltene Ausnahme. Aufzüge und behindertengerechte Toiletten sind in Teresina nicht einmal im Bildungsministerium vorzufinden, um zu der Abteilung der Sonderpädagogik zu gelangen.

Ari Heck sagt in seinem Artikel „Brasil, um país de pessoas com deficiência“ (Brasilien, ein Land der Personen mit Behinderung), dass die in der Studie „Retratos do Brasil“ veröffentlichten Prozentzahlen zu Behinderung in Brasilien der Bevölkerung die traurige Realität aufgezeigt haben. Gleichzeitig fragt er, wo diese Mitbürger zu finden sind, ob sie arbeiten, in der Schule seien, Zugang zu Gesundheit und Freizeit haben (vgl. Heck, 2005). Dies verdeutlicht die Ausgrenzung der Menschen mit Behinderung in Brasilien.

Als allgemeingültige Regel kann festgehalten werden, dass sämtliche Angebote und Hilfen im Bereich der Prävention und Rehabilitation für Menschen mit Behinderungen sowie deren Eingliederung in das gesellschaftliche Leben in Abhängigkeit zur Bereitschaft und Möglichkeit der Bereitschaft und des Einsatzes von Seiten der Regierung und der Gesellschaft durch Bereitstellung von finanziellen Mitteln und sozialen Aufklärungsangeboten stehen.

Mit Blick auf diese Arbeit ist es von großer Bedeutung, dass die Subjekte meiner Forschung Kinder sind, sie sich also noch im ersten Stadium des Ausschlusses befinden. Es wird deutlich, dass Interventionsarbeit so schnell wie möglich ansetzen und der weitere Verlauf der Spirale des sozialen Ausschlusses gestoppt werden muss. Sie stellen die nächste Generation, und die Entwicklung des Landes liegt zu einem großen Anteil in ihren Händen. Damit gewinnt auch die Prävention ein noch stärkeres Gewicht. Inklusion kann hier ansetzen, Ungleichheiten und Ausgrenzungen zu verhindern.

4. INKLUSION – EINE PÄDAGOGIK OHNE AUSGRENZUNG!?

Antonio Efro Feltrin beginnt sein Buch „Inclusão social na Escola“ (Soziale Inklusion in der Schule) mit der Aussage, dass nichts wahrer sei, als die Bestätigung, dass wir alle unterschiedlich sind. Sowohl in der Natur lebe man mit der Unterschiedlichkeit ebenso wie in der Gesellschaft (Efro Feltrin, 2004, S. 15). Dieses Kapitel soll den Blick darauf richten, wie der Prozess, hin zu einem Zusammenleben in Unterschiedlichkeit, aussehen kann und welche Veränderungen in Sichtweisen von Gleichheit, Verschiedenheit, Normalität und Anomalität stattfinden müssen, um das Ziel einer ‘Inklusiven Gesellschaft’ zu erreichen.

Ganz bewusst möchte ich nochmals darauf hinweisen, dass die geschichtliche Entwicklung in einzelnen Forschungsgebieten von unterschiedlichen landesspezifischen Eigenheiten abhängt und somit auch Inklusion in Brasilien nicht mit europäischem Blick betrachtet und beurteilt werden kann. Da der Ausgangsort dieser Forschung eine Schule für Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung ist, werde ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit ein Hauptaugenmerk auf diese Personengruppe richten, immer in dem Wissen, dass die Arbeit mit anderen Randgruppen in Teresina/ Brasilien ähnliche Probleme und Herausforderungen birgt und Inklusion in seiner Vollendung keine Unterschiede mehr in Personengruppen definiert.

Vygotskij formulierte schon zu Beginn der 30er Jahre: "In unseren Händen liegt es, so zu handeln, dass das gehörlose, das blinde und das schwachbegabte Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt" (Vygotskij zit. nach Feuser, 1987, S.63).

4.1 Die pädagogischen Strömungen Normalisierung, Integration, Empowerment und Inklusion

Historisch betrachtet, brachte die Sonderpädagogik in ihren unterschiedlichen Entwicklungsetappen immer auch verschiedene Strömungen von pädagogischen Sichtweisen, die die Praxis lenken sollten, mit sich. Diese standen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem vorherrschenden Menschenbild und dem gesellschaftlichem Blick auf Menschen mit Behinderung. Die folgende Ausführung der pädagogischen Strömungen soll die Hintergründe aufzeigen, aus welchen der Gedanke der Inklusion entstanden ist. Damit dient dieser Teil als Einleitung, nicht aber als differenzierte Auseinandersetzung der einzelnen Entwicklungsetappen.

In den 60er Jahren wurde in Dänemark, federführend durch Bank-Mikkelsen, das Modell der Normalisierung entwickelt. Es entstand aufgrund der Kritik an den großen stationären Einrichtungskomplexen für geistig Behinderte. Der Kerngedanke war, allen Menschen mit geistiger Behinderung eine Möglichkeit zu bieten, ihr Leben so normal wie möglich zu führen. Dies bedeutet die Gestaltung von Lebensbedingungen, wie sie in der jeweiligen Kultur, in welcher der Mensch mit geistiger Behinderung lebt, als „normal“ für die nichtbehinderten Mitglieder gelten. So sollte der bloßen „Verwahrung“ in speziellen Anstalten entgegengewirkt werden. In den 70er Jahren formulierte Nirje in Schweden Folgerungen aus dem Normalisierungsprinzip, die weiterhin stark auf den Wohnbereich ausgerichtet waren. Normale Tages-, Wochen- und Jahresrhythmen wurden ebenso gefordert wie die Trennung von den Bereichen Arbeit, Freizeit und Wohnen. Dies umfasste beispielsweise auch die Erkenntnis in einer zweigeschlechtlichen Welt zu leben und damit auch das Bedürfnis besteht, eine Beziehung leben zu können. Das Normalisierungsprinzip kann als umfassendes, normatives Orientierungsprinzip für die soziale und pädagogische Gestaltung humaner Lebensbedingungen für Menschen mit geistiger Behinderung bezeichnet werden (vgl. Speck, 1997, S. 162).

Etwa zur gleichen Zeit wie Nirje befasste sich Wolfensberger in den USA stärker mit der Rolle der Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft. Er erweiterte den Blick des bestehenden Normalisierungsprinzips und ersetzte das Wort „normal“ durch „Social Role Valorization“. Wolfensberger versteht darunter sowohl die Bereitstellung und Unterstützung als auch die Verteidigung positiv bewerteter sozialer Rollen gerade für Menschen, die häufig gesellschaftlich negativ bewertet werden (vgl. Wolfensberger, 1985). Damit legte er erforderliche Kompetenzen fest, die die Voraussetzung für die Umsetzung des Normalisierungsprinzips darstellten. Die Aufwertung der sozialen Rolle sollte eine Kompetenzerweiterung hervorrufen, welche wiederum zu einem Wachsen des sozialen Ansehens führen sollte. Die erforderlichen Schritte müssten nach Wolfensberger auf drei Ebenen durchgeführt werden, auf der personalen, der sozialen und der gesellschaftlichen Ebene. Die übergeordneten Ziele lauteten dabei zum einen „Humanisierung der Lebensbedingungen“ und zum anderen „Integration“ (vgl. Wolfensberger, 1995). Normalisierung ist daher alltagsorientiert. Dabei geht es nicht darum, Menschen mit geistiger Behinderung „normal“ zu machen, sondern diesen Menschen ein „kulturell geachtetes Leben“ (d. h. einen anerkannten Platz in der Gesellschaft) zu ermöglichen und Hilfen so zu gestalten, dass sie Selbstständigkeit anstatt Abhängigkeit fördern (vgl. Speck, 1997, 16f, Seifert, 1997, 38f, Spiegel, 1999, 76f, Fornefeld, 2000, 136f).

Ausgelöst durch die Normalisierungsdebatte in den skandinavischen Ländern, entstanden in den 70er Jahren in unterschiedlichen Ländern der Welt Integrationsbewegungen³⁷. Der Warnock-Bericht (Special Educational Needs, 1978) führte das Konzept des besonderen Förderbedarfs ein. Dieser proklamierte die Denkweise, dass Kinder mit Schwierigkeiten innerhalb des gleichen schulischen Rahmens wie so genannte „normale“ Kinder, erfolgreich unterrichtet werden können, wenn sich Unterrichtsweise und zur Verfügung stehende Hilfen ihren Bedürfnissen anpassen. Er ebnete damit den Blick auf die Forderung nach Integration. Während das Normalisierungsprinzip an einem sozialpolitischen Konzept ausgerichtet war, beschränkte sich die Integrationsdebatte, welche als Weiterführung einer gesellschaftstheoretischen Leitidee entstanden ist, schnell auf die bildungspolitische Ebene. Das Ziel war, eine spezielle Förderung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen in allgemeinen Schulen zu ermöglichen. International gibt es keine übereinstimmende Definition des Begriffs „Integration“. Der Bericht der OECD (1994) beschreibt, dass es zwar trotz bestehender Unterschiede in der Verwendung des Begriffes einen Konsens gibt, ein gemeinsames Konzept jedoch fehlt. Der ursprüngliche Gedanke der Integration ist als Eingliederung einer Minderheit in die Gesellschaft der Mehrheit zu sehen, wobei keine Seite ihre eigentliche Identität aufgibt, sondern von der anderen akzeptiert und als gleichwertig und gleichberechtigt behandelt wird.³⁸

Der „Empowerment“-Ansatz ist keine Fortführung der Integrationsentwicklung, sondern verlief parallel dazu. Das Konzept stammt aus dem amerikanischen Sprachraum und wurde dort vornehmlich im Bereich der Psychologie und Sozialarbeit benutzt. Er entwickelte sich aus den praktischen Erfahrungen von Selbsthilfeinitiativen (z.B. Independent-Living-Bewegung) und Protestaktionen von armen, arbeitslosen, psychisch kranken, behinderten und anderen sozial benachteiligten Menschen. Das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005) merkt an, dass der Begriff durch die häufig verwendete Übersetzung „Ermächtigung“ nur unzureichend übersetzt sei. „... ‚power‘ kann nämlich nicht nur mit ‚Macht‘..., sondern auch mit ‚Stärke‘, ‚Energie‘ und ‚Kompetenz‘ übersetzt werden...“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, 2005, S. 8). Erst damit erhalte er die notwendige sozialpsychologische Dimension. Empowerment kann als ein „...Prozeß, in dem Betroffene ihre Angelegenheiten

³⁷ Die Integrationsbewegung in Deutschland bezog sich 1970 in der Gesamtschuldebatte auf den Anspruch „Chancengleichheit für alle Kinder“. Das Thema Schule wurde zu einem der Hauptthemen. Beleg dafür sind auch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ (Bonn 1973). Auch in Brasilien begann zu dieser Zeit ein veränderter Blick auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden sie kaum beachtet. Schüler mit Behinderungen wurden vom brasilianischen Bildungssystem fast nicht erreicht. Die genaue Entwicklung der Sonderpädagogik in Brasilien werde ich in den Kapiteln 5.2 und 5.3 behandeln.

³⁸ Eine detailliertere Diskussion zum Begriff Integration leistet das nächste Kapitel (Kap. 4.2.1).

selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen“ bezeichnet werden. „Leitperspektive ist die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens“ (Theunissen & Plaute, 1995, S. 12). "Empowerment bezieht sich...auf die Möglichkeiten und Hilfen, die es Individuen oder Gruppen erlauben, Kontrolle über ihr Leben und ihre sozialen Zusammenhänge zu gewinnen, und die sie darin unterstützen, die dazu notwendigen Ressourcen zu beschaffen" (Stark, 1996, 17f). Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen bleiben nicht mehr nur Empfänger von Fürsorge, Almosen, Ratschlägen und Hilfen, sondern gestalten ihr Leben in allen Bereichen mit (vgl. Theunissen & Plaute, 1995, S. 11f). Professionellen Helfern und Helferinnen kommt deshalb eine neue Rolle zu. Sie unterstützen den Menschen mit Behinderung bei seiner Selbstbemächtigung, indem sie ihn „bei der Beschaffung von Ressourcen...unterstützen, die eine Lebensform in Selbstorganisation ermöglichen (Keupp, 1990, zit. n. Theunissen & Plaute, 1995, S. 13). Das Empowerment-Konzept betrachtet den Menschen mit seinen Bedürfnissen in seiner Lebenswelt und bezieht sich damit auf eine system-ökologische Sichtweise. Für das Gelingen der „Selbstbemächtigung“ ist es wichtig, dass Vertrauen in die individuellen Ressourcen und Fähigkeiten des Menschen mit Behinderung besteht, eben dass er trotz seiner Behinderung auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung kompetent ist. (vgl. Theunissen & Plaute, 1995, S. 13). Als Zielzustand formulieren Berger & Neuhaus die „Selbstbestimmung über das eigene Leben“ (Berger & Neuhaus 1997, S.8).

Die kurze Zusammenfassung zeigt deutlich, dass alle Bestrebungen auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben ausgerichtet sind. Die Ungleichheit in der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben anderer Personengruppen stand lange Zeit nicht im Hauptfokus des Interesses. Inklusion setzt genau hier andere Akzente. Damit ist Inklusion eine Fortführung und ein Zusammenschluss aller Erkenntnisse aus den einzelnen Entwicklungsphasen.

4.2 Paradigmenwechsel durch Inklusion

In der Salamanca-Erklärung ist die neue Zielgruppe der Inklusion definiert. Es sind alle Kinder „unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten“ (UNESCO-Kommission Österreich, 1996, S. 14).

Der Begriff Inklusion stammt aus dem angloamerikanischen Diskurs (Stainback & Stainback, 1984). Mit der „Salamanca-Erklärung“ der UNESCO (1994) erhielt dieser internationale

Bedeutung. In der von der UNESCO herausgegebenen Salamanca-Erklärung und dem zugehörigen Aktionsrahmen ist durchgehend von Inklusion, inklusiver Schule, inklusiver Bildung usw. zu lesen (vgl. UNESCO, 1994). In der von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen deutschsprachigen Übersetzung (UNESCO-Kommission Österreich, 1996), hat „die Übersetzerin... ‚inclusion‘ und ‚inclusive‘ meistens mit Integration und integrativ übersetzt und die Wörter Inklusion, inklusiv überhaupt nicht verwendet“ (Sander, 2001, S. 144). Bei der Betrachtung unterschiedlicher Beschreibungen und Definitionen des Wortes Integration in der deutschen Literatur finden wir vor allem im schulischen Bereich überwiegend gleiche Zielsetzungen und Vorstellungen, wie sie heute dem aktuellen Wort der Inklusion zugeschrieben werden. Bei der Verwendung des Begriffes Inklusion muss diese Parallelität immer mit betrachtet werden. Gerade im Hinblick auf Erwartungen und bei der Hilfe der Gestaltung einer inklusiven Praxis kann aus den Erfahrungen der Integration gelernt werden.

4.2.1 Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion

Die Abgrenzung der beiden Begriffe, Inklusion und Integration, ist sehr schwierig. Die Definitionen und Beschreibungen des Begriffs Integration sind denen der Inklusion sehr ähnlich, in vielen Fällen ist sogar eine gleiche Intention feststellbar. Eine weitere Schwierigkeit der Abgrenzung ergibt sich aus den Übersetzungen der internationalen Literatur. Die Übersetzungen variieren in einzelnen Ländern stark und durch weitere Rückübersetzungen aus anderen Sprachen entsteht ein Begriffschaos. Neben Gemeinsamkeiten möchte ich im Weiteren besonders die Unterschiede beider Begriffe herausarbeiten, damit die Bedeutung des Begriffswandels und die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den Forderungen von Inklusion deutlich werden.

Vor allem in den bildungspolitischen Forderungen gleichen sich die Begriffe sehr. So finden sich beispielsweise bei Georg Feuser (1995) folgende Formulierungen zum Wort Integration: Es zielt auf die „Überwindung des gegliederten Schulwesens“ ab und fördert die „Beendigung von Selektion und Segregation“. Integration insgesamt stellt die „Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik“ dar. Helmut Reiser gibt eine Beschreibung von integrativen Prozessen. Für ihn sind es „...Wege, die in Individuen und Gruppen selbst gegangen werden müssen. In diesem allgemeinen Sinn ist Integration ein psychisches und soziales Ziel, nicht nur im Verhältnis der Gesellschaft zu Minderheitengruppen, sondern auch im Verhältnis der Geschlechter, im Verhältnis der Generationen, im Verhältnis verschiedener Kulturen“ (Reiser, 1991, S. 16). Das gleiche Verständnis und ähnliche Forderungen finden sich heute unter dem

inklusive Ansatz. Die Forderung nach einer allgemeinen Pädagogik geht sogar als Endziel aus seinen Formulierungen hervor³⁹.

Alfred Sander weist bereits vor mehr als zehn Jahren in einem Aufsatz darauf hin, dass Integration „grundsätzlich nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern ebenso andere gesellschaftliche ‚Randgruppen‘, z.B. ausländische Arbeiterfamilien, Bewohner von sozialen Brennpunkten, Flüchtlinge, Aussiedler [meine]“ (Sander, 1992, S. 485). Auch der Fokus auf unterschiedliche Mehr- und Minderheiten charakterisiert durch Geschlecht, Kultur, Generation, Nation, Beruf, soziale Schicht etc. findet sich in gleicher Weise im inklusiven Ansatz wieder. In ähnlicher Form lassen sich beliebig viele Beispiele fortsetzen.

Trotz der gleichen idealistischen Ideen der Begriffe wird eine Differenzierung im historischen Prozess der Anwendung dieser möglich. In den letzten Jahren wurden Schwierigkeiten in der Umsetzung von Integration deutlich, die unter anderem in schulorganisatorischen Faktoren und in der traditionellen Sichtweise der Bevölkerung, sowie in sozio-ökonomischen Faktoren liegen.

Die unterschiedlichsten Bemühungen, Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in Teilen oder vollständig am Unterricht der Regelschule teilhaben zu lassen, werden ausnahmslos unter dem Begriff Integration geführt. Oder wie Hinz formuliert, „alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an“ (Hinz, 2009). Zusätzlich wird eine Zunahme von sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt. Dieser Umstand kann darauf hinweisen, dass durch die personenzentrierten Ressourcenverteilungen und standardisierten Curricula eine Etikettierung der Schüler zur Notwendigkeit wird. Hiermit wird deutlich, dass der Versuch, durch veränderte Termini Stigmatisierungen entgegenzuwirken, an der alltäglichen Praxis der Unterstützungssysteme scheitert. Viele Autoren beschreiben die heutige Integration als Zwei-Gruppentheorie, in welcher die Integrationskinder zwar in den herkömmlichen Schulen unterrichtet werden, sie aber weiterhin das Etikett „Integrationskind“ tragen (vgl. Hinz, 2002). Dies macht den Sinn einer erweiternden Sichtweise durch Inklusion deutlich. Sander betont, dass Inklusion praxisbezogen optimierend und erweiternd auf Integration aufbaut und damit einen verschärften Fokus für die Praxisreflexion hervorbringt. (vgl. Sander, 2003).

Inklusion kann damit als Rückbesinnung auf eine klare Umsetzungslinie betrachtet werden. Ein besonderes Argument für den Begriff der Inklusion liefert die internationale Betrachtung. Der Begriff Inklusion nimmt die internationale Diskussion auf, so dass ein internationaler Austausch und Lernprozesse möglich werden. Auch in der Qualität und

³⁹ Kapitel 4.3.1 zeigt schaubildlich die Entwicklung von der integrativen Beschulung zu Inklusion

Evaluation setzt er klare, international vergleichbare Maßstäbe. Dies wird besonders am Index für Inklusion, einem Instrumentarium zur Selbstevaluation für „Schulen für alle“ deutlich (vgl. Boban & Hinz, 2003). Inklusion zeigt Ansatzpunkte für Entwicklungen auf - nicht mehr nur aus dem sonderpädagogischen Verständnis heraus -, sondern durch den Blick einer allgemeinen Pädagogik bzw. Schulpädagogik und der allgemeinen Schule. Dies wird insbesondere durch die pädagogische Schulentwicklung praktiziert.

Die Entwicklung durch die Begriffsveränderung und damit die Unterschiede in Zielen, Methoden und Sichtweisen von Integration und Inklusion im schulischen Bereich lassen sich anhand der von Hinz ausgearbeiteten **Tabelle 2** nachvollziehen:

Tabelle 2

Praxis von Integration und Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	• Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
• Differenziertes System je nach Schädigung	• Umfassendes System für alle
• Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)	• Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
• Aufnahme von Kindern mit Behinderung	• Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
• Individuumszentrierter Ansatz	• Systemischer Ansatz
• Fixierung auf die administrative Ebene	• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
• Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	• Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
• Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen	• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
• Individuelle Curricula für einzelne	• Ein individualisiertes Curriculum für alle
• Förderpläne für Kinder mit Behinderungen	• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen	• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen
• SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	• SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen
• Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	• Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik
• Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	• Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
• Kontrolle durch ExpertInnen	• Kollegiales Problemlösen im Team

Ursprungsquelle: Hinz, 2002, S. 359

Die Unterschiede der Begriffe Integration und Inklusion werden hier deutlich. Während die Umsetzung der Integration bei der Eingliederung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen lag, stellt Inklusion die Forderung nach einer Schule für Alle. Der Begriff ‚besondere Bedürfnisse‘ bezieht sich nicht mehr auf den Defekt des Menschen, sondern auf die Differenzierung „der sprachlichen, kulturellen, geschlechtlichen, altersgemäßen (Lern-) Ausgangslagen und den von daher zu verstehenden Bedürfnissen“ (Sehrbrock, 2000). Seit der Salamanca-Erklärung hat sich der Begriff „Inclusive Education“ in der internationalen sonderpädagogischen Literatur durchgesetzt. Die Interpretationsvarianten sind jedoch zahlreich.

Peter Hämmerli (2005) unterscheidet drei Bedeutungen des Begriffs „Inklusion“ und verdeutlicht dadurch, wie eng Integration und Inklusion wirklich beieinander liegen und das es auf die Interpretation der Worte ankommt. Er benennt Inklusion als Gleichsetzung mit Integration, als von Fehlformen bereinigte Integration und als optimierte und umfassend erweiterte Integration. Bei der ersten Bedeutung, **Inklusion als Gleichsetzung mit Integration**, bezieht sich Hämmerli auf die Definition der amerikanischen Enzyklopädie der Sonderpädagogik:

„Allgemein gesagt bezieht sich Inklusion auf die Platzierung und Unterrichtung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in Regelklassen zusammen mit gleichaltrigen Schülern und Schülerinnen, die keine Behinderung haben. Die zu Grunde liegende Prämisse von Inklusion besagt, dass alle Kinder in der Allgemeinen Schule lernen können und am Gemeinschaftsleben teilnehmen können“ (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2000; Übersetzung Sander, 2000, S. 240).

Unter **Inklusion als von Fehlformen bereinigte Integration** versteht er den Prozess der Entwicklungsendphase eines Reformvorhabens im Bildungswesen. Integration war dabei der Anfang, welcher sich durch praktische Erprobungen und einer ständigen Überarbeitungen zu Inklusion entwickelt hat. Inklusion als „theoretischen Reflex eines geschärften Fokus angesichts einer konzeptionell verflachten und zunehmend problematischen Praxisentwicklung.“ (Hinz, 2002, S.354).

Die letzte Bedeutung sieht Hämmerli als folgerichtige Erweiterung der Zweiten. Unter **Inklusion als optimierte und umfassend erweiterte Integration** soll die bewusste Erweiterung der optimierten Integration auf alle Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen zu verstehen sein. Sie taucht in der deutschsprachigen Literatur als Begriff „Pädagogik der Vielfalt“ auf (vgl. Hämmerli, 2005).

Es zeigt sich, dass beide Begriffe gleiche Ansätze beinhalten. Eine klare Abgrenzung, vor allem aus schulischer Sicht, ist schwierig. So ist es verständlich, dass nur wenige

deutschsprachige Fachleute den Begriff der Inklusion benutzen (vgl. Binting & Wilhelm, 2001, S. 54), oder für die Beibehaltung des englischen Wortes ‚inclusion‘ plädieren (vgl. Hausotter, 2000, S. 43). Ich finde es notwendig deutlich zu machen, dass Inklusion nicht nur auf die derzeitige Praxis der Integration beschränkt werden kann und darf. Deshalb verwende ich bewusst das Wort ‚Inklusion‘, im Sinne der Öffnung neuer Perspektiven.

Bei der vollzogenen Betrachtung wird deutlich, dass Inklusion sich bewusst nicht nur auf den Bereich Schule beschränkt, da ungerechte, exkludierende Bildungswesen die gesellschaftlichen Strukturen der jeweiligen Länder widerspiegeln. Genau hier liegt der Unterschied. Inklusion ist nicht nur eine Bildungsreform, sondern als Paradigmenwechsel zu verstehen. Es ist ein übergreifender Ansatz, der sich nicht auf spezielle Gesellschaftsgruppen oder Praxisfelder beschränkt. Sie kann dabei die Prinzipien der Integration aufrechterhalten und die Ausführung in der Praxis diesen angleichen.

4.2.2 Inklusion - Begriffsdefinition & Diskussion

In der Deklaration der UNESCO zu den Rechten des Kindes heißt es:

„Inklusion ist ein niemals endender Prozess, bei dem Kinder und Erwachsene mit Behinderung die Chance bekommen, in vollem Umfang an ALLEN Gemeinschaftsaktivitäten teilzunehmen, die auch nicht behinderten Menschen offen stehe...[Inklusion bedeutet] Kinder mit Behinderung in der Schule zu erziehen, die sie besuchen würden, wenn sie keine Behinderung hätten“ (UNESCO-UN-Komitee für die Rechte des Kindes, 1997).

Hier wird noch einmal die Schwierigkeit in den Definitionen deutlich. Eine klare Beschränkung auf Menschen mit Behinderung untersagt vielen anderen ausgegrenzten Menschengruppen weiterhin die normale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Das Resultat dieses Blickes wäre die Nicht-Aussonderung von Menschen mit Behinderungen. In einer inklusiven Gesellschaft werden Menschen mit Behinderung nicht aus ihrer familiären Umgebung separiert und in speziellen Institutionen untergebracht. Sie bleiben in ihrem primären sozialen Netzwerk (Familie, Nachbarschaft).

Eine weitergefasste Definition liefert das Lexikon für Erwachsenenbildung. Es definiert den Begriff Inklusion in Abgrenzung zum Begriff der Integration und unter sozialer Betrachtung.

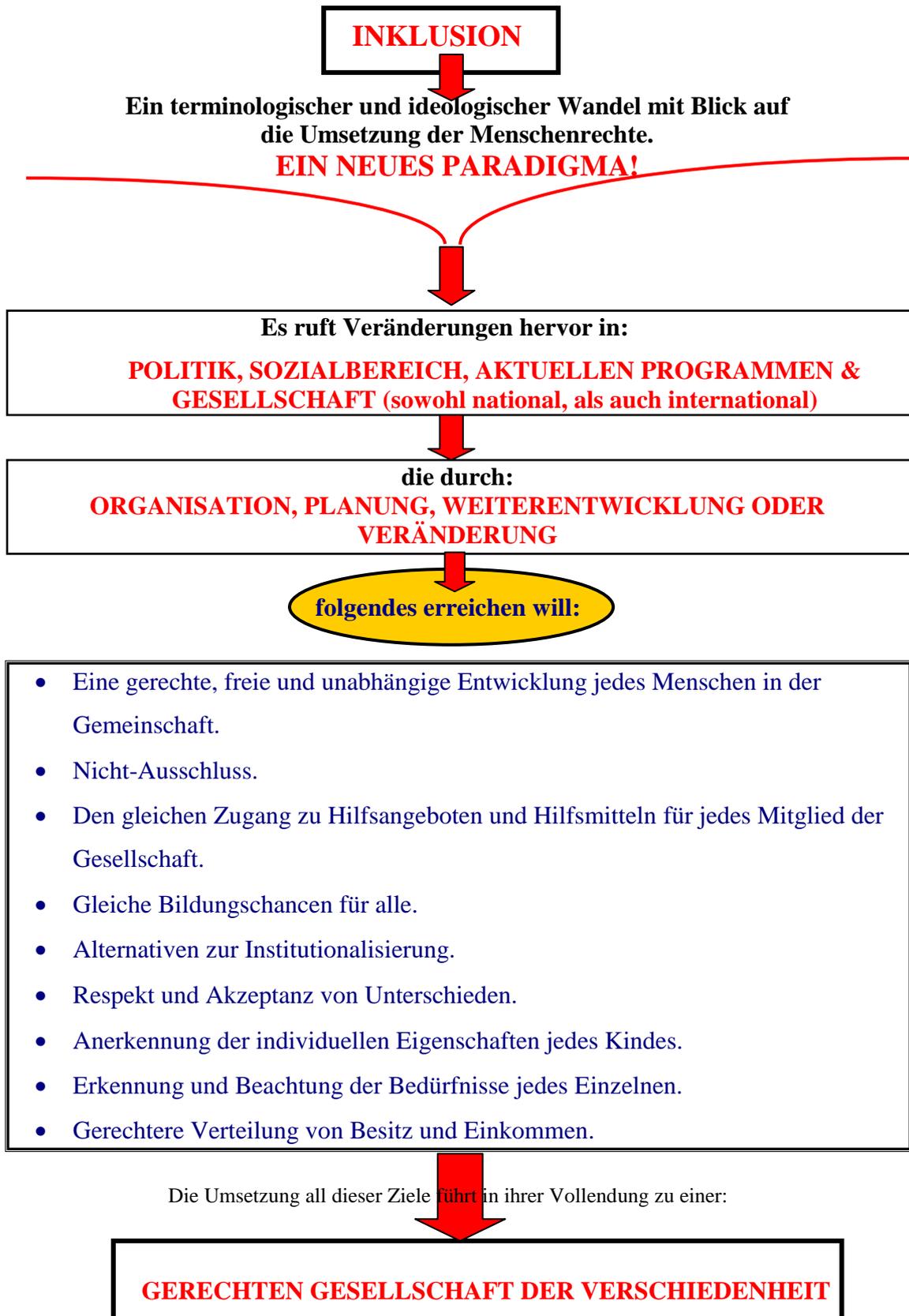
„...dieser Begriff ergibt sich aus der Auffassung, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle mehr oder weniger unterscheiden. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, muss die Gesellschaft dafür Sorge tragen, dass der Zugang aller Bürger zu Institutionen und Dienstleistungen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten ermöglicht wird. Das Prinzip der Integration strebt die Eingliederung behinderter Menschen in die bestehende Gesellschaft an; Inklusion dagegen will die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen die Normalität ist. Jeder Mensch soll die Unterstützung und Hilfe erhalten, die er für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt“ (Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung, 1999).

Dies bedeutet, dass eine inklusive Gesellschaft den Wert jedes einzelnen Bürgers innerhalb des Systems erkennt und akzeptiert. Hilfen werden nicht mehr aus karitativen Sichtweisen und Bemitleidung angeboten, sondern als normale Komponente des Miteinander-Lebens in Verschiedenheit. Kein Mensch soll aufgrund eines Merkmales durch welches er in irgendeiner Weise aus der gesellschaftlich festgelegten Norm herausfällt, ausgeschlossen werden. Inklusion soll der Aussonderung entgegenwirken. Sie soll mit den Komponenten Normalisierung, Integration und Empowerment demokratische Gleichheit, Freiheit und Respektierung der Würde eines jeden Menschen verstärken. Dies sollte nach Möglichkeit über die Einflussnahme auf die gesellschaftlich-politische Ebene erreicht werden, um damit, neben einer Veränderung des Bildungssystems, auch die Wertesysteme der Gesellschaft auf Dauer zu verändern.

Die brasilianische Autorin Leny Magalhaes Mrech weist auf die Verantwortung des neuen Paradigmas hin. Inklusion habe als Hauptmotiv die Minderung von Ignoranz, Ungerechtigkeit, Vorurteile und soziale Ungleichheit zur Aufgabe (vgl. Mrech, 2005). Sie müsse als Antwort auf das System der massiven Exklusion durch die ökonomischen Strukturen betrachtet werden. Der Kapitalismus zeigt seine Auswirkungen in einer globalisierten Gesellschaft, in welcher der Besitz von neuen Technologien den Wert des Menschen prägt, wo Informatik und Internet die Persönlichkeit formen. In diesem Sinne sei das Paradigma der Inklusion nicht ein revolutionäres Modell, sondern ein reformatives (ebd.). In globaler Betrachtung und die Beachtung der weltpolitischen Strukturen zeigt sich deutlich, dass Inklusion weit mehr bedeutet, als die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in die Schulen. Hier geht es um ein gesellschaftliches Modell eines gerechteren Zusammenlebens weltweit.

Abbildung 7

INKLUSION – Ein Neues Paradigma



Die Abbildung 7 verdeutlicht die Dimensionen von Inklusion, die weit über das Bildungssystem hinausgehen. Inklusion soll Veränderungen in politischen Bereichen, der Sozialarbeit, der Gemeindefarbeit und sonstigen aktuellen Projekten und Programmen erreichen. Dies soll unter nationalen, wie internationalen Bemühungen geschehen. Durch die Überarbeitung der jeweils betroffenen Teilbereiche, durch neue Planung und damit durchgeführte Veränderungen soll als Resultat, „eine gerechte Gesellschaft der Verschiedenheit“ entstehen. Dabei ist zu beachten, dass Inklusion einen kontinuierlichen Prozess darstellt und mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen in Wechselwirkung steht.

Die beschriebene Weitläufigkeit des Begriffs macht gleichzeitig auch das Dilemma deutlich, in welchem sich das Streben nach Inklusion befindet. James M. Kauffman und Daniel P. Hallahan (1995) fassen diverse kritische Artikel in ihrem Buch „The Illusion of Full Inclusion“ zusammen. Allen Artikeln gemeinsam ist die Frage, ob Inklusion für alle Schüler und Schülerinnen die beste Art der Beschulung ist. „Unfortunately, many professionals and parents have adopted the ideology that full inclusion is the only option that should be made available for any child, irrespective of how inappropriate it may be for that child, and irrespective of the wishes of the parents...“ (Rimland, 1995, S. 426). Dabei steht außer Frage, dass wenn ein Kind effektiv inkludiert werden kann, es dies auch sollte. Eine Zurückhaltung rührt von den Erfahrungen der letzten 25 Jahre Integration her. So sollten wir die Erfahrungen der Integrationsbemühungen nutzen. „With a rational solution, special education may then be in a better position to pursue it’s real mission: providing the best possible education for all students with disabilities“ (Kavale & Forness, 1995, S. 262).

Die Frage nach Realität oder Utopie stellt sich auch Leny Magalhaes Mrech, (2005). Dabei geht sie über den Bildungsbereich heraus. Inklusion beschreibe einen weit umspannenden Prozess, in welchem die inklusive Beschulung lediglich die praktische Umsetzung im Bildungssektor darstellt. Sie diskutiert vor dem Hintergrund brasilianischer Gesellschaftsbedingungen und kommt zu dem Schluss, dass sich die Sonderpädagogik in der Inklusiven Pädagogik neu definieren muss und dass Inklusion nur umsetzbar ist, wenn alle Bereiche des öffentlichen Lebens die Idee der Inklusion anstreben. Romeu Kazumi Sassaki weist darauf hin, dass die soziale Inklusion sowohl über die sozialen Systeme von Seiten der Gesellschaft, wie auch von Seiten der Personen, die bisher nicht integriert sind, vollzogen werden muss (vgl. Sassaki, 1997).

Inklusion lässt sich aufgrund der dargestellten Dimensionen nicht auf einzelne Bereiche des Lebens, wie Schule oder Kindergarten beschränken. Sie stellt eine

gesamtgesellschaftliche Veränderung dar. Dadurch wird deutlich, dass Inklusion im schulischen Bereich nicht automatisch auch die soziale Inklusion beinhaltet. Hier würde Inklusion in einem Teilbereich des öffentlichen Lebens, nämlich der Schule erreicht. Es wäre jedoch fatal zu argumentieren, dass damit der Versuch einer inklusiven Beschulung sinnlos ist, da nur ein Teilbereich durch diese Bemühungen erreicht würde und die Gesamtheit des inklusiven Gedankens nicht praktiziert werden könnte. Wie in allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens bedarf es der Initiative eines Fachgebietes um die Erfolge als Maßstab für die Sinnhaftigkeit des Unterfangens betrachten zu können. Über den Schritt der schulischen Inklusion könnte dann in Folge die Möglichkeit gegeben werden, die soziale Inklusion in ihrer Vollständigkeit zu erreichen.

4.3 Schulische Inklusion - Richtungsweisend für einen gesellschaftlichen Wandel?

Mit dem Begriff Inklusion wird der Umstand betont, dass jeder Mensch per se in die Gemeinschaft, in die er hineingeboren wird, inkludiert ist. Inklusive Schulen sollen diesem Umstand Rechnung tragen und ein Angebot für alle Schüler und Schülerinnen bieten. Die Verantwortung niemanden auszugrenzen liegt bei allen Beteiligten. Die Gesellschaft soll über die inklusive Erziehung und Bildung ihren Charakter einer inklusiven Gesellschaft verwirklichen.

Davon ausgehend, dass jedes Kind ein Recht auf Erziehung/ Bildung habe, sollen inklusive Schulen in der Lage sein, mit Hilfe einer kindzentrierten Pädagogik, allen Schülern und Schülerinnen einen Platz und adäquate Bildungsqualität zu bieten. Dies wird sowohl aus den Forderungen des „Salamanca Statement“ (UNESCO, 1994) als auch aus denen der „World Declaration on Education for All“ (UNESCO, 1990) ersichtlich. Dabei solle besonders auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes in Bezug auf Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse geachtet werden. Außerdem müsse die Bildungsqualität durch adäquate, auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes angepasste, Curricula, Organisationsformen, Lernmethoden, Ressourcennutzung und außerschulische Partnerschaften mit Gemeinden etc. gesichert werden.

4.3.1 Entwicklungsetappen des Bildungswesens in Bezug auf Inklusion

Der Weg des Bildungswesens von der Exklusion über die Integration, hin zu der aktuell stark geforderten Inklusion war langwierig und viele Modelle, die als revolutionär galten, wurden wieder verworfen oder scheiterten an Strukturen, die eine Umsetzung nicht zuließen. Ein Beispiel ist die Frage nach der Expansion des Sonderschulwesens mit einer immer ausgefeilteren Unterteilung in die verschiedenen Behinderungsarten:

„Dem nach Behinderungskategorien differenzierten System spezieller pädagogischer Fördermaßnahmen... lag die Überzeugung zugrunde, daß nur eine separate Förderung effektiv genug ist, um Beeinträchtigungen zu reduzieren und die behinderten Kinder und Jugendlichen zu befähigen, sich an die bestehenden Lebens- und Arbeitsbedingungen anzupassen, um so bessere berufliche und gesellschaftliche Integrationsvoraussetzungen zu haben“ (Stegie, 1988, S.178).

Veränderungsprozesse in der Bildungspolitik vollziehen sich parallel zu Entwicklungen in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Damit ist zu erklären, warum stetig neue Sichtweisen die Strukturen des Bildungswesens prägen.

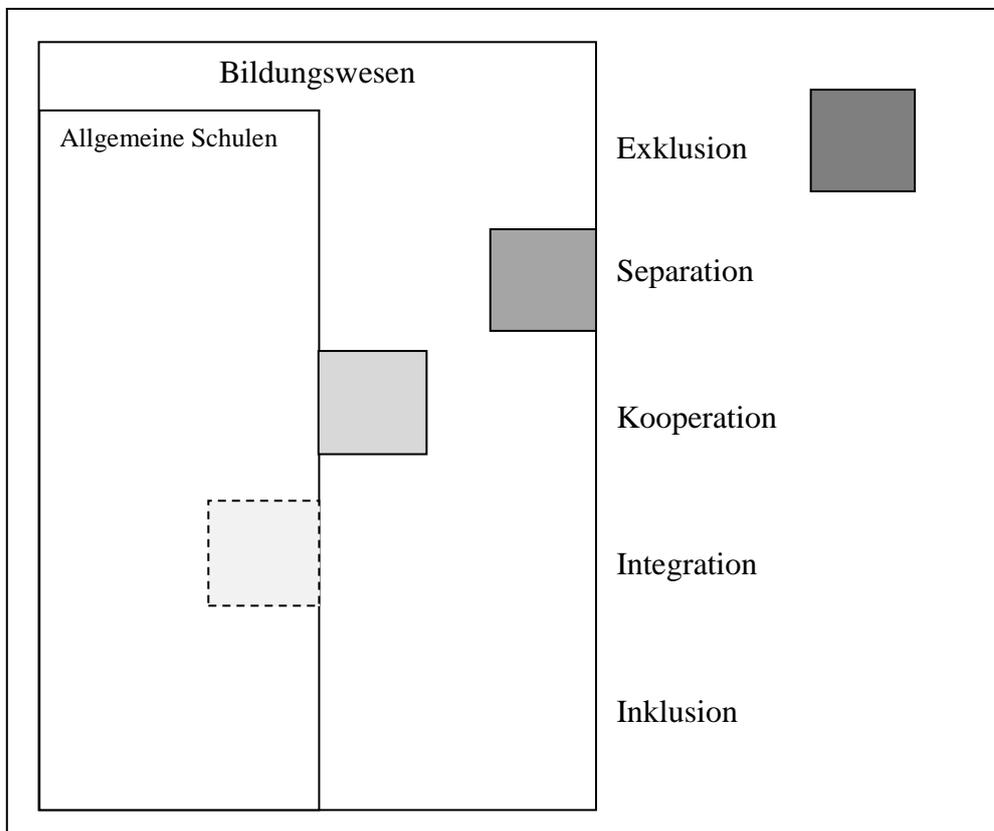
Wenn Inklusion als Optimierung der Integration betrachtet wird (vgl. Hämmerli, 2005), stellt diese die aktuellste Phase in der Entwicklung der Sonderpädagogik dar. Sander (2002a, S. 147) unterscheidet in Bezug auf Bürli (1997b) und Bintinger & Wilhelm (2001, S. 45) insgesamt fünf Entwicklungsphasen:

1. **„Exklusion“**: Kinder mit Behinderung sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
2. **„Separation“** oder **„Segregation“**: Kinder mit Behinderung besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen.
3. **„Integration“**: Kinder mit Behinderung besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.
4. **„Inklusion“**: Alle Kinder mit Behinderung besuchen, wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht nutzen.
5. **„Allgemeine Pädagogik“** mit "Vielfalt als ‚Normalfall'" (Bintinger & Wilhelm, 2001, Sander, 2002b): Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden.

Einen aussagekräftigen Überblick unter Einbezug der Kooperation bietet Alfred Sander. Die Darstellung verdeutlicht die Platzierung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung im Bildungssystem zu jeder einzelnen Phase der Entwicklung.

Abbildung 8

Historische Entwicklung des Schulbesuchs von Kindern mit Behinderung



Ursprungsquelle:, Sander, 2008, S. 38

In der Phase der **Exklusion** werden bestimmte Schüler und Schülerinnen ganz aus dem System der Bildung und Erziehung ausgeschlossen. Diese sind zwar individuell verschieden, fallen aber durch bestimmte Merkmale aus dem Kreis der Kerngruppen heraus. Diese Phase wurde über lange Jahre praktiziert, unterstützt durch Gesetze, die Kindern mit Behinderung kein Recht auf Bildung zuschrieben, praktiziert. Kinder mit Behinderung werden in unterschiedlichen Teilen der Welt, auch in Brasilien, zum Teil heute noch versteckt. Sie erfahren die Exklusion durch die Entscheidung der Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Bei der **Separation/ Segregation** werden Kinder und Jugendliche nach bestimmten Kriterien in spezifischen Institutionen außerhalb der allgemeinen Schulen zusammengeschlossen. Doch auch in dem Bereich der allgemeinen Schulen setzt sich ein Stück Separation fort. In Deutschland lässt sich diese noch in graduelle Abstufungen durch Gymnasium, Real- und Hauptschule einteilen. In Brasilien steht dazu im Vergleich die private

und staatliche Schule. Die weiteren Unterteilungen wären dementsprechend die einzelnen Förderschultypen, die sich über Jahre immer weiter aufgeteilt haben.⁴⁰

In der **Kooperation** ist der Anschluss an die Allgemeine Schule sichtbar. Dennoch bleiben beide Systeme nebeneinander bestehen. Es findet keine Vermischung im Sinne einer systemübergreifenden Beschulung statt. Die Berührungspunkte sind auf einzelne Bereiche und Zeitpunkte beschränkt.

Bei der **Integration**, wie sie in der Praxis umgesetzt wurde (vgl. Kap. 4.2.1), bleibt der Kasten der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen bestehen. Er liegt aber im Feld der Allgemeinen Schule. Es haben damit theoretisch alle Individuen die Möglichkeit, in diese gelangen zu können. Die Dominanz der so genannten „Normalen“ bleibt jedoch bestehen und die Unterschiede bleiben erkennbar. Schüler und Schülerinnen, die nur leicht von dem „Normal“ abweichen, haben dabei höhere Chancen in diese „integriert“ zu werden, als solche deren Unterschiede deutlicher sind. In der Praxis bleibt die Zuschreibung für alle sichtbar erhalten. Die integrierten Schüler und Schülerinnen können nur mit spezieller sonderpädagogischer Unterstützung in der allgemeinen Klasse unterrichtet werden. In den letzten Jahren wurden, wie beschrieben, diverse qualitative und quantitative Probleme der Integration sichtbar. Gemeinsamer Unterricht ist zu einem ergänzenden Schulsystem geworden. Das Ziel, das bestehende System zu ersetzen, ist fehlgeschlagen. Dabei lässt sich feststellen, dass die Integration mit Zunahme der Schulstufen abnimmt. Im Kindergarten und der Grundschule noch weit verbreitet, nimmt sie in der Sekundarstufe I deutlich ab und ist schließlich in der Sekundarstufe II kaum noch zu finden. Qualitativ ist es nachgewiesen, dass Schüler und Schülerinnen umso weniger integriert werden, je höher der Unterstützungsbedarf ist (vgl. Sander, 2008, S. 34). Zudem betont Sander, dass in Deutschland die Quote der Schüler und Schülerinnen, die integrativ beschult werden, immer noch kleiner ist, als die der Schüler und Schülerinnen, die in Sonderschulen unterrichtet werden. Die Separation steht damit neben der Integration (ebd. S.33). In Brasilien sind diese Zahlen noch eindeutiger. Dies auch aus dem Umstand heraus, dass die Bemühungen um Integration - zumindest im Nordosten des Landes - lange keinen Einzug in das Schulsystem erhielten.

In der **Inklusion** ist kein Ausschluss mehr sichtbar. In diesem Fall wird die Frage überflüssig, wer, wann und wie integriert werden kann. Niemand muss sich für die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe qualifizieren. Marginalisierung und Aussonderung sind

⁴⁰ Es flammen immer wieder Diskussionen darüber auf, ob es nicht sinnvoll ist, auch für Kinder und Jugendliche mit „schwerer Mehrfachbehinderung“ ebenfalls eigene Klassen oder gar Schulen einzurichten. Hier fände das differenzierte, vorgeblich begabungsgerechte „System der Be-Sonderung“ seine konsequente Vollendung (vgl. Hinz, 2003).

ausgeschlossen. In der Pädagogik befinden wir uns hier in der Phase der nicht sondernden Pädagogik.

Alfred Sander schließt der Inklusion noch eine weitere Phase an. In der **Allgemeinen Pädagogik** schließlich ist Heterogenität das „Normal“. Durch die Normalität dieses Zustandes wird kein Begriff mehr für einen speziellen Ansatz oder ein spezifisches Konzept gebraucht. Inklusion geht in einer Allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr. Georg Feuser betont in diesem Zusammenhang, dass es notwendig ist Begriffe zu überwinden, denn „solange wir mit ihnen eine Sache benennen und über sie sprechen müssen, ist Pädagogik noch eine ausgrenzende, selektierende und segregierende“ (Feuser, 2004, S.31).

4.3.2 Gesetzliche Grundlagen der inklusiven Beschulung

Diverse Gesetzestexte und Verordnungen proklamieren die Inklusive Beschulung. Sie ist damit weltweit in offizielle Vorschriften der einzelnen Staaten verankert. Hier bestehen sowohl internationale Abkommen wie auch landesspezifische Bestimmungen zur jeweiligen Bildungspolitik⁴¹.

Als internationale Grundlage aller gesetzlichen Entwürfe zur inklusiven Beschulung kann die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) gesehen werden. Hier speziell das Recht auf Bildung (Artikel 26, Absatz 1). Unter Absatz zwei wird der Zweck von Bildung noch spezifischer charakterisiert: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit...gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen....“ Diese Forderungen nimmt gut vierzig Jahre später die UN-Kinderrechtskonvention⁴² (1989) wieder auf. Gleich der Artikel 2 beschäftigt sich mit dem Diskriminierungsverbot. So steht in Absatz 1 die Gültigkeitsforderung dieser Gesetze für alle Kinder: „...unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ (vgl. Pass-Weingartz, 1992). Das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung ist in Artikel 28 verankert. Artikel 23 bezieht sich speziell auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Unter Absatz 1 steht die Forderung nach einem menschenwürdigen Leben: „Die Vertragsstaaten erkennen an, dass

⁴¹ Die Gesetze auf nationaler Ebene in Brasilien werden im nächsten Kapitel unter Punkt 5.2.2.5 beschrieben.

⁴² Die UN- Kinderrechtskonvention ist das erste internationale Dokument, das grundlegende Menschenrechte für Kinder festlegt, wie z.B. das Recht auf Überleben, das Recht auf Schutz vor schädlichen Einflüssen, oder das Recht auf aktive Teilnahme an gesellschaftlichem Leben.

ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.“ Diese Grundrechte weisen auf die Forderung einer gleichen Behandlung aller Kinder hin. Die Rechte auf Bildung, auf Schutz vor Diskriminierungen und die besondere Beachtung von Kindern mit Behinderung stellen den Rahmen für die Forderung nach Inklusion in der Bildungspolitik.

Zwei Konferenzen legen hauptverantwortlich den Grundstein für die internationale Diskussion um Inklusion und „Inklusiv Education“. Die Weltkonferenz „Education for All“ (Jomtien, 1990) und die Weltkonferenz „Special Needs Education: Access and Quality“ (Salamanca, 1994).

Die Weltkonferenz „Education for All“ fand vom 5. bis 9. März 1990 in Jomtien, Thailand, statt. Sie kann als Ausgangspunkt der internationalen Initiative „Bildung für Alle“ gesehen werden. Sie steht in der Tradition regionaler und internationaler Bildungskonferenzen, wie etwa der kontinentalen Bildungskonferenzen der 1960er Jahre in Addis Abeba, Santiago de Chile und Karachi. Delegierte aus 155 Ländern, sowie 150 Organisationen nahmen an ihr teil und verabschiedeten die "world declaration on education for all" und einen "framework for action". Wenige Monate zuvor hatte die UNESCO bei ihrer 25. Generalkonferenz einen Aktionsplan beschlossen, der "the eradication of illiteracy by the year 2000" vorsah. Dieser Plan wurde in Jomtien bekräftigt. Der neue Rahmenplan schlug zur Erreichung des Ziels präzise Arbeitsphasen ("phasing of implementation for the 1990s") vor. Die Forderung war eine Universalisierung der Grundbildung und der massive Kampf gegen die hohe Analphabetenrate. Bis zum Jahr 2000 sollte es keine Analphabeten mehr geben. (vgl. UNESCO, 1990).

Am 7. bis 10. Juni 1994 fand in Salamanca, Spanien die Weltkonferenz „Special Needs Education: Access and Quality“ statt. Organisiert wurde die Konferenz von der spanischen Regierung in Zusammenarbeit mit der UNESCO. Über 300 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, welche 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten, sowie höhere Erziehungs- und Verwaltungsbeamte, Politiker und Spezialisten, Vertreter der Vereinten Nationen, andere internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und Spenderorganisationen nahmen an ihr teil. Aus ihr ging die „Salamanca Erklärung zu Prinzipien, Politik und Praxis in der Pädagogik“ hervor. Es wurden grundlegende politische Änderungen besprochen, die erforderlich sind um inklusive Pädagogik zu fördern. Schulen sollen darin unterstützt werden, allen Kindern gerecht zu werden, vor allem jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Neben der Erklärung

umfasst sie zusätzlich einen Aktionsrahmen, der als Orientierung zur Umsetzung und Erreichung des Ziels „Bildung für Alle“ dienen soll.

Das „International Consultative Forum on Education for All“, das 1996 in Amman, Jordanien stattfand, bestätigte zwar quantitative Fortschritte in der Bildungsbeteiligung, räumte aber auch ein, dass die bis zum Jahr 2000 gesteckten Ziele nicht erreicht werden könnten. Es wies darüber hinaus auf große Mängel im Bereich der Bildungsqualität hin (vgl. UNESCO, 1996).

Das in Jomtien gesetzte Ziel der Grundbildung für Alle wurde auf dem „World Education Forum“ (Jomtien + 10) erneuert und mit einer neuen Jahreszahl aktualisiert. Das Forum wurde von der UNESCO zusammen mit UNDP, UNFPA, UNICEF und Weltbank veranstaltet und fand vom 26. bis 28. April 2000 in Dakar, Senegal, statt. Ein internationaler Aktionsplan ("Dakar Framework for Action: Education for All - Meeting our Collective Commitments") erneuert die Verpflichtung, Bildung und Lernchancen als grundlegendes Menschenrecht zu begreifen. Er verpflichtet die Regierungen, nun bis 2015 die Zahl der Analphabeten weltweit zu halbieren und qualitativ hochwertige Lernmöglichkeiten für alle Kinder „...particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities“ (UNESCO, 2000, 7ff) zu schaffen. In den einzelnen Strategien artikuliert das Dakar-Dokument ein stark funktional geprägtes Verständnis von Grundbildung. Bildung wird als Instrument der Armutsbekämpfung und Bevölkerungspolitik angesehen (vgl. UNESCO, 2000).

In den letzten Jahren fanden weltweit weitere internationale, wie nationale Konferenzen zum Thema Inklusion statt. Eine wichtige weltweite Marke setzte das im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York verabschiedete Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – BRK) (Lachwitz, 2008). Ende 2009 haben bereits 143 Länder weltweit die UN-Konventionen zu den Behindertenrechten unterzeichnet. 74 von diesen haben begonnen die Konvention auf nationaler Ebene umzusetzen. Brasilien hat die Konvention am 30. März 2007 unterzeichnet. Am 1. August 2008 wurde sie ratifiziert (vgl. Baldi, 2009).

Mit dieser Konvention ist es gelungen, das erste internationale Dokument zu formulieren, das Behindertenpolitik konsequent aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet. Es wurden dabei keine neuen Rechte geschaffen, sondern die existierenden Menschenrechte auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen unter dem Motto „Nichts über uns ohne uns“ zugeschnitten.

Unter einem menschenrechtsorientierten Blickwinkel entsteht „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (BRK Präambel, e). Nach diesem Ansatz geht es nicht mehr um Fürsorge oder Rehabilitation behinderter Menschen, sondern um ihre gleichberechtigte, selbstbestimmte Teilhabe. Somit wird Behinderung nicht länger primär unter medizinischen oder sozialen Blickwinkeln betrachtet.

Damit verbunden ist ein vielfältiger Perspektivenwechsel. Dem Bereich der Bildung ist ein eigener Artikel (Artikel 24) gewidmet. Eine Wandlung des Konzeptes der Integration zum Konzept der Inklusion ist damit ein weiteres Mal als notwendig herausgestellt. Diese Forderung unterstützend folgen die Artikel 29 (Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben) und Artikel 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport). Die Teilhabe soll nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht beschränkt sein (vgl. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2009).

Die Forderungen nach Teilhabe und Inklusion der vorher formulierten Konferenzen wurden durch die Konvention noch einmal unterstützt und die Länder zur Verantwortung gezogen.

4.3.3 „Inclusive Education“ – Die Inklusiv Schule

Der Begriff „Inclusive Education“ geht in der Salamanca Erklärung einher mit dem Begriff der „Inclusive School“. „...schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions“ (Article 3, Salamanca Statement 1994). Laut UNESCO sagt der Terminus „...that the school can provide a good education to all pupils irrespective of their varying abilities. All children will be treated with respect and ensured equal opportunities to learn together“ (vgl. UNESCO, 2005).

Booth weist darauf hin, dass man den Begriff Inklusion niemals unabhängig von dem der Exklusion betrachten darf. Sie müssen als ein miteinander verbundener Prozess gesehen werden. „...Es ist der Prozess, die Teilhabe der Schüler in der Schule zu erhöhen und ihren Ausschluss, in Bezug auf Curricula, die Kultur und die Gemeinschaften der öffentlich, regulären pädagogischen Institutionen in ihrer Nachbarschaft, zu verringern.“ (Booth, 1999a, S. 78, zit. n. Mittler, 2003, S.35, Übers. d Verf.).

Der Sinn von Inklusion ist es, dass alle Kinder, wann immer möglich, unabhängig von Unterschieden und Schwierigkeiten zusammen lernen sollen. Dabei ist es die Aufgabe der inclusive schools, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und den Unterricht auf diese abzustimmen. Die inklusive Schule ist eine integrative, völlig

aussonderungsfreie Reformschule, die allen ihren Kindern und Jugendlichen die individuell optimale Bildung und Erziehung vermitteln will (vgl. Biewer 2000, S. 154). Ausgehend von kollektiven, demokratischen Werten stehen die Argumente dafür im Zusammenhang mit der Erkenntnis der sozialen Gerechtigkeit als Recht auf Beteiligung. Die Unterschiede zwischen einzelnen Schülern und Schülerinnen werden dadurch zum Teil der täglichen Erfahrungen. Die große Heterogenität wird zur Normalität in der Schule.

Folgerichtig kann Inklusion nicht allein als Frage der Sonderpädagogik betrachtet oder behandelt werden, es betrifft die Bildungspolitik als Ganzes. Die geforderte Kompetenz in Schulen und Arbeitsteams ist demnach nicht nur auf Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt. Inklusive Beschulung muss, zusammen mit anderen Zielen, als fortlaufender Prozess, mit immer wieder neu zu erobernden Territorien, verstanden werden. Die positive Umsetzung hängt jedoch von vielen Faktoren ab. Ein Gelingen steht in großem Zusammenhang mit dem Engagement der beteiligten Personen und Institutionen. Inklusion ist dabei immer als politisches Phänomen zu verstehen. „Wie gehandelt wird, ist abhängig von den Auffassungen, die in der je gültigen Bildungspolitik vorherrschend sind...“ (Sehrbrock, 2002, S. 14). Die Schulpolitik der einzelnen Länder entscheidet darüber, ob Inklusion realisiert werden kann oder von Anfang an zum Scheitern verurteilt ist.

Dieser Zusammenhang verdeutlicht die Notwendigkeit einer Veränderung der gesamten Schulstruktur und damit der Bildungspolitik allgemein. Peter Mittler nennt die Veränderungen beim Namen. Er sagt, dass in der Bildung Inklusion einen Prozess der Neustrukturierung von Schulen als Ganzes in Gang setzt. Dies geschieht mit der Zielsetzung, allen Schülern und Schülerinnen den Zugang zu sämtlichen Bildungs-möglichkeiten und sozialen Entwicklungen, die durch Schule angeboten werden, zu sichern. Darunter sind sowohl die laufenden Curricula, die Beurteilung und Diagnostik, die Schülerakten, die Entschlüsse der gesamten Schülerschaft, die Pädagogik und die Praxis als auch die Umsetzung und Gestaltung von Sport, Freizeit und Pausen mit eingeschlossen (vgl. Mittler, 2003, S. 25). Inklusive Schulen „...müssen durch geeignete Lehrpläne, organisatorische Rahmenbedingungen, Unterrichtsmethoden und Materialeinsatz sowie durch Partnerschaften mit ihren Gemeinden hochwertige Bildung für alle sichern...“ (UNESCO, 1996). Susan und William Stainback (1996) sprechen in ihren Aufsätze zu Veränderungen in Schulstruktur und Leitfäden für Lehrer und Pädagogen, neben methodischen Veränderungen vor allem auch curriculare Veränderungen an, betonen die Wichtigkeit der Mitarbeit der Eltern und zeigen die positiven Effekte von Inklusion auf.

Der inklusive Unterricht muss die Verschiedenheit der Kinder, ihre individuellen Interessen, Fähigkeiten und ihr jeweiliges Lerntempo berücksichtigen. Dies kann durch eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts geschehen (vgl. UNESCO, 1996). Offene Unterrichtsstrukturen, Projektorientierung und Selbstorganisation bieten Raum zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens der Schüler und Schülerinnen. Hiermit erhalten sie die Möglichkeit, voneinander und miteinander lernen zu können. Diese Veränderungen beschreibt Spicher unter Kriterien für eine integrative Didaktik, in welcher die uneingeschränkte Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schüler- und Schülerinnenpersönlichkeiten zu einer Binnendifferenzierung bezüglich der Methoden, der Lernziele und der zeitlichen Lernabläufe führt (vgl. Spicher, 1998). Organisatorisch ist zu beachten, dass die Klassen kleiner werden müssten, um der Individualität und Flexibilität im Unterricht gerecht werden zu können. Dann kann Unterricht auf mehreren Niveaus in jeder Klasse stattfinden. Die Sonderpädagogenfunktion ändert sich in den inclusive schools deutlich. Die ehemaligen ‚special educators‘ sind jetzt in den Regelschulen als ‚method and resource teachers‘ tätig (Perner, 1997, S. 76). Hinz (2000, S. 128f) übernimmt diesen Terminus und spricht von M&R-LehrerInnen (Methoden- und Ressourcenlehrer). Die Forderung nach multiprofessionellen Teams fordert eine hohe Bereitschaft und Kompetenz zu Kooperation, die es erstens zu erlernen gilt und für die im weiteren Verlauf Raum (zeitlich und räumlich) für den Austausch durch z.B. Supervision, Mediation und Teamsitzung geschaffen werden muss.

Bei der Vermittlung des Lernstoffes ist ein Hierarchiewechsel notwendig. Das Denken kann nicht mehr von oben nach unten, vom Lehrstoff zum Kind, vom Allgemeinen zum Besonderen, geschehen, sondern umgekehrt. Die Vollendung dieser veränderten Denkweise läge in der „Pädagogik vom Kinde aus“ als eine Pädagogik von Kind zu Kind (vgl. Montessori, 2002). In der inklusiven Schule würde dies einer horizontalen Denkbewegung entsprechen: ausgehend vom Schüler bzw. Schülerin mit Behinderung, vom Benachteiligten, Schwachen, Ausländer oder Ausgegrenzten. In der Pädagogik Paulo Freires⁴³ wird dies unter dem Konzept des dialogischen Prinzips durchgeführt. Lehrer und Lehrerinnen müssen mit den Schülern und Schülerinnen beim Lernen in einen gleichberechtigten Dialog⁴⁴ treten. Die

⁴³ Paulo Freire wurde 1921 in Recife/Nordbrasilien geboren und entwickelte ein Modell gegen den Analphabetismus bei Erwachsenen. Er legte damit den Grundstein für die „Education popular“ im Sinne der Befreiungspädagogik.

⁴⁴ Das „dialogische Prinzip“ ist nach Paulo Freire für das Lernen fundamental. Er leitet dieses aus dem Grunderfordernis des Menschen nach kommunikativem Austausch her und weist darauf hin, dass nur in der Kommunikation mit anderen der Mensch sein soziales Wesen verwirklicht. (vgl. Freire, 1973) Wörter, Sätze,

Rollenverteilung ist dabei gleichwertig. Es findet also ein ständiger Wechsel zwischen Lehrer/in-Schüler/in, Schüler/in-Lehrer/in statt (vgl. Freire, 1973).

Auch infrastrukturelle Veränderungen sind unumgänglich. So müssten die Unterrichtsräume den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen angepasst werden, wodurch evtl. andere Stühle und Tische oder sonstiges, spezielles Material (z.B. Spiel-, Lern-, Förder- und Therapiematerialien) notwendig würde. Auch sollte die Schule als Ganzes den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. So sind auf die Schülerschaft abgepasste, bauliche und räumliche Voraussetzungen zu schaffen. Der Bau eines Fahrstuhls oder einer Rampe für ein im Rollstuhl sitzendes Kind fallen ebenso in diesen Bereich wie eine Anpassung des Schulgeländes mit Aula und sanitären Anlagen. Auch ein ansprechendes Schulgelände und eine motivierende Klassenraumgestaltung fördern den Prozess des Lernens.

Eine Konsequenz aus einer veränderten Bildungsstruktur ist auch die Umstrukturierung in der Lehrerausbildung. So müssten Inhalte der Lehrerausbildung erweitert werden und sonderpädagogische Inhalte sollten in allen Lehramtsstudiengängen verankert sein. Außerdem wäre es wünschenswert, integrationspädagogische Kenntnisse sowie didaktische Kompetenzen in Fort- und Weiterbildungen erwerben zu können, um der Veränderung nicht erst mit Beendigung der Ausbildung der derzeitigen Lehramtsstudenten und -studentinnen gerecht zu werden. Devery R. Mock und James M. Kauffman (1995, S. 283) mahnen in ihrem Artikel „Preparing Teachers for Full Inclusion: Is It Possible?“ an, dass es unmöglich sei eine so ausgebildete Lehrkraft zu schaffen, die darauf vorbereitet ist, „...to teach every variety of student and to do so in a way that is fair and just.“ So eine Allround-Lehrkraft „...will be prepared for everything and competent at nothing“ (ebd., S. 289). Sie summieren ihren Artikel mit den Aussagen, “Teachers cannot be prepared to competently instruct every student...We see the full inclusion movement as another example of grotesquely underestimating the difficulty of the task” (ebd., S. 291). Zur Ausbildung von Lehren und Lehrerinnen stellt Celina Bartalotti klar, dass es wichtig sei bei der Lehrerausbildung darauf zu achten, dass es keine Ausbildung zur Inklusion gibt, da niemand auf Unterschiedlichkeit vorbereitet werden kann. Sie muss vielmehr als Ausbildung durch Inklusion gesehen werden. Diese liefert keine vorgefertigten Antworten und sie ist keine Ausbildung, die auf sämtliche Schwierigkeiten innerhalb des Klassenraumes Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten bietet. Sie soll vielmehr als eine Ausbildung betrachtet werden, die mit dem Blick des Erziehers auf seine Schülerschaft arbeitet. Jeder einzelne Schüler, jede

sprachliche Strukturen werden deshalb - der Methode Paulo Freire folgend - von den Alphabetisierenden nicht in den Köpfen der Lernenden deponiert, sondern in einem dialogischen Austauschprozess zwischen Lehrer und Schüler als Codes des Lebensprozesses in seinen verschiedenen Aspekten und Dimensionen erarbeitet.

einzelne Schülerin soll als Individuum wahrgenommen werden, um dadurch dem Schüler, der Schülerin die Möglichkeit zu eröffnen, Zugang zu seinen eigenen Schwächen zu bekommen und diese zu erkennen. Die Ausbildung sollte der Lehrkraft Instrumente an die Hand geben, die ihr ermöglichen zu erfassen, welche Hilfen notwendig sind, um Schwierigkeiten zu überwinden und den Zugang zu Hilfsmitteln zu ermöglichen. (vgl. Bartalotti, 2001). Unter Einbezug des multiprofessionellen Teams liegt die Verantwortung schließlich auch nicht nur in den Händen eines Lehrers, einer Lehrerin, sondern verteilt sich diese auf die Schultern vieler Personen mit jeweils unterschiedlicher Ausbildung, um gemeinsam die beste Förderung für die einzelnen Schüler und Schülerinnen zu bieten.

Georg Feuser fasst die aufgezählten organisatorischen Veränderungen in vier Hauptprinzipien der inklusiven Pädagogik zusammen: Das **Prinzip der Regionalisierung** besagt, dass die Kindergärten oder Schulen im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder liegen sollten. Das **Prinzip der Dezentralisierung** sagt aus, dass die materiellen und personellen Hilfen eingebettet in das Gruppen-/Klassengeschehen zu gewähren sind und nicht in abgesonderten Therapieräumen. Die Team-Arbeit aller pädagogischen, therapeutischen und mitarbeitenden Fachkräfte (z.B. persönliche Assistenzen) unterschiedlichster Ausgangsberufe und Berufserfahrungen soll das **Prinzip des Kompetenztransfers** garantieren. Das **Prinzip der integrierten Therapie** schließlich weist darauf hin, dass therapeutisch einzulösende Bedarfe direkt im Gruppen- und Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen sollen, damit sie nicht nur den Schülern und Schülerinnen zugute kommen, denen sie zugesprochen wurden, sondern darüber hinaus alle Kinder und Jugendliche über diese präventive Qualitäten gewinnen können (vgl. Feuser, 2001).

Die Inklusive Schule kann insgesamt als effektive Möglichkeit betrachtet werden, gegen Diskriminierung zu steuern und Solidarität zwischen Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen und anderen Gleichaltrigen aufzubauen. Die Schüler und Schülerinnen lernen alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren und zu respektieren. Inklusive Erziehung bekommt damit das Potential zugeschrieben, einstellungs- und gesellschaftsverändernd zu wirken.

Wichtig ist es im Blick zu behalten, dass schulische Inklusion nicht gleichzeitig auch soziale Inklusion bedeutet. Neben dem Blick auf Schule und das schulische Umfeld ist es daher notwendig, alle anderen Institutionen und Einrichtungen des Lebens genauso in den Prozess mit einzubinden. Es muss „mehr im Kontext einer inklusiven Gesellschaft gedacht werden, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens einbezieht“ (vgl. Ziemer, 2003).

5. SONDERBESCHULUNG IN BRASILIEN - EIN SPIEGEL DES GESELLSCHAFTSSYSTEMS

Um die Besonderheiten der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderungen in Brasilien beleuchten zu können, muss sowohl die Entwicklung des Bildungssystems als auch die des Subsystems Sonderpädagogik aufgezeigt werden. Die Schwierigkeiten in Bezug auf Inklusion können nur durch einen Gesamtblick erfasst werden. Dieses Kapitel wird daher eine intensive Auseinandersetzung mit dem brasilianischen Schulsystem und dem gesonderten System der Sonderpädagogik leisten.

5.1 Das brasilianische Bildungssystem

Insgesamt sind in den letzten 25 Jahren im brasilianischen Bildungssystem deutliche Fortschritte erzielt worden. Seit Ende der Militärdiktatur in Brasilien 1985 befindet sich das Bildungswesen im Umbruch. 1996 wurde das neue „Lei de Diretrizes e Bases da Educação“ (LDB) (Bildungsrahmengesetz) verabschiedet. Dies hatte weitgehende Folgen für die schulischen und universitären Einrichtungen. Die Einschulungsraten und damit die Erfüllung der Schulpflicht wuchsen stetig. Die Alphabetisierungsrate des Landes liegt 2003 bei 88,4 %, das Schulabgangsalter bei 16 Jahren (vgl. Wikipedia - Brasilianisches Bildungssystem, 13.02.07).

In Brasilien herrscht bis zum Alter von 15 Jahren Schulpflicht. Die Bereiche Bildung und Erziehung stellen für die derzeitige Regierung unter Luis Inácio ‘Lula’ da Silva eine Priorität dar, doch trotz der großen Veränderungen und Investitionen spiegelt das brasilianische Schulwesen die soziale Situation Brasiliens wider. Es ist ein System, welches stark exkludiert, soziale Schichtunterschiede deutlich werden lässt und von extremem Konkurrenzdruck geprägt ist. Inklusion scheint also gerade in Brasilien ein noch in weiter Ferne liegendes Ziel zu sein.

5.1.1 Geschichtliche Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung des brasilianischen Bildungswesens vollzieht sich in Anlehnung an die vorherrschende politische Situation im Land. Damit wird deutlich, dass eine Veränderung des Systems immer nur dann geschieht, wenn sich die politische Lage verändert. Je nach politischer Schwerpunktsetzung erhielt Bildung in Brasilien ein starkes Gewicht oder wurde eher außer Acht gelassen.

Die ersten brasilianischen Bildungseinrichtungen sind den Jesuiten⁴⁵ zu verdanken, die 1549 ins Land kamen. Ziel ihrer Arbeit war zum einen die Verbreitung des katholischen Glaubens und zum anderen die Bildungsarbeit. Über zwei Jahrhunderte hinweg, bis 1759, galten die Jesuiten in Brasilien als die einzigen „erziehenden Kräfte“. Nach ihrer Vertreibung aus allen portugiesischen Kolonien kamen in Brasilien jegliche Bildungsbemühungen zum Erliegen (vgl. Piletti, 1996).

Dom João VI, der zweite Sohn des portugiesischen Königs, begann erst ab 1808 schrittweise damit, den Bildungssektor systematisch auszubauen. In diesem Zuge wurden nicht nur neue pädagogische und kulturelle Einrichtungen geschaffen, sondern auch erste Hochschulkurse in den Bereichen Rechtswissenschaften, Landwirtschaft, Medizin und Ingenieurwesen eingerichtet.⁴⁶

Nach der 1822 erlangten Unabhängigkeit entstanden neue Ideale über die Erziehung und Bildung der brasilianischen Bevölkerung. 1826 wurde dann durch einen Erlass die vierteilige Schulbildung geregelt. Ein Gesetz von 1827 sah neben der Schaffung von Grundschulen in allen Städten und größeren Dörfern eine Auswahlprüfung für Lehrer und Lehrerinnen vor und schlug sogar die Öffnung der Schulen für Mädchen vor. Dieses Gesetz wurde jedoch nie umgesetzt.

Bis zur Ausrufung der Republik 1889 hat sich im Bildungsbereich praktisch nichts verändert. Doch auch in den Jahren danach veränderte sich an dem Bildungsnotstand kaum etwas. 1900 lag die Zahl der Analphabeten laut dem Bericht „Anuário Estatístico do Brasil“, des „Instituto Nacional de Estatística“ (Jahresstatistik des nationalen Instituts für Statistik) in Brasilien bei 75% (vgl. Romanelli, 1991).

Die Revolution 1930 hatte den Einzug der kapitalistischen Denkweise im Bereich der Produktion zur Folge. Die neue brasilianische Realität definierte sich nun über das Streben nach spezialisierten Arbeitern. Durch diesen Wandel angeschoben, wurde 1930 das „Ministério da Educação e Saúde“ (Bildungs- und Gesundheitsministerium) gegründet. Gleich 1931 erließ die provisorische Regierung Verordnungen zur Regelung der Hochschulbildung. 1932 wurden durch das „Manifesto dos Pioneiros da Educação“ (Manifest der Bildungspioniere) die Leitlinien für zukünftige, bis heute in Brasilien betriebene Bildungspolitik festgelegt.

⁴⁵ Die „Companhia de Jesus“ wurde 1534 durch Inácio de Loiola und einer kleinen Gruppe von Gläubigen in der Kapelle von Montmartre, Paris, gegründet. Als Ziel hatte sie die Katechesearbeit mit Blick auf die protestantische Reform und der Verbreitung des lutheranischen Glaubens in ganz Europa.

⁴⁶ Bei diesen handelte es sich noch nicht um Universitäten. Es waren lediglich höhere Bildungsanstalten.

Die Zeit des Estado Novo von 1937 bis 1945 unterlag dem kapitalistischen Denken. So wurde auch in der Bildungspolitik verstärkt Wert auf die höher qualifizierte Ausbildung gelegt, um ein größeres Kontingent an ausgebildeten Arbeitern zu schaffen. In den Schulen wurde es Pflicht, handwerkliche Arbeiten in den Lehrplan aufzunehmen. Die zuvor erzielten Erfolge in der Bildung schwächten durch die neue Verfassung von 1937 wieder ab. Es kam zu einer Trennung der eher intellektuellen Ausbildung für die gut situierten Schichten von der handwerklich geprägten Ausbildung für die weniger Privilegierten. 1942 wurden einige Reformen mit dem Namen „Leis Orgânicas do Ensino“ (Gesetze zur Bildungsstruktur in der Bildungspolitik) durchgesetzt. Die Bildung in dieser Zeit wurde durch 5 Jahre Grundbildung, vier Jahre Gymnasium und drei Jahre „Colegial“ (Oberschule) gestaltet.

Die Wiedereinführung der Demokratie nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges zog neue Reformen nach sich. Diese zielten auf die Einrichtung öffentlicher und kostenfreier Schulen für alle Brasilianer ab. Nach 13 Jahren langwieriger und schwieriger Verhandlungen im Kongress wurde am 20. Dezember 1961 das brasilianische Bildungsrahmengesetz „Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)“ erlassen. 1962 wurde der „Conselho Nacional de Educação“ (Staatliche Bildungsrat) gebildet. Zusätzlich wurde ebenfalls im Jahr 1962 „Plano Nacional de Educação“ (nationale Bildungsplan) und das „Programa Nacional de Alfabetização“ (nationale Programm der Alphabetisierung) durch das Bildungsministerium erstellt. Diese wurden durch die Lehr- und Lernmethode von Paulo Freire inspiriert.

Bereits 1964 wurden alle revolutionären Entwicklungen in der Bildung durch den Militärputsch wieder beendet. Viele Lehrer und Lehrerinnen wurden aufgrund ihrer ideologischen Einstellungen verfolgt. Nach Beginn der Militärdiktatur wurde das Volk zwar immer weniger an der öffentlichen Debatte in Bildungsfragen beteiligt, jedoch brachte die Regierung das Bildungs-, vor allem das Hochschulwesen, maßgeblich voran. Die allgemeine Schulpflicht wurde von vier auf acht Jahre angehoben. (vgl. Brasilianische Botschaft, 2007).

Nach der Abschaffung des Militärregimes und der Wiedereinführung der Demokratie erweiterte die neue Verfassung von 1988 in erheblichem Maße die Zuständigkeit sowie auch die Verantwortung des Staates für das Bildungssystem. Das Bildungsrahmengesetz wurde durch einen lang andauernden Prozess von 1988 bis 1996 schließlich erneuert. Die Zeit nach dem Militärregime kann als die markanteste Zeit in der Bildung Brasiliens angesehen werden. Parallel zu den Veränderungen im Bildungssystem zog sich die Debatte über die Lehramtsausbildung durch alle Veränderungen in der Geschichte. Schon 1932 bei dem „Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova“ wurde eine stärkere Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen gefordert (vgl. Ghiraldelli, 1990). Auch die Gesetzgebung zurzeit der Diktatur

zeigte sich besorgt über die Situation der Lehrkräfte. Seit den 80er Jahren wurde die Diskussion um die Lehramtsausbildung intensiver. Durch das weltweit gestärkte Interesse an der Ausbildung in den 90er Jahren wurde auch die Kritik an dem bestehenden brasilianischen Bildungssystem größer. Die Suche nach Alternativen in der Bildungspolitik gewann neue Stärke. So wurde die Frage der Ausbildung 1993 im „Plano Decenal de Educação para Todos“ (Zehnjahresplan zur Bildung für Alle) diskutiert und ein Jahr später in die Nationalkonferenz der Bildung für Alle, „Conferência Nacional de Educação para Todos“ (CNE - 1994) mit aufgenommen. In ihr wurden diverse Orientierungen für die Lehramtsausbildung getroffen. Außerdem bewirkte sie einen allgemeinen Konsens, dass die Anerkennung des Lehramtes eine verstärkte Rolle in der Politik einnehmen müsse (vgl. Ministério da Educação (MEC); SEF, 1994). Seitdem bekam die Lehramtsausbildung einen festen Platz in den Fragen der Bildung. 1996 wurde der „Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério“ – FUNDEF (Grundlagen der Verwaltung und Weiterentwicklung des Ensino Fundamental und der Wertschätzung des Lehramtes) ins Leben gerufen. Im gleichen Jahr entstand das neue Bildungsgesetz. 1999 wurden dann Orientierungen zur Ausbildung von Lehrern, „Referenciais para Formação de Professores“ festgelegt, und auch im „Plano Nacional de Educação“ (nationaler Bildungsplan) (2001) bekam die Lehramtsausbildung einen festen Platz.

Der Blick in die Geschichte zeigt, dass das brasilianische Bildungssystem immer wieder Rückschläge in Abhängigkeit zu der politischen Lage des Landes erfahren hat. Das derzeitige Bildungssystem ist noch sehr jung und sowohl die organisatorischen Veränderungen, als auch die Bemühungen zur Verbesserung der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung halten bis heute an. Noch immer sind starke Defizite des Bildungswesens deutlich, Schwierigkeiten und Ungerechtigkeiten bestimmen den Alltag brasilianischer Lehrkräfte sowie der Schüler und Schülerinnen. Dieser Umstand bietet aber gleichsam auch eine große Chance. Brasilien schaut auf kein starres, alt-verkrustetes System zurück. Die Defizite sind deutlich sichtbar und Veränderung wird als Notwendigkeit betrachtet und nicht als kaum überwindbares Hindernis.

5.1.2 Die aktuelle Situation

In der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts hat sich die bildungspolitische Situation in Brasilien stark gebessert. Insgesamt ging die Analphabetenrate zurück, die Schulbesuchszahlen nahmen zu und die Länge der Ausbildungszeit insgesamt stieg durchschnittlich gesehen. Dies liegt unter anderem an dem verstärkten Interesse der Regierung der gesamten Bevölkerung Bildung zu ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist das Programm "Bolsa Escola" (Schulstipendium). Es wurde 2000 eingeführt und sichert eine finanzielle Unterstützung für die Schulbildung von Familien, deren Mindesteinkommen pro Person 90 Real (ca. 30 Euro) nicht übersteigt⁴⁷.

Dennoch kann die Situation nicht als zufrieden stellend bezeichnet werden. Die Unterteilung in private und staatliche Schulen zeigt ein großes Dilemma des Bildungssystems. Es spaltet systematisch die Schüler und Schülerinnen der wohlhabenden Bevölkerung von denen der Mittellosen. Damit wird schon früh eine Zweiklassen-Gesellschaft propagiert. Eltern werden gezwungen, ein horrendes Schulgeld zu bezahlen, damit ihr Kind eine gute Bildung in einer Privatschule genießen kann. In der Höhe des Schulgeldes gibt es große Unterschiede. Dadurch wird sichergestellt, dass die Kinder der Oberschicht Schulen besuchen, die, wegen des hohen Schulgeldes ausschließlich für ihre soziale Schicht zugänglich sind. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte und deren Bezahlung variieren zwischen den unterschiedlichen Schulen stark. Besonderer Betrachtung bedürfen die regionalen Unterschiede im Land. Die Durchschnittszahlen des Landes treffen nicht auf alle Gebiete Brasiliens zu. Der Nordosten des Landes steht auch in der Bildungspolitik den anderen Staaten des Landes nach.

5.1.2.1 Der Aufbau des Bildungswesens

Das am 20.12.1996 verabschiedete Gesetz „Lei de Diretrizes e Bases da Educação“ (LDB) ordnete das brasilianische Bildungswesen neu. In ihm sind auch die Kompetenzbereiche der öffentlichen Institutionen festgelegt. Der Staat Brasilien, die Bundesstaaten, der Bundesdistrikt Brasilia als auch die Städte arbeiten weitgehend Hand in Hand. Sie alle haben innerhalb ihres Gebietes die Möglichkeit eigene Vorstellungen durchzusetzen. Sie besitzen weitgehende Autonomie in den Bereichen der Pädagogik, der Verwaltung und der Finanzen. Der Staat ist für die Koordinierung der nationalen Erziehungspolitik und die Ausarbeitung des

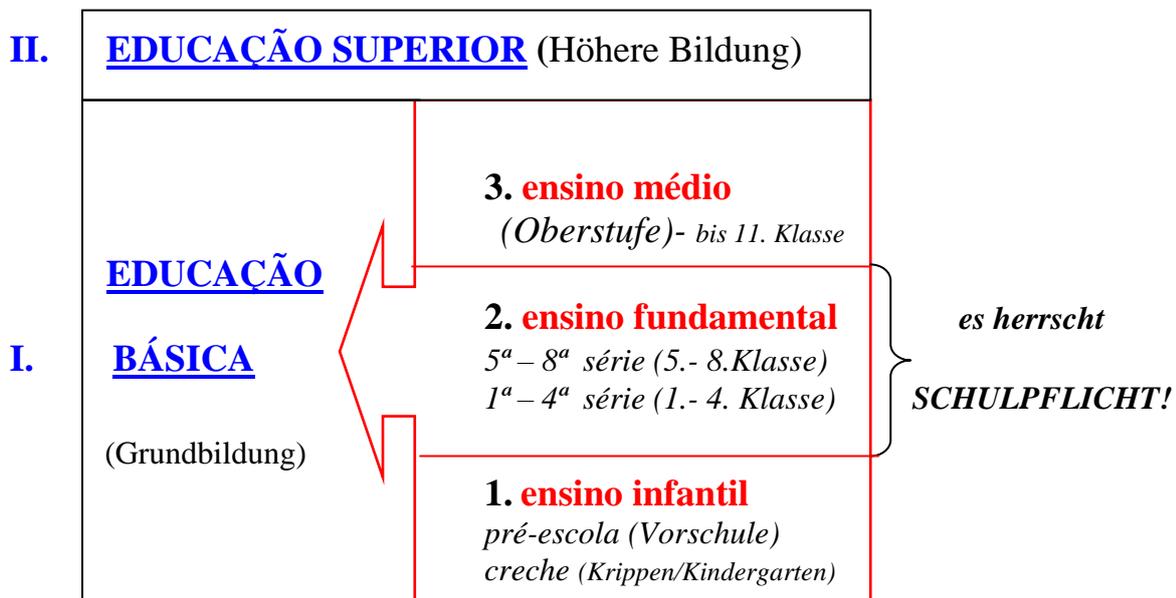
⁴⁷ Pro Schulkind erhalten sie eine monatliche Bezuschussung von 15 Real, damit die Schulbildung gesichert ist. Pro Familie werden höchstens 3 Kinder gefördert. Der Schulbesuch wird alle drei Monate kontrolliert und bei Fehlzahlen, die 15 % übersteigen, kann die Bezuschussung wegfallen (vgl. Nev Cidadão, 2007).

„Plano Nacional de Educação“, dem nationalen Bildungsplan, verantwortlich. Der Nationale Aufsichtsrat für Bildung übt normative und leitende Funktionen gegenüber den föderativen Organen aus und ist direkt dem Bildungsministerium unterstellt.

Grundlegend ist das Bildungssystem in zwei Bereiche aufgeteilt: Die „**educação básica**“, der vorschulische und schulische Bereich, welcher Kinderkrippen, Kindergärten und allgemeinbildende Schulen umfasst und die „**educação superior**“, unter welchen alle Hochschulen, Fakultäten und Universitäten, einschließlich der Postgraduiertenausbildung fallen.

Abbildung 9

Bildungssystem Brasilien



Die educação básica lässt sich in drei Stufen unterteilen, die „**educação infantil**“, der „**ensino fundamental**“ und der „**ensino médio**“. Die educação infantil ist nicht verpflichtend und richtet sich an Kinder unter sieben Jahren. Es wird zwischen „**creches**“ (Krippen/Kindergarten), für Kinder bis zu drei Jahren und „**pré-escolas**“ (Vorschulen), für Kinder zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensjahr unterschieden. Schulpflicht besteht für die zweite Stufe des Bildungssystems. Der „**ensino fundamental**“ umfasst 8 Schuljahre und ist für alle Kinder zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr verpflichtend. Er besteht aus der Unterstufe (1ª – 4ª série) und der Mittelstufe (5ª – 8ª série). Die Schüler und Schülerinnen können in der Grundbildung wählen, ob sie die Schule vormittags oder nachmittags besuchen. Das LDB legt fest, dass Schüler/ Schülerinnen täglich

mindestens vier Stunden in der Schule sein sollten. Als letzte Stufe schließt sich eine dreijährige weiterführende Schule, „**ensino médio**“, an. Diese ist die Voraussetzung zur Zulassung zur Hochschule. Die Aufnahme in eine Universität erfolgt nach einer weiteren Eingangsprüfung (vestibular). Im Gegensatz zum ensino fundamental ist der ensino médio nicht verpflichtend. Parallel hierzu läuft der „Ensino Técnico“ (technische Bildung), der ein Bestandteil der „Educação Profissional“ (Berufsausbildung) ist. Der „**educação Superior**“ (Höhere Bildung) kommt die Aufgabe zu, die Forschung, das kulturelle Wissen, die Naturwissenschaften und die Technik voranzubringen. Daher ist sie in vielen unterschiedlichen Kursen und Programmen organisiert⁴⁸. Die Bundesstaaten und der Bundesdistrikt sind in erster Linie für den ensino fundamental und in Teilen für den ensino médio zuständig. Die educação infantil in Kindergärten, -krippen und Vorschulen liegen im Hauptzuständigkeitsbereich der Städte. Der ensino fundamental wird nur zum Teil von den Städten mit organisiert.

Das Qualitätsniveau dieser aufeinander aufbauenden Bildungsstufen steigt bei den öffentlichen Schulen nach oben hin. In die Volksschulen wurde am wenigsten investiert. Das öffentliche Grundbildungswesen ist deshalb heute zum Teil in einem katastrophalen Zustand. „Heute schickt die Mittel- und Oberschicht ihre Sprösslinge, wenn irgend möglich, auf eine private Schule“ (vgl. InWent - V-EZ, 2006, Februar 15).

Im brasilianischen Hochschulwesen kehrt sich dieses Bild um. In die staatlichen Universitäten wurde in den letzten Jahrzehnten stark investiert, so dass sie eine sehr gute Ausstattung aufweisen. Meist genießen sie ein höheres Ansehen als die privaten Institutionen. In vielen Fällen sind die Aufnahmeprüfungen der staatlichen Universitäten schwieriger, da die Bewerberzahl größer ist. Die privaten Universitäten dagegen sind mit dem Ruf belastet, dass sie jeden Studenten annehmen, solange er die extrem hohen Studiengebühren zahlt.

Das brasilianische Bildungswesen wird gut zur Hälfte aus staatlichen, bundesstaatlichen und städtischen Mitteln finanziert. Den Rest stellt der private Sektor, der aus privaten Kindergärten und Privatschulen auf allen Ebenen der Bildung besteht. In diesem Bereich sind vor allem die landesweit agierenden Einrichtungen der „SENAI“⁴⁹, der

⁴⁸ „cursos de graduação“ (Graduierten); „programas de mestrado“ (Akademischer Abschluss vor der Promotion); „doutorado“ (Doktorarbeit); „cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização“ (Spezialisierungskurse und Auffrischungs- oder Vertiefungskurse); „cursos seqüenciais“ oder „de extensão“ (Kurze oder längere Ausbildungskurse).

⁴⁹ SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ist die Aus- und Weiterbildungsorganisation des brasilianischen Arbeitgeberverbandes FIEMG. Neben der staatlichen Ausbildungseinrichtung CEFET ist SENAI der größte Anbieter für Aus- und Weiterbildung in Brasilien. SENAI ist föderal organisiert. Die Koordination des Projektes liegt in den Händen von Donald Ulig, Koordinator im National Department von SENAI in Brasília (SENAI DN).

„SENAC“⁵⁰ und der Kirchen federführend. Die Bereitstellung der Mittel für die Bildung ergibt sich nach dem LDB für die einzelnen bundesstaatlichen Organe wie folgt:

- Der Staat wendet mindestens 18% ihres Gesamthaushaltes für die Bildung auf;
- Die Bundesstaaten mindestens 25% ihres Gesamthaushaltes und 25% der ihnen aus dem „Fundo de Participação dos Estados (FPE)“ (Bundesmitteln) zustehenden Mittel;
- Die Städte wenden ebenfalls mindestens 25% ihrer Gesamthaushalte auf und weitere 25% der ihnen aus den „Fundos de Participação dos Municípios (FPM)“ zustehenden Mittel (vgl. MEC, 2006, Januar 12).

Den größten Anteil der Ausgaben im Bereich Bildung stellen damit die Bundesstaaten, mit 48%. Die Städte beteiligen sich mit 30% und die restlichen 22% werden vom Staat gestellt.

5.1.2.2 Beschulungszahlen

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie⁵¹ sind die Themen Bildung und Ausbildung, sowie deren Mängel und Lücken zu einem zentralen, öffentlichen Diskussionsthema geworden. Die PISA-Studie von 1998 bis 2001 zeigt, wie es um die Bildung in Brasilien steht. Unter 32 Ländern, die an der Studie teilnahmen, bildet Brasilien in den untersuchten Teilbereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften das Schlusslicht (vgl. PISA 2000; 2001). Dies hat unterschiedliche Gründe. Viele von ihnen finden sich in der Betrachtung von aktuellen Zahlen und Daten des Bildungsbereichs. Der Verpflichtung, vier Stunden Unterricht am Tag zu erteilen, kann an vielen öffentlichen Grundschulen nicht nachgekommen werden. Aufgrund von Platz- und Lehrkräftemangel werden oftmals täglich nur 3 Stunden Unterricht erteilt. Privatschulen, in welchen die Situation positiver aussieht, sind dagegen für die Mehrheit der Bevölkerung unerschwinglich. Die Beschulungszahlen sind vom Jahr 2004 zum Jahr 2005 leicht abgefallen. Lediglich in der educação infantil und der Sonderpädagogik ist ein Anstieg von 4,4% und 1,8% gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen. Dies zeigt gleich die Schwerpunktsetzung der Regierung in den Fördergebieten.

2005 werden 56,5 Millionen Schüler und Schülerinnen an 207.000 Bildungsinstitutionen beschult. 49 Millionen von ihnen lernen an öffentlichen Schulen, etwa

⁵⁰ SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) wurde am 10. Januar 1946 gegründet und ist eine Institution für Berufsausbildung. Sie steht der gesamten brasilianischen Bevölkerung zur Verfügung und bietet Kurse und Bildungsprogramme an, die von der Grundbildung bis zur Educação Superior reichen.

⁵¹ PISA (Programme for International Student Assessment), die größte vergleichende internationale Schulleistungsuntersuchung, die es je gab, umfasst drei Jahreszyklen von 1998 bis ca. 2007. Auftraggeberin ist die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Schwerpunkt dieser ersten Studie war die Lesekompetenz; zusätzlich getestet wurden noch Grundkenntnisse in Mathematik und in den Naturwissenschaften.

zur Hälfte an staatlichen und zur anderen Hälfte an städtischen Institutionen (vgl. MEC/INEP, 2005). Von den Bildungsinstitutionen liegen 53,4% im städtischen Gebiet mit rund 86,4% aller Einschreibungen. Im ländlichen Raum hingegen werden in 46,6% der Institutionen lediglich 13,6% aller Schüler beschult.

8,8 Prozent der Kinder und Jugendlichen zwischen fünf und siebzehn Jahren sind im Jahr 2005 nicht in die Schule gegangen. Dabei haben Kinder, deren Mütter keine Schulbildung genossen haben, ein über elfmal höheres Risiko aus der Schule fernzubleiben, als Kinder von Müttern mit elf oder mehr Jahren Schulbildung (UNICEF, 2005, S. 16). Die Gruppe der Schulfrembleiber, in Lebensalter aufgeteilt, zeigt deutliche Unterschiede in der Schulteilnahme. Während es bei der Gruppe der Sieben bis Vierzehnjährigen nur 2,7% waren, stieg die Prozentzahl bei den 15 bis 17jährigen auf 18,3%. Diese Zahlen weisen einen positiven Trend auf. Beim Vergleich der Beschulungszahlen der letzten zehn Jahre zeigt sich eine große Verbesserung in der Bildungssituation. 1995 lag die Rate der Schüler und Schülerinnen, die nicht zur Schule gehen, bei den Sieben bis Vierzehnjährigen noch bei 9,8% und bei der Gruppe der 15 bis 17-jährigen sogar bei 33,4% (vgl. IBGE, 2006a).

Auch die Analphabetenrate verzeichnet insgesamt einen Abfall der Prozentzahlen. Sie weist aber weiterhin große Defizite auf. Die Rate liegt bei 10,1% bei den über Zehnjährigen (14,7% im Jahr 1995) und bei 11,1% bei den über Fünfzehnjährigen (17,6% im Jahr 1995) (vgl. IBGE, 2006a). Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten. Die Schüler und Schülerinnen werden, wie die Statistiken zeigen, zwar normal eingeschult, viele erreichen jedoch nur das Ende des vierten Schuljahres. Sie brechen die Schule vorzeitig ab. Die Gründe dafür liegen zum einen bei fehlenden Bildungsmöglichkeiten in weiterführenden Schulen, zum anderen in den Bedingungen der öffentlichen Schulen. So verbringen viele Kinder zwar ihre Pflichtschuljahre in der Schule, scheitern aber, aufgrund schlechter Lernbedingungen in den öffentlichen Schulen (große Klassen, unausgebildete Lehrkräfte, fehlendes Material usw.), am aktuellen Bildungssystem. Sie gehen oftmals ohne das vorgesehene Wissen von der Schule ab. Der Mittelwert der Schulbildung bei den über 25jährigen gibt darüber Aufschluss. Der Mittelwert liegt bei 6,6 Jahren, wobei eigentlich acht Jahre Pflichtzeit sind. Der Abschluss des ensino fundamental, die allgemeine Schulpflicht, sollte mit 14 Jahren erreicht werden. Die Zahl von acht Jahren Schulbesuch wird jedoch erst bei der Gruppe der 19 bis 24jährigen verzeichnet (vgl. IBGE, 2006c).

Um, neben den bestehenden Statistiken, genauere Angaben über Schülerzahlen und erreichte Abschlüsse machen zu können, wurde ein weiteres Messinstrument eingeführt. Der „Analfabetismo Funcional“ (funktionelle Analphabetismus) soll zu reelleren Zahlen führen.

Unter den Begriff fallen Personen, die weniger als vier Jahre zur Schule gegangen sind (vgl. Boletim, 1993). Nach dieser Definition zählten 2002 in Brasilien 32,1% zu den Analphabeten, was 26% der über 15jährigen ausmachte. In Bezug auf die Analphabeten-rate stellt die UNICEF alarmierend fest, dass die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die in der vierten Klasse noch Analphabeten sind, sehr hoch ist. Insgesamt werden 780 000 Kinder in der vierten Klasse beschult, die nicht lesen und schreiben können (UNICEF, 2005, S. 18).

In jüngster Zeit wird deutlich, dass die staatlichen Universitäten nicht mehr die notwendigen Investitionen tätigen, um den erreichten Qualitätsstandard halten zu können. Der Anteil der privaten Bildungsstätten, der bei der Grundbildung sehr gering ist, umfasst bei den Hochschulen bereits etwa 2/3 aller Studenten und Studentinnen. Dies hat eine Vernachlässigung der staatlichen Universitäten zur Folge. Die Berufsausbildung und die Erwachsenenbildung nehmen im brasilianischen Bildungssystem insgesamt nur eine geringe Bedeutung ein.

Auch bei allen Durchschnittswerten im Bildungsbereich muss beachtet werden, dass der Nordosten, im Vergleich mit den anderen Regionen, ohne Ausnahme ganz hinten rangiert. Im Nordosten liegt der Mittelwert der Beschulungsjahre bei nur 5,4 Jahren, im Gegensatz zu der Region Südosten, wo der Mittelwert bei 7,4 Jahren liegt. Die Analphabetenrate spricht noch deutlichere Worte. Sie liegt im Nordosten bei 20,0%, hingegen im Süden nur bei 5,4%. Im Nordosten leben damit mehr als die Hälfte aller über 15jährigen ohne lesen und schreiben zu können (7.908.042 Personen). Die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die nicht die Schule besuchen ist in allen Regionen des Landes gesunken, lediglich im Nordosten blieben die Zahlen bei unveränderten 20,7% (vgl. IBGE, 2006a). Auch bei den Schulversagern hält die Region Nordost wieder die Spitzenposition. Der Durchschnittswert des Landes liegt bei den 14jährigen bei 65,7%. Im Süden fällt die Zahl auf 51,8%, während sie im Nordosten auf 84,1% ansteigt (vgl. IBGE, 2002). Als letztes Indiz für die ungleichen Zahlen sei auf den Schulbesuch verwiesen. Lediglich im Bereich der bis Sechsjährigen liegt der Nordosten über dem Landesdurchschnitt. In den folgenden Altersgruppen bis vierzehn und bis siebzehn bildet die Region jeweils das Schlusslicht (vgl. IBGE, 2004).

Insgesamt wird deutlich, dass im Bildungswesen Brasiliens gerade in den letzten Jahren viel zum Positiven verändert wurde. Die Investitionen wurden vergrößert, was vor allem im Bereich des ensino infantil und der Sonderpädagogik Auswirkungen hatte. Dennoch fehlen gerade an den öffentlich staatlichen und städtischen Institutionen finanzielle und personelle Ressourcen, um dem über Jahre gebildeten Defizit der Bildungspolitik gegenzulenken.

Deutlicher werden die fehlenden Investitionen im Vergleich. In die Bildung in Brasilien fließt ein ähnlich großer Teil des Bruttosozialprodukts wie in Europa. Zahlenmäßig ist das brasilianische Bildungsbudget ungefähr so groß wie das in Deutschland. Die Summe wird in Brasilien jedoch auf eine mehr als doppelt so große und wesentlich jüngere Bevölkerung aufgeteilt.

Auch das starke Nord-Süd-Gefälle wird durch die Bildungszahlen deutlich. Michael Fritsche (2002) weist darauf hin, dass dieses Phänomen in der Regionalentwicklung und in der regionalen Einkommensentstehung und -verteilung ein seit Jahrzehnten bekanntes Phänomen sei. Er sieht einen Ausweg durch die Autonomisierung der regionalen Bildungspolitik. Durch einen Wettbewerb mit gleichen Mitteln könnte in den einzelnen Regionen eine faire Chance entstehen, die Qualität der Bildungsinstitutionen dauerhaft zu steigern. Damit erhielten vor allem die benachteiligten Landesteile die Möglichkeit, den Anschluss an die Standards des Südens und Südostens wesentlich zu verbessern (vgl. Fritsche, 2002).

5.1.2.3 Ausbildung und Berufsrealität der Lehrkräfte

Da die Lehrerausbildung, ebenso wie die Unterbezahlung und Überlastung der Lehrkräfte im brasilianischen Bildungssystem eines der Hauptprobleme darstellen, werde ich diese Komponente näher beleuchten.

Die aktuelle Situation der Lehrer und Lehrerinnen in Brasilien kann nicht als zufrieden stellend beschrieben werden. Diverse Defizite in der Ausbildung und dem beruflichen Alltag werden bei einer genauen Betrachtung von Zahlen, Lehrerschlüssel, Bezahlung und Einsatz deutlich.

Eine erste Schwierigkeit entsteht bei der Sammlung der Daten. Lediglich im Jahr 1997 wurde eine detaillierte Studie zur Situation der Lehrkräfte durchgeführt, die sich mit allen Bereichen der Ausbildung und des Berufs auseinandersetzt. In den letzten Jahren konnten lediglich Teilgebiete durch die jährlich durchgeführten Erhebungen über die Beschulungssituation sichtbar gemacht werden. Dieser Umstand kann als Vernachlässigung der Auseinandersetzung mit dem Problem von Seiten der Regierung gedeutet werden.

Um in den ersten vier Jahren der Schule und in der Vorschule unterrichten zu dürfen, ist nach der Verordnung N° 01/2003 des Conselho Nacional de Educação – CNE (Nationaler Bildungsrat) der Abschluss des ensino médio mit dem 2° grau notwendig. Dies bedeutet, dass die Mindestbedingung für das Lehramt nach acht Schuljahren erreicht ist. Der Abschluss kann schon direkt in Koppelung mit einem Ausbildungskurs für Lehrkräfte gemacht werden. 2002

bestehen in ganz Brasilien noch immer 2.641 Schulen, die eine solche Lehramtsausbildung ermöglichen (vgl. Censo Escolar, 2002). 2.050 davon sind in staatlichen Händen. Die größte Anzahl von diesen (1.174 Schulen) befindet sich im Nordosten Brasiliens. Dies repräsentiert eine Prozentzahl von 53% an Einschreibungen von Lehramtsstudenten und -studentinnen auf dem Niveau des 2° Grau (Ministério da Educação - MEC/INEP, 2003). Diese Zahlen geben einen ersten Hinweis darauf, dass vor allem der Nordosten bei der Lehramtsausbildung qualitative Rückstände gegenüber den anderen Regionen des Landes aufweist.

Für die Lehrerlaubnis in den weiteren vier Jahren des ensino fundamental (Klasse 5-8) und dem Abschluss des ensino médio (Oberstufe) ist laut Verordnung ein abgeschlossenes Universitätsstudium notwendig. Das Interesse am Lehramt ist groß, es gibt mehr Studienbewerber als -plätze. Interessanterweise fällt bei der Betrachtung der Daten auch auf, dass die Graduiertenkurse im Bereich der Lehramtsausbildung die höchste Zahl nicht eingenommener Studienplätze aufweisen (6% nicht belegter Plätze an staatlichen Institutionen, an privaten Institutionen sogar 41%). Dies lässt einen Trend erkennen, dass eine höhere Ausbildung im Lehramt nicht erstrebenswert zu sein scheint.

Seit 1991 ist ein starker Abfall der Zahlen von Lehrkräften im Bereich der Alphabetisierungsklassen und den ersten vier Schuljahren des ensino fundamental zu verzeichnen (von 89.921 Lehrkräften im Jahr 1991 auf 22.880 Lehrkräfte 2002). Der Nordosten ist prozentual besonders stark betroffen, hier sank die Zahl von 41.539 Lehrkräften 1996 auf nur noch 16.841 Lehrkräfte im Jahr 2002. Zur gleichen Zeit wurden jedoch Anstiege der Zahlen von Lehrern und Lehrerinnen im Bereich der Klassen 5 bis 8 des ensino fundamental und im ensino médio verzeichnet. Die Zahl stieg im Bereich des Ensino Fundamental von 30,9% 1996 auf 34,2% im Jahr 2002 und im Bereich des Ensino Médio von 4,3% auf 50,8%. In beiden Bereichen stand der Nordosten ebenfalls an erster Stelle bei der Erhöhung der Lehrkräfteanzahl. Dies ist vornehmlich auf den permanenten Anstieg von Schülern und Schülerinnen in den letzten Jahren in beiden Bereichen zurückzuführen.

Den Ausbildungsstand betreffend, werden deutliche Mängel des Bildungssystems ersichtlich. Besonders in den ersten Schuljahren unterrichten viele Lehrkräfte, die lediglich den ensino fundamental abgeschlossen haben. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen, die in der ersten bis zur vierten Klasse unterrichten, besitzen den Abschluss des ensino médio mit einem Ausbildungskurs für das Lehramt. In Brasilien sind dies 64%. Im Nordosten liegt diese Zahl bei 77,1% hingegen im Süden lediglich bei 50,3% (vgl. Ministério da Educação - MEC/INEP, 2003). In den Klassen 5-8 verändern sich diese Zahlen. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen besitzen einen Universitätsabschluss (70,7%). Im Süden werden sogar Zahlen von 78%

erreicht. Die Verordnung des CNE wird demnach berücksichtigt. Im Nordosten wird die Anforderung der Verordnung nur in Teilen berücksichtigt. Lediglich 48,4% der Lehrkräfte besitzen einen Universitätsabschluss. 37,6% lehren in diesem Bereich mit einem Abschluss der Oberstufe und einer Lehrausbildung. Diese Zahlen bleiben auch in der höheren Ausbildung bei ähnlichen Prozentzahlen. Es wird deutlich, dass es noch immer viele Lehrer und Lehrerinnen gibt, die den Anforderungen der Verordnung des CNE nicht gerecht werden und trotzdem unterrichten. Es ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass mit einer Ausbildung nicht gleich die Qualität der Ausbildung gesichert ist. Viele Ausbildungskurse und Studiengänge können aufgrund ihrer mangelhaften Qualität den Problemen in diesem Bereich keine Abhilfe leisten. Die Tatsache, dass gerade in den Alphabetisierungsklassen Lehrkräfte arbeiten, die eine schlechte Ausbildung besitzen, verdeutlicht die Problematik des brasilianischen Bildungssystems. Die ersten Schuljahre sind im Bildungsprozess von Kindern von besonderer Bedeutung. Versäumnisse in dieser Phase können nur schwer wieder aufgeholt werden.

Die Situation in den ländlichen Gebieten sieht oftmals noch schwieriger aus als die in den Städten. So gibt es auf dem Land zwar kleine Schulen mit niedriger Schülerzahl, dafür werden jedoch häufig mehrere Klassenstufen in einer Klasse unterrichtet. Fast die Hälfte aller Schulen im Landesinneren weist diese Struktur auf. Die Situation der Lehrer und Lehrerinnen ist in der Regel schwierig. Es ist auffällig, dass die Lehrkräfte auf dem Land im Verhältnis eine niedrigere Qualifikation besitzen, als ihre Kollegen und Kolleginnen in der Stadt. Weniger als 10% der Lehrkräfte, die in ländlichen Gebieten bis zum Ende der ersten vier Jahre im ensino fundamental unterrichten, besitzen eine Ausbildung für das lahramt. In den Städten liegt diese Zahl bei 38%. Dabei ist festzuhalten, dass die Regionen Süden und Südosten bei diesen Zahlen einen wesentlich höheren Prozentsatz aufweisen als die anderen Regionen des Landes. In den Statistiken der Beschulungszahlen in Brasilien (2003) beschreibt sich die Situation folgendermaßen: „Wenn im städtischen Gebiet bereits ein Mangel an qualifiziertem Personal beobachtet wird, um in der Grundbildung zu lehren, ist dieses im ländlichen Bereich noch um einiges kritischer“ (MEC/INEP 2003; Übers. d. Verf.).

Die Entlohnung der Lehrkräfte ist im gesamten Land und durch alle Bereiche der Bildung sehr niedrig. Die Bezahlung und die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen stehen damit in direkter Abhängigkeit. Die Herausforderung eines Universitätsstudiums, welches häufig mit Studiengebühren verbunden ist, wird bei einer schlechten Entlohnung im Beruf selten angenommen. Bis zur 8. Klasse liegt der Durchschnittsverdienst im Land bei ca. 500 Real (160 Euro). Danach steigt der Lohn etwas an. In der Oberstufe erhalten die Lehrer und

Lehrerinnen 866,23 Real (280 Euro) und in den höheren Bildungsbereichen erhalten die Lehrkräfte fast den verdreifachten Satz. Der Bundesdurchschnitt liegt hier bei 2.565,47 Real (840 Euro).

Tabelle 3

Anzahl der Lehrer und monatlicher Lohn (Real) nach Lehrgebiet und Landesregionen (2001)

	Lehrer- Anzahl	Brasilien	Norden	Nordosten	Südosten	Süden	Zentral- Westen
Educação Infantil	201.232	422,78	388,89	232,79	522,44	435,87	749,61
1ª –4ª Serie	881.623	461,67	443,17	293,18	599,19	552,72	576,38
5ª –8ª Serie	521.268	599,85	600,99	372,81	792,82	633,92	593,51
Ensino Médio	348.831	866,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
Ensino Superior	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10

Ursprungsquelle: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas de População e Indicadores Sociais, 2002

Bei der Betrachtung der Tabelle 3 wird deutlich, dass die Lehrer und Lehrerinnen im Nordosten Brasiliens bis zur Stufe des ensino médio im Durchschnitt 150 Real weniger verdienen als ihre Kollegen und Kolleginnen in anderen Landesregionen. Außerdem entspricht ihre Entlohnung nicht einmal dem staatlich festgelegten Mindestlohn von 300 Real. Dies kann unter anderem darauf hinweisen, dass das Lehramt keine große Anerkennung findet. Lediglich in der Universitätsausbildung wendet sich das Einkommensverhältnis regional. Die relativ hohen Löhne im Nordosten ergeben sich aus der Situation, dass sie Universitätsprofessoren und -professorinnen aus den anderen Regionen anwerben müssen, da der Nordosten selbst kaum Ausbildungen auf diesem Niveau anbietet. Die in der Statistik aufgeführten Löhne werden jedoch nur bei entsprechender Graduierung der Dozenten bzw. Dozentinnen bezahlt.

Ein großes Problem im Zusammenhang mit der Entlohnung stellt die Differenz der Löhne an staatlichen und privaten Schulen und Universitäten dar. Lehrkräfte an privaten Schulen verdienen etwa das drei bis vierfache als Lehrkräfte an staatlichen Schulen. Gut ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen werden häufig von privaten Schulen abgeworben. Das Fehlen gut ausgebildeter Lehrkräfte an staatlichen Schulen hat häufig ein Absinken der

Qualität zur Folge. In den meisten Fällen sind Lehrkräfte darauf angewiesen, mehrere Arbeitsplätze zu haben, morgens, nachmittags und abends an unterschiedlichen Schulen zu unterrichten, um ihre Familien ernähren zu können. Dieser Umstand besitzt direkte Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung und damit auf die Qualität des Unterrichts.

Insgesamt lässt sich ein starkes Defizit sowohl in der Ausbildung als auch in der Bezahlung und den Arbeitsbedingungen erkennen. Diese Situation spielt bei der Betrachtung der Bildungspolitik eine starke Rolle. Ausbildung, Bezahlung, Qualität und Motivation stehen in direktem Zusammenhang mit dem aktuellen Zustand des brasilianischen Bildungswesens. Der Bereich der Sonderpädagogik nimmt in diesem System eine besondere Rolle ein. Da die Forschung in einer Schule für Schüler mit geistiger Behinderung durchgeführt wurde, möchte ich diesen Bereich im Weiteren intensiver beleuchten.

5.2 Sonderbeschulung in Brasilien

Nach dem Ministério da Educação e Cultura (MEC), dem brasilianischem Bildungsministerium, ist Sonderpädagogik:

„...ein Prozess, der die Entwicklung der Potentiale von Personen mit Behinderungen, mit anderen typischen Syndromen oder mit Hochbegabung anstrebt und der die unterschiedlichen Bildungsniveaus und -bereiche umfasst. Er gründet auf theoretischem Hintergrundwissen und Praktiken, die kompatibel mit den besonderen Bedürfnissen seiner Schülerschaft sind“ (Ministério da Educação e do Desporto/SGESP, 1994; Übers. d. Verf.)

Auch in Brasilien hat die Sonderpädagogik im Laufe der Zeit Veränderungen durchgemacht. Sie hatte im Bildungssystem jahrelang kaum Bedeutung. Die Vernachlässigung dieses Bereichs ist auch an der heutigen Situation noch erkennbar. Speziell der Nordosten liegt auch hier hinter der landesweiten Entwicklung. Trotzdem lassen sich, gerade im nordöstlichen Bundesstaat Piauí, in den letzten drei Jahren deutliche Erfolge in Angebot und Qualität der Leistungen verzeichnen.

5.2.1 Historische Aspekte der „educação especial“ (Sonderpädagogik) in Brasilien

Der systematische Ausschluss von Menschen mit Behinderung aus dem regulären Bildungssystem vollzog sich in Brasilien schwerpunktmäßig in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Genaue Statistiken oder Schriftstücke, welche die Präsenz von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in den Schulen dokumentieren, existieren nicht.

Die Sonderpädagogik hat in Brasilien schon zu Beginn des 14. Jahrhunderts, durch vereinzelte, isolierte Einrichtungen, die kaum bekannt waren, Einzug gehalten. Zurzeit der Kaiserherrschaft wurde das „Instituto dos meninos Cegos“ (Institut für Blinde Kinder, 1854), und das „Instituto dos Surdos e mudos“ (Institut für Taube und Stumme, 1857) geschaffen. Das Hospital Psiquiatrico da Bahia (heute Hospital Juliano Moreira), begann 1874 mit Behandlungen von Menschen mit geistiger Behinderung. In diesem wurden Ärzte gesondert mit der Aufgabe vertraut gemacht, Sonderklassen zu bilden. Außerdem wurde gezielt entsprechendes Personal ausgebildet, das mit dieser Klientel arbeiten sollte. Die Sonderklassen wurden vor allem eingeführt, um die „Unnormalen auszusortieren“. Sie sollten in besonderen Klassen und Schulen von den so genannten „Normalen“ getrennt werden (vgl. Jannuzzi, 1985, S. 36). Insgesamt blieb es jedoch, im Gegensatz zu den europäischen Ländern, bei vereinzelt Einrichtungen. Der Charakter dieser Einrichtungen war assistenzialistisch. Sie waren fast ausschließlich Aufbewahrungsorte. Bueno spricht davon, dass sich die Einrichtungen in wahre „Asilo de Inválidos“ (Invalidenheime) verwandelten (vgl. Bueno, 2004, S.108).

Erst im 20. Jahrhundert, nachdem die Republik ausgerufen wurde, kam die Sonderpädagogik in Brasilien, wenn auch nur langsam, ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. In der ersten Hälfte entstanden viele private Institutionen, wie z.B. die „Sociedade Pestalozzi“ (1930) und die „Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE“ (50er Jahre). Die meisten Einrichtungen waren an religiöse Ordensgemeinschaften geknüpft. Damit erhielten sie einen philanthropisch-assistenzialistischen Charakter, der begünstigte, dass die Leistungen für Menschen mit Behinderung weiterhin im Bereich der öffentlichen Fürsorge blieben. Den ersten Ansatz einer Sonderbeschulung, stellte 1917 die Gründung der ersten „escola de anomais“ („Schule für Anormale“) in Sao Paulo. Ansonsten wurde jedoch in Brasilien bis in die 50er Jahre kaum über Sonderpädagogik gesprochen, wohl aber von den „excepcionais“ (Behinderte), die seit Anfang des 20. Jahrhundert in den Schulen auftauchten (vgl. Mazzotta, 1993).

In den 60er und 70er Jahren erlebte das brasilianische Schulsystem dann auch in diesem Bereich eine grundlegende Veränderung. Mit der „política de universalização“ (Universalisierungspolitik) des Grundbildungsbereichs öffneten die Schulen zwar theoretisch ihre Türen für eine größere Heterogenität der Schülerschaft, praktisch jedoch verfolgten sie weiterhin eine elitäre Schülerschaft. Sie führte schnell zur systematischen Auslese der Schülerschaft mit Behinderungen. Für diese Schüler und Schülerinnen wurde eine Anpassung an die veränderte Situation durch die Schaffung eines wahren „subsistema educacional“

(Untersystem der Bildung) (vgl. Cardoso, 2004, S. 18) geschaffen. Private und öffentliche Institutionen wurden ins Leben gerufen, um sich um diese Klientel zu kümmern. Zur gleichen Zeit wurden Leistungen und Unterstützungen für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen durch bundesstaatliche und staatliche Richtlinien festgelegt. Ihre Beschulung fand in dieser Zeit ausschließlich in Sonderschulen, ohne jegliche Verbindung zu öffentlichen Regelschulen⁵², statt. Die Separation der Sonderschulen förderte die im Land vorherrschende Bildungspolitik.

Trotz der Koexistenz der beiden Bildungssysteme blieben in Brasilien viele Kinder bis in die 90er Jahre gänzlich ohne Zugang zu Bildungseinrichtungen. Besonders groß war die Zahl derer, die von der Norm der „klassischen“ Schülerschaft abwichen, unter ihnen die Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen. Noch lange Zeit war es normal, dass Familien diese Kinder versteckt hielten, um sie und sich vor sozialen Diskriminierungsprozessen zu bewahren.

Der Blick auf die Geschichte der Sonderpädagogik in Brasilien zeigt, dass sie mit der Verbreitung des Kapitalismus deutlich an Interesse gewonnen hat. Die Ausfeilung der Sonderpädagogik wurde unter der Ideologie verkauft, Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen bessere Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Aufgrund der großen Zahlen an Personen mit Behinderung konnten jedoch nicht alle Schüler und Schülerinnen mit Behinderung durch das Sonderschulwesen beschult werden (vgl. Bueno, 1993, S. 21). Sie blieben weiterhin ohne Bildung.

Ein weiterer Punkt, der Aufmerksamkeit erregte, war die große Privatisierung der Sonderschulen. Diese förderte die Begünstigung des Hilfecharakters der Sonderpädagogik und steht im Widerspruch zu den bestehenden Bürgerrechten. Nach Bueno (1993) passiert dies in Konsequenz auf das wirtschaftliche und politische Wachstum Brasiliens als kapitalistisches Peripherieland. So spiegle „...das Aufkommen und die Ausbreitung der Sonderpädagogik in der modernen Kapitalgesellschaft den Prozess der Integration/Segregation des behinderten Schülers wider...“. So separiere man die für die Produktion Brauchbaren von denen, die diesen Prozess behindern“ (Bueno, 1993, S. 22; Übers. d. Verf.).

⁵² Ich werde in dieser Arbeit den Begriff öffentliche Regelschule verwenden, in der wörtlichen Übersetzung des brasilianischen Begriffs „escola regular“. Im deutschen Bildungssystem wären hier die allgemeinen Schulen gemeint. Den Zusatz ‚öffentlich‘ verwende ich auf dem Hintergrund, dass die privaten Schulen in Brasilien nochmals einen eigenen Stellenwert im Bildungssystem besitzen und Inklusion umgesetzt werden muss, ohne Schulgeld zu bezahlen.

Die Sonderpädagogik ist in Brasilien unter der Flagge der Schaffung besserer Bildungsmöglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen, die von der Norm abweichen, eingeführt worden. Sie hat aber letztendlich dazu geführt, ein Instrument zur Legitimation ihrer Ausgrenzung zu schaffen. Unter der Berücksichtigung sozialökonomischer und kultureller Faktoren wurde damit die Nichtintegrierbarkeit des „aluno diferente“ (anderen Schülers) erklärt.

5.2.2 Aktuelle Situation der Sonderpädagogik

Die Sicht auf die Sonderpädagogik hat sich in Brasilien in den letzten Jahren verändert. Die Sonderpädagogik, so beschreibt Meire Cavalcante, „...wird heute als Bereich der Bildung betrachtet, die als Zielsetzung das Brechen der Barrieren erklärt, die ein Kind daran hindert seine Bürgerschaft auszuüben...“ Demnach stelle die besondere Pädagogik lediglich eine Unterstützung der Schulbildung dar und sei nicht als deren Ersatz zu verstehen (Cavalcante, 2005, S.12). Sonderpädagogik kann so als Ergänzung des regulären Bildungssystems verstanden werden, nicht aber als Parallelinstitution.

Die derzeitige Situation der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in Brasilien kann in vielen Bereichen trotzdem weiterhin als stark defizitär bezeichnet werden. Die Struktur der Sonderpädagogik ist ähnlich wie in zahlreichen europäischen Ländern. Es existieren fast ausschließlich auf eine Behinderungsart spezialisierte Einrichtungen oder Schulen, die eine immer noch separierende Pädagogik betreiben. Die Exklusion der Schüler und Schülerinnen ist im Bildungsalltag ständig präsent. Die Sonderschulen sind meist in abgeschiedenen Gebieten der Stadt angesiedelt und sind zahlenmäßig oft hoffnungslos überlaufen. Andere Arten der Beschulung fassen, trotz zahlreicher Gesetze, nur langsam im Bildungssystem Fuß. In erster Instanz fehlt es an Programmen, die diesen Missstand aufdecken und damit den ersten Schritt zur Behebung leisten könnten. Auch in diesem Bereich ist die Datenerhebung lückenhaft, so dass teilweise auf veraltete Vergleichszahlen zurückgegriffen werden muss.

5.2.2.1 Zahlen zur Beschulung

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, leben ca. 24,5 Millionen Menschen in Brasilien mit einer Art von Behinderung. Diejenigen, die schon vor dem Schuleintritt mit einer Behinderung leben, werden, sofern sie überhaupt zur Schule gehen, aller Wahrscheinlichkeit nach ein gesondertes Schulsystem, das der Sonderschule, durchlaufen. Damit erleben sie schon früh den Ausschluss aus dem normalen gesellschaftlichen Leben. Um die Unterschiede

zu verdeutlichen, können Vergleichszahlen aus dem Jahr 2000 herangezogen werden. Im Jahr 2000 blieben 5,5% der Kinder zwischen sieben und vierzehn Jahren der Schule fern. Bei Kindern mit Behinderung lag diese Zahl bei 11,4% und bei schweren Behinderungsarten erreichte sie sogar 25,1%. Es lassen sich gravierende Unterschiede zwischen den verschiedenen Behinderungsarten erkennen. Bei schwerer Sehbeeinträchtigung blieben in der oben genannten Altersgruppe nur 6,7% der Schule fern, während es bei schwerer, anhaltender Körperbehinderung 39% und geistiger Behinderung 33,5% sind (vgl. Revista de atualização médica, 2007). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Bildungsgrad bei Kindern mit Behinderung im Gegensatz zu Kindern ohne Behinderung deutlich abnimmt. Auch hier lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den einzelnen Regionen Brasiliens feststellen. Der Nordosten bildet dabei wieder einmal das Schlusslicht in der Durchschnittsbildung.

Insgesamt ist die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung in den letzten Jahren stetig gestiegen. 1998 wurden 337.326 Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen an Schulen beschult, im Jahre 2001 schon 404.743 und 2006 lag die Zahl bei 575.179 Schülern und Schülerinnen (MEC/ INEP, 2007, Februar 14).

Bei der Betrachtung der Beschulung, aufgeteilt nach öffentlichen und privaten Schulen ist auffällig, dass eine Veränderung in der Beschulung stattgefunden hat. Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die an öffentlichen Sonderschulen beschult werden, ist mittlerweile niedriger als die der an privaten Sonderschulen beschulten Schülern und Schülerinnen. 2006 bedeutete dies, dass von den 575.179 Schülern 224.218 an öffentlichen und 350.961 an privaten Schulen eingeschult waren (MEC/ INEP, 2007, Februar 14). Dies zeigt, dass der private Sektor im Bereich Sonderpädagogik in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. In der öffentlichen Regelschulbildung sind diese Zahlen kaum vorstellbar. Hier werden 95,4% der Schüler an öffentlichen Schulen und nur 4,6% an Privatschulen unterrichtet. Der größte Teil der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen wird in dem Bereich des ensino fundamental (Grundbildung) beschult. Im Jahr 2005 waren 65,4% im ensino fundamental eingeschrieben, hingegen in der educação infantil (Kindergärten und Vorschulen) nur 17,6% (MEC/ INEP, 12.01.2006).

Die Verteilung nach Art der Behinderung zeigt, dass mehr als die Hälfte aller Schüler in der Sonderpädagogik dem Bereich der geistigen Behinderung zugeteilt sind, 51,4%. Die anderen Bereiche liegen bei einem etwa gleichen Prozentsatz von ca. 5%. Lediglich bei den Hochbegabten lassen sich abweichende Zahlen verzeichnen. Es sind nur 0,3% (2004).

In den letzten Jahren ist die Anzahl der Städte, die Einschulungen im Bereich der Sonderpädagogik meldeten, gestiegen. 2002 waren es nur 3.612 von 5.560 Städten, was 65% bedeutete. 2004 lag die Zahl schon bei 4.273 Einschulungen und damit bei 77%.

Die Analphabetenrate bei Menschen mit Behinderungen liegt bei 68%. Auch auf dem Arbeitsmarkt zeigt sich eine starke Ausgrenzung der Personen mit Behinderungen. 2000 waren 9 Millionen Menschen mit Behinderungen im arbeitsfähigen Alter. 7 Millionen von ihnen könnten leichte Arbeiten im Produktionsbereich ausführen, doch nur 11% hatten eine Anstellung (Folha online, 2006).

Die Ausbildung der Lehrkräfte stellt ebenfalls in der Sonderpädagogik ein großes Manko dar. Die Ausbildung zum Sonderschullehrer oder -lehrerin kann nur in wenigen Staaten und Universitäten durch eine Art Spezialisierungskurs gemacht werden. Die Voraussetzung dafür ist der 2° grau, der mit dem Abschluss des ensino fundamental (nach 8. Klasse) erreicht wird. In vielen Fällen jedoch besitzen Sonderschullehrkräfte nur eine einfache Lehramtsausbildung. Oft weisen Lehrer und Lehrerinnen auch das allgemeine Pädagogikstudium als Ausbildung nach. Sie gelangen in den Bereich der Sonderpädagogik über eine Versetzung durch das Bildungsministerium oder per eigenen Antrag.

5.2.2.2 Beschulungsformen

Die vorherrschende Situation der Beschulungsformen für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen sieht in den einzelnen Städten sehr schwierig aus. Oftmals sind nicht die notwendigen Schultypen am Ort vorhanden, wodurch lange An- und Rückfahrten notwendig werden, die bei den Entfernungen in Brasilien kaum realisierbar sind. Schulen weigern sich, Kinder mit Behinderungen zusätzlich in die schon überfüllten Klassen aufzunehmen. Es fehlen entsprechend ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen und anderes Schulpersonal, geeignet, auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingehen können. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass Eltern oft uninformiert sind und z.B. Gesetze, die einen Schulplatz garantieren, nicht kennen und diese somit auch nicht einfordern. In manchen Fällen, besonders in den ländlichen Gebieten, bleiben Kinder mit Behinderung ganz von der Schule fern, da die Eltern keinen Sinn in der Beschulung ihrer Kinder sehen.

Aktuell wird die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in unterschiedlichen Bereichen durchgeführt und durch verschiedene Beschulungsarten gewährleistet. Die folgenden Beschreibungen geben lediglich die offizielle Formulierung, den Idealzustand der einzelnen Leistungen wieder. In kaum einer Stadt Brasiliens sind alle Angebote zu finden und die Umsetzung kommt in den wenigsten Fällen

der Idealbeschreibung nahe. Die dargestellten Bereiche dienen somit als Überblick über die theoretischen Möglichkeiten, können aber in keinster Weise den Realzustand vermitteln. Insgesamt sind es zehn unterschiedliche Formen:

1. „escola especial“ (Sonderschule); Die Sonderschule besteht parallel zur Regelschule. In Brasilien sind die Sonderschulen jeweils in einzelne Behinderungsarten unterteilt. Normalerweise vereinen sich in ihr sowohl pädagogische als auch therapeutische Angebote. Wichtig ist festzuhalten, dass aktuell der Hauptteil der Schülerschaft mit besonderen Bedürfnissen in Sonderschulen beschult wird.

2. „classe especial“ (Sonderklasse); Diese werden in Regelschulen eingerichtet. Sie sind so organisiert, dass in einem gesonderten Raum innerhalb einer Regelschule ein separater Unterricht für die Schüler und Schülerinnen mit Behinderung erteilt wird. Das Curriculum ist dabei dem der Regelschule angepasst, wird aber mit einigen Anpassungsmaßnahmen ausgeführt. Die Schüler und Schülerinnen sollen von einem Sonderschullehrer/ einer Sonderschullehrerin unterrichtet werden und die Ausstattung, sowie Material und Methoden auf die Schülerschaft angepasst sein.

3. „classe comum“ (Normale Schulklasse in der allgemeinen Schule); Hier findet die Beschulung in einer Schulklasse an der „Regelschule“ statt. Die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bekommen dabei eine pädagogische Unterstützung durch einen Sonderschullehrer/ einer Sonderschullehrerin. In Brasilien wird darauf hingewiesen, dass nicht mehr als zwei Schüler bzw Schülerinnen mit Behinderung in einer Klasse sein sollten, da sonst der Prozess der Integration erschwert wird.

4. „centro especializado“ (Spezialisiertes Zentrum); Die spezialisierten Zentren bieten neben den unterrichtlichen Aktivitäten zusätzliche Angebote an. In ihnen werden z.B. diagnostische Überprüfungen durchgeführt, Frühförderung, Physiotherapie, Sprachtherapie sowie Beschäftigungstherapie angeboten. Außerdem wird medizinische, psychologische und sozialarbeiterische Begleitung gewährleistet und oft auch Angebote wie Handwerksprojekte oder andere Professionalisierungskurse gemacht. Die aufgezeigten Angebote fallen in den Bereich der Zentren. In den wenigsten finden sie jedoch in ihrer Gesamtheit statt.

5. „sala de recursos“ (Mit speziellem Material ausgestatteter Zusatzraum); Diese Räume werden in Regelschulen eingerichtet und sind mit spezifischem Material für jeweils einzelne Behinderungsarten (z.B. Material in Braille-Schrift oder spezielle Schreibmaschinen) ausgestattet. Sie stehen der entsprechenden Klientel als zusätzlicher pädagogischer Hilfsraum zur Verfügung. Die Schüler und Schülerinnen werden aus dem Unterricht herausgenommen und erhalten durch einen speziell ausgebildeten Lehrer oder Lehrerin Förderunterricht.

6. „apoio pedagógico específico“ (spezielle pädagogische Betreuung); Die spezielle pädagogische Betreuung ist Bestandteil der regulären Schulbildung. Sie ist in den öffentlichen Regelschulen für die Schüler und Schülerinnen zuständig, die keine Behinderung⁵³ aufweisen, aber Schwierigkeiten im Lernen besitzen. Das Ziel ist die gezielte Unterstützung dieser Schülerschaft, um den Anschluss im Unterrichtsstoff an deren Klasse nicht zu verlieren.

7. „ensino itinerante“ (Mobiler sonderpädagogischer Dienst); Die sonderpädagogischen mobilen Dienste betreuen mehrere Regelschulen zur gleichen Zeit. Ein Sonderschullehrer oder -lehrerin verbringt jeweils eine festgelegte Zeit in einer Schule, zusammen mit dem Klassenlehrer bzw. -lehrerin und dem Schüler oder Schülerin mit Behinderung. Ziel ist es, Orientierung zur Beschulung zu geben, sowie supervisorische und vermittelnde Arbeit zu leisten.

8. „atendimento domiciliar“ (Hausunterricht); Wenn ein Schüler/ eine Schülerin mit Behinderung nicht in der Lage ist oder für begrenzte Zeit die Schule nicht besuchen kann, kann Hausunterricht durch einen Sonderschullehrer bzw. -lehrerin stattfinden.

9. „classe hospitalar“ (Krankenhausklasse); Die Krankenhausklassen richten sich an Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, die sich über kurze oder längere Zeit im Krankenhaus befinden und deswegen die Schule nicht besuchen können.

10. „oficina pedagógica“ (Pädagogische Handwerksangebote); Durch speziell angeleitete Lehrer und Lehrerinnen werden in eigens dafür eingerichteten Klassen, mit speziellem Material und Maschinen, Kurse im Bereich von Handwerk und anderen Bereichen beruflicher Ausbildung angeboten.

Zusammenfassend wird deutlich, dass theoretisch die verschiedensten Möglichkeiten der Beschulung definiert sind und diese individuell auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin mit Behinderung angepasst werden könnten. In der Praxis stehen diese Angebote jedoch dem Großteil der Schüler und Schülerinnen nicht zur Verfügung.

⁵³ Hier sei noch mal darauf hingewiesen, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten und Auffälligkeiten im Verhalten in Brasilien nicht automatisch in den Sonderpädagogischen Zuständigkeitsbereich fallen. Sie erhalten damit nicht den „Status“ eines Schülers mit Behinderung. Auch hyperaktive Kinder zählen in diesen Zuständigkeitsbereich.

5.2.2.3 Aktueller Diskussionsstand - “Educação inclusiva” und “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE”

Die nationale Diskussion im schulischen Bereich ist dem internationalen Stand angeglichen. Die vorherrschende Forderung heißt auch in Brasilien Inklusion. Äußerungen führender Pädagogen auf diesem Gebiet unterstreichen die Gemeinsamkeiten im Diskurs.

Die Universitätsprofessorin Leny Magalhães Mrech sagt in ihrem Vortrag, dass sich das Paradigma der Inklusion gekoppelt mit der pädagogischen Praxis an einer Pädagogik der Verschiedenheit orientiert und nicht an der Normalität. Ebenso warnt sie davor, Inklusion als statisch zu betrachten. Es gäbe kein Stadium der permanenten Inklusion und muss daher immer wieder neu betrachtet und überarbeitet werden, damit der Prozess der sozialen Exklusion nicht erneut einsetzen kann (vgl. Mrech, 2005). Romeu Kazumi Sassaki beschreibt den Prozess der sozialen Inklusion als bilateralen Prozess. Personen, die aus der Gesellschaft ausgeschlossen sind und die Gesellschaft an sich betrachten in Zusammenarbeit bestehende Probleme und entscheiden dann gemeinsam über Lösungen. Dies garantiert die Chancengleichheit für alle (vgl. Sassaki, 1997, S. 3). In der Mehrheit der brasilianischen Literatur wird „Inclusão“ fast ausschließlich im Zusammenhang mit Bildung verwendet. Dadurch wurde der Begriff „educação inclusiva“ (Inklusive Bildung) geprägt, welcher gerade in den letzten Jahren in Brasilien an Bekanntheit zugenommen hat.

Die Terminologie „alunos com necessidades educacionais especiais“ (ANEE) (Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen) ist im Zusammenhang mit der Entwicklung in der Sonderpädagogik und der Verwendung des Begriffs „educação inclusiva“ entstanden. Nach zahlreichen Veränderungen der Terminologie hat sich in der Schule und anderen Bildungseinrichtungen dieser Begriff (oder auch synonym verwandt „alunos com necessidades educativas especiais“) durchgesetzt. Der Zusatz „educacionais“ oder „educativas“ weist darauf hin, dass die Gruppe auf den Bildungsbereich beschränkt betrachtet wird. Ein Schüler, eine Schülerin mit besonderen Bedürfnissen im Bereich der Bildung besitzt nicht auch automatisch besondere Bedürfnisse in anderen Lebensbereichen. Daraus können eindeutigere Folgen für pädagogische Konzepte geschlossen werden.

In Brasilien schließt der Begriff „alunos com necessidades educacionais especiais“ offiziell alle Schüler und Schülerinnen ein, die zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen gehören. Alle Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihrer „Andersartigkeit“, in Bezug auf die Mehrheit der Bevölkerung, besondere Bedürfnisse besitzen. Somit geht er einher mit dem in Kapitel 3.1.4 beschriebenen Begriff der Personen mit besonderen Bedürfnissen. Besondere Bedürfnisse, die sich von Gruppe zu Gruppe, aber auch von Person zu Person individuell

unterscheiden können. Diese Betrachtungsweise soll die Möglichkeit geben, eine individuelle Strategie zur Bewältigung der persönlichen, besonderen Bedürfnisse zu entwickeln. Es sollen Umfeldler geschaffen werden, welche die Entwicklung einer Person positiv unterstützen.

Der Begriff führt jedoch auch in Brasilien zu Diskussionen und Missverständnissen, da er eine interpretatorische Freiheit bietet. Momentan wird er überwiegend für die Schüler benutzt, die bereits in einer Sonderschule sind oder neuerdings unter den Bereich des „apoio pedagógico específico“ (spezielle pädagogische Betreuung) fallen. Auch die so genannten Integrationsschüler und -schülerinnen werden durch diese Terminologie definiert. Es besteht ein verwirrendes Begriffsverständnis, durch welches Unsicherheiten in der Benutzung des Begriffes entstehen. Es scheint, als sei der Begriff „Schüler mit Behinderung“ einfach kritik- und reflexionslos durch den Begriff „Schüler mit besonderen Bedürfnissen“ ausgetauscht worden. Die Gefahr besteht, dass somit Gruppen mit besonderen Merkmalen definiert werden und der Begriff „Besondere Bedürfnisse“ nicht mehr auf den individuellen Prozess jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin angewandt wird (vgl. Mrech, 2005).

Dies ist weder im Sinn der Salamanca Erklärung, aus welcher der Begriff hervorging, noch im Sinn von Inklusion. In diesem Zusammenhang seien alle Schüler und Schülerinnen eingeschlossen, die aus dem derzeitigen Schulsystem aus unterschiedlichen Gründen herausfallen, oder in diesem versagen. Auch Rosita Edler Carvalho (1999) beschränkt sich bei ihrer Definition nicht auf die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen. Sie definiert den Begriff „necessidades educativas especiais“ für alle Minderheiten geltend:

„alle Minderheiten und nicht nur für Menschen mit Behinderung. In Wirklichkeit, beziehe ich mich bei dem Blick auf Minderheiten als Ganzes, auf die Mehrzahl der Personen, die am Rande des politischen und sozialen Prozesses leben. Personen, die keinen Zugang zu Schulen haben oder die, die gegen den eigenen Willen von den Schulen fernbleiben“ (Edler Carvalho, 1999, S.42; Übers. d. Verf.).

Durch einen bloßen Austausch der Begriffe Behinderung und spezielle Bedürfnisse, bleibt er auf den Bereich Behinderung beschränkt und verhindert somit zugleich die Umsetzung von Inklusion. Es wird deutlich, dass durch die Benutzung des Begriffes nicht klar ist, welche Personen eingeschlossen sind und welche nicht. Dies wiederum kann zu Unsicherheiten auf Seiten der Zuhörerschaft führen (In der Schule sind dies die Eltern, Direktoren, Lehrer etc.). Eine Begründung der „Unhandlichkeit“ des Begriffes ist, dass die Gruppe der Minderheiten nicht klar definiert ist. Außerdem sind nicht alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe automatisch betroffen, eine Eindeutigkeit wird dadurch erschwert. Die Folge ist, dass der Begriff in vielen Fällen doch nur für die Gruppe der Menschen mit Behinderungen verwendet wird. Dieses Begriffschaos führt dazu, dass Behinderten-verbände weiterhin darauf bestehen

den Begriff Menschen mit Behinderung zu verwenden, da sie sich mit dem Begriff „alunos com necessidades educacionais especiais“ nur schwer identifizieren können.

Ich werde im weiteren Verlauf meiner Arbeit, im Zusammenhang mit schulischer Inklusion, den Begriff „alunos com necessidades educacionais especiais“ verwenden. Er ist der in Piauí/ Brasilien aktuell geläufige Terminus, der in Zusammenhang mit Inklusion verwendet wird. Er stellt die Möglichkeit dar, Inklusion nicht auf den Bereich der Sonderschule zu beschränken und eröffnet damit die Möglichkeit einer Blickerweiterung auf alle Randgruppen und individuelle Bedürfnisse. Damit kann er in seiner Umsetzung zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen. In der praktischen Umsetzung des Forschungsprojektes werde ich in vereinfachter Form von „Inklusionsschülern“ sprechen.

5.2.2.4 Inklusion - Theorie und Praxis

Das Paradigma der Inklusion betrachtet immer das Subjekt mit Beeinträchtigung in seiner Ganzheit und seiner sozialen Umgebung. Damit ist deutlich, dass nicht nur in der Schule eine Umgebung geschaffen werden muss, die weniger ausgrenzend wirkt. Mit einer neuen Art der Pädagogik soll diesem Paradigma Folge geleistet werden. Einer „Pädagogik der Verschiedenartigkeit“⁵⁴, Pädagogik der Unterschiedlichkeit“, welche eine tiefgehende Analyse des Lernweges jedes einzelnen Schülers vorschlägt (vgl. Mrech, 2005).

Da der Begriff Inklusion in Brasilien aktuell für die Bestrebung des Einbezugs von Schülern mit besonderen Bedürfnissen verwendet wird, werde ich ihn in meiner Arbeit als diesen übernehmen und ihn auch ohne den Vorsatz „schulische“ benutzen. Dies mit dem Wissen, dass durch Inklusion in der Schule noch keine vollständige Inklusion erreicht ist (vgl. Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit). Ich werde mich bei der Verwendung des Begriffes Inklusion auf die inhaltliche Formulierung der Salamanca Erklärung berufen. In diesem Sinne verstehe ich Inklusion im schulischen Bereich, als zukunftsweisende Form der gemeinsamen Beschulung aller Schüler durch eine allgemeine Pädagogik.

Die Zahlen des INEP (Nationales Institut für Studien im Bereich Pädagogik) lassen keinen Zweifel daran, dass die Inklusionsbewegung unwiderruflich begonnen hat. Die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in öffentlichen Regelschulklassen ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Während im Jahr 2002 nur

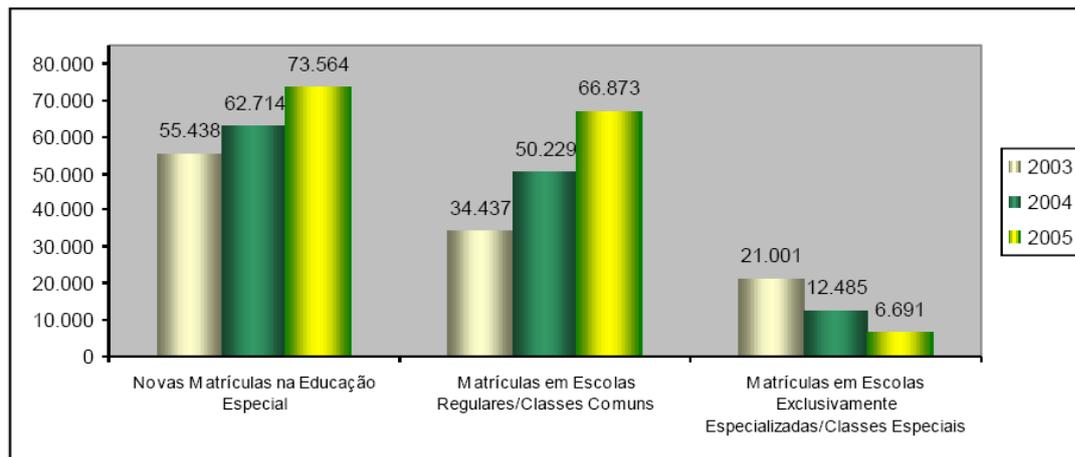
⁵⁴ „Unter Verschiedenartigkeit verstehen wir sowohl die unterschiedlichen sozialen Kontexte, wie auch die Faktoren wie Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, finanzielle Situation etc. ... Was beachtet wird, sind die individuellen Charakteristika jedes Subjektes und nicht mehr der Kontext von Gruppen oder sozialen Klassen“ (Mrech, 2005, Übers. d. Verf.).

24,7% der Schüler inklusiv beschult wurden, waren es im Jahr 2005 bereits 41% (Ministério da Educação- MEC/INEP, 2006).

Tabelle 4

Avanço de Matrículas na Educação Inclusiva– Brasil

(Fortschritt der Beschulungszahlen im Bereich der Inklusiven Beschulung – Brasilien)



Ursprungsquelle: Ministério da Educação-MEC/INEP, 2006

Der erste Block der **Tabelle 4** stellt die neuen Einschulungszahlen der Jahre 2003 bis 2005 in der Sonderpädagogik allgemein dar. Der Zweite Block gibt die Zahlen der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen an, die an öffentlichen Regelschulen beschult werden. Hier ist ein starker Anstieg von dem Jahr 2003 auf das Jahr 2005 erkennbar. Der letzte Block enthält die Zahlen der Schüler und Schülerinnen, die an Sonderschulen oder in Sonderklassen unterrichtet werden. Konsequenterweise lässt sich in diesem Gebiet ein Abfall der Beschulungszahlen verzeichnen. Prozentual bedeutet der Anstieg, dass 2003 lediglich 62% der neuen Einschreibungen an öffentlichen Regelschulkassen vorgenommen wurden, 2005 bereits 91% aller Neueinschreibungen an öffentlichen Regelschulen stattfanden.

Trotz dieses Fortschrittes bleibt, so kritisieren diverse brasilianische Autoren, die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung weiterhin benachteiligt. (vgl. Cavalcante, 2003; Stobäus & Mosquera, 2004; Mrech, 2005). Große Probleme stellen unter anderem die Nichteinhaltung vorhandener Gesetze, finanzielle Mittel, Infrastruktur und die Lehramtsausbildung dar.

Zahlreiche Autoren weisen auf notwendige Veränderungen in Schule und Unterricht hin, Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion seien unter anderem die selektiven und starren Strukturen der Schulen, universelle Curricula, das System der Notengebung, fehlende

pädagogische Konzepte, unadäquate Infrastrukturen, unausgebildete Lehrkräfte, besonders im Bereich der Sonderpädagogik und damit der Umstand der fehlenden Methoden und didaktischen Formen zur Vermittlung des Unterrichtsstoffes, fehlendes spezielles Material und nicht zuletzt die Weigerung der Direktoren/ Direktorinnen, Lehrer/ Lehrerinnen und Eltern, die Schule in eine inklusive Schule umzuwandeln (vgl. Torres, 2001, Eglér Manotoan, 2004; Feltrin, 2004; Stobäus & Mosquera, 2004; Gaio & Meneghetti, 2004; Apoluceno, 2004). Marilú Mourão Pereira zeigt in ihrem Artikel diverse Faktoren auf, die in der aktuellen Bildungssituation Brasiliens verändert werden müssten, damit Inklusion umgesetzt werden kann. Sie nennt unter anderem die Investition in Qualifikation, Aktualisierung und Sensibilisierung durch Einbezug der gesamten Schulgemeinde. Eine besondere Bedeutung müsse auch die professionelle Ausbildung der Lehrkräfte erhalten. Außerdem fordert sie flexible Curricula und Methoden, welche die Einzigartigkeit jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin durch Respektierung seiner Interessen und Ideen berücksichtigen. Die Intensivierung der Schüler-Lehrerbeziehung nehme einen großen Stellenwert in einer veränderten Schule ein (vgl. Pereira, 2005).

Fast alle Autoren unterstreichen die Bedeutung der Familie und des Umfeldes des betreffenden Schülers/ der betreffenden Schülerin. Inklusion muss nach ihrer Ansicht in erster Linie in der Familie und unter Einbezug der Familie des Schülers/ der Schülerin beginnen. Gilca Maria Lucena Kortmann schließt ihren Artikel mit dem Hinweis: „...Die sozioafektive Entwicklung ist Resultat eines Kontextes, der sich über Grundregeln wie Freiheit, Respekt und Verantwortlichkeiten definiert. Die soziale Welt stellt dabei sowohl die Quelle, als auch die Begrenzung für seine Verwirklichung dar“ (Kortmann, 2004, S. 235; Übers. d. Verf.). Das soziale Umfeld in den ersten Lebensjahren ist ausschlaggebend für die Entwicklung von Vorurteilen und Ausgrenzungen.

Bueno (1998) und Mrech (2005) betonen, dass die Sonderpädagogik bereits mehr Schüler und Schülerinnen in den normalen Regelschulen beschult, als in Sonderschulen oder Sonderklassen. Das Problem wird dann deutlich, wenn man auf die Qualität der Beschulung blickt und feststellt, dass die Bildungssysteme sich diesen Veränderungen nicht anpassen. „...Es wird deutlich, dass die einfache Aufnahme von Schülern mit besonderen Bedürfnissen, ohne jegliche Art von Begleitung und Unterstützung der Regelschulen nur zu einem Misserfolg führen kann, da sie starke Qualitätsprobleme vorweisen, bewiesen durch die hohen Wiederholungsquoten, Schulverweigerer und schlechte Lernniveaus...“ (Bueno, 1998, S. 41). Die Umsetzung der inklusiven Beschulung ist nicht durch die einfache Erfüllung der Forderung effektiv umgesetzt. Die realen Konditionen die einer kontinuierlichen,

systematischen und geplanten Eingliederung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen zugrunde liegen, müssen berücksichtigt werden (ebd., S. 42). Hierzu bedarf es Lehrer und Lehrerinnen, die sowohl die Erhebung dieser Konditionen, als auch das methodisch-didaktische Wissen für die individuelle Beschulung beherrschen. Die Schulung der Regelschullehrkräfte müsste von den Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen übernommen werden. Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für Sonderpädagogik ist hierfür nicht ausreichend. Bueno kritisiert die mangelhafte praktische Ausbildung und die Beschränkung auf ein oder zwei Fächer, wodurch Experten geschaffen werden, die keinerlei Handwerkzeug für das Lehramt an die Hand bekommen. Auf der anderen Seite ist die Ausbildung der Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen ebenso fehlerhaft, wenn sie auf das Studium der Krankheitsbilder beschränkt ist. Beide Formen, Fachidiotie und die Beschränkung auf die medizinische Sicht, lassen erahnen, wie Schulversagen und pädagogische Prozesse zusammenhängen (vgl. Bueno, 1998, S. 42). Beide Ausbildungen müssten verändert werden und dann in Zusammenarbeit beider Berufsgruppen ein neues Feld eröffnet werden.

Der erste Schritt zur inklusiven Bildung kann demnach nur über einen veränderten Blick auf die Bildung allgemein gemacht werden. Diesen kritisch-reflektierenden Blick auf Inklusion teilt Eglér Mantoan. Sie halte es nicht für sinnvoll, Schüler und Schülerinnen, die zuvor aus einem System ausgeschlossen wurden, aufgrund ihrer nicht Beschulbarkeit in diesem, zu versuchen in das selbige wieder zu inkludieren, wenn sich die Konditionen nicht verändert haben (Eglér Mantoan, 2004, S. 40). Rosana Glat sieht Inklusion unter der Betrachtung der aktuellen brasilianischen Bildungssituation nicht einmal als Möglichkeit, sondern als reine Utopie an. Sie zieht Parallelen zum Sozialismus und betont:

„...Die inklusive Gesellschaft ist eine ideale Gesellschaft nach der sich alle sehnen. Die inklusive Gesellschaft ist die Utopie der perfekten Welt, und...ist ähnlich wie die Utopie des Sozialismus...Aber der Sozialismus hat nicht funktioniert. Die Idee ist perfekt, aber die Vorstellungen, die Programme sind nicht gut idealisiert und/ oder umgesetzt worden“ (Glat, 1998, S.27; Übers. d. Verf.).

Als Resultat dieser nicht umsetzbaren Utopie sieht sie die Verstärkung der jeweils entgegengesetzten Richtung. So wurde durch das Fehlschlagen der Umsetzung des Sozialismus der Neoliberalismus gestärkt. Bei dem Versuch, nun die Utopie der Inklusion durchzusetzen, befürchtet sie eine Bestärkung des vorherrschenden Bildes, dass ein Schüler, eine Schülerin mit besonderen Bedürfnissen in der „normalen“ Schule nicht lernen kann. Als Folge stände eine weitere Separation dieser Schüler und Schülerinnen. Die Vorbehalte zeigen, dass Inklusion in Brasilien noch viele Hürden überwinden muss. Wenn schon Experten in

diesem Bereich Zweifel äußern, um wie viel mehr, so fragen Experten, mögen dann die Zweifel und Widerstände der Bevölkerung sein?

Doch als Gegenbewegung stehen Inklusionsbefürworter, die den Weg der Inklusion als logische Folge der gesamt gesellschaftlichen Veränderung sehen und in ihr die Möglichkeit erkennen, Ungerechtigkeit zu bekämpfen und Akzeptanz und Toleranz zu fördern. So schreibt Leny Magalhães Mrech (2005),

„...wissend um der ganzen ethischen, politischen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen, bevorzugen wir immer noch das Paradigma der Inklusion. Wenigstens ist es eine Bewegung, die einen sozialen Ursprung und Geschichte in dem Kampf um die Einhaltung der Rechte für Behinderte besitzt. Wir denken, dass dieser Aspekt, mehr denn je in Brasilien heute fundamental ist... Umarmen wir die inklusive Beschulung nicht als utopische Bewegung, sondern als mögliche Realität einer zeitgenössischen Gesellschaft“ (Übers. d. Verf.).

Sie weist darauf hin, dass die Sonderpädagogik weiterhin ein notwendiger Bereich der Bildung sei, da aus diesem die Lehrkräfte hervorgehen, welche die Lehrer und Lehrerinnen der Regelschulen auf dem Weg der Inklusion begleiten sollen. Die Sonderpädagogik verändere sich und in dieser Veränderung liege die Zukunft der Sonderpädagogik selbst und der inklusiven Pädagogik (vgl. ebd.).

Marliú Mourão Pereira hält in ihrem Artikel „Inclusão Escolar: Um Desafio Entre o Ideal e o Real“ (Schulische Inklusion: Eine Herausforderung zwischen dem Ideal- und Realzustand) fest, dass es keinen generalisierten Vorschlag zur Umsetzung von Inklusion gibt. Wir müssten uns aber bewusst machen, dass sie in der Verantwortung der Gesellschaft als Ganzes liegt, damit also auch die Schule betrifft, die sich für die Veränderungen öffnen muss um einen Weg zur schulischen Inklusion zu ebnen (vgl. Pereira, 2005).

5.2.2.5 Nationale Gesetzgebungen zu Inklusion in Brasilien

Brasilien ist ein Mitgliedsland der UNO und damit Unterzeichner aller internationalen Dokumente, die den Rechtsbereich der Menschen mit Behinderungen, sowie die Forderungen nach inklusiver Beschulung, betreffen. Auch auf nationaler Ebene hat Brasilien eine hohe Anzahl von Gesetzestexten erarbeitet und verabschiedet, die ihre politische Einstellung und Wahl einer Gesellschaft für Alle („sociedade para todos“) ausdrücken und die als Orientierungshilfe für die Politik und die Umsetzung in der Praxis gelten.

Für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen gilt in Brasilien ebenso wie für alle anderen Schüler und Schülerinnen das Recht auf Bildung als oberstes Rechtsgebot im Bildungsbereich. Zahlreiche Gesetze und Vorschriften proklamieren die Inklusion als vorrangige Beschulungsform.

Die am 5. Oktober 1988 verabschiedete „Constituição da República Federativa do Brasil“ (Brasilianische Verfassung) die gleichen Prinzipien festgehalten, wie sie im Jahre 1948 in der Menschenrechtsverfassung formuliert wurden. In ihr enthalten sind unterschiedliche Kapitel, Artikel und Paragraphen über Bildung, Förderung und Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Außerdem ist die Forderung nach ihrer Integration ins gesellschaftliche Leben ausdrücklich gefordert. Der am häufigsten zitierte Artikel ist der Artikel 208, Absatz III, der die Garantierung der Bildung für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen festhält. Dies vor allem im Bereich der öffentlichen Regelschule.

Am 13. Juli 1990 hat Brasilien ein Kinder und Jugendgesetz („Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA“) als Bundesgesetz verkündet. Dies wird weltweit als sehr fortschrittlich angesehen. Speziell auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beziehen sich die Artikel 11, 54, 66 und 208. Der Artikel 11 bestätigt im ersten Paragraphen das Recht auf spezielle Angebote und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Im zweiten Paragraphen sichert er die kostenlose Bereitstellung von Medikamenten, Prothesen und anderen Hilfsmitteln zur Förderung und Rehabilitation für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, denen die finanziellen Mittel fehlen. Mit Artikel 54, Absatz 3 ist die Forderung nach Inklusion schon im ECA verankert: „Es ist Pflicht des Staates den Kindern und Jugendlichen...spezialisiertes Bildungsangebot für Behinderte, bevorzugter Weise im öffentlichen Regelschulbereich zu garantieren.“ (Übers. d. Verf.). Artikel 66 bezieht sich auf die Arbeit und Artikel 208 schließlich beschreibt das Recht auf ein spezialisiertes Bildungsangebot für Schüler mit Behinderungen.

1996 brachte die Einführung des Gesetzes N° 9394 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Bildungsgesetz) eine große Reform im Bereich der Bildung, vor allem im Bereich der Sonderpädagogik. Es ist die Erneuerung des bis dahin bestehenden Bildungsgesetzes und beinhaltet ein Kapitel mit der Forderung der Umsetzung der Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen. Der Artikel 58 besagt, dass die Anmeldung und Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen garantiert werden muss und darüber hinaus vorzugsweise in den allgemeinen öffentlichen Regelschulen stattfinden soll. Der §1 beinhaltet außerdem die Forderung nach spezieller Förderung in den Regelschulen, falls diese erforderlich sei. Der Anfang sollte nach §3 schon in der „educação infantil“ (unser Vorschul- und Kindergartenbereich) gemacht werden. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen im Bereich Sonderpädagogik ist durch den Artikel 59, Absatz III gesichert. Im Artikel 60 ist die Politik aufgefordert, in ihre Sozialpolitik die Forderungen nach Inklusion einzubinden und wie gefordert eine Beschulung von Schülern

und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in den öffentlichen staatlichen Regelschulen zu ermöglichen.

Ein weiterer Fortschritt ist in dem Gesetz N° 3298 von 1999 zu erkennen, welches die Nationale Politik für die Integration von Menschen mit Behinderungen regelt. Wichtig für den Bereich Bildung ist der zweite Abschnitt, im Besonderen der Artikel 24 mit den Absätzen I, II und IV. Sie beinhalten die Möglichkeit zur Teilhabe in allen angebotenen Kursen und Studiengängen. Inklusion im öffentlichen Bildungssystem wird als mögliche Ausführung der Sonderpädagogik betrachtet. Alle Bildungsbereiche sollen geöffnet werden und es wird die kostenlose Bereitstellung von sonderpädagogischen Angeboten in allen bestehenden Bildungsbereichen gefordert.

Im „Plano nacional de educação“ (Nationaler Bildungsplan) (2001) hält das Gesetz N° 10.172/01 Ziele und Methoden für die Bildung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen fest. Unter anderem umfasst es folgende Bereiche:

- Entwicklung von Bildungsprogrammen in allen Bundesländern und Staaten in Zusammenarbeit mit dem Bereich Gesundheit und Sozialarbeit. Diese sollen vor allem Hilfen in dem Bereich der Grundbildung garantieren;
- Infrastrukturellen Veränderungen der Schulen, um Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen aufnehmen zu können;
- Ausbildung und Weiterbildungsangebote für Lehrer und Lehrerinnen sollen geschaffen werden, um Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen unterrichten zu können;
- Bereitstellung von speziellem didaktischem Material für den Bereich der Schüler und Schülerinnen mit Seh- und Hörschwierigkeiten;
- Kontaktaufnahme zum Bereich der Ausbildung und des Arbeitssektors für die Umsetzung des Rechtes auf Ausbildung und Arbeit;
- Förderung von wissenschaftlichen Arbeiten verschiedener Bereiche in Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen;
- Informationsbeschaffung über die Klientel, die in den Bereich der Sonderpädagogik eingestuft sind.

Im Jahr 2001 wurde ein Gesetz speziell für den Bereich Sonderpädagogik in der Grundbildung verabschiedet. Die Verordnung CNE/CEB N° 02/2001, „Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica“ zeigt die Verantwortlichkeit des Landes in der Herausforderung, gemeinsam Konditionen zu schaffen, um der Vielfalt der Schüler und

Schülerinnen gerecht zu werden. Damit ist ein weiterer Fortschritt in der Verallgemeinerung und der Beachtung der Unterschiede im brasilianischen Bildungssystem getan. In ihm enthalten ist die Forderung, dass das Schulwesen durch Veränderungen in Struktur und Arbeitsweise alle Schüler und Schülerinnen beschulen können soll. Dies steht in Verbindung mit der Herausforderung, eine qualitativ hochwertige Bildung für alle zu ermöglichen. Das Gesetz vertritt die inklusive Beschulung, indem es den Fokus auf die soziale Funktion der Schule und ihr pädagogisches Konzept legt.

Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl an Gesetzen, die sich mit den Rechten von Menschen mit Behinderungen und speziell mit dem Recht auf eine gemeinsame Beschulung durch eine Inklusive Schule auseinandersetzen und diese Rechte einfordern. Die Umsetzung von Inklusion ist demnach gesetzlich geregelt. Sie muss nur umgesetzt werden. Dies stellt die Herausforderung des Bildungssystems in Brasilien in den nächsten Jahren dar.

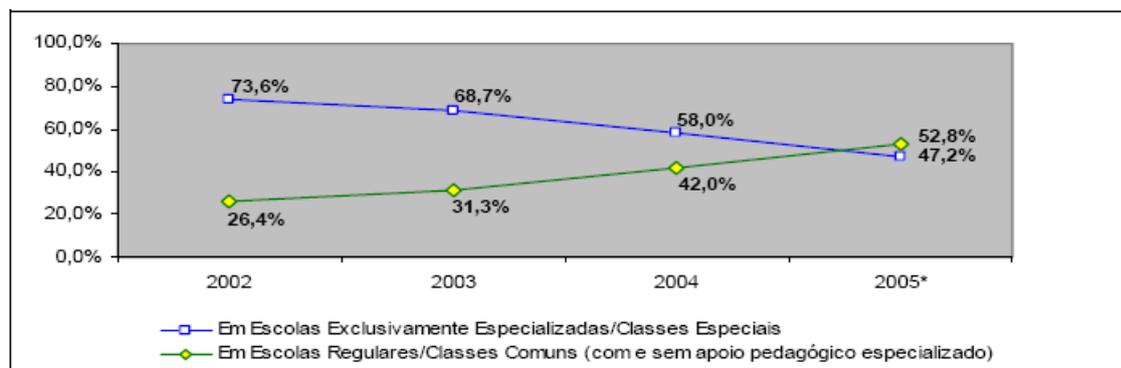
5.3 Sonderpädagogik in Nordostbrasilien

Die gesonderte Betrachtung der Situation des Nordostens ist auch in der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bedeutsam, da die Forschung in dieser Region Brasilien durchgeführt wurde und schon in Vergleichen zuvor deutlich wurde, dass sich der Nordosten deutlich von den anderen Regionen des Landes unterscheidet. Piauí als einer der ärmsten Bundesstaaten steht sowohl in der Lehramtsausbildung, als auch in den Möglichkeiten und Umsetzung der Beschulung, an letzter Stelle des Landes. Die Städte des Nordostens melden die niedrigsten Zahlen von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies bedeutet aber keineswegs, dass im Nordosten weniger Menschen mit Behinderungen leben. Die Schüler und Schülerinnen werden entweder gar nicht eingeschult oder in der öffentlichen Regelschule beschult, da nie ein sonderpädagogischer Förderbedarf beantragt wurde. Oftmals erreicht diese Schülerschaft aber nicht einmal den Abschluss der Grundbildung. Trotz der vergleichsweise schlechten Zahlen, lässt sich im Sonderschulwesen des Nordostens in den letzten Jahren eine deutliche Veränderung verzeichnen.

Tabelle 5

Política de Atendimento da Educação Especial – Região Nordeste

(Beschulungspolitik in der Sonderpädagogik – Region Nordosten)



Ursprungsquelle: Ministério da Educação-MEC/INEP, 2006

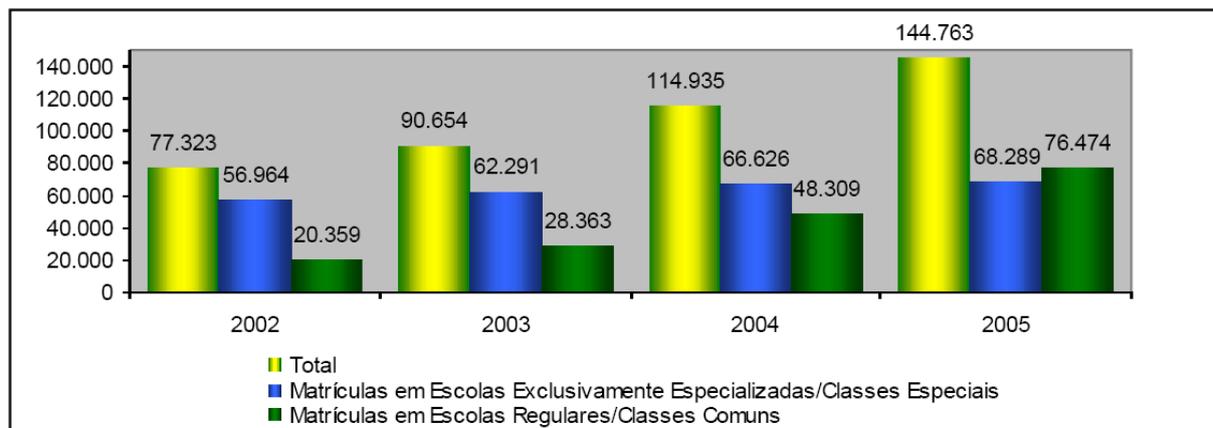
Die Tabelle 5 zeigt das kontinuierliche Wachstum der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in den öffentlichen Regelschulen. 2002 wurden 73,6% der ‚alunos com necessidades educacionais especiais‘ an Sonderschulen beschult und nur 26,4% an öffentlichen Regelschulen. 2004 wurden nur noch 58% der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen an Sonderschulen und schon 42% an öffentlichen Regelschulen beschult. Im letzten Jahr wendete sich die Gewichtung sogar zu 52,8% an öffentlichen Regelschulen und nur noch 47,2% an Sonderschulen.

Auch die folgende **Tabelle 6** zur Beschulungspolitik zeigt diesen Trend. An den Balken lässt sich ebenfalls deutlich nachvollziehen, dass sich zum einen die Zahl der Sonderschüler und -schülerinnen vergrößert und zum anderen ein Wechsel in der Beschulung stattgefunden hat.

Tabelle 6

Política de Atendimento da Educação Especial – Região Nordeste II

(Beschulungspolitik in der Sonderpädagogik – Region Nordosten II)



Ursprungsquelle: Ministério da Educação-MEC/INEP, 2006

Der erste Balken zeigt die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen in der Region Nordost gesamt. Der blaue Balken enthält die Zahlen der Schüler und Schülerinnen, die an Sonderschulen oder Sonderklassen beschult werden. Der grüne Balken steht für die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen, die an öffentlichen Regelschulen unterrichtet werden. Der Anstieg der Schülerzahl ist gravierend. Insgesamt hat sich die Zahl der Sonderschüler und -schülerinnen in den Jahren von 2002 bis 2005 fast verdoppelt. 2002 zeigten die Statistiken noch eine Schülerzahl von 77.323. Im Jahr 2005 lag diese Zahl schon bei 144.763. Der Wechsel von der Beschulung in den Sonderschulen hin zur Beschulung durch öffentliche Regelschulen wird ebenso deutlich. Die Einschulungszahlen an Sonderschulen und Sonderklassen stiegen zwar kontinuierlich an, jedoch ist der Anstieg der Einschreibungszahlen in Regelschulklassen um einiges größer. Es wurde sogar ein Wechsel in der vorrangigen Beschulungsform erreicht. 2005 wurden zum ersten Mal mehr Einschulungen von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen an Regelschulklassen verzeichnet als an Sonderschulen und Sonderklassen.

Die Zahlen heben sich deutlich von allen anderen Bundesstaaten ab. Der Nordosten ist der einzige Bundesstaat, in dem sich das Verhältnis von öffentlichen Regelschulen zu Sonderschulen zugunsten der öffentlichen Regelschulen gewendet hat. Der Durchschnittswert in ganz Brasilien liegt bei 59% der ‚alunos com necessidades educacionais especiais‘ an Sonderschulen und 41% an öffentlichen Regelschulen. Dies kann daran liegen, dass gerade im Nordosten, viele Schüler und Schülerinnen bisher noch nicht überprüft wurden und damit, statistisch gesehen, nun mehr Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf existieren. Zusätzlich lässt es aber auch den Trend erkennen, Sonderschulen soweit wie möglich zu meiden und ein starkes Gewicht auf die gemeinsame Beschulung zu legen. Weiterhin spielt der zusätzliche Wert des ‚apoio pedagógico específico‘ (Förderunterricht) eine Rolle. Durch die Neueinrichtung dieser Unterrichtsform im Nordosten hat sich die Zahl der gemeldeten Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stark erhöht.

Insgesamt zeigen die aktuellen Zahlen, dass eine Veränderung stattgefunden hat und damit die Notwendigkeit einer Umstrukturierung des Bildungssystems noch deutlicher wird. Im Gegenzug zu den veränderten Einschulungszahlen, hat sich bisher im Gesamtsystem der Bildung nichts verändert. Damit besteht die Gefahr, dass sich die Tendenz zur Beschulung an öffentlichen Regelschulen wieder umkehrt, da die öffentlichen Regelschulen der veränderten Klientel nicht mehr gerecht werden könnten.

5.3.1 Entwicklung der Sonderpädagogik im Bundesstaat Piauí

Der Beginn der Sonderpädagogik im Bundesstaat Piauí lässt sich auf das Jahr 1970 festlegen. Den Bereich der Sozialarbeit des Staates Piauí legte die in der Hauptstadt Teresina liegende Sonderschule „Ana Cordeiro“ in die Hände des Bildungsministeriums. Noch im gleichen Jahr wurde über den Erlass 0470 die „educação de excepcionais“ (Bildung für Behinderte) dem Grundbildungsbereich zugeteilt. 1973 wurde der Bereich der Sonderpädagogik ausgeweitet. Er war nun in der Vorschule, im Grundbildungsbereich, in der Oberstufe und in der höheren Ausbildung sowie den Universitäten vertreten.

Der Zuständigkeitsbereich der Bildung für Menschen mit Behinderung wurde von der Grundbildung zum „Departamento de Educação Especial e Complementar“ – DECOM (Abteilung Sonderpädagogik und Nachbargebiete) erweitert. Mit der neuen Struktur der „Secretaria Estadual da Educação“ (Bundesstaatliches Bildungsministerium) wurde 1975 der „Serviço de Educação Especial“ - SESP (Zuständigkeitsgebiet Sonderpädagogik) gegründet, der direkt dem Kabinett des Ministeriums angeschlossen war. 1987 schließlich wurde das „Departamento de Educação Especial – DESP“ (Abteilung Sonderpädagogik) gegründet, welches in den letzten Jahren ständige Namens- und Strukturveränderungen durchlief. Die letzten personellen und strukturellen Veränderungen haben Anfang 2006 stattgefunden. Heute ist die Abteilung unterteilt in Arbeitsgruppen, die jeweils für einen bestimmten Bereich zuständig sind. Insgesamt bestehen fünf Arbeitsgruppen für die Bereiche körperliche Behinderung, geistige Behinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung und Inklusion.

Auch im Bundessaat Piauí wurde die Sonderpädagogik anfangs, wie im gesamten Land, vor allem von den beiden Vereinigungen „Associação dos Cegos do Piauí – ACEP“ (Vereinigung der Blinden in Piauí) und der „Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE“ (Vereinigung von Eltern und Freunden von Behinderten) getragen.

Seit 1978 trug das Bildungsministerium Verantwortung für das „Centro de Habilitação Ana Cordeiro“ (Rehabilitationszentrum Ana Cordeiro), 21 Sonderklassen in 7 unterschiedlichen öffentlichen staatlichen Schulen, den mobilen sonderpädagogischen Dienst und eine Sonderklasse für Blinde.

Heute wird der Bereich Sonderpädagogik sowohl durch den öffentlich staatlichen Bildungsbereich, als auch durch zahlreiche private Institutionen und Vereinigungen und von einigen wenigen privaten Schulen abgedeckt.

Am 9. Juni 2003 wurde, direkt nach Beginn der Amtszeit des derzeitigen Ministerpräsidenten Wellington Dias, die CEID - „Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência“ (Bundesstaatliche Koordinationsstelle für die Integration von Personen mit Behinderungen) ins Leben gerufen. Sie ist ein Verwaltungsorgan und ist der Regierung des Ministerpräsidenten direkt angeschlossen. Die Leitung liegt in den Händen von Rejane Dias, der Frau des Ministerpräsidenten. Die CEID nimmt Bezug auf den „Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONEDE-PI“⁵⁵ (Staatlicher Rat für Personen mit Behinderung) und ist demnach für Vorschläge, Verbindung und Vermittlung der öffentlichen, staatlichen Politiken, die für den Bereich der Inklusion von Personen mit Behinderung eine Rolle spielen, zuständig. Als Grundlage für ihre Arbeit dient die Verteidigung der Rechte für Menschen mit Behinderung mit Blick auf die Sicherung einer vollwertigen, gleichberechtigten Bürgerschaft. Für den Bundesstaat Piauí hat die Einführung der CEID einen großen Schritt in Richtung Gleichberechtigung und Garantierung der Rechte von Personen mit Behinderungen bedeutet. In ihrem Aufgabenfeld liegt unter anderem die Vermittlung von Personen mit Behinderung an entsprechende Zuständigkeitsbereiche. Daneben führen sie Fortbildungen oder Kongresse zum Thema durch und nehmen direkten Einfluss auf die Politik, wodurch sie oftmals Veränderungen bewirken können. Außerdem unterstützen sie Aktionen die im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen

⁵⁵ Der „Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - Conede – PI“ ist ein Organ, welches im Bundesstaat Piauí für die Überprüfung von staatlichen und nichtstaatlichen Aktionen und Institutionen in Bezug auf Personen mit Behinderungen zuständig ist. Es ist mit der Struktur der CEID verbunden und ist aus dem Gesetz 5.329/03 hervorgegangen. Ziel ist die Verbreitung und Verteidigung der Rechte für Personen mit Behinderung.

gestaltet werden. Darüber hinaus dient die CEID als Sammelstelle für Daten alle Bereiche der Behindertenarbeit betreffend.

Neben den international anerkannten und national verabschiedeten Gesetzen, ist für Piauí das Gesetz „Lei Estadual n° 5.341“ vom 29 Oktober 2003, welches die Rechte der Personen mit Behinderungen regelt, wichtig. In der Sonderpädagogik auf bundesstaatlicher Ebene sind zwei Verordnungen von besonderer Bedeutung. Das am 23. November 1999 verabschiedete “Gesetz N° 5.101 - dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Piauí e dá providências” beinhaltet Reglementierungen für den Bildungsbereich des Bundesstaates Piauí. Die 2003 verabschiedete Verordnung CEE/PI N° 072/2003 setzt Regeln für die Sonderpädagogik innerhalb des Bildungssystems des Bundesstaates Piauí.

Am 13. Dezember 2005 wurde das „Centro Integrado de Educação Especial“ (Integriertes Zentrum der Sonderpädagogik) eingeweiht. Es soll das Centro de Habilitação Ana Cordeiro erweitern und in verbesserter räumlicher und organisatorischer Struktur ein medizinisches und pädagogisches Zentrum für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bieten. Inklusion soll als Ziel aller Hilfen, Betreuungen und Behandlungen gelten.

5.3.2 Zur aktuellen Situation der Beschulung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Piauí

Im Jahr 2003 wurde im Bereich Sonderpädagogik des Bildungsministeriums eine Erhebung von Daten durchgeführt, die im gesamten Bundesstaat die Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen überprüft hat. Es wurden insgesamt 7.458 Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen registriert. Von diesen wurden 3.955 an staatlichen Schulen (rede estadual de ensino – SEDUC) und 3.503 an „Instituições Conveniadas“ (in partnerschaftlicher Verbindung stehenden Institutionen) beschult. Bei den staatlichen Beschulungsformen wurde zwischen Sonderklassen, spezialisierten Zentren, pädagogischer Betreuung und Regelschulklassen unterschieden. Die Sonderklassen beschulten 598 Schüler und Schülerinnen, wobei eine Hälfte in der Hauptstadt Teresina, die andere im „Interior“ (Landesinneren) zur Schule ging. Die Zentren bestanden lediglich in der Hauptstadt und umfassten 383 Schüler und Schülerinnen. Die pädagogischen Betreuungen überwogen im Interior. Es waren 1.247 Schüler und Schülerinnen gegenüber 972 in der Hauptstadt. Bei der Beschulungsform in Regelschulklassen verteilten sich 755 Schüler und Schülerinnen wieder gut zur Hälfte auf die Hauptstadt und die andere Hälfte auf das Interior. Von den Beschulungsformen der Instituições Conveniadas befanden sich 802 Schüler und

Schülerinnen in Institutionen in der Hauptstadt und 2.701 Schüler und Schülerinnen im Interior. Dies zeigt deutlich, wie wichtig die Institutionen im Bereich der Beschulung sind. Sie deckten 2003 fast die Hälfte der Schülerschaft ab und zu einem Großteil befinden sie sich im Interior.

2004 wurde eine andere Forschung, den Bundesstaat betreffend durchgeführt. In dieser wurden nur 5.835 Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen registriert, obwohl die Studie 2003 eine erwartete Anzahl von 10.296 Schüler und Schülerinnen im Folgejahr aufwies. Bei einer weiteren Forschung ebenfalls im Jahr 2004 wurden 5.677 Schüler und Schülerinnen gezählt, die durch staatliche Organe beschult und 3.519, die durch Schulen der Bezirksregierung unterrichtet wurden. Die großen Schwankungen bei den Zahlen zeigen die Ungenauigkeit und Aussagekraft der bestehenden Statistiken. Die Schwierigkeit in der genauen Ermittlung von Daten liegt häufig darin, dass viele Kinder und Jugendliche nicht als Sonderschüler und -schülerinnen registriert sind oder in einzelnen Schulen Schüler und Schülerinnen angegeben werden, die noch kein diagnostisches Verfahren hinter sich haben. Die Tatsache, dass am Anfang eines Schuljahres andere Zahlen in den Schulen bekannt sind als zum Ende, kommt durch die großen Fehlquoten oder Schulversagen zustande. Die offiziellen Zahlen vom Bildungsministerium nennen für den Bundesstaat Piauí im Jahr 2004 insgesamt 4.514 Schüler und Schülerinnen in der Sonderpädagogik. Dazu müssen Diejenigen gerechnet werden, die als Inklusionsschüler und -schülerinnen gelten, deren Zahl mit 2804 registriert wurde. Zusammen ergibt es eine Gesamtzahl von 7.318 Schülern und Schülerinnen (MEC/INEP: Censo Escolar 2004).

Zur detaillierteren Betrachtung der Situation der Sonderpädagogik in Piauí muss auch ein Blick auf die Anzahl der Lehrkräfte gerichtet werden. An Schulen der Bezirksregierung waren 2004 307 Lehrer und Lehrerinnen angestellt, wobei 104 von ihnen nur 20 Stunden (eine halbe Stelle) gearbeitet haben. An staatlichen Schulen lag die Zahl insgesamt bei 626 Lehrern und Lehrerinnen (194 mit 20 Stunden und 432 mit 40 Stunden, die eine volle Stelle umfassen). Unter den in der Statistik geführten Lehrkräften sind auch diejenigen verzeichnet, die z.B. durch Krankheit der Schule nicht zur Verfügung stehen. Im Schnitt würden bei diesen Zahlen ca. sieben Schüler und Schülerinnen auf eine Lehrperson kommen. Durch Ausfälle der Lehrkräfte und teilweise kleinen Klassen liegt dieser Schlüssel bei bis zu 12 Schülern und Schülerinnen für eine Lehrkraft⁵⁶. Den größten Anteil im Bereich der Sonderpädagogik nahmen, wie schon durch Statistiken ganz Brasiliens aufgezeigt, die Schüler und Schülerinnen

⁵⁶ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die statistisch erfassten Sonderschüler lediglich in die Bereiche körperlich, geistige, Hör- und Seh- und Mehrfachbehinderung fallen.

mit geistiger Behinderung ein. Insgesamt 2.931 Schüler und Schülerinnen sind in diesem Bereich registriert. Ebenfalls die Tendenz des Landes bestätigend folgen 607 Schüler und Schülerinnen mit Mehrfachbehinderungen. Die anderen Bereiche, Körperbehinderung, Hör- und Sehbehinderung haben einen Anteil von 241, 530 und 255 Schülern und Schülerinnen.

5.3.3 Sonderpädagogik in Teresina

In Teresina wurden im Jahr 2004 von dem Bildungsministerium 1869 Inklusionsschüler und -schülerinnen, sowie 1307 Schüler und Schülerinnen im Bereich der Sonderbeschulung registriert. Die Integrationsschüler und -schülerinnen werden fast ausschließlich (1.768) in Schulen der Stadt beschult. Dies resultiert daraus, dass im Bundesstaat Piauí überwiegend die städtischen Schulen für die Educação Fundamental zuständig sind, also die Grundbildung abdecken. Die Schüler und Schülerinnen an Sondereinrichtungen werden zur Hälfte (663) an staatlichen Institutionen und zur anderen Hälfte (644) in privaten Institutionen beschult (Governo do estado do Piauí, 2004).

In Teresina gibt es drei Centros Especializados (spezialisierte Zentren), die dem staatlichen Bildungsministeriums unterliegen. Der Zuständigkeitsbereich des „Centro de Habilitação Ana Cordeira - CHAC“ sind Kinder und Jugendliche mit geistiger und Mehrfachbehinderung⁵⁷. Momentan werden dort 387 Schüler und Schülerinnen beschult. Das „Centro de Profissionalização Integrado – CEPI“ bietet zurzeit 50 Jugendlichen mit geistiger-, Seh-, Hör- sowie Körper- und Mehrfachbehinderung, Professionalisierungskurse im Bereich des Schreiner- und Malerhandwerks an. Als Hauptbeschäftigung reparieren sie Schulmöbel. Die Lernenden erhalten vom staatlichen Bildungsministerium eine Art Schulgeld (bolsa). Dieses umfasst die Hälfte eines Mindestlohns, also 150 Real. Außerdem bekommen sie Verpflegung und Busgeld sowie Arbeits- und Schutzkleidung gestellt. Ziel ist die Eingliederung auf den Arbeitsmarkt. Als drittes Zentrum besteht das „Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiência Visual – CAP“. Es bietet Schülern und Schülerinnen mit Sehbehinderungen pädagogische Betreuung mit speziellem Material und ausgebildeten Lehrkräften.

Neben diesen drei Zentren bestehen mehrere Verträge oder Partnerschaften zwischen dem Bereich Sonderpädagogik im Bildungsministerium und verschiedenen Institutionen. Unter ihnen befindet sich ein weiteres spezialisiertes Zentrum. Das „Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE)“ hat die Eingliederung von Menschen mit Sehbehinderung

⁵⁷ Das CHAC werde ich in Kapitel 6.3.4.1 noch näher beschreiben, da die Forschung von diesem Zentrum ausging

in das Gemeindeumfeld zum Ziel. Es leistet sowohl ärztliche als auch psychopädagogische Hilfe und bietet Förderung und Rehabilitation sowie Professionalisierungskurse an. Die „Sociedade de Apoio ao Deficiente (SOAD)“ soll den Berufseinstieg von Menschen mit Behinderung (Körper- und Mehrfach-) durch Ausbildungskurse und Produktionszentren ermöglichen. Außerdem bietet es medizinische, psychologische und sozialpädagogische Hilfen an, sowie Physiotherapie und Förderunterricht. Die escolas especiais (Sonderschulen) der APAE bieten Schulbildung für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen im Allgemeinen an. Neben der Funktion als Schule bieten sie, neben Physiotherapie und Sprachtherapie, zusätzlich medizinische, zahnärztliche, sozialpädagogische und psychologische Betreuung an. Sie besitzen außerdem die Möglichkeit Laboruntersuchungen durchzuführen. Weitere vertragliche Beziehungen bestehen mit ACEP, APADA, SOADF, PESTALOZZI und AMA.

Zusammen mit den oben genannten Institutionen werden im Bundesstaat Piauí insgesamt 7.458 Schüler und Schülerinnen betreut. 600 Lehrer und Lehrerinnen sind im Bereich der Sonderpädagogik ausgebildet (Governo do estado do Piauí, 2004). Sie sind entweder in staatlichen Schulen oder in den weiteren, in Verbindung mit dem Staat stehenden, Institutionen eingesetzt. Im Bundesstaat Piauí bestehen neben den bereits genannten spezialisierten Zentren folgende Möglichkeiten der Beschulung oder Betreuung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen: Classe Comum (Normale Schulklasse in der allgemeinen Schule), Ensino Itinerante (Mobiler sonderpädagogischer Dienst), Classe Especial (Sonderklasse), Sala de Apoio Pedagógico Específico – APE (spezielle pädagogische Betreuung), Escola Especial (Sonderschule) und die Salas de Recursos (Mit speziellem Material ausgestatteter Zusatzraum).

Ein Großteil an Ausbildung und Weiterentwicklung wurde in Teresina in den letzten zwei Jahren geleistet. So wurden im Jahr 2003 unter anderem Lehramtsausbildungen für den Bereich Sonderpädagogik angeboten, Hilfestellung an öffentlichen Regelschulen geleistet, pädagogisches Material an Schulen verteilt, Schulen, die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen beschulen, besucht, die Verordnung 003/2000 überarbeitet und die Verordnung CEE/PI N° 072/2003 erlassen. Neben anderen Aktivitäten in Zusammenarbeit mit der CEID wurden weitere Partnerschaften geschlossen.

Das am 13. Dezember eingeweihte Centro Integrado de Educação Especial sollte Anfang 2006 mit der Arbeit beginnen. Dies wurde jedoch nach der Eröffnung revidiert. Die neusten Planungen besagen den Anfang auf Beginn 2007. Die letzten Planungen beinhalteten, dass im neuen Zentrum ein Raum für eine Koordinierungsstelle für den Bereich Inklusion zur

Verfügung stehen wird. Dies ist für die Fortentwicklung des Inklusionsgedanken von großer Bedeutung. Die Regierung kommt damit ihrem Auftrag, der im Bildungsgesetz von 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996) geforderten Umsetzung von Inklusion nach. Neben der Basis bestehender Gesetze orientiert sich die Regierung in Teresina verstärkt an einer 2002 in Brasilia verfassten „Cartilha“⁵⁸ (Fibel), welche als Orientierung für die Organisation und Rechtslage zur Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen dienen soll. Sie schlägt vor, dass sich die bestehenden Sonderschulen in Pädagogische Zentren umwandeln und den Regelschulen als Unterstützung dienen. Die Beschulung aller Schüler und Schülerinnen soll in herkömmlichen Schulen durch gemeinsamen Unterricht vollzogen werden.

Es wird deutlich, dass der Bundesstaat Piauí sehr bemüht ist, bestehenden internationalen und nationalen Gesetzen zur Regelung der Sonderpädagogischen Anliegen nachzukommen. Die derzeitige Regierung hat die Beachtung von Rechten für Menschen mit Behinderung und in diesem Zusammenhang auch Inklusion als einen ihrer Schwerpunkte definiert. Durch die Bestätigung Wellington Dias bei der Wahl im Oktober 2006 bleiben alle unter ihm eingeführten Veränderungen weiterhin bestehen. Dies bedeutet konkret, dass in den folgenden Jahren weitere Fortschritte zu erwarten sind.

⁵⁸ An der Cartilha „O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular“ haben sowohl Pädagogen, Juristen als auch Mitglieder des Bereichs Sonderpädagogik im bildungsministerium mitgearbeitet. Sie wurde vom Ministério Público Federal (Bundesministerium für Staatsanwaltschaft) herausgegeben und stellt einen umfassenden Ein- und Überblick des Bereiches Sonderpädagogik dar. Sie behandelt bestehende Gesetze und rechtliche Aufklärung und gibt pädagogische Orientierungshilfen zur konkreten Arbeit im Bereich der Sonderpädagogik.

6. METHODENAUSWAHL - VORGEHEN BEI DER DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNG

Die Grundlage dieser Forschung bildet eine umfassende Bestandsaufnahme zum Stand der Diskussion über Inklusion und deren praktische Umsetzung im öffentlichen Regel- und Sonderschulsystem in Teresina. Das Anliegen der Forschung definiert sich anschließend unter der Fragestellung, ob Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung in Teresina möglich ist, wo die Schwierigkeiten in der Umsetzung liegen, wie Strategien in der Begleitung des Inklusionsprozesses gestaltet sein können und welche Personengruppen und Institutionen in die Umsetzung eingebunden werden müssen. Das Ziel der Forschung liegt in der Entwicklung einer Strategie, durch welche zum einen die Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Regelschulsystem in Teresina umsetzbar wird und zum anderen über die Einschulung hinaus auch das Verbleiben in diesem garantiert wird. Resultierend daraus soll ein Projekt beantragt und durchgeführt werden.

Nach der allgemeinen Bestandsaufnahme in den öffentlichen Schulen von Teresina, die alle Gruppen von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung einbezieht, beschränkt sich die Forschung auf die Zielgruppe von Schülern mit geistiger Behinderung, speziell auf das Centro de Habilitação Ana Cordeiro - CHAC. Durch die Umsetzung der Inklusion wird im Laufe der Forschung das Forschungsfeld auf die öffentlichen Regelschulen erweitert, die als Inklusionsschulen einzelne Schüler des CHACs aufnehmen. In Einzelfällen sind auch private Schulen und Einrichtungen betroffen.

Der Forschungszeitraum betrug zwei Jahre. Von September 2004 bis September 2006 wurden kontinuierlich Daten erhoben und ausgewertet. Die Fragestellung und das mögliche Forschungsziel wurden in einer Vorforschungsphase definiert. An der Formulierung der Fragestellung und möglichen Zielen waren sowohl die Direktorin des Zentrums CHAC, als auch die Koordinatorin des Bereiches Sonderpädagogik im Bildungsministerium, ebenso der Bildungsminister und ein Universitätsprofessor beteiligt.

Als theoretische Grundlage der Auswertung meiner erhobenen Daten, diente mir die Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss (vgl. Glaser, 1965, Glaser & Strauss, 1975 und Glaser, 1978).⁵⁹

⁵⁹ Das Verfahren der Grounded Theory, nach welchem ich die Auswertung der Daten aller Forschungsphasen vornahm, erläutere ich in detaillierter in Kapitel 6.4.

6.1 Untersuchungsmethode - Qualitative Evaluationsforschung

Den Methoden kommt innerhalb der empirischen Forschung eine wichtige Stellung zu. Sie dienen „als Hilfsmittel bei der Beschreibung und Erklärung politischer Wirklichkeit“ (Gabriel, 1987, S.288) bzw. als „Methodologie, verstanden als Diskussion der Kriterien, die beim Prüfen, Testen oder Bestätigen von synthetischen Sätzen (Theorien) befolgt werden sollten...“ (Fleck, 1992, S.752). Dies bedeutet im Folgeschluss, dass es ohne Methoden keine empirische Forschung geben könnte. Sie sind es, die erst die verlangte Verknüpfung von theoretischem Konstrukt und empirischer Erfahrung erlauben.

Ich orientiere mich in der Forschung an der Evaluationsforschung und wählte hier eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden⁶⁰.

„Evaluation(sforschung) ist angewandte Sozialforschung. Und angewandte Sozialforschung ist zum großen Teil Evaluation“ (Kardorff, 2000, S. 238). Blumer (1973) weist darauf hin, dass es bei der Sozialforschung keine Realität per se gibt und damit auch keine Objektivität im naturwissenschaftlichen Sinne. Die Unterschiedlichkeit der Individuen einer Schule für geistig Behinderte oder, mit der Sicht auf Inklusion, der Schülerschaft Brasiliens insgesamt, lässt kaum eine Verallgemeinerung oder nur schwer ein eindeutig klares Ergebnis zu. Vielmehr müssen die Ergebnisse immer mit dem Wissen betrachtet werden, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Testperson X und unter bestimmten Rahmenbedingungen entstanden sind. Unter anderen Umständen können andere Aussagen entstehen. Die Ergebnisse sind demnach als richtungsweisend zu betrachten jedoch nicht als unumstrittene Wahrheit.

Die qualitative Evaluationsforschung unterscheidet sich in vier grundlegenden Punkten von der am normativen Paradigma orientierten Evaluationsforschung. Sie legt erstens ihren Schwerpunkt auf die Vermeidung von im Voraus festgelegten Messzeitpunkten. Sie nimmt beobachtete Wendepunkte, Krisen und Widerstände im Projektverlauf als aussagekräftige Daten. Dies kann z.B. nach den Prinzipien des „theoretical sampling“⁶¹

⁶⁰ „Vor allem in Deutschland gibt es eine starke Tendenz, qualitative und quantitative Methoden zwei unterschiedlichen Methoden- <paradigmen> zuzuordnen und dabei auf deren jeweils unterschiedliche philosophische Wurzeln zu verweisen...“ (Kelle & Erzberger, 2000, S. 299). Mittlerweile gibt es eine Reihe von Arbeiten, die versuchen, methodische und methodologische Grundlagen für eine Integration beider Ansätze zu entwickeln (vgl. Fielding & Fielding 1986, Flick 1991, 1998, Erzberger 1998, Kelle & Erzberger 1999). Kromrey weist darauf hin, „zumindest in der Datenauswertung handele es sich bei der Entscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren lediglich um eine Scheinalternative, da auch die Auswertung qualitativ erhobener Daten quantifizierende Verfahren zur Verallgemeinerung benötige“ (vgl. Kromrey, 1998, S. 204).

⁶¹ Theoretical Sampling (Theoriegeleitete Stichprobenziehung) ist ein im Rahmen der Grounded Theory von Barney Glaser und Anselm Strauss (vgl. Glaser & Stauss, 1975) entwickeltes Konzept der Auswahl von

geschehen. Der zweite Unterschied ist der Vorrang der „Prozessorientierung“, also der formativen Forschung vor der „Ergebnisorientierung“, der summativen Forschung. Weiter zielt die qualitative Evaluationsforschung auf Spezifität ab. Die Generalisierbarkeit spielt nur eine untergeordnete Rolle. Im Forschungsdesign spielen damit „lokalhistorische Aspekte, die jeweiligen professionellen Milieus und Netzwerke der Projektmitarbeiter und der Zielgruppen, lokale Machtkartelle, Besonderheiten örtlicher Geschichte und Tradition, der Einfluss lokaler Honoratioren usw. eine zentrale Rolle“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2000, S. 246). Als letzter Unterschied ist das Forschungsdesign zu nennen. Es ist bei der qualitativen Forschung als rekursiver Lern- und Lehrprozess (Guba & Lincoln, 1989) mit vielfältigen Rückkoppelungsschleifen angelegt.

Ich lehne mich dem Verständnis von Evaluationsforschung von Wottawa und Thierau (1998)⁶² und Bortz & Döring (1995)⁶³ an. So bietet sie die Möglichkeit, verschiedene Forschungsmethoden in einer komplexen Reihe von Fragestellungen zu verwenden. Das Ziel ist nicht eingeschränkt durch die Verifizierung einer vorangestellten Hypothese, sondern bewertet Projekte, Strukturen, Menschen oder Interventionen durch eine prozessbegleitende Beweissicherung. Dabei stehen Werte und Wirksamkeit der Aktivität im Vordergrund. Da die Forschung im pädagogischen Bereich liegt, definiere ich Evaluationsforschung speziell im Bildungsbereich als systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung von Konzepten, deren Umsetzung und ihres Nutzens von präventiven Maßnahmen und Programmen zur Weiterentwicklung, Förderung und Sicherung von Bildung. Wichtig ist zu beachten, dass auch Qualitätsbewertung eine Rolle spielen kann, dann nämlich, wenn Evaluationsforschung die Bereiche Qualitätssicherung und -management betrifft.

Untersuchungseinheiten. Sie werden danach ausgesucht, ob sie das Wissen über den Untersuchungsgegenstand erweitern können oder nicht. Theoretical Sampling unterliegt damit meist einem konsekutiven, kumulativen Vorgehen. Die analysierten Untersuchungseinheiten zeigen als Endprodukt Ergebnisse bzw. Vermutungen, Ideen oder Konzepte. Auf deren Grundlage wird dann nach weiteren Einheiten/Fällen gesucht, die geeignet sein könnten, die bisherigen Ergebnisse etc. zu bestätigen, zu kontrollieren, zu modifizieren, zu erweitern oder zu relativieren (vgl. Strauss, 1994, S.70-71).

⁶² Evaluationsforschung ist ziel- und zweckorientiert; Evaluation meint „Bewerten“; Evaluationsforschung soll dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepasst sein.

⁶³ Evaluationsforschung befasst sich mit der Bewertung von Maßnahmen, Programmen, Interventionen, Personen oder Strukturen. Sie ist dabei keine eigenständige Disziplin, sondern eine Anwendungsvariante wissenschaftlicher Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen.

Ganz im Sinne des Verständnisses der Triangulation⁶⁴ wird zunächst darauf geschaut, was inhaltlich erforscht werden soll, die Wahl der Methode wird so an die zweite Stelle gerückt. In diesem Sinne wird die Forschung von den Gegebenheiten in Teresina und den inhaltlichen Herausforderungen, denen sich zu stellen gilt, geleitet. Dieser Umstand erklärt die gewählte gemischte Form beider Methoden, welche als kontinuierlicher Prozess der Überprüfung und Ergänzung angesehen werden kann und nicht als unvereinbare unterschiedliche Standpunkte.

Zur umfassenden Ergebnissicherung beinhaltet die Forschung sowohl Fragebögen, als auch die Beobachtung, Dokumentationen sowie Interviews als Forschungsinstrumente. Als ständige Begleitung dient das Forschungstagebuch. Der Schwerpunkt der Forschung lässt sich jedoch im qualitativen Bereich festhalten, da es verstärkt um die Aufdeckung der sozialen Wirklichkeit geht und nicht nur um eindeutig quantitativ belegbare Ergebnisse.

⁶⁴ Die Triangulationsmethode geht heute von der Überlegung aus, dass qualitative und quantitative Verfahren Aspekte jeweils von unterschiedlichen Theorietraditionen mit in die Forschung einbringen und damit als gegenseitige Ergänzung geeignet sind (vgl. Fielding & Fielding, 1986, S. 33, Flick, 1991). „Triangulation wird damit weniger zu einer Strategie der Validierung der Ergebnisse und Vorgehensweisen als zu einer Alternative dazu ..., die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht“ (Flick, 1998, S.230). So tritt die Begründung des Forschers, welche Methode, sei sie nun qualitativer oder quantitativer Natur, welches Verfahren er für welche Zwecke anwenden wird, in den Vordergrund.

6.2 Vorgehensweise und Verfahren der Datenerhebung

Bei der Auswahl des Verfahrens war es wichtig, dass zwar eine klare Richtung vorgegeben ist, diese aber nicht schon vor Beginn der Forschung einengt. Bei der Komplexität der Forschungsfrage wäre ein Verfahren, welches starre Richtlinien mit festgelegten Instrumenten und Maßzeitpunkten vorgibt, hinderlich. Neue Perspektiven könnten im Forschungsprozess so kaum aufgegriffen werden. Sowohl die Wahl der Forschungsinstrumente, als auch die Festlegung der zu erhebenden Stichproben, sowie die Menge der Forschungsphasen, sollten flexibel gestaltet sein. Die Evaluationsforschung als Methode stellte damit die Möglichkeit einer prozessbegleitenden Forschung dar.

6.2.1 Methodisches Vorgehen in der qualitativen Evaluationsforschung

In vereinfachter Darstellung ergeben sich aus dem Gesamtprozess der Evaluationsforschung drei Teilgebiete. Die **Datenerhebung**, die **analytische Aufgabenstellung**⁶⁵ und die **Evaluation oder Erfolgskontrolle**. Als Aufgabe der Datenerhebung ergibt sich ein dreifaches Monitoring. Die Forscherin muss gleichzeitig die unabhängigen Variablen berücksichtigen, also Umwelt-Ereignisse (exogene Einflüsse) indizieren und messen, sowie die abhängigen Variablen, indem er das Wirkungsfeld mit seinen beabsichtigten und nicht-beabsichtigten Effekten misst. Bei der analytischen Aufgabenstellung benötigt die Forscherin ein theoriegeleitetes Wirkungsmodell, damit sie die festgestellten Wirkungen der Maßnahme zurechnen kann. Bei der immer wiederkehrenden Interpretation von Daten mahnt Kvale (1995) die Prinzipien einer „kommunikativen Validierung“ an. Kommunikation ist wichtig, um eine Überprüfung der korrekten Erfassung von Sichtweisen der Beteiligten und Bewertung des Projektverlaufs zu bekommen und damit mögliche Änderungen von Projektzielen vorzunehmen oder weiterführende Lernprozesse zu initiieren. Als letzter Block, der Evaluation oder Erfolgskontrolle, steht die Präsentation der Programmziele und ihre Interdependenzen. Zudem müssen die festgestellten Wirkungen mit den Zielvorgaben des Programms verglichen werden.

⁶⁵ Die Auswertung sollte immer parallel zur Informationssammlung stattfinden. Wichtig ist hierbei, dass qualitative Evaluationsforschung ein „responsives“ Vorgehen (vgl. Stake, 1995) bevorzugt, welches die Reaktionen der Untersuchten mit einbezieht.

Die Forschung stützt sich auf die formative⁶⁶ Evaluationsforschung, bei welcher verstärkt Wert auf die Prozessorientierung gelegt wird. Für die Beobachtung und Analyse in der Fortentwicklung im Bereich Sonderpädagogik in Teresina bedeutet dies, dass die Forscherin nicht auf exakte Messzeitpunkte festgelegt ist. Der Projektverlauf wird als Ganzes betrachtet und durch die Begleitung und genaue Dokumentation können z.B. Wendepunkte oder Krisen als aussagekräftige und grundlegende Daten betrachtet werden. (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000). Durch die kontinuierlichen Überprüfungen der Situation durch unterschiedliche, nicht festgelegte Forschungszeitpunkte besteht eine fortlaufende Kontrolle. Dabei ist es wichtig, dass jeder Schritt der inhaltlichen Umsetzung dokumentarisch festgehalten wird. Dies bedeutete für die Forschung, dass sowohl die Ergebnisse der einzelnen Forschungsteilelemente in den weiteren Verlauf der Forschung mit eingebunden wurden und durchgeführte Gespräche mit der Schulleitung, sowie Planungsgespräche mit Lehrkräften oder auch der Förderunterricht der Schüler und Schülerinnen einzeln dokumentiert wurden, damit der Prozess der Arbeit nachvollzogen werden kann.

Die während des Forschungsprozesses parallel fortlaufenden Analysen der Dokumente dienen der Entwicklung, Veränderung und Fortschreibung des Projektes „Mosaíco“, welches als vorläufiges Endforschungsziel gilt. Die Zwischenergebnisse aus diesen Dokumentationen weisen damit eine Tendenz auf, aus welcher Fortentwicklungen oder Rückschritte ersichtlich werden.

6.2.2 Die Rolle der Evaluierenden (Forscherin)

Da sich die Forscherin als deutsche Forscherin in einen ausländischen Forschungsort begeben hat, ist eine intensive Auseinandersetzung mit Rollenzuweisungen und dem Verständnis von Kultur und Forschung für notwendig.

Der Evaluierende sollte, nach Wottowa & Thierau (1998), neben den abverlangten fachlichen Kompetenzen, die Fähigkeit zum „role-taking“ (Hineinversetzen in die Rolle der Versuchspersonen), sowie eine hohe Leistungsmotivation und Kommunikationsfähigkeit besitzen. Die Tätigkeit von Evaluierenden beschränkt sich nicht nur auf die des Wissenschaftlers, Sie beinhaltet ebenfalls die des Kommunikators und Moderators. Die Forschende muss die Konsequenzen, die mit ihrer Entscheidung in Verbindung stehen, stets

⁶⁶ Die terminologische Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation geht auf Scriven (1967) zurück. Formative Ansätze legen den Schwerpunkt der Forschung auf die Verbesserung von laufenden Verfahren, d. h. sie sind aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd. Summative Ansätze hingegen nehmen Wirkungsbeurteilungen vor und optimieren Entscheidungen, d. h. sie sind zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert.

berücksichtigen. Immer wieder werden ihr spezielle ethische Probleme hinsichtlich der Untersuchungsteilnehmer begegnen, da sie Daten erhebt, die eine große Intimität erfordern. Evaluation stellt eine gewisse Bedrohung für Beurteilte dar. Es können Defizite aufgedeckt und Strukturen mit Veränderungsvorschlägen konfrontiert werden. Zuletzt muss die Evaluierende in der Lage sein, evtl. Verzerrungen (z.B. Entscheidungen in Richtung Auftraggeber) zu erkennen und anzusprechen, gegebenenfalls persönliche Konsequenzen zu ziehen. Eine zusätzliche Schwierigkeit sind die Interessenskonflikte da das Praxisfeld nicht einheitlich strukturiert ist.

Die Anforderungen an die forschende Person erhöhen sich um ein Vielfaches, wenn eine interkulturelle Forschung vorliegt, eine Forschung als ausländische Forscherin in einem anderen Land. Das verstärkte Problem zeigt sich vor allem in der Anforderung an die Forschende, eine Fähigkeit zum oben erwähnten "role-taking" zu besitzen. Dies stellt oft die Voraussetzung dar, um eine allen Beteiligten bzw. Betroffenen annähernd gerecht werdende Projektplanung durchführen zu können, ebenfalls um (oft unbewusste) Einseitigkeiten, etwa bei der Auswahl von Bewertungskriterien, zu vermeiden. Eine ausländische Evaluierende kann in diesem Punkt stärkere Schwierigkeiten besitzen, da sie zunächst nicht mit Kultur und regionsspezifischen Verhaltensweisen und Normen vertraut ist. So ist es möglich, dass sie häufiger bestimmte Reaktionen in eine falsche Richtung interpretiert als ein Forscher/ eine Forscherin aus dem gleichen Kultur- und Landkreis. Auch können Umweltbedingungen oder Kommunikationsschwierigkeiten auftreten. Außerdem beinhalten Übersetzungen von Interviews oder Fragebögen zugleich eine Interpretation und können damit die Ursprungsaussage manipulieren. Glaubwürdigkeit und Vertrauensbasis zwischen Forscherin und Forschungspersonen kann dahingehend verändert werden, dass der ausländischen Forscherin weniger geglaubt und vertraut wird. Die genannten Faktoren können aber auch ins Positive umschlagen. So kann der Fakt, dass es sich um eine ausländische Forscherin handelt evtl. gerade Vertrauen erwecken, da keine Angst besteht, dass er Gesagtes zu einem späteren Zeitpunkt wieder verwendet.

Als ausländische Forscherin in fremden Kulturen entsteht häufig ein so genannter „kultureller Schock“, bei Vorfindung von Umständen, in denen vertraute Selbstverständlichkeiten keine Normalität mehr darstellen und sie mit veränderten Werte- und Normvorstellungen konfrontiert werden, die akzeptiert werden müssen, um ihre Bedeutung verstehen zu können (vgl. Flick 2000). Für den Prozess dieser Forschung ist deshalb zu beachten, dass sich die Forscherin mit dem brasilianischen Verständnis von Kultur, in besondere Weise mit den bundesstaatlichen (Piauí) und speziell den städtischen (Teresina)

Eigenheiten auseinandersetzen muss. Eine besondere Aufmerksamkeit kam dem Bereich der Sonderpädagogik und dem Verständnis von Behinderung zu. Das Erkennen der eigenen kulturellen Identität ist bei der Arbeit in anderen Kulturen eine Voraussetzung für die Notwendigkeit einer vorurteilsarmen Beurteilung von Entwicklungsprozessen. Die unterschiedliche Betrachtung der Komponenten von Kultur, der Ethnizität und des Milieus spielt hier eine große Rolle. Im Ausland wird man verstärkt mit anderen Verhaltensweisen und Regeln konfrontiert, die oft zu einer veränderten Gewichtung von Schwerpunkten der eigenen Kulturdefinition führen. Diesem Kulturschock war die Forscherin durch die Bekanntheit Brasiliens als Land, der Region Nordostbrasilien, speziell der Stadt Teresina, und zusätzlich dem Bereich der Forschung in deutlich reduzierter Weise ausgesetzt.

Die Forscherin hat bei ihrer Forschung offiziell als externe Forscherin gearbeitet, wobei sie in Teilen an Planungs- und Umsetzungsschritten direkt beteiligt war.

6.2.3 Standards und Gütekriterien für die Evaluationsforschung

Im Zuge der Professionalisierung der Evaluationsforschung haben Ende der 70er Jahre verschiedene Organisationen in den USA eine Reihe von Kriterien entwickelt, mit denen die Qualität von Evaluationen erfasst werden soll. Die Hauptgütekriterien umfassen die Objektivität, die Reliabilität, also die Zuverlässigkeit der Daten und Ergebnisse, und die Validität (vgl. Lienert, 1989). Die genannten Gütekriterien resultieren aus den Kriterien für die quantitative Forschung. Kritiker bezweifeln die Übertragbarkeit dieser Kriterien auf qualitative Methoden und formulierten unter dem Ausgangspunkt der wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheit qualitativer Forschung vier eigene Kriterien (Flick et al., 2000, S. 320). Zum einen die „*Kommunikative Validierung*“ („member check“), hier werden die erhobenen Daten den untersuchten Personen vorgelegt, um sie auf Gültigkeit zu bewerten. Als zweites Kriterium dient die „*Triangulation*“, in welcher durch den Einsatz komplementärer Methoden, Theorien, Daten oder Forscher Einseitigkeiten ausgeschlossen werden sollen. Die „*Validierung der Interviewsituation*“ gilt als drittes Kriterium. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass Interviews daraufhin analysiert werden, ob das Arbeitsbündnis, welches aus Offenheit, Vertrauen und Arbeitsbereitschaft besteht, zustande gekommen ist. Als letztes Kriterium gilt die „*Authentizität*“. Mit ihm wird überprüft, ob mit den Daten sorgfältig umgegangen wurde, ob die multiplen Konstruktionen der Untersuchten angemessen erhoben wurden und per „member check“ überprüft wurden. Außerdem, ob der Forschungsprozess neue

Orientierungen initiiert und zur Entscheidungsfindung oder Anregung für die Beteiligten gesehen werden kann (vgl. Guba & Lincoln, 1989, S. 245 ff).

6.3 Die Struktur der Untersuchungsreihe mit ihren Stichproben

Die Evaluationsforschung, wie unter 6.2.1 beschrieben, ermöglichte der Forscherin eine weitestgehend offene und flexible Herangehensweise an die Forschung. Durch den Umstand, keine verifizierende Hypothese aufstellen zu müssen, ermöglichte sich eine vielseitige Durchleuchtung des Forschungsgebietes. Ein mehrteiliger Forschungsaufbau konnte gestaltet werden, welcher durch mehrfache Überprüfungen und neue Festschreibungen zu nicht festgelegten Zeitpunkten zu immer neuen Erkenntnissen führte. Das Endergebnis der Forschung konnte damit durch einen fortlaufenden Evaluationsprozess gebildet werden. Wichtig ist zu beachten, dass dieses Ergebnis wiederum nicht als unumstößlich gilt, sondern gleichzeitig einen Neuanfang für weitere Forschungen darstellt.

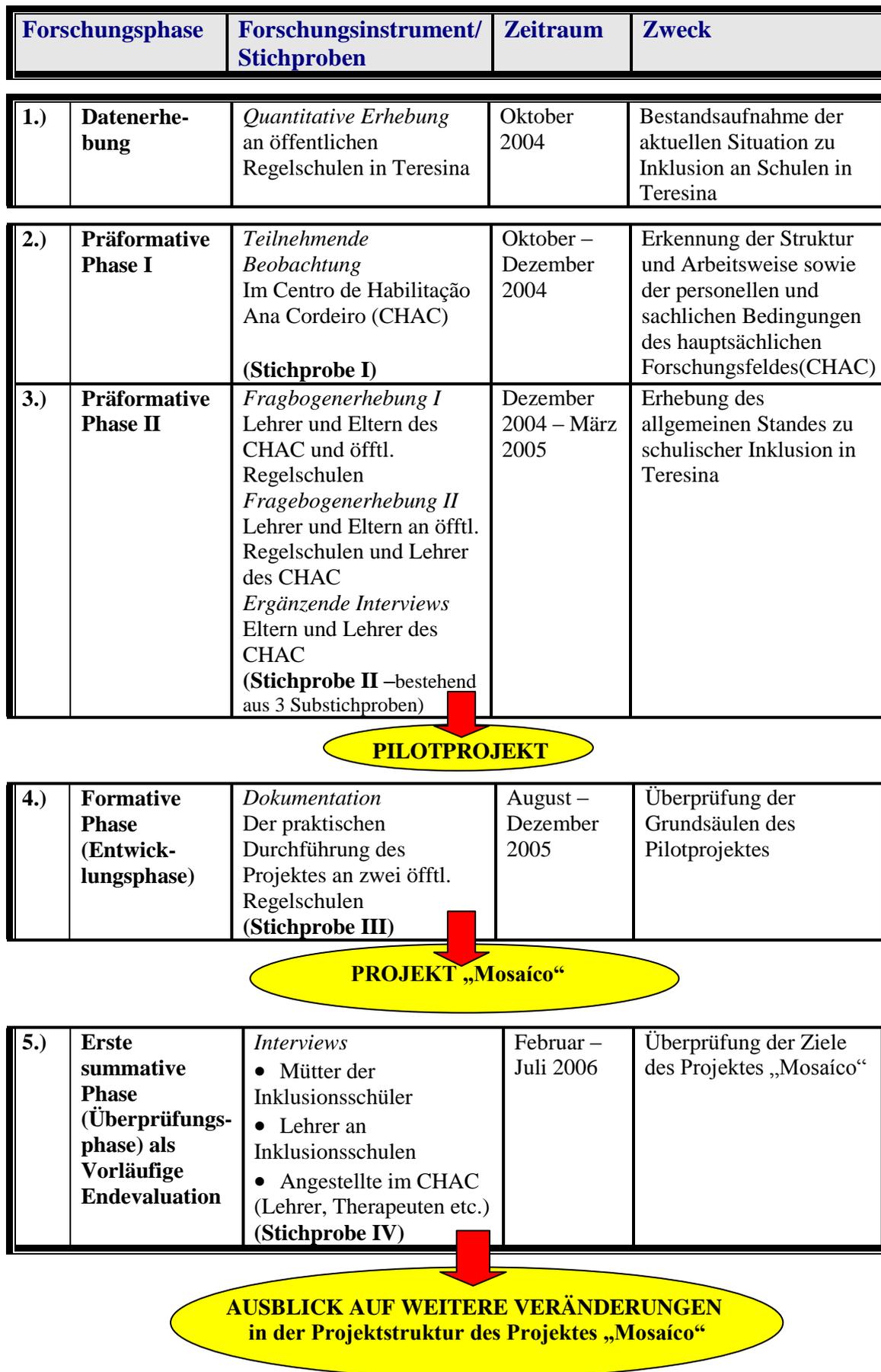
In Anlehnung an die von Scriven (1967) entwickelten Phasen einer Programmentwicklung, ergeben sich auch für diese Forschung vier grundlegende Phasen. Die **Konzeptphase** (= präformative Phase), die **Entwicklungsphase** (= formative Phase), die **Überprüfungsphase** (= erste summative Phase) und letztendlich die **Routinephase** (= zweite summative Phase).

Die Stichproben stellen in der Forschung die Zeitpunkte dar, an welchen eine konkrete Überprüfung der Planung oder Gestaltung der Arbeit des Zentrums sowie des entwickelten Projektes stattgefunden hat. Die Stichproben wurden nicht zu im Vorfeld festgelegten Zeitpunkten durchgeführt. Sie stellen empirisch belegte Überprüfungen innerhalb des kontinuierlichen Fortentwicklungsprozesses, von der Beschreibung der Evaluationsfrage bis zur Endevaluation des Projektes, dar.

Die folgende Darstellung soll einen Überblick über die Untersuchungsreihe in ihrer Komplexität bieten. Gleichzeitig dient sie als Grundgerüst für die Forschungsauswertung in Kapitel 7:

Abbildung 10

Gesamtstruktur der Untersuchungsreihe



Die erste Phase (quantitative Datenerhebung) dient zur Erfassung der aktuellen Situation der Sonderpädagogik in den öffentlichen Regelschulen von Teresina. Die Ergebnisse wurden als statistische Daten in einer tabellarischen Übersicht festgehalten.

Die zweite und dritte Forschungsphase, mit den Stichproben I und II, dienten zur Feststellung der bestehenden Rahmenbedingungen. Parallel zu der quantitativen Datenerfassung begann die teilnehmende Beobachtung in dem ‚Centro de Habilitação Ana Cordeiro – CHAC‘. Sie kommt in der Evaluationsforschung der ersten präformativen Phase, der Konzeptphase, gleich. In Stichprobe I wurden die strukturellen Bedingungen und Ressourcen des ‚Centro de Habilitação Ana Cordeiro‘ erhoben. Die allgemeinen Rahmenbedingungen über schulische Inklusion in Teresina wurden in der Stichprobe II, welche in drei Substichproben unterteilt ist, durch zwei Fragebogenerhebungen (Stichprobe II a und b) und anschließend ergänzenden Interviews (Stichprobe II c) erhoben. Die Fragebogenerhebung stellt die zweite präformative Phase dar. Sie beinhaltete Fragen zu Wissen und Umsetzung von Sonderpädagogik und Inklusion und wurde in zwei Fragebogenbefragungen und ergänzenden Interviews umgesetzt. Diese Dreiteilung mit den unterschiedlichen Forschungsgruppen garantiert einen, den gesamten Schulbereich, umfassenden Blick.

Durch die ersten Forschungsteile entstand eine erste Eingrenzung, die Bereiche aufzeigte, auf die ein mögliches Projekt zu Inklusion achten muss. Zusätzlich sollten durch die Forschungen aktuelle Schwierigkeiten aufgedeckt werden, die die Umsetzung einschränken. Die Konzeptphase schließt unbewertet, ohne praktische Erprobungsschritte, mit einem vorläufigen Programmentwurf ab. Aus Erfahrungen und Situations-betrachtungen wird das Pilotprojekt „Inklusion“ entwickelt.

Nach der Festschreibung des Pilotprojektes begann die nächste Phase der Forschung, die Formative Phase oder Entwicklungsphase. Sie beinhaltete die praktische Umsetzung und damit auch die erste Erprobung der Umsetzbarkeit. Das Pilotprojekt wurde mit zwei Schülern und einer Schülerin durchgeführt. Ziel dieser Phase war es, sowohl Stärken als auch Schwachstellen prozessbegleitend aufzudecken und damit das Pilotprojekt kontinuierlich zu verändern. Zur Evaluation dienten Dokumentationen von Telefonaten oder persönlichen Gesprächen mit Schulleitungen sowie Lehrern und Lehrerinnen der öffentlichen Regelschulen, vom Verlauf von Förderunterricht und Elterngesprächen, von Fortbildungsangeboten sowie von einer Leistungsreflexion am Schluss des Halbjahres durch das SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura (bezirkliche Bildungsministerium).

Diese Phase endete mit der Erstellung des Projektes „Mosaico“ und der Antragsstellung auf Umsetzung beim Bildungsministerium.

Die Interviews (Stichprobe IV) sollten als letzte Forschungsphase schließlich das Projekt, welches nun mit 33 Schülern und Schülerinnen erprobt wurde, in seiner Gesamtstruktur evaluieren. Ziel dabei war es, durch Interviews die gelungenen Umsetzungsbereiche sowie Schwachstellen des Projektes aufzudecken. Als Endprodukt der Forschung steht der Ausblick auf weitere Veränderungen der Projektstruktur.

Es wird deutlich, dass die kontinuierliche, prozessbegleitende Überprüfung des Projektes weiterhin ein wichtiger Bestandteil in der Durchführung bleiben muss. Dies bedeutet, dass die zweite summative Phase, die Routinephase, in weiteren Forschungsvorhaben ständig erneut durchgeführt werden muss. Ein Projekt ist durch seine Dynamik niemals statisch zu betrachten. Es muss sich den natürlichen Veränderungsprozessen in Gesellschaft und Politik stellen und sein Konzept an diese anpassen.

6.3.1 Parallele Forschungselemente

Als parallele Forschungselemente, welche die konkrete Forschung vor Ort ergänzen sollten, wurden die Literaturrecherche und die Führung eines Forschungstagebuches eingesetzt.

Zur weiteren Einarbeitung in die Materie einzuarbeiten, wurden sowohl vor der ersten Forschungsphase als auch parallel bis zum Abschluss der Forschung Literaturrecherchen betrieben. Insbesondere galt es zu prüfen, wie der aktuelle Stand in Bezug auf Literatur zu sonderpädagogischen Themen weltweit, und ganz speziell von Büchern zu Sonderpädagogik und Inklusion in Brasilien, aussieht. Von Bedeutung waren Aktualität, Erscheinungsort und Themenbereich. Die Überprüfung, ob schon Vergleichsstudien bestehen, wenn ja, wo und wie deren Forschungsdesigns aussehen, spielte ebenfalls eine zentrale Rolle. Neben der Literaturrecherche in Zeitschriften, Monografien, Sammelbänden und Büchern, wurde die Möglichkeit der Online-Recherche wahrgenommen. Gerade im Ausland forschende Forscher und Forscherinnen haben oft das Problem auf Literatur der Heimatsprache nicht mehr zurückgreifen zu können. Bei Forschungen, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind, bedeutet dies dann einen Verlust der Aktualität der Literatur. Bei der Nutzung des Internets als Forschungsquelle ist die Aktualität weitgehend gewährleistet.

Als zusätzliche Datendokumentation und zur genaueren Erfassung von Wendepunkten in der Forschungszeit hat die Forscherin ein Forschungstagebuch geschrieben. Das

Forschungstagebuch ist ein Instrument der qualitativen Forschung, welches gerade in offenen Forschungen, wie in der Evaluationsforschung, eine wichtige Ergänzung zu den angewandten Forschungsmethoden darstellt. Mit dieser fortlaufenden Dokumentation können im Nachhinein kritische Stellen, Wendepunkte oder Erklärungen für ein Gelingen oder Scheitern der eigentlichen Forschungsmethode erkannt werden. Besonders bei einer längerfristigen Untersuchung kommt diesem Element eine zentrale Bedeutung zu, da sich, aufgrund der Geschichtlichkeit von Ereignissen und persönlichen Entwicklungen, mit der Zeit Indikatoren bilden können, die zu Anfang keine Bedeutung besaßen. Das benötigte Wissen kann oftmals erst im Forschungsvorhaben selbst, im Verlauf der Projektdurchführung, gewonnen werden. Zusammenhänge können dadurch erfassbar, interpretierbar und bewertbar gemacht werden. (vgl. Lange, 1999).

6.3.2 Der Forschungseinstieg

Die erste Aufgabe der Forscherin ist es, mit dem Forschungsfeld in Kontakt zu treten und sein Gegenüber zur Mitwirkung zu bewegen. Unter dem Begriff Forschungsfeld versteht Stephan Wolff (2000) „*natürliche Handlungsfelder im Gegensatz zu künstlichen situativen Arrangements*“. Das Forschungsfeld ist keine künstlich erstellte Laborsituation, sondern ein real existierender Tätigkeitsbereich, der lediglich in einem Teilbereich oder einem beschränkten Zeitraum unter einer leitenden Fragestellung betrachtet und/ oder überprüft wird.

Mit einem dreimonatigen Vorforschungsaufenthalt, ein halbes Jahr vor Beginn des eigentlichen Forschungsvorhabens, ebnete sich die Forscherin den Weg in das Forschungsfeld. Das örtliche Ziel und die Thematik der Forschung ergaben sich aus der 2003 geschriebenen Diplomarbeit, „Mädchen in Risikosituationen am Beispiel des Casa de Zabelê in Teresina/Brasilien“. In dieser entwickelte sie die Zielerkenntnis, dass die Verbesserung einer schwierigen Lebenslage nur entstehen kann, wenn den Mädchen Autonomie zugestanden wird und das Selbstvertrauen gestärkt wird, sie also als vollwertige Bürger ernst genommen und in der Gesellschaft akzeptiert werden (vgl. Hüttl, 2003). Diese Erkenntnis sollte anhand einer weiteren Randgruppe, nämlich die der Menschen mit Behinderung überprüft werden und damit gleichzeitig der Frage nachgegangen werden, ob die Idee der Inklusion in ihrer vollständigen Umsetzung Autonomie und Selbstvertrauen hervorrufen kann und damit eine nachhaltige Verbesserung der Lebenslage dieser Personen geschaffen wird. Die drei Monate sollten zu einer Bestandsaufnahme der örtlichen Gegebenheiten und institutionellen Möglichkeiten dienen, um ein geeignetes Feld für die Forschung zu finden.

Methodisch gestaltete sich diese Phase durch offenes Beobachten und Analysieren von politischen sowie institutionellen Strukturen, der Bildungssituation in Teresina an sich und ersten Literaturrecherchen. Nach einem Monat freier Beobachtung und Suche erklärte sich die Direktorin des Zentrums Ana Cordeiro bereit, das Vorhaben zu begleiten und ihr Zentrum als Forschungsfeld zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren stellte sie den Kontakt mit der Koordinatorin des Bereiches Sonderpädagogik im Bildungsministerium her, damit auch eine Begleitung und Absicherung von der obersten Instanz gewährleistet wurde⁶⁷. Die Planungsgespräche wurden weitestgehend offen gestaltet, um eine Eingrenzung oder Manipulation im Vorfeld, hinsichtlich der Wahl des Hauptforschungsziels, vermeiden zu können. Zwei Ziele wurden festgehalten. In einem ersten Schritt sollte die Planung und Durchführung eines Projektes, zur Umsetzung von Inklusion im öffentlich staatlichen und städtischen Regelschulsystem, vollzogen werden. Dieses sollte dann in einem zweiten Schritt evaluiert werden.

Die Erstellung der eigentlichen, eingegrenzten Evaluationsfrage bildete den Abschluss der Vorforschungsphase. Die Bestandsaufnahme teilte sich für die anstehende Forschung in unterschiedliche Teilfragen. Erstens: wie sieht die aktuelle Situation zum Thema Inklusion in Teresina aus, zweitens: ist wie die Einstellung und Bereitschaft der Direktoren, Lehrer und Eltern sowohl an öffentlichen Regelschulen, als auch den Sonderschulen zur Umsetzung des Inklusionsgedankens, und drittens: wie kann die konkrete, praktische Umsetzung unter den gegebenen Umständen der Stadt Teresina gestaltet werden. Durch diese geteilte Fragestellung ergab sich die Notwendigkeit einer mehrteiligen Forschung mit unterschiedlichen Methoden, Kontrollgruppen und Forschungszeitpunkten. Das Forschungsdesign konkretisierte sich in der Zeit des Zwischenaufenthaltes der Forscherin in Deutschland. In Zusammenarbeit mit einem Professor der bundesstaatlichen Universität von Piauí wurden dann die in den folgenden Kapiteln dargestellten Forschungsschritte definiert.

6.3.3 Die quantitative Datenerhebung⁶⁸

Nach der Rückkehr nach Teresina, im Oktober 2004, begann der Wiedereinstieg in die Forschung, unter Berücksichtigung der formulierten Forschungsfragen. Um das erste Forschungsziel, die Planung und Durchführung eines Projektes zur Evaluation gestalten zu können, mussten zunächst die Bedingungen neu geklärt werden.

⁶⁷ Wolff weist darauf hin, dass es wichtig ist, den Weg ins Feld als eine nie ganz abgeschlossene Arbeitsaufgabe zu betrachten, die in Kooperation mit den „Objekten“ der Forschung vollzogen werden muss (vgl. Wolff, 2000, S. 336).

⁶⁸ Die Auswertung der Quantitativen Datenerhebung ist in Kapitel 7.2 dargestellt

Die erste Phase der Forschung stellte die Datenerhebung dar. Sie liegt im Bereich der quantitativen Forschungsmethoden. Die Datenerhebung sollte einen genauen Stand der aktuellen Situation in den staatlichen und städtischen Schulen von Teresina geben. Die Phase erwies sich als grundlegend, da weder im Bildungsministerium, noch in der staatlichen Koordinationsstelle für Integration von Menschen mit Behinderungen - CEID aktuelle Daten oder Statistiken zu Inklusion im schulischen Bereich vorlagen. Als Instrument diente eine quantitative Erhebung von Schulen, die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf beschulen und von Zahlen der so genannten Sonderschüler und -schülerinnen in öffentlichen Regelschulen.

Die Durchführung gestaltete sich in Zusammenarbeit mit dem Bereich Sonderpädagogik des Bildungsministeriums. Die öffentlichen Regelschulen in Teresina wurden besucht oder durch Telefonate gebeten, diese Informationen an das Bildungsministerium weiterzuleiten. Die privaten Schulen wurden in dieser Erhebung nur am Rande beachtet und tauchen daher in den Statistiken nicht explizit auf, da sich die weitere Forschung überwiegend auf den Bereich der staatlichen und städtischen Schulen beschränkt. Diese Eingrenzung wurde zum einen durch die bessere Erreichbarkeit der Schulen über das Bildungsministerium vorgenommen, zum anderen aber begründet durch die, in Kapitel 5 beschriebenen, großen Unterschiede der Schulrealität zwischen staatlichen und privaten Schulen. In dem Forschungsplan stellte diese Erhebung die Grundvoraussetzung für eine differenziertere Sicht dar, die für den später entwickelten Programmentwurf erhoben wurde.

6.3.4 Präformative Phase I – Die Teilnehmende Beobachtung (Stichprobe I)⁶⁹

Nach der Erhebung der Daten zur detaillierten Beschreibung der aktuellen Situation von Inklusion in den Schulen von Teresina schloss sich die präformative Phase I, der erste Teil der Konzeptphase, an. Sie sollte durch die erste Stichprobe, die Teilnehmende Beobachtung in dem Forschungsfeld der Sonderschule des „Centro de Habilitação Ana Cordeiro“ eingrenzende, vertiefende Informationen und Problemstellungen aufzeigen. Vor der Beschreibung der Phase, möchte ich einen detaillierten Einblick in das vorrangige Forschungsfeld, das Centro de Habilitação Ana Cordeiro - CHAC, geben.

⁶⁹ Die Auswertung der Stichprobe I wird in Kapitel 7.3 dargestellt

6.3.4.1 Das “Centro de Habilitação Ana Cordeiro - CHAC“

Die Sonderschule Ana Cordeiro besteht schon länger als die Verbindung der Sonderpädagogik mit dem Gesamtbildungsbereich. 1970 wurde die Sonderpädagogik in das staatliche Bildungssystem aufgenommen, indem die Frau des derzeitigen Ministerpräsidenten, Sr^a. Teresinha Nunes, die im Mai 1968 gegründete „Escola de Educação Especial Ana Cordeiro“ (Schule der Sonderpädagogik Ana Cordeiro) an das Bildungsministerium übergab. Diese unterlag damals dem Bereich der Sozialarbeit. Um der bestehenden Situation und den Problemen in diesem Bereich gerecht zu werden, wurde die Sonderschule Ana Cordeiro 1973 in das „Centro de Habilitação Ana Cordeiro“ umgewandelt. Sie wurde zu einem Zentrum mit Sonderklassen und den stark benötigten ärztlichen und psychosozialen Angeboten. Den Namen erhielt die Schule zu Ehren der ersten Lehrerin von Teresinha Nunes.

Das Zentrum ist eine Institution, die dem staatlichen Bildungsministeriums unterliegt. Insgesamt ist das Zentrum in fünf Bereiche eingeteilt. Die Frühförderung, die Kinder von der Geburt bis zu 3 Jahren umfasst. Die Educação Infantil steht Kindern von 3 bis 6 Jahren offen und ist in drei Gruppen, dem Jardim (Kindergarten) I bis III, unterteilt. Die Educação Fundamental besteht aus zwei Stufen (Ciclo I und II) und beschult Kinder von 06 bis 14 Jahren. Der letzte Bereich ist die Educação de Jovens e Adultos – EJA (Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen), sie beschult Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr. Die EJA ist im CHAC ebenfalls für die Schüler und Schülerinnen zuständig, die altersmäßig schon aus dem Schulbildungsbereich herausfallen, jedoch noch nicht alphabetisiert wurden oder für die einfach keine weiteren Betreuungsangebote bestehen. Sie ist unterteilt in den Bereich der Alphabetisierung, den Bereich des Lernens der Alltagsbewältigung und in den Professionalisierungsbereich. Neben diesen steht den Schülern und Schülerinnen zusätzlich der Bereich der ärztlichen und therapeutischen Behandlungen im CHAC offen.

Heute umfasst das Zentrum 387 Schüler⁷⁰. Der Ensino Infantil zählt 62 Schüler, der Ensino Fundamental beschult 52 Schüler, 96 Schüler werden im Bereich Ensino Jovens e Adultos (EJA) betreut, der Bereich der Autisten (TIDS) stellt insgesamt 28 Schüler und 149 Schüler kommen lediglich zu Therapien oder ärztlicher Versorgung ins Zentrum, welches ca. 20% der Klientel ausmacht. Der Bereich der Frühförderung wird in den Zahlenangaben nicht berücksichtigt. Der Schulbereich ist aufgeteilt in zwei Schulungszeiten. Eine Hälfte der Schüler und Schülerinnen wird vormittags (7:30 Uhr bis 11:30 Uhr), die andere nachmittags (13:30 Uhr bis 17:30 Uhr) beschult. Das offizielle Alter der Klientel des Zentrums liegt zwischen einem Monat bis zu 16 Jahren. Es ist jedoch lediglich als Aufnahmekriterium

⁷⁰ Die Zahlen stammen aus dem Schulprotokoll August 2006

bedeutsam. In der Praxis werden noch Schüler und Schülerinnen von 20 bis 43 Jahren beschult, da es keine fortlaufenden Betreuungsmaßnahmen gibt. Die Klientel ist auf den Bereich der geistigen Behinderung und Angrenzungsfelder wie Autistische Verhaltensweisen, Lernschwierigkeiten und starke Verhaltensauffälligkeiten sowie weitere typische Syndrome beschränkt.

An therapeutischen Angeboten sind Behandlungen in der Physiotherapie, Beschäftigungstherapie, Sprachtherapie, und Psychotherapie vorhanden. Alle Schüler und Schülerinnen erhalten ärztliche Versorgung, neurologische Untersuchung, sowie psychologische und sozialarbeiterische Begleitung. Zudem bietet das CHAC neben diesen Angeboten Ernährungsberatung, Professionalisierungskurse und Informatikkurse an.

Insgesamt sind 112 Personen im CHAC angestellt. Diese Zahl setzt sich wie folgt zusammen: 78 Personen sind als Lehrer und Lehrerinnen angestellt, wobei 14 von ihnen im therapeutischen Bereich tätig sind. Effektiv stehen demnach 64 Lehrer und Lehrerinnen zur Beschulung zur Verfügung. Von diesen sind 45 mit 40 Stunden, was einer vollen Stelle entspricht, und 19 mit 20 Stunden, was eine halbe Stelle bedeutet, im Einsatz. 20 Lehrer und Lehrerinnen stehen aus gesundheitlichen Gründen oder erreichtem Rentenalter nicht zur Verfügung. In dieser Zahl befinden sich auch die Lehrkräfte, die einfach nicht zum Dienst erscheinen. Neben den 14 Lehrkräften, die therapeutische Arbeiten übernehmen, arbeiten noch weitere 13 Therapeuten im Zentrum, die durch einen bundesstaatlich weiten Test ausgewählt wurden. Das Therapeutenteam setzt sich aus fünf Sozialarbeiterinnen, fünf Physiotherapeuten, drei Sprachtherapeuten, fünf Psychologen und drei Ergotherapeuten zusammen. Außerdem umfasst das Team vier Ärzte (Neurologe, Pädiater und zwei Allgemeinmediziner) sowie zwei Ernährungswissenschaftler. Von den 27 Therapeuten und Therapeutinnen sind 13 lediglich als Vertretungskraft angestellt. In der Verwaltung sind insgesamt 21 Personen beschäftigt, von denen elf direkt Verwaltungsaufgaben und zehn andere Dienste ausüben, wie Putzen, Kochen etc. und den Wachdienst.

Der Ausbildungsgrad und Abschluss sind von 70 Lehren und Lehrerinnen bekannt. Dabei fällt auf, dass 16 Lehrer und Lehrerinnen nur den einfachen Schulabschluss besitzen und weder eine Ausbildung noch ein Studium absolviert haben. Sieben weitere weisen Ausbildungsberufe auf, die nicht in den Bereich des Lehrberufs fallen. Dies bedeutet, dass ein Drittel aller im Lehrdienst angestellten Personen keine oder keine entsprechende Ausbildung besitzen. 14 Lehrkräfte besitzen den Universitätsabschluss Pädagogik. Bei dem Blick auf die verbleibenden Lehrkräfte kommt ein starkes Ungleichgewicht der studierten Fächer zutage. So weisen zehn den Abschluss in Portugiesisch nach, sieben in Sport und vier in Englisch,

was am Zentrum gar nicht unterrichtet wird. Die verbleibenden Fächer sind gar nicht, oder nur mit einer Person vertreten. Zu den Lehrkräften zählen auch die vier Angestellten, die einen Abschluss in Psicopedagogia (Lehre, die sich mit dem Lernprozess und seinen Störungen auseinandersetzt) haben. Die aufgeführten Ausbildungen der Lehrer und Lehrerinnen lassen erkennen, dass die Bedingungen in keiner Weise als zufrieden stellend bezeichnet werden können. Sie spiegeln die in Kapitel 5.1.2.3 dargestellte Berufsrealität im Lehramt allgemein wider. Da das Zentrum auf offene Curricula angewiesen ist, um der Klientel gerecht zu werden, ist das Vorhandensein von nur einer Lehrkraft in bestimmten Fächern für die Formulierung bestimmter Lernziele nicht ausreichend. Auch die Tatsache, dass ein Drittel keine pädagogische Ausbildung hat, ist gerade im Bereich der Sonderpädagogik ein Nachteil. Die speziellen Bedürfnisse der Schüler fordern eigentlich eine Zusatzqualifikation, die auf das normale pädagogische Wissen aufbaut. Ein spezielles Sonderpädagogikstudium ist in Brasilien nicht üblich. Selbst die Zusatzqualifikationen sind im Nordosten Brasiliens noch neu und sehr selten, keine Lehrkraft im Zentrum verfügt darüber. Dies nimmt direkten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts und damit auf die Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen. Es wird deutlich, dass die Ausbildungssituation der Lehrkräfte nicht begünstigend auf die Umsetzung von Inklusion wirkt. Vielen Lehrkräften fehlt das Wissen um Unterrichtsmethoden und Didaktik. Damit können sie kaum eine beratende Funktion für Lehrer und Lehrerinnen anderer Schulen übernehmen, was für eine Veränderung der Beschulung notwendig wäre.

Auch bei dem Verwaltungspersonal zeigen sich deutliche Mängel im Ausbildungsstand. Zwei von ihnen sind Analphabeten, sieben besitzen lediglich den Abschluss des Ensino Médio (Grundbildung) und dreizehn sind mit einem Abschluss des Ensino Fundamental (Schulabschluss mit 14 Jahren) angestellt. Lediglich die Direktorin besitzt einen Universitätsabschluss im Fach Geografie und eine Sekretärin hat eine Ausbildung im Rechnungswesen absolviert.

Die Gebäudesituation des Zentrums ist sehr schwierig. In dem Gebäude stehen 12 Unterrichtsräume zur Verfügung, wobei vier davon in einem anliegenden Gemeindezentrum liegen. Nachmittags werden weitere fünf Räume einer gegenüberliegenden, öffentlichen Regelschule mitbenutzt. Es wird deutlich, dass die immer weiter zunehmenden Einschulungszahlen (vgl. Kapitel 5.3.2) mit der bestehenden Raumsituation nicht aufgefangen werden können.

Das Zentrum führt sonderpädagogische Überprüfungen nicht selber durch. Dafür ist die staatliche Überprüfungsstelle, SAANE, oder die städtische, SAAT, zuständig. Dies

bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen mit erstellten Gutachten in das Zentrum kommen und dort aufgrund von fehlendem Überprüfungsmaterial auch nicht noch einmal geprüft werden. Das Resultat ist, dass die Schüler und Schülerinnen lediglich durch das erstellte Gutachten in bestimmte Klassen eingeschult werden und, wenn möglich, die geforderte Therapie erhalten.

Organisatorisch gab es vor drei Jahren eine entscheidende Umstrukturierung. Bis Februar 2003 befanden sich unterschiedliche Altersstufen in einer Klasse. Unter anderem waren Altersspannen von 4 bis 30 Jahren in einer Klasse zu finden. Außerdem war bis zu dem Jahr noch kein gemeinsamer Arbeitsplan erarbeitet worden. Zusammenarbeit und damit eine gemeinsame Struktur war nicht vorhanden. Ab Februar 2003 veränderte die neue Direktorin Sandra Kindlein Penno diese Situation. Mit dem Wegzug der Direktorin übernahm, ab August 2005, die bisherige Konrektorin, Margarida do Rego Nunes, den Direktorenposten. Im Jahr 2006 wurde zum ersten Mal ein Jahresplan des Zentrums erstellt, welcher die personelle Situation und die einzelnen Schulungsbereiche aufzeigt sowie Therapieangebote und den ärztlichen Bereich beschreibt.

6.3.4.2 Die Teilnehmende Beobachtung

Eine der häufigsten Methoden der Datenerhebung ist die Beobachtung. „...wissenschaftliches Beobachten ist die zielgerichtete Erfassung der aktuellen Umwelt durch die Sinnesorgane (nicht nur durch die Augen!) und die Registrierung des Erfassten in Informationseinheiten“ (Atteslander, 1993, S.145). In dieser Erhebungsmethode stellt die Beobachterin selbst das Messinstrument dar. Die daraus resultierende Subjektivität muss jedem Forscher, jeder Forscherin im Vorfeld bewusst sein, ebenso der Umstand, dass sich Personen, wenn sie sich beobachtet fühlen, verändert verhalten. Die Anwesenheit der Forscherin und ihre feste Rolle im Forschungsfeld ermöglichen es, diese Kritik zu mindern. „Anpassungsfähigkeit, Kreativität und soziale Kompetenz“ (Spöhring, 1995, S.138) sind die geforderten Fähigkeiten von Beobachtern.

Die Teilnehmende Beobachtung beschreibt bzw. rekonstruiert die soziale Wirklichkeit einer Forschungsfrage anhand einer eindeutig beschreibbaren Methode. Diese Beobachtungsphase ist in einer qualitativen Forschung wichtig, um dem Forscher das Feld zu öffnen. Das bedeutet, dass Forscherin und Personen, die im Feld arbeiten oder sich in diesem bewegen, die Möglichkeit einer Annäherung erhalten, um somit die Objektivität der Forschung zu garantieren (vgl. Flick, 1995, S.158).

Von Oktober bis Dezember 2004 wurde die Teilnehmende Beobachtung im Zentrum CHAC – Centro de Habilitação Ana Cordeiro durchgeführt. Sie sollte einen genaueren Blick auf die pädagogische und therapeutische Arbeit, sowie auf die Struktur und Organisation des Zentrums ermöglichen. Während dieser Phase fanden immer wieder Reflexionsgespräche, Absprachen und Planungen mit der Direktorin und dem in Teresina lebenden Universitätsprofessor statt. Sie dienten zur weiteren Strukturierung der konkreten Arbeit in der Schule des Zentrums, in anderen Institutionen, wie Universitäten und Organisationen, und zur Eingrenzung der Forschung.

Zur Sicherung der Daten wurden Memos in Form von Beobachtungsprotokollen und Forschungstagebuchaufzeichnungen angefertigt, die, je nach Situation und Wichtigkeit, während der Beobachtungen oder am Ende eines Tages geschrieben wurden. Die Memos dienten zur fortlaufenden Auswertung und Neuorientierung innerhalb des Forschungsgebietes und wurden im Laufe der Beobachtung auf spezifische Dimensionen strukturiert. Die Beobachtung erfolgte ohne detaillierte, standardisierte und spezialisierte Kodierschemata, und ohne summarische Beurteilung des Handelns der Akteure, welche mittels „Rating-Verfahren“ vorgenommen wird (vgl. Poole, Folger & Hewes, 1987). Um alle Facetten des Themas einzuschließen, ging die Forscherin nach der Klassifizierung mittels eines Kategoriensystems vor, wie es in der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) verwendet wird. Dieses beinhaltet einen ziemlich niedrigen Grad der Vorstrukturierung, um keine Voreingrenzung vorzunehmen.

Beobachtet wurde anfangs in allen Alltagssituationen des Zentrums, bei besonderen Gesprächen oder Festivitäten. Daneben interessierten ebenfalls die Personenverhältnisse (Direktorin - Lehrer, Direktorin - Personal, Direktorin - Eltern, Lehrer - Personal, Lehrer - Schüler, Lehrer - Eltern usw.). Für diese uneingeschränkte Art des Beobachtens muss eine große Vertrauensbasis zwischen der Forscherin und dem Forschungsfeld bestehen. Die Beobachterin nimmt selbst an der sozialen Situation teil und steht nicht passiv-registrierend außerhalb des Gegenstandsbereiches (vgl. Mayring, 1996). Die teilnehmende Beobachtung ist damit eine Methode, bei der der „Beobachter selbst Interaktionspartner der beobachteten Person ist.“ (Schell, Hill & Esser, 1999, S. 359).

Zur weiteren Ergebnisfestschreibung ist eine Eingrenzung der beschriebenen, breit angelegten Phase auf einen immer genauer auf den Forschungsgegenstand gerichteten Blick (fokussierte Beobachtung) notwendig. Danach sollte sich die Untersuchung nur noch auf ausgewählte Aspekte beschränken (selektive Beobachtung) (vgl. Flick et al., 2000). Nach kurzer Zeit des Beobachtens ohne jegliche Einschränkung wurde ein grober

Beobachtungsleitfaden aufgestellt. Von zentraler Bedeutung erschien der Umgang zwischen Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen und damit die Frage, wie die Lehrkräfte ihre Schüler und Schülerinnen betrachten. Gleiches Verhältnis wurde zwischen dem anderen Personal und den Schülern bzw. Schülerinnen beobachtet. Ein zweiter Schwerpunkt ergab sich durch die Teilnahme an Gesprächen (Elterngespräche, Lehrerversammlungen etc.). Auch hier interessierten vorwiegend die Sichtweisen und Einstellungen auf die Klientel und damit die Arbeitsstrategien des Zentrums.

Da die präformative Evaluation ohne praktische Erprobungsschritte auskommt, wurden die erhobenen Daten weder bis ins letzte Detail interpretiert, noch durch weitere praktische Maßnahmen überprüft. Normalerweise schließt die Phase mit dem ersten vorläufigen Programmentwurf ab (vgl. Scriven, 1991). Damit der Programmentwurf, das Pilotprojekt, auf eine möglichst breite und differenzierte Informationsbasis gestützt wird, wurde noch ein weiterer, komplementierender Forschungsteil angeschlossen.

6.3.5 Präformative Phase II – Die Fragebogenerhebung (Stichprobe II)⁷¹

Die präformative Phase II gestaltete sich über das Forschungsinstrument Fragebogen. Dieser wurde in zwei Durchgängen in abgewandelter Form eingesetzt und mit anschließenden Interviews unterstützt. Die Stichprobe II besteht somit aus drei Substichproben. Durch die Wahl der Datenerhebung mittels Fragebogen sollte ein möglichst großer Personenkreis und unterschiedliche Schulen gleichzeitig angesprochen werden, um dadurch eine relativ große Datenmenge zum Vergleich zu erhalten.

6.3.5.1 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobenauswahl fand in den ersten beiden Substichproben teils systematisch (Schulen), teils nach dem Zufallsprinzip (Teilnehmer und Teilnehmerinnen) statt. Die Fragebögen wurden an vier unterschiedliche Adressaten gerichtet. Zum einen an Lehrkräfte der Sonderschule und an öffentlichen Regelschulen und zum anderen an Eltern, deren Kinder auf die Sonderschule gehen und Eltern, deren Kinder auf die öffentliche Regelschule gehen. Die Befragung fand in zwei Sonderschulen, direkt im Zentrum von Teresina und in vier öffentlichen Regelschulen, von denen zwei aus dem Stadtbereich Teresina und zwei aus dem Umkreis Teresina gewählt wurden. So sollte eine möglichst große Breite an Ergebnissen entstehen und die Unterschiede in der Bildungsrealität von Stadt und Land berücksichtigt werden. Wichtig war zudem, dass die ausgewählten Schulen in der Datenerhebung als Schule

⁷¹ Die Auswertung der Stichprobe II findet in Kapitel 7.4 statt.

auftauchten, die auch Inklusionsschüler und -schülerinnen beschulen. Bei den Sonderschulen konnte dieser Vergleich nicht stattfinden, da sie nur im Stadtkern ansässig sind.

Insgesamt wurden jeweils 25 Fragebögen an die einzelnen Adressatengruppen verteilt. In den Schulen wurde nach der Bereitschaft zur Teilnahme gefragt. Die Fragebögen wurden bei Zustimmung an eine zuständige Lehrkraft an den Schulen gegeben, der jeweils 25 Teilnehmer und Teilnehmerinnen bestimmt hat.

6.3.5.2 Instrumente der Forschung

Als Forschungsinstrumente dienten der Fragebogen und ergänzende Interviews. Aufgrund zu niedriger Rücklaufzahlen bestand die zweite präformative Phase aus zwei Fragebogenerhebungen, die zeitlich aufeinander folgend durchgeführt wurden und anschließenden Interviews zur Vervollständigung und Überprüfung der Ergebnisse.

Im Dezember 2004 startete der ersten Fragebogendurchgang. Da das Ziel des Auswertungsverfahrens zum einen in der Deskription sozialer Phänomene zum anderen in der Entdeckung und Prüfung von Zusammenhängen liegt, sollte mit den Fragebögen überprüft werden, wie der Wissensstand zum Thema Inklusion aussieht und ob an den Schulen in Teresina Inklusion betrieben, gefördert, befürwortet, unterstützt oder in Frage gestellt und abgelehnt wird. Durch die Daten sollte ein Überblick in Bezug auf diese Frage möglich werden, um dann eine Eingrenzung der weiteren Forschung vornehmen zu können. Über diese schriftliche Form der Befragung lassen sich sowohl subjektive als auch objektive Tatbestände ermitteln.

Der Vorteil der Fragebogenerhebung ist es eine vergleichsweise große Personengruppe in relativ kurzer Zeit zu befragen und vergleichbare Antworten zu bekommen.

Sowohl die Erstellung, als auch die Auswertung eines Fragebogens erforderte die Objektivität Seitens der Forscherin. Von der Forschenden wird Sachkenntnis und Neutralität zum Befragungsthema und zur Durchführung von Befragungen verlangt. Vorgefertigte Meinungen und Ahnungen über den Ausgang der Befragung wären hinderlich (vgl. Mummendey, 1995). Von zentraler Bedeutung bei der Erstellung der Fragebögen war die Fragenformulierung. Die Wahl offene Fragen zu benutzen bedeutete zwar eine höhere Schwierigkeit in der Auswertung aber eröffnete gleichzeitig die Möglichkeit die Antworten nicht einzuschränken. Offene Fragen können darüber helfen, Problemlagen zu identifizieren (vgl. Eikenbusch, 1998, S. 103). Eines der Hauptprobleme besteht bei der Fragenformulierung darin, die theoretisch formulierte Forschungsfrage in die auf einen bestimmten Personenkreis

zugeschnittene Sprache des Fragebogens zu übersetzen. In diesem Zusammenhang ist vor allem das Problem der **Bedeutungsäquivalenz** zu nennen. Worte können für Menschen verschiedenen Bildungsgrades, Sprachtyps oder Milieus jeweils einen unterschiedlichen Bedeutungsinhalt haben. Dieses Problem verstärkt sich bei interkulturellen Forschungen, da nicht nur sprachliche Übersetzungs-ungenauigkeiten behindern, sondern auch Ungenauigkeiten bei der Interpretation aufgrund von unterschiedlicher kultureller Blickwinkel entstehen können. Um diese Schwierigkeiten weitgehend zu vermeiden, wurden die Fragebögen im ersten Durchgang von der Psychologin des Zentrums gegenlesen und verändert, im zweiten Durchgang wurden die Fragebögen zusammen mit der zuständigen Pädagogin für den eingeführten Bereich Inklusion des Zentrums neu überarbeitet.

Der Fragenaufbau und Inhalt war gleich strukturiert. Er variierte lediglich in Fragen, die auf die jeweilige Situation des speziellen Personenkreises zugeschnitten wurden. Nach Diekmanns (1995, S.414f) Empfehlungen wurden die Fragen in Themenkomplexe eingeteilt. Die einzelnen Fragebogenkomplexe (Module) sind nach dem *Trichterprinzip* strukturiert. Die Fragenfolge geht von allgemeinen zu immer spezielleren Fragen über. Der Fragebogen besteht aus vier Elementen. Der erste Teil besteht aus persönlichen Angaben zum Fragebogenbeantworter, wie das Alter und Geschlecht. Bei den Fragebögen für die Lehrkräfte ergänzte sich dieser Teil noch um die berufliche Qualifikation und bei den Eltern um die Frage nach ihren Kindern, in welcher Klasse sie sind, auf welcher Schule etc. Der zweite Teil umfasst Fragen zum Verständnis von Sonderpädagogik und Inklusion in Abgrenzung zu Integration. Im dritten Teil wird die Schulsituation zu Inklusion durch spezifische Fragen, die einzelnen Schulen oder persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer betreffend, erfragt. Die persönlichen Einstellungen zu Inklusion bilden den vierten Fragenbereich. Der letzte Teil besteht aus Fragen zu Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion und in welcher Form sich jeder einzelne daran beteiligen kann.

Da noch während des ersten Fragebogendurchlaufs ersichtlich wurde, dass einige Fragen ungeeignet, zu ungenau gestellt oder missverständlich waren, wurde zu Beginn des neuen Schuljahres eine zweite Fragebogenerhebung mit veränderten Fragen und veränderten Teilnehmern angeschlossen. Der Fragebogen wurde stärker auf die Klientel des Centro de Habilitação Ana Cordeiro zugeschnitten, indem Fragen über Sonderpädagogik allgemein und eine Eingrenzung auf den Schülerkreis der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung vorgenommen wurden. Detaillierte Fragen zu Unterschieden zwischen Integration und Inklusion wurden herausgenommen. Die Befragten gaben an, dass zu viel Vorwissen bekannt sein müsste, um die Fragen zufriedenstellend beantworten zu können. Die

Schulen sind in der Erhebung gleich geblieben. In der Personengruppe gab es einen Wechsel. Die Gruppe der Eltern von Schülern und Schülerinnen des CHACs wurden bei dem zweiten Durchlauf bewusst herausgelassen. Die meisten Mütter äußerten Schwierigkeiten beim Ausfüllen der Fragebögen, da sie entweder gar nicht, oder nur eingeschränkt, lesen und schreiben können. Die Überprüfung dieser Gruppe sollte durch anschließende Interviews geschehen.

Die ergänzenden Interviews⁷² wurden also den Fragebögen zur Erweiterung und Überprüfung der kleinen Datenmenge angeschlossen. Als Substichprobe IIc wurden insgesamt zehn Interviews mit Eltern und ergänzende fünf mit Lehrkräften an der Sonderschule des Zentrums Ana Cordeiro durchgeführt. Der Personenkreis wurde bewusst gewählt, die Interviewpartner an sich jedoch wurden wie bei den Fragebögen auch nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Ich achtete jedoch darauf, dass ich sowohl Eltern interviewte, deren Kinder vormittags ins Zentrum gingen, als auch Eltern, deren Kinder nachmittags das Zentrum besuchten. Diese Interviews dienten zum einen der Vergrößerung der Datenmenge und damit der Vergrößerung der Aussagekraft der Stichprobe und zum anderen als Überprüfung der Interpretation der Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen. Die Interviews enthielten die gleichen Fragen, die zuvor in den Fragebögen gestellt wurden. Das Interview wurde jedoch offen gestaltet, so dass es zwar einen Leitfaden aufwies, aber durchaus Abschweifungen in der Beantwortung zuließ. Ein gesonderter Raum stand uns nicht zur Verfügung, so dass räumlich eine ungünstige Situation gegeben war. Auch zum Teil laute Außengeräusche erschwerten die Gespräche. Ich habe mich dazu entschlossen, diese Forschungsphase trotz niedriger Ergebnismenge genau zu betrachten und auszuwerten. Sie dienen damit als Ergänzung der ersten präformativen Phase, nicht als alleiniges Erhebungsmittel.

6.3.5.3 Formulierung des Pilotprojektes

Durch die Datenauswertung der bis zu diesem Zeitpunkt durchgeführten Forschungsphasen gestaltete sich die erste Formulierung eines Pilotprojektes zu Inklusion am Centro de Habilitação Ana Cordeiro in Teresina. Die Planung des Pilotprojektes wurde in der Ferienzeit, im Juli 2005, fertig gestellt. Bei der Erstellung wurden die Ergebnisse der bisherigen Forschungen, speziell also die gebildeten Kategorien, betrachtet. Aus ihnen wurden Schwerpunkte formuliert, die als notwendig für das Gelingen eines Inklusionsprojektes

⁷² Das Forschungsinstrumentarium Interview wird in diesem Kapitel unter Punkt 6.3.7.2 detailliert beleuchtet. Ich verzichte deshalb hier auf eine genauere Auseinandersetzung mit diesem.

angesehen werden können. Der Grad der Notwendigkeit und damit die Gewichtung des Schwerpunktes im Projekt selbst wurde durch die Häufigkeit und Intensität der einzelnen Aussagen festgelegt. Das genaue Konzept und die Projektstruktur sind in Kapitel 7, in der Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsphasen, unter Punkt 7.5 dargestellt.

6.3.6 Formative Phase – Evaluation des Pilotprojektes durch Dokumentationen (Stichprobe III) ⁷³

Die formative Phase, die Entwicklungsphase, fand über die Evaluation des formulierten Projektes statt. Nach den Ferien bestimmte der entworfene Pilotprojektplan in Teilen die Arbeit an der Schule Ana Cordeiro, sowie die Unterrichtsgestaltung und Organisation an den öffentlichen Schulen, die bereits Schüler und Schülerinnen des CHACs in ihren Klassen beschulen. Das Pilotprojekt wurde mit Beginn des neuen Schulhalbjahres, seit August 2005, eingeführt, und stand unter ständigen Evaluierungsprozessen. Instrument dabei waren die Dokumentationen von der praktischen Umsetzung des Pilotprojektes, welches mit zwei Schülern und einer Schülerin erprobt wurde.

6.3.6.1 Die Stichprobenbeschreibung

Die Auswahl der Schüler bzw. Schülerin und der Schulen kann als systematisch bezeichnet werden. Bewusst wurden die Schüler und die Schülerin ausgesucht, die bereits vor Beginn des Projektes Klassen an öffentlichen Regelschulen besuchten. Grund dafür war die Vergleichbarkeit der Nicht-Begleitung zuvor und die Wirkung der neu einsetzenden, strukturierten Begleitung durch das Projekt. J. war seit 1 ½ Jahren Schülerin an einer öffentlichen Regelschule, E. und W. seit einem halben Jahr. Die Schulen wurden dementsprechend nicht ausgesucht, da nur diese drei Schüler inkludiert waren. Die Schulen wurden natürlich über die Forschung in Kenntnis gesetzt und stimmten dem Vorhaben zu.

Die beiden Schüler (E. und W.) gehen in einer Schule in eine Klasse. Als Ergänzung zu diesen Fällen diente die Begleitung einer weiteren Schülerin (J.), die schon seit längerer Zeit an einer öffentlichen Regelschule eingeschult ist und im Jahr 2005 ihre Alphabetisierung⁷⁴ gefeiert hat. Da sie nicht an allen geplanten Bereichen des Pilotprojektes teilnimmt und schon längere Zeit in einer anderen Schule beschult wird, kann sie nur als ergänzende Informationsquelle für einzelne Bereiche dienen. Alle drei wohnen in einem

⁷³ Die Stichprobe III wird in Kapitel 7.6 ausgewertet.

⁷⁴ In Brasilien erhalten die Kinder bei Erreichung des Status der Alphabetisierung ein Diplom. Dieses wird am Ende des Schuljahres in einem Festakt und unter Teilnahme von Eltern und andern Angehörigen wie eine Schulabschlussfeier gefeiert.

armen Randgebiet in Teresina und kommen aus mittellosen Familien. In den Fällen von W. und E. meldeten sowohl die Lehrkräfte, als auch ihre Mütter, dass beide aufgrund bestehender Schwierigkeiten wahrscheinlich wieder zurückgeschult werden.

E. ist 1993 geboren und zum Zeitpunkt der Forschung 12 Jahre alt. Seit 1998 ist er Schüler des Zentrums Ana Cordeiro. Zuvor wurde er durch die APAE begleitet. Bei ihm wurden Sprachstörungen und Schwächen in der motorischen Koordination diagnostiziert. Außerdem ist er unruhig und oft aggressiv. Die Familiensituation ist sehr schwierig. Die Familie, das Ehepaar und zwei Kinder, leben mit den Großeltern väterlicherseits und einer Tante in einem Haus in einem der Peripheriegebiete Teresinas. Lediglich der Vater bekommt einen regelmäßigen Mindestlohn. Der Satz des derzeitigen Mindestlohns liegt bei 350,00 Real (etwa 130,00 Euro).

W. ist 1994 geboren und damit zum Forschungszeitpunkt 11 Jahre alt. Er wurde als Schüler mit geistiger Behinderung diagnostiziert (Mikrozephalie). Er hat Lernschwierigkeiten und zeigt ein sehr impulsives Verhalten. Oft ist er aggressiv und inkonsequent in seinen Handlungen. Er zeigt ein hohes Bedürfnis nach Schutz und unterstützt dieses durch eine sehr kindliche Sprache. Er ist das dritte von insgesamt fünf Kindern und wohnt mit seinen Eltern in einem Armenviertel außerhalb des Stadtbereichs in Teresina. Der Familie steht monatlich der Arbeitslohn des Vaters zur Verfügung, welcher 500,00 Real (ca. 160,00 Euro) beträgt.

J. wurde 1996 geboren und ist 9 Jahre zum Zeitpunkt der Forschung. Bei ihr wurde eine Entwicklungsverzögerung diagnostiziert, außerdem besitzt sie die Tendenz sich zu isolieren. Sie ist sehr ruhig, weist manchmal Zeichen von autistischem Verhalten auf. Sie ist seit 2002 an dem Zentrum eingeschult, nachdem sie in der öffentlichen Regelschule, laut Aussagen der Direktorin und der Lehrerin, nicht mehr weiter unterrichtet werden konnte. Die Familie lebt von der Rente des mit im Haus lebenden Großvaters, die 350,00 Real beträgt. Insgesamt müssen davon das Ehepaar selbst, zwei Kinder und die Großeltern mütterlicherseits überleben. Auch J. wohnt in einem abgelegenen, armen Stadtteil.

Die beiden Schulen in denen W., E. und J. unterrichtet werden befinden sich im Stadtteil Vamos ver o sol in Teresina, einem sehr armen Viertel am Rande der Stadt. Nur ein Bus fährt von dort mehrmals am Tag in das Zentrum von Teresina. Der Weg zum Zentrum Ana Cordeiro dauert in etwa eine $\frac{3}{4}$ Stunde.

Die Schüler E. und W. gehen in die Schule „Joao Emílio Falcão“. Hier werden insgesamt 430 Schüler und Schülerinnen im Primarbereich beschult. 8 Lehrkräfte sind für die Klassen zuständig. Die Schule fällt in den städtischen Zuständigkeitsbereich. Sie beschult,

wie in Brasilien üblich, vor- und nachmittags unterschiedliche Schülergruppen. Die Klassengrößen liegen zwischen 30 und 40 Schülern und Schülerinnen. Dabei gilt allerdings zu beachten, dass viele von ihnen unregelmäßig zur Schule kommen. Dies ist, laut Angaben der Direktorin, eines der größten Probleme der Schule. Laut statistischen Angaben, sind E. und W. die einzigen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Lehrerin der beiden betont jedoch, dass in ihrer Klasse mindestens die Hälfte schwierige Schüler seien, deren Verhaltensauffälligkeiten und Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung gravierend sind. In einem Gespräch sagte sie, dass dies nur daran liege, dass diese „nur nie überprüft worden [sind].“⁷⁵ Insgesamt beklagen viele Lehrer und Lehrerinnen an der Schule die schwierige Schülerschaft der Schule.

Die Schule der Schülerin J. ist eine private Schule im gleichen Wohnviertel. Die Schule „Aprendiz“ verlangt für die Beschulung lediglich einen kleinen Beitrag, der jedoch für die meisten Familien des Viertels nicht aufzubringen ist. Die Schule ist erst vor zwei Jahren in private Trägerschaft gewechselt, was die Struktur und Organisation zurzeit noch beeinträchtigt. Die Forderungen der Eltern sind in diesem Zuge um ein nicht angemessenes Maß gestiegen, sagte die Direktorin. Sie „kommen kaum nach allen gerecht zu werden“. Zum einen bedeutet es für die Schule eine Veränderung in der Klientel, da viele Schüler und Schülerinnen die Schule wechseln mussten, zum anderen nimmt die Elternunterstützung ab. „Sie meinen jetzt, wo sie Geld bezahlen, muss sich die Schule um alles kümmern.“ Die Umstrukturierung bedeutete ebenfalls, dass die Gelder von der Stadt gestrichen werden und das niedrige Schulgeld die Kosten kaum decken kann. Fünf Lehrer und Lehrerinnen betreuen im Wechsel zwei Klassen vor- und nachmittags. Drei von ihnen arbeiten nur halbtags. Insgesamt gehen 120 Schüler und Schülerinnen auf die Schule.

6.3.6.2 Die Dokumentation als Instrument der Forschung

Als Instrument diene die Dokumentation der einzelnen Umsetzungselemente. Unter Dokumentation versteht man „die geordnete Zusammenstellung und Nutzbarmachung von Dokumenten und Materialien...“ (vgl. Meyers Lexikon online, 2008). Ziel ist dabei die systematische Verwertung des Informationsgehaltes der Dokumente. Als Qualitätsmerkmale der Dokumentation gelten unter anderem Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Verständlichkeit, Strukturiertheit, Korrektheit und Nachvollziehbarkeit.

⁷⁵ Die Zitate in diesem Abschnitt sind ausnahmslos aus dem Tagebuch der Verfasserin der Arbeit entnommen

In dieser Phase der Forschung wurden insgesamt fünf Bereiche dokumentiert. Für die Schulbesuche und die damit verbundenen Gespräche mit Direktoren und Lehrern, den Förderunterricht, Telefonate mit Schulen und Behörden, Lehrerversammlungen und Elterngespräche wurden jeweils einzelne Dokumentationsbögen ausgefüllt, auf welchen zunächst Datum, Ort und anwesende Personen notiert wurden und danach die inhaltlichen Bemerkungen niedergeschrieben wurden. Die Dokumentation wurde von den jeweils zuständigen Personen der einzelnen Bereiche geführt, oder bei Schulbesuchen und Elterngesprächen von den Personen, die die jeweilige Aktivität durchgeführt haben.

Um der Gefahr der Eigendynamik von dokumentarischen Fallrealitäten vorzubeugen (vgl. Wolff, 2000, S.505), wurden die Dokumente stets zu zweit ausgewertet und die Dokumentationsbögen wurden, wenn möglich, ebenfalls in Gegenwart einer zweiten Person ausgefüllt. Laut Wolff sollte die Auswertung von Dokumenten mit größter Vorsicht und detaillierter Betrachtung geschehen. Wenn möglich sollte deshalb noch einmal Rücksprache mit den Personen gehalten werden, die bestimmte Gespräche geführt haben, und absichern ob die dokumentierten Aussagen richtig übernommen wurden (ebd., S. 512).

Durch eine kontinuierliche Auswertung der Dokumente und die daraus gebildeten Kategorien entstanden schon während des Forschungszeitraumes Veränderungen in der Vorbereitung zu Gesprächen, in der Fragenformulierung und der Gestaltung des Förderunterrichts. Die Veränderungen wurden ebenfalls dokumentiert, da sie als neue Ergebnisse zur Umgestaltung des Pilotprojektes dienen sollten. Diese Phase organisierte sich demnach nicht durch eine punktuelle Stichprobe, sondern durch einen kontinuierlichen Auswertungs- und Erhebungsprozess, der einem ständigen Wandel ausgesetzt war. In der Evaluationsforschung ist dieser Prozess von hoher Wichtigkeit, da durch die Überprüfungen eine fortlaufende Kontrolle der Forschung besteht.

6.3.6.3 Formulierung des Projektes „Mosaico“

Als Ergebnis der ausgewerteten Dokumentationsforschung entstand ein Projektentwurf für das Projekt „Mosaico“, ein Projekt zur Umsetzung von Inklusion bei Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung (Schülerschaft des CHAC) in Teresina.

Die gültige Formulierung des Projektes wurde als Abschluss dieses Forschungsteils in den Ferien, von Dezember 2005 bis Februar 2006, durchgeführt. In die Formulierung flossen neben den vorrangigen Ergebnissen der Evaluation des Pilotprojektes, durch die Dokumentation, sowohl Ergebnisse aus den vorherigen Stichprobenerhebungen (I und II), als auch ergänzende Informationen aus den Tagebuchaufzeichnungen mit ein.

6.3.7 Summative Phase I - vorläufige Endevaluation durch Leitfadeninterviews (Stichprobe IV)⁷⁶

Als Hauptbestandteil der fünften Forschungsphase diente das Interviewverfahren als Methode. Sie stellte damit die Vorläufige Endevaluation dar. Das Projekt „Mosaíco“ sollte durch die Interviews in Hinblick auf Ziele, Inhalt, Struktur, Umsetzung und Unwägbarkeiten überprüft werden. Durch die Auswertung sollte eine eventuelle Umstrukturierung mit erweiterten oder veränderten Projekthinhalten und Methoden entstehen. Auch die Praktikabilität der Umsetzung sollte mit in den Fragenkatalog einbezogen werden. Daneben sollten bestehende Schwierigkeiten und Probleme eingegrenzt werden können, um in der veränderten Planung Berücksichtigung zu finden.

6.3.7.1 Die Interviewpartner

Die Auswahl der Interviewpartner geschah teilsystematisiert in Bezug auf die Festlegung der Wirkungsbereiche, in denen die Personen arbeiteten oder an welchen sie selbst oder ihre Kinder teilnahmen. Innerhalb dieser Bereiche wurden die Interviewpartner dann nach dem Zufallsauswahlverfahren ausgewählt. Die Interviewpartner sollten den gesamten Wirkungsbereich des Projektes „Mosaíco“ abdecken. Dies bedeutete eine Umsetzung sowohl im CHAC, als auch an den öffentlichen Regelschulen, die, in Zusammenarbeit mit dem Zentrum, als Inklusionsschulen arbeiteten. Alle am Projekt beteiligten Personengruppen wurden einbezogen. Die Auswahl möglichst verschiedener Personen, die in den gleichen Prozess eingebunden sind, ist für eine möglichst große Erfassung verschiedenster Faktoren, den Überprüfungsbereich betreffend, sinnvoll. Durch das angestrebte Gleichgewicht der einzelnen Gruppen konnte der Gefahr vorgebeugt werden, eine einseitige Sicht herauszuarbeiten und diese als Allgemeinzustand anzusehen.

Insgesamt wurden 35 Interviews durchgeführt. Zehn Interviewpartner waren Direktorinnen oder zuständige Lehrkräfte an den Inklusionsschulen; 15 von ihnen waren Müttern von den Schülern und Schülerinnen, die in den Inklusionsprozess eingebunden wurden; vier Lehrerinnen, die am CHAC für den Förderunterricht zuständig sind, und fünf waren weitere Angestellte im CHAC, darunter eine Psychologin, eine Psychotherapeutin, eine Physiotherapeutin (Terapeuta Ocupacional - T.O.), eine Sozialarbeiterin und die Koordinatorin für den Bereich der Schüler mit autistischen Verhaltensweisen. Zusätzlich wurde Rosana als Koordinatorin des Projektes interviewt. Die Interviews wurden in dem Zeitraum von Mai bis Juli 2006 durchgeführt.

⁷⁶ Die Ergebnisse der Stichprobe IV sind unter Kapitel 7.8 dargestellt.

Die betroffenen Schüler und Schülerinnen haben wir über die Eltern mit befragt. Dies geschah aus dem Grund, dass, bei den ersten Versuchen von Interviews mit den Schülern oder Schülerinnen, viele von ihnen Angst vor dem Aufzeichnen ihrer Aussagen hatten, zu nervös wurden oder nur herumalberten. Daher wurden die Mütter darum gebeten, vor dem Interview mit ihren Kindern zu sprechen und sie zu befragen, was sie von dem Projekt halten, wie es ihnen in der Schule ergeht und was sie sich wünschen. Auch die Auswahl der anderen Interviewpartner gestaltete sich teilweise schwierig. Nicht alle Mütter oder Lehrkräfte waren bereit, ein Interview zu geben, was in den meisten Fällen in der Angst, nicht intelligent genug antworten zu können, begründet lag. Einige ließen sich nach nochmaliger Erklärung, dass es nicht um eine Wissensüberprüfung geht, sondern um ein Meinungsbild zum Projekt, noch überreden. Die Begrenzung auf vier Lehrerinnen für den Förderunterricht lag in der Organisation des Projektes begründet. Für diesen Bereich stehen lediglich vier Lehrerinnen zur Verfügung. Auch bei den Therapeuten und Sozialarbeitern des Zentrums wurden Vorbehalte geäußert, oftmals aus dem gleichen Grund wie bei den Zielgruppe der Mütter und der Lehrkräfte. In vielen Fällen aber auch, da sie noch nicht über das Projekt informiert worden sind oder sich aus dem Gebiet heraushalten wollten. So wurde exemplarisch aus den meisten angebotenen Gebieten eine Therapeutin und zusätzlich eine Sozialarbeiterin interviewt.

6.3.7.2 Das Instrument der Forschung – Das Interview

Als Forschungsinstrument diente in der summativen Phase das qualitative Interview. Das qualitative Interview basiert auf der methodologischen Prämisse, dass Äußerungen von Befragten in der Regel umso valider und substantieller sind, je weniger der Interviewer dem Befragten durch Nachfragen und Strukturierungsversuche seine eigenen Vorstellungen aufsetzt. Es ist ein

„wenig strukturiertes Interview, das, von lockeren Hypothesen angeleitet, der Exploration eines bestimmten, wissenschaftlich wenig erschlossenen Forschungsfeldes dienen soll, und das - zumindest der Intention nach - den Befragten einen breiten Spielraum der Strukturierung und Äußerung subjektiver Deutungen einräumt“ (Hopf, 1978, S.99).

In Berücksichtigung der Tatsache, dass die Interviewpartner einzigartige Subjekte sind, liegt die Objektivität der Datenerhebung nicht darin, alle Probanden demselben standardisierten Vorgehen zu unterziehen. Es erscheint gerade deshalb sinnvoll, das Interview flexibel an die jeweilige Situation und an die Subjektivität des Befragten anzupassen.

Um trotzdem eine Orientierung zu haben, wurde das Leitfadenterview ausgewählt. In Leitfaden-Interviews wird das Thema vorstrukturiert, indem vorab ein so genannter

Leitfaden mit Fragen bzw. Fragekomplexen entworfen wird. Bei der Erarbeitung des Interviewleitfadens für die Interviews flossen sowohl die Daten und Ergebnisse der vorherigen Forschungen als auch vielfältige Literatur zum Thema mit ein. Der Interviewleitfaden wurde von der Projektleiterin und der Forscherin gemeinsam entwickelt. Für die einzelnen Personengruppen wurde jeweils der Blickwinkel für die Fragenstellung verändert, jedoch nicht der Frageninhalt. Der Leitfaden wurde mit offenen, aber ausformulierten Fragen zu verschiedenen Themenkomplexen entwickelt, zu denen die Befragten sich ohne jegliche Antwortvorgaben äußern konnten. Die Interviewerin behielt sich aber vor, in der Situation flexibel noch näher auf Antworten einzugehen. Aufgrund der vorgegebenen Fragen ist das Material leichter zu strukturieren als Erzählungen. Der Leitfaden hat die Funktion zu verhindern, dass einzelne Themenbereiche bei der Durchführung des Interviews nicht angesprochen werden. Damit sorgt er gleichzeitig auch für eine bessere Vergleichbarkeit verschiedener Interviews bei der Auswertung. Wichtig war die Vermeidung des einfachen „Abhakens“ verschiedenen Themen. Christel Hopf beschreibt diesen Fehler als so genannte „Leitfadenbürokratie“. Als mögliche Gründe nennt Hopf: Angst und Verunsicherung des Forschers, Zeitdruck sowie das Informationsinteresse des Forschers (Hopf, 1978, S.101). Um dieses zu vermeiden, begannen die Interviews mit einer eher offenen Eingangsfrage, auf die eine längere Erzählphase der Befragten folgen konnte.

Orientierung bei den Interviews und der Erstellung des Interviewleitfadens gab das von Witzel geprägte „Problemzentrierten Interview“. Das Problemzentrierte Interview ist ein offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren. Die Befragten kommen dabei frei zu Wort, wodurch das Interview nah an die Formen eines offenen Gespräches herankommt. In diesem Sinne wurde das Interview anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählreizen besteht, durchgeführt. Außerdem umfasste es einen vorangestellten Kurzfragebogen zur Erfassung von demographischen Daten. Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen, zudem wurde ein Interviewprotokoll zur ergänzenden Erfassung von Kontextinformationen oder Gesten und sonstigen nonverbalen Gefühlsäußerungen geführt. Das Interview ist gekennzeichnet durch die *Problemzentrierung*, die *Gegenstandsorientierung* und die *Prozessorientierung* (vgl. Witzel, 1985).

Der erstellte Leitfaden erhielt nach Durchführung einzelner Interviews noch Ergänzungen oder Veränderungen. Dies ist nach der von Glaser und Strauss propagierten Verzahnung von Datenerhebung und -auswertung sinnvoll, um eindeutigere Ergebnisse zu erhalten (vgl. Glaser & Strauss, 1975). Diese Veränderungen wurden in den weiteren Interviews mit einbezogen.

6.3.7.3 Die Aufzeichnung und Transkription

Die Interviews wurden von der die Koordinatorin des Projektes und der Forscherin durchgeführt. Dies geschah entweder in gemeinsamer Arbeit oder unabhängig voneinander. Oft wurde die Arbeit auch geteilt, so dass die Eine für das interviewen zuständig war und die Andere sich Beobachtungsnotizen zu Sprache und Verhalten der Interviewpartner und weiteren Besonderheiten während des Interviews machte.

Die Interviews wurden in einem separaten Raum innerhalb der einzelnen Schulen oder des Zentrums durchgeführt, wobei jeweils nur die zu interviewende Person und die Interviewerinnen anwesend waren. Damit war die Einflussnahme von anderen Personen ausgeschlossen. Das Interview wurde mittels Diktiergerätes aufgenommen. Diese Form der Aufzeichnung ermöglicht die Vollständigkeit der Daten, so dass möglichst wenige Informationen verloren gehen. Zusätzlich wurde ein Notizblock verwendet, um Gefühlsäußerungen nonverbaler Art oder andere Auffälligkeiten zu notieren. So konnte Bedeutsames, ohne den Gesprächsfluss zu unterbrechen, notiert werden und zu einem späteren Interviewzeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden. Die Interviews dauerten zwischen zehn und 30 Minuten. Im Anschluss an das Interview wurde ein kurzes Gedächtnisprotokoll geschrieben. Es diente dazu, Eindrücke zu Gefühl und Stimmung der Interviewpartner festzuhalten, um diese ebenfalls für die Auswertung verfügbar zu machen.

In einem anschließenden Schritt wurden die Interviews transkribiert und danach ins Deutsche übersetzt. Für die Transkription, welche schon den ersten Schritt der Interpretation darstellt, gibt es in verschiedenen Forschungstraditionen feststehende Regeln. In diesen wird festgehalten, mit welchem Genauigkeitsgrad das Gesagte in schriftlicher Form festgehalten wird und „ob und in welcher Form Sprechpausen, Versprecher, Veränderungen der Lautstärke, Betonungen, Unterbrechungen und ähnliches vermerkt werden soll.“ (Schmidt, 1997, S. 546) Während Schmidt es für sehr wichtig hält, den Gesprächsverlauf möglichst detailliert und wörtlich zu dokumentieren (ebd., S. 546), verleitet nach Flick „... die Formulierung von Transkriptionsregeln häufig zu einem Fetischismus, der in keinem begründbaren Verhältnis mehr zu Fragestellung und Ertrag der Forschung steht...Sinnvoller erscheint, nur so viel zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert...“ (Flick, 1998, S. 192).

Die durchgeführten Interviews wurden komplett übersetzt, um möglichen Fehlern, die durch Vorabinterpretationen oder Sprachschwierigkeiten entstehen können, vorzubeugen. Es wurde jedoch auf die Form der strengsten Transkription verzichtet und Lachen, Versprechen, „verschluckte“ Worte, Räuspern, Weinen, Pausen und Veränderungen der Stimmlage wurden

nur notiert, wenn sie für die Interpretation bedeutend erschienen. Abschließend wurde die Aufzeichnung noch einmal mit der Tonbandaufnahme verglichen und gegebenenfalls ergänzt oder korrigiert. Das direkt im Anschluss an das Interview angefertigte Protokoll über die Gesprächssituation, in welchem Eindrücke von dem Interviewverlauf, der Interaktion, sowie Störungen und Unterbrechungen notiert wurden, floss entweder in die Transkription mit ein oder wurde als zusätzliches Dokument an die verschriftlichen Interviews angehängt.

6.3.7.4 Grenzen der Interviews

Die Grenzen des Interviewverfahrens sind vielgestaltig. Gerade bei einem persönlichen Thema und der Befragung zu eigener Meinung kann der Interviewer oft nicht auf Gegenliebe oder zumindest nicht immer auf uneingeschränkte Offenheit der Interviewpartner stoßen. Durch die Nationalität der Forscherin und die Tatsache, dass sie weder selbst eine Behinderung, noch Kinder mit einer Behinderung hat, verblieb die Forscherin immer in einer außenstehenden Position. Dies ermöglichte aber auch eine sinnvolle Distanz. So konnte sie weder als Konkurrenz gesehen werden, noch bestand die Gefahr, dass Informationen weitergegeben werden konnten, die für die Lehrkräfte zu Geldkürzungen oder Arbeitsplatzverlust führen könnten, für die Mütter zur Wegnahme des Schulplatzes ihres Kindes.

Der Faktor der Sprache stellt in dieser Forschung eine weitere Begrenzung dar. So ist die Forscherin der brasilianisch-portugiesischen Sprache zwar mächtig und kann sich fließend unterhalten, stößt aber bei bestimmten Ausdrücken oder sprachlichen Eigenheiten an ihre Grenzen. Wie schon unter Punkt 6.3.5.2.1, in Bezug auf die Fragebögen beschrieben, besitzt jeder Interviewpartner eine eigene Sprache, die mehr oder weniger starke Elemente von Umgangssprache beinhalten kann. Dies erforderte in manchen Fällen ein Nachfragen zur Verständigung, welche den Redefluss unterbrach.

Eine letzte Grenze war der Zeitfaktor. Die Interviewphase wurde durch den zeitlichen Rahmen begrenzt. Innerhalb des Aufenthaltes der Forscherin und auch mit Blick auf die Auswertung war nur eine beschränkte Zahl an Interviews möglich. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellen den Versuch dar, die Tiefe des Phänomens herauszustellen und können somit Anstoß zu weiteren Forschungen sein.

6.4 Die Grounded Theory als Grundlage der Datenauswertung

Das Vorgehen in der Auswertung basiert auf dem in den 60er und 70er Jahren ausgearbeiteten Verfahren der Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss (vgl. Glaser, 1965, Glaser & Strauss, 1975 und Glaser, 1978). Als Übersetzung hat sich im Deutschen der Begriff „Gegenstandsbezogene Theorie“ eingebürgert (vgl. Mayring, 1996). Als Grundlage und Orientierung bei dem Umgang mit den durch die Forschung gewonnenen Daten diente das Werk „Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ von Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996).

Bei der Grounded Theory wird die Hypothese erst im Verlauf der Untersuchung entwickelt und basiert auf den konkreten Daten des untersuchten Feldes. Vor allem bei offener Feldforschung ermöglicht es der Forscherin sich schon bei der Datensammlung Gedanken über die Auswertung zu machen und die dadurch entstehenden Konzepte in die weitere Datensammlung einzubeziehen (vgl. Corbin & Strauss, 1990, Strauss & Corbin, 1990, Strauss, 1994). Die entwickelte Theorie ist damit in den Daten selbst verankert. In diesem Verfahren ist die Datenanalyse der Weg die Daten aufzubrechen, zu konzeptualisieren und auf eine neue Art zusammensetzen.

Die Datenanalyse wird mit dem Kodieren von Daten gleichgesetzt. Das Kodieren und damit das Analyseverfahren vollzieht sich in drei Schritten: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Das *offene Kodieren* versteht sich als Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens der mit der Forschung erhobenen Daten. Den Daten werden so viele Codes wie möglich zugeschrieben, welche die Sinneinheit dieser treffend wiedergeben. Sie können auch den Worten der Akteure selbst entspringen, in diesem Fall spricht man von den so genannten In-Vivo-Codes. Das offene Kodieren dient als „Öffner“ der Arbeit. Durch Zuordnen der einzelnen Vorkommnisse, Ereignisse und Bedeutungen in Bezug auf ein Phänomen, entstehen im Rahmen dieses analytischen Prozesses erste Konzepte. Das *axiale Kodieren* richtet sich anschließend gezielt auf eine bestimmte Kategorie. Strauss versteht darunter die Neuzusammensetzung der durch das offene Kodieren gewonnenen Daten. Es werden Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien erstellt (vgl. Strauss & Corbin, 1996 S.75). Hiermit wird eine abstraktere Ebene erreicht. Die ständig stattfindenden Kreisprozesse der Datenerhebung, Analyse und neuen Anpassung werden solange durchgeführt, bis die soziale Wirklichkeit in ein theoretisches System übersetzt ist, welches ihre Komplexität widerspiegelt. Strauss spricht dabei von einem „Theoretical Sampling“ (Strauss, 1994, S. 70 f). Als letzter Schritt findet dann das *selektive*

Kodieren statt. Es ist abschließend der Prozess des Auswählens der Kernkategorie. Die Kernkategorie wird mit den anderen gebildeten Kategorien in Beziehung gesetzt, wodurch eine Validierung eben dieser stattfindet. Die vorher entstandenen Handlungsmodelle werden zu einer Theorie über das typische Handeln der Akteure im vorliegenden Forschungsfeld verdichtet.

Das schrittweise Kodieren ermöglichte bei der Auswertung der Forschungsteil ein Vorgehen, welches durch einzelne Teilschritte an unterschiedlichen Auswertungs-zeitpunkten eine Offenheit bewahrt, jedoch nicht unstrukturiert ist. Mit der Möglichkeit, Zwischenkategorien zu bilden, ergab sich zunächst eine immer deutlichere Eingrenzung der zentralen Forschungsfragen, die sich später in einer sich immer weiter eingrenzenden Hauptkategorie zusammenschlossen. Zusätzlich ermöglichte die Kategorisierung in ständigen Kreisprozessen ein Übergreifen in folgende Forschungsphasen, ohne bereits eine bestehende Endkategorie gebildet zu haben. Bestehende Gewichtungen konnten damit neu strukturiert, verworfen oder verstärkt werden. Der Prozess der Datenanalyse findet demnach erst nach der Interviewanalyse (Stichprobe IV) seinen Abschluss.

Eine Verurteilung gleich zu Beginn, im Sinne einer zu verifizierende Hypothese, galt es bei der Auswertung zu umgehen. Es sollte vielmehr, ganz im Sinne von Strauss und Glaser, eine komplexe und sehr genaue Betrachtung des für die Forschung interessanten und wichtigen Phänomens geschehen. So werden in der Auswertung ständig vorläufige, erklärende Konzepte entworfen, welche die Datenerhebung theoretisch leiten sollen (theoretical sampling). Die im Kopf der Forscherin entstandene Theorie soll durch die gesamte Forschung gegenstandsverankert sein.

7. INKLUSION VON SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN IM BILDUNGSSYSTEM VON TERESINA – AUSWERTUNG DER FORSCHUNGSPHASEN

Dieses Kapitel soll sowohl die Auswertungsprozesse als auch die Ergebnisse der in Kapitel 6 beschriebenen Forschungsphasen darstellen. Dazu werde ich zunächst einen Überblick der Darstellungsformen der einzelnen Forschungsphasen geben und im Anschluss jede Phase detailliert in ihrer Auswertung und ihrem Endergebnis vorstellen.

7.1 Die Auswertungsform und Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsphasen geschieht nach der Einteilung der Untersuchungsreihe, die in Kapitel 6.3 als Gesamtstruktur tabellarisch dargestellt wurde. Die Darstellungsformen der Forschungsphasen mit den jeweiligen Stichproben variieren untereinander.

Die Ergebnisse der Quantitativen Erhebung in den Schulen, als Einstieg dieser Forschung, werden mit Hilfe von Tabellen dargestellt. Anhand von vier Tabellen werden die wichtigen Aspekte der aktuellen Situation der Schulen in Teresina herausgearbeitet.

Die Auswertung der präformativen Phase I, die Teilnehmende Beobachtung als Stichprobe I, wird durch erste Kategorienbildungen geschehen. Die zweite Forschungsphase fand zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Während der dreimonatigen Vorforschungsphase wurde bereits mit dem Beobachten im spezifischen Forschungsfeld „Centro de Habilitação Ana Cordeiro – CHAC“ begonnen, wobei der Hauptteil und damit inhaltlich der größere Kategorieanteil in der Zeit von Oktober bis Dezember lag. Diese Kategorien stellen die Schwerpunkte der Beobachtungsinhalte dar, es wird jedoch noch keine Gewichtung vollzogen. Die Kategorien aus der Beobachtung dienen im weiteren Verlauf als Orientierung für die Leitfragen der Fragebögen. Abschließend werden sie zusätzlich für die Interviewfragen mit herangezogen. Die Darstellung wird in Form der Benennung der zentralen Schlusskategorien erfolgen, deren Inhalt jeweils einzeln beschrieben wird.

Die Auswertung der Daten aus der zweiten präformativen Phase erfolgte sowohl qualitativ als auch quantitativ. Die Daten wurden zunächst inhaltlich analysiert und in einzelnen Kategorien zusammengefasst, erst danach begann die Betrachtung ihrer Vorkommenshäufigkeit. Diese Vorgehensweise garantiert, dass keine Informationen durch zu schnelle Verallgemeinerungen verloren gehen. Die zweite Stichprobe besteht aus drei Teilelementen mit jeweiligen Substichproben. Die Auswertung der ersten

Fragebogenerhebung (Substichprobe IIa) wurde mit den Ergebnissen des zweiten Durchlaufs (Substichprobe IIb) verglichen und anschließend mit Gesamtkategorien versehen. Diese wurden in einem weiteren Verfahren mit den Ergebnissen der ergänzenden Interviews (Substichprobe IIc) verbunden. Schließlich bildeten sich die Endkategorien der gesamten Stichprobe II. Die Kategorien der Auswertung der Fragebögen und der anschließenden Interviews dienten, in Kombination mit den Kategorien der Beobachtung, als Grundlage für die Erstellung des Pilotprojektes und im weiteren Verlauf ebenfalls zur Gestaltung der weiteren Forschungselemente. Die Auswertung der Fragebogenbefragung wird in Form von Vergleichs- oder Ergänzungstabellen dargestellt, die ergänzenden Informationen durch die Interviews werden in schriftlicher Form ausgewertet.

In der formativen Phase fand die Evaluation des Pilotprojektes statt. Die Ergebnisse der Stichprobe III, wurden anhand von Auswertungen der Dokumentationen (Gespräche in Schulen, Förderunterricht, Telefonate und Versammlungen) gesichert. Auch in diesem Schritt wurden Kategorien gebildet, die sich aus den kleinschrittig angefertigten Aufzeichnungen ergaben. Mit diesem erneuten Auswertungsschritt wurde der Projektentwurf ergänzt und verändert. Als Produkt der bisherigen Auswertung steht das Projekt „Mosaico“. Die Ergebnisse werden in Form eines zusammenhängenden Textes vorgestellt, in welchem die zentralen Punkte abschließend nochmals aufgeführt werden. Nach der Auswertung jedes einzelnen Teilbereiches, werden die zentralen Ergebnisse aller Kategorien als Gesamtauswertung in Form einer **Tabelle** 19 zusammenfassend dargestellt.

Die vorläufige Endevaluation (Stichprobe IV) stellt in Form von durchgeführten Interviews das Ende dieses Forschungsvorhabens dar. Die Interviews wurden ebenfalls in Anlehnung an die Methode der Grounded Theorie ausgewertet. In die Erarbeitung des Interviewleitfadens flossen sowohl die Daten und Ergebnisse der bisherigen Forschungen, als auch vielfältige Literatur zum Thema mit ein. Der Leitfaden erhielt nach Durchführung einzelner Interviews noch Erweiterungen, ganz nach der von Glaser und Strauss propagierten Verzahnung von Datenerhebung und -auswertung (vgl., Glaser & Strauss, 1975), welche in den weiteren Interviews mit einbezogen wurden. Die Darstellung wird anhand eines Auswertungsschaubildes vorgenommen, in welchem die Verbindungen und Abhängigkeiten der einzelnen Kategorien deutlich werden und der gesamte Forschungsprozess nachvollzogen werden kann.

7.2 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die quantitative Erhebung wurde über einen Zeitraum von einem Monat, mit Hilfe des Bildungsministeriums, an allen öffentlichen, nicht-privaten Schulen in Teresina durchgeführt. Das genaue Vorgehen dieser Phase wurde in Kapitel 6.3.3 beschrieben. Ihre Auswertung wird in Form von Tabellen vorgenommen. Die Tabellen geben Aufschluss über die zahlenmäßig aktuelle Situation von Inklusion in Teresina. Die Ergebnisse sind in vier Gebiete eingeteilt. Die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in Sonderklassen (**Tabelle 7**), in Klassen mit spezieller pädagogischer Förderung (**Tabelle 8**), in Klassen mit speziellen didaktischen Materialien (**Tabelle 9**) und in Inklusionsklassen (**Tabelle 10**) dargestellt. Eine letzte Tabelle zeigt die unterschiedlichen Bereiche in einer Zusammenfassung (**Tabelle 11**). Die Tabellen werden nur kommentiert, jedoch nicht intensiv ausgewertet, da ihr Hauptsinn in Voreingrenzung der folgenden Forschung liegt.

Tabelle 7

Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderklassen (Classes Especiais) in Teresina - Piauí

<u>Schule:</u>	Geistige Behinderung			visuelle Behinderung			auditive Behinderung			Total		
	Schü- ler	Klas- sen	Leh- rer	Schü- ler	Klas- sen	Leh- rer	Schü- ler	Klas- sen	Leh- rer	Schü- ler	Klas- sen	Leh- rer
U. E. Darcy Araújo	05	01	01	-	-	-	-	-	-	05	01	01
U. E. Paulo Ferraz	-	-	-	-	-	-	55	08	11	55	08	11
U. E. Cristino Castelo Branco	12	02	02	-	-	-	-	-	-	12	02	02
U. E. Pequena Rubim	06	01	01	-	-	-	-	-	-	06	01	01
U. E. Heli Sobral	08	01	01	-	-	-	-	-	-	08	01	01
U. E. Demerval Lobão	22	03	03	-	-	-	-	-	-	22	03	03
CEB Gov. Freitas Neto	20	02	02	-	-	-	05	01	01	25	03	03
CAIC João Mendes O. de Melo	17	02	02	-	-	-	-	-	-	17	02	02
U.E. São Paulo	10	01	01	-	-	-	-	-	-	10	01	01
U.E. Áurea Freire	05	01	01	-	-	-	04	01	-	09	02	01
U.E. Milton Aguiar	41	04	03	-	-	-	-	-	-	41	04	03
U.E. Martins Napoleão	15	02	02	-	-	-	-	-	-	15	02	02
U.E. Adimir Leal	-	-	-	-	-	-	12	01	01	12	01	01
U.E. João Soares	08	01	01	-	-	-	-	-	-	08	01	01
U.E. Matias Olímpio	-	-	-	-	-	-	26	05	03	26	05	03
U.E. Nair Gonçalves	-	-	-	10	02	02	-	-	-	10	02	02

U.E. Agripino Oliveira	06	01	01	-	-	-	-	-	-	06	01	01
U.E. Pe. Antonio Madeira	09	01	01	-	-	-	-	-	-	09	01	01
U.E. Joel Mendes	18	02	02	-	-	-	-	-	-	18	02	02
TOTAL	202	25	24	10	02	02	102	16	16	314	43	42

Tabelle 8

Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Klassen der speziellen pädagogischen Förderung (Apoio Pedagógico - APE) in Teresina - Piauí

Schule	Schüler	Klassen	Lehrer
U. E. Heli Sobral	10	02	01
U. E. Demerval Lobão	46	02	02
U. E. James Azevedo	16	01	01
CAIC João Mendes O. de Melo	38	02	01
U.E. Áurea Freire	52	02	01
U.E. Milton Aguiar	44	04	02
U.E. Martins Napoleão	33	02	01
U.E. Adamir Leal	22	01	01
U.E. João Soares	41	02	01
U.E. Florisa Silva	27	02	02
U.E. Joaquim Nonato	30	02	01
U.E. Mercedes Costa	24	02	01
U.E. Maria do Carmo Reverdosa	24	01	01
U.E. Estado do Amazonas	31	02	01
U.E. Helena Carvalho	16	02	01
U.E. Alberto Silva	14	01	01
U.E. N. S. do Perpétuo Socorro	18	02	01
U.E. Joel Ribeiro	29	02	01
U.E. Anita Gayoso	22	01	01
U.E. Júlia Nunes	24	02	01
U.E. Agripino Oliveira	24	02	01
U.E. João Emílio F. Costa	29	02	01
TOTAL	614	41	25

Tabelle 9

Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Klassen mit speziellen didaktischen Materialien (Salas de Recursos) in Teresina - Piauí

Schule	auditive Behinderung	TOTAL
U.E. Milton Aguiar	27	27
U. E. Paulo Ferraz	35	35
U. E. Matias Olímpio	24	24
CEB Gov. Freitas Neto	05	05
CAIC Prof. Melo Margalhães	05	05
TOTAL	96	96

Tabelle 10

Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Inklusionsklassen (Classe inclusiva) in Teresina - Piauí

Schule	auditiv	visuell	geistig	TOTAL
U. E. Barão de Gurguéia	-	01	-	01
U. E. Paulo Ferraz	24	02	-	26
U. E. Nair Gonçalves	-	22	-	22
CEB Gov. Freitas Neto	-	-	02	02
CAIC Prof. Melo Margalhães	02	-	-	02
U.E. São Paulo	09	01	-	10
U.E. Artur Furtado	-	07	-	07
U.E. Áurea Freire	01	-	02	03
U.E. Martins Napoleão	03	01	-	04
U.E. Adamir Leal	10	-	-	10
U.E. João Soares	-	01	-	01
U.E. Matias Olímpio	08	-	-	08
U.E. Antonio de Almendra Freitas Neto	-	01	-	01
U.E. Joaquim Nonato	-	01	01	02
U.E. Mercedes Costa	02	-	-	02
U.E. Maria do Carmo Reverdosa	01	01	-	02
U.E. Moacyr Madeira Campos	-	01	-	01
U.E. Pe. Antonio Madeira	-	-	01	01
U.E. Melvin Jones	01	-	-	01
U.E. Benjamim Batista	-	01	-	01
U.E. Maria Melo	02	-	-	02
E. T. Est. Dirceu Arcoverde	-	01	-	01
U.E. Dina Soares	-	04	-	04
U.E. Edgar Tito	-	01	-	01
U.E. Gabriel Ferreira	-	01	-	01
U.E. João Costa	-	-	01	01
U.E. João Emílio Falcão	-	01	-	01
U.E. Pinheiro Machado	01	01	-	02
U.E. S. Francisco de Assis	-	01	-	01
U.E. Cipriano Leite	-	-	01	01
U.E. Cristino Castelo Branco	01	-	-	01
U.E. Duque de Caixas	02	-	-	02
U.E. Lucído Portela	01	-	-	01
TOTAL	68	50	08	126

Tabelle 11

Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Teresina - Piauí (Darstellung aufgeteilt nach Bereichen der Beschulung)

Sonderklasse (Classe Especial)			Inklusionsklasse (Classe Inclusiva)			Spez. päd. Förderung (APE)		spez. didakt. Materialien (Sala de Recusos)	TOTAL Schüler
auditiv	visuell	geistig	auditiv	visuell	geistig	Schül er	Klas sen	auditiv	
102	10	202	68	50	08	614	41	96	1150

Die erhobenen Daten zeigen eindeutig, dass die öffentlichen Regelschulen in Teresina bereits Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschulen, dies jedoch überwiegend in Sonderklassen. Besonders im Bereich der Schülerschaft mit geistiger Behinderung ist klar zu erkennen, dass sie von allen Gruppen die am wenigsten vertretene im regulären öffentlichen Schulsystem ist. Zudem wird ein großer Unterschied zwischen der Beschulung in Sonderklassen und der Beschulung in Inklusionsklassen deutlich. Es werden 202 Schüler und Schülerinnen in Sonderklassen gegenüber acht in Inklusionsklassen unterrichtet. Das Fehlen der Angaben zu den Schülern und Schülerinnen mit körperlicher Behinderung kann entweder darin begründet liegen, dass die betreffenden Kinder und Jugendliche nicht als Sonderschüler bzw. -schülerinnen diagnostiziert werden oder schon in eine andere der genannten Kategorien eingeordnet sind, da diagnostizierte Mehrfachbehinderungen bestehen. Die Klassen mit spezieller sonderpädagogischer Förderung (APE) sollen die Schüler und Schülerinnen mit starken Lernschwierigkeiten auffangen, sie stellen unseren Bereich der Förderschule Lernen dar. Es fällt auf, dass die in Deutschland bestehende Einstufung der Förderschule Emotionale und Soziale Entwicklung bei der Datenerfassung in Teresina keine Bedeutung besitzt. Auffälligkeiten in diesem Bereich bestehen in den Schulen Teresinas zuhauf, doch sind diese Schüler und Schülerinnen nicht als bestimmte Gruppe unter dem sonderpädagogischen Förderbedarf definiert (vgl. Kapitel 3.1). In manchen Klassen, vor allem in Randgebieten der Stadt, lassen sich von dem Auffälligkeitsbild bis zu 80 Prozent der Schüler und Schülerinnen in diese Kategorie einordnen (Aussage der Koordinatorin des Sonderpädagogikbereichs im Bildungsministerium). In diesen Wohngebieten weist ein hoher Anteil der Schülerschaft Auffälligkeiten in ihrem Verhalten auf. Bei der Gesamtzahl von 1150 Schülern und Schülerinnen ist zu beachten, dass 614 unter dem Bereich der speziellen pädagogischen Förderung (APE) geführt werden, also Lernschwierigkeiten aufweisen. Insgesamt wurden zum Zeitpunkt der Datenerfassung 210 Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung,

266 Schüler und Schülerinnen mit auditiver Behinderung und 60 Schüler und Schülerinnen mit visueller Behinderung im öffentlichen Regelschulsystem in Teresina beschult. Für diese Arbeit sind die Zahlen der Kinder und Jugendlichen die in Inklusionsklassen beschult werden von zentraler Bedeutung, da Inklusion sich nicht über Sonderklassen umsetzen lässt (vgl. Kapitel 4.3.3). Unter dieser Betrachtung lassen sich Zahlen von 68 Schülern und Schülerinnen mit auditiver Behinderung, 50 mit visueller Behinderung und 08 mit geistiger Behinderung festhalten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich scheinbar die Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung in Teresina deutlich schwieriger gestaltet, als die von Schülern und Schülerinnen mit auditiver und visueller Behinderung. Diese Vermutung wird in diverser Literatur zum Thema Inklusion belegt (vgl. Kauffman & Hallahan, 1995; Gaio & Meneghetti, 2004; Knauer, 2008; Eberheim & Mand, 2008). Die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung steht an letzter Stelle der Inklusion (vgl. Kapitel 3.1.2 und 4.3.1). Dies verstärkt die Sinnhaftigkeit, ein Projekt zur Umsetzung von Inklusion voranzutreiben. Da die Forschungsschule, in welcher das Pilotprojekt angesiedelt werden soll, Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung beschult, kann dies einen Fortschritt in der inklusiven Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung darstellen.

7.3 Darstellung der Ergebnisse der präformativen Phase I (Stichprobe I)

Die präformative Phase I wurde, wie in Kapitel 6.3.4 dargestellt, über das Forschungsinstrument „Teilnehmende Beobachtung“ durchgeführt. Der Forschungszeitraum ist gespalten. Bei dem Vorforschungsaufenthalt wurde mit der offenen Beobachtung begonnen, die eigentliche Beobachtungsphase erstreckte sich aber über die Zeit von Oktober bis Dezember 2004.

Die Auswertung wird, in Anlehnung an die Grounded Theory, in Form von Kategorien dargestellt, welche im Einzelnen durch Beispiele verdeutlicht werden. Der genaue Weg des mehrfachen Kodierens wird nicht im Detail dargestellt, da die Kategorien der Beobachtung lediglich ein Allgemeinbild des Zentrums und Hinweise auf Probleme in der Bildungsstruktur geben sollen. Sie dienen hauptsächlich als Vertiefung der Informationen zum aktuellen Stand der Sonderpädagogik in Teresina. Zusätzlich sollen sie Orientierung in Bezug auf den Gesamtproblemstand des Bildungssystems bieten. Für die Forschung sind daher lediglich die Schlusskategorien von besonderer Bedeutung, da der Hauptfokus dieser Untersuchungsreihe in der Projektentwicklung und dessen Evaluation liegt. Die Kategorien der Beobachtung fließen in den Aufbau der Projektstruktur mit ein.

7.3.1 Ergebnisse der Beobachtung

Nach der anfänglich freien Struktur der Beobachtung kristallisierten sich schnell Beobachtungsschwerpunkte heraus, die im weiteren Verlauf der Beobachtung als Struktur dienten. Als zentrale Beobachtungsschwerpunkte wurde das Schüler/Schülerinnen-Lehrkräfteverhältnis, das Verhältnis zwischen dem fachlichen Personal und der Schülerschaft, ebenso der Umgang unter den Kollegen und Kolleginnen im Zentrum und die Beobachtung in Versammlungen und Elterngesprächen, definiert. Tiefere Bedeutung bekamen die Fragen nach den Sichtweisen der Klientel und Umgangsformen, sowie den sich daraus resultierenden pädagogischen Arbeitsformen. Außerdem stellte sich die Frage nach der strukturellen Gestaltung des Zentrums Ana Cordeiro.

Beweggründe für diese Eingrenzung waren Erkenntnisse, die sich im ersten Monat des Beobachtens mehrfach und vehement in den Beobachtungs-Aufzeichnungen wiederholten. Folgende Notizen gehörten unter anderem dazu: leerstehende Klassenräume; Nichterscheinen der Lehrkräfte; Mütter, die im Sekretariat anmahnen, dass noch immer kein Therapieplatz frei wurde; schlechte „Verwahrung der Schüler“, ohne sichtbare Unterrichtsaktivitäten; Mütter, die in der Pause ihr Kind abholen und nach Hause fahren; Mütter, die nicht erscheinen; Private

Gespräche zwischen Lehrkräften und anderem Fachpersonal während der Unterrichtszeit; verspätete Anfangszeiten und verfrühter Schluss des Unterrichts; nicht gestaltete Klassenräume; Missgunst zwischen Kollegen und Kolleginnen und Verzweiflung der Direktorin in Bezug auf Eltern und dem Lehrerkollegium. Die aufgeführten Beobachtungen dienten einer Vorstruktur für die gezieltere Beobachtung anhand eines Leitfadens.

7.3.2 Die Kategorien

Nach der strukturierten Beobachtungsphase bildeten sich abschließend folgende Kategorien.

Die Reihenfolge stellt keine Wertung der Kategorien dar:

- Lehrer und Lehrerinnenaus- und Fortbildung im Zentrum
- Umgang im Kollegium
- Verhältnis Personal und Direktorin
- Beziehung zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen
- Umgang mit den Eltern und Einbezug der Eltern
- Altersstruktur der Schüler und Schülerinnen
- Infrastruktur und Materialangebot
- Schul- und Unterrichtsstruktur

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien genauer beschrieben und anhand von Tagebuchaufzeichnungen und Beobachtungsprotokollen belegt.

7.3.2.1 Lehrerausbildung und Fortbildung im Zentrum

Schon sehr früh wurde deutlich, dass der Faktor „Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen“ die Arbeitsstruktur im Centro de Habilitação Ana Cordeiro - CHAC stark beeinflusst. Der Umstand, dass in Brasilien viele Lehrkräfte an Schulen keine spezifische Ausbildung für den Lehrbereich haben, wurde bereits in Kapitel 5.1.2.3 beschrieben. In der Beobachtung bestätigte sich dieses theoretische Vorwissen. Gerade die Sonderschulen, welche aufgrund ihrer Klientel einen noch größeren Bedarf an Aus-, Fortbildung und Spezialisierungen haben, sehen sich dieser Realität ausgesetzt. Die Tatsache, dass es an den Universitäten im Nordosten Brasiliens weder einen speziellen Studiengang Sonderpädagogik noch Spezialisierungskurse in diesem Bereich gibt, spiegelt sich in der Ausbildungsstruktur der Lehrkräfte des CHAC wider. Die Direktorin, die selbst aus dem Süden Brasiliens kommt und dadurch einen anderen Ausbildungsstand der Lehrer und Lehrerinnen gewöhnt war, bestätigte den großen Ausbildungsbedarf:

„Viele Lehrer, die an der Schule unterrichten, haben keine Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik...oder nur ein Basiswissen...“⁷⁷

„Die meisten hier haben gar keine Lehrerausbildung und mit Sicherheit großen Bedarf an Informationen über Sonderpädagogik. Der Bereich ist hier im Nordosten sehr vernachlässigt, und ich hoffe dies wird sich in den nächsten Jahren ändern. Wie soll man denn so qualitativ gute Arbeit leisten...“

Die Folgen der beschriebenen Ausbildungssituation sind sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern und Schülerinnen zu bemerken. Viele Lehrkräfte fühlen sich aufgrund fehlender Informationen über bestimmte Behinderungsarten, mögliche Unterrichtsmethoden, Hilfsmittel und Techniken überfordert. Ihnen fehlen Möglichkeiten, ihr Wissen zu erweitern und damit den Schülern und Schülerinnen mit ihren besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Auf Seiten der Schülerschaft bedeutet diese Realität, dass das Bildungsangebot weit hinter den Erfordernissen zurückbleibt. Viele Möglichkeiten des Lernens können nur begrenzt ausgeschöpft werden, da sie auf Grund ihrer besonderen Bedürfnisse im Bildungsbereich auf eine adäquate Methodenauswahl und ein möglichst großes Unterrichtsrepertoire der Lehrer und Lehrerinnen angewiesen sind. Ein starres Unterrichtsgeschehen mit wenigen Möglichkeiten zur Flexibilität stellt demnach eine zusätzliche Barriere im Lernprozess dar.

„Die Verzweiflung steht vielen Lehrern ins Gesicht geschrieben. Fast ängstlich betreten sie die Klassen und versuchen die Zeit bis zur Pause so gut es geht hinter sich zu bringen. Ich habe das Gefühl, sie werden jeden Tag mit schwierigen Situationen konfrontiert und zweifeln daran, dass sie keine Lösung finden.“

„L. schaute die Lehrerin nur mit großen Augen an. Sie hatte kein bisschen verstanden, was diese von ihr wollte...“

„K. bekam keinen Zugang zu ihrem Schüler. Er saß den ganzen Vormittag in einer Ecke und wollte nichts machen...vielleicht lernen die Schüler auch deshalb nichts, da die Lehrer einfach keine geeigneten Methoden und Unterrichtsstrategien beherrschen...“

Die Möglichkeiten einer Aus- und Weiterbildung im Bereich Sonderpädagogik sind in Teresina insgesamt nur sehr eingeschränkt möglich. Erst seit etwa zwei Jahren werden Kurse angeboten, in denen meist nur ein grober Überblick des sonderpädagogischen Feldes geboten wird. Methodenlehre oder praktische Unterrichtsinhalte werden dabei kaum beachtet. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass der Arbeitgeber die Ausbildungen in der Regel nicht zahlt und

⁷⁷ Die in kursiver gekennzeichneten Textpassagen sind Auszüge aus dem Forschungstagebuch und angefertigten Beobachtungsprotokollen der Verfasserin der Arbeit

die Lehrer und Lehrerinnen auch nur begrenzt freigestellt werden um sich fortzubilden. Vom Zentrum aus wird eine Finanzierung grundsätzlich nicht geleistet. Dies kann eine Ursache für die häufig festzustellende Demotivation der Lehrer, an speziellen Kursen teilzunehmen, sein. Es ließ sich eine große Resistenz der Lehrkräfte feststellen, selber in ihre Ausbildung zu investieren und sich weiter zu qualifizieren. Häufig wird das fehlende Geld als Grund angegeben. Vom Bildungsministerium werden selten Ausbildungskurse für Lehrer und Lehrerinnen veranstaltet, und wenn dies der Fall ist, stellen sie in der Regel nur einen oder zwei Plätze pro Institution zur Verfügung.

„...für zusätzliche Ausbildungen ist kein Geld vorhanden und die Lehrer selber sind nicht bereit sich privat fortzubilden...“

„Der Kurs sollte 15 Stunden gehen und für die Lehrer des CHAC vergünstigt 5 Real (ca. 1,50 Euro) kosten und trotzdem meckerten die Lehrer, dass sie für alles bezahlen müssten und sie unter diesen Umständen den Kurs nicht machen werden. Wieso sie so was nicht umsonst bekommen...“

Es ist umso wichtiger hervorzuheben, dass es trotz dieser schwierigen Situation der Aus- und Weiterbildung noch einige Lehrkräfte am Zentrum gibt, die viel Wert auf Weiterbildung legen und an vielen angebotenen Kursen im Bereich Pädagogik teilnehmen. Sie begründen ihre Motivation mit der Notwendigkeit, sich auf ihre Arbeit vorzubereiten und sie so gut wie möglich durchführen zu können. Das Ziel ihres Berufs, Bildung zu vermitteln, impliziert für sie ein Bestreben, dieses so gut als möglich umzusetzen. Dafür sei die eigene Ausbildung von fundamentaler Wichtigkeit. Diese Tendenz ist besonders bei den neu eingestellten Lehrkräften sichtbar. Sie legen überwiegend Wert auf Fort- und Weiterbildungsqualifikationen und sind auch bereit aus eigener Tasche zu investieren.

„S. meinte, es sei für diesen Beruf das Wichtigste überhaupt, dass man sich weiterbildet. Wenn man stehen bleibt, kommen die Schüler auch nicht weiter und es gehe ja schließlich um deren Bildung.“

„...Ich glaube, sie ist echt fit im Bereich Sonderpädagogik. Die Direktorin erzählte mir sie hat eine Zusatzausbildung in diesem Bereich...“

Insgesamt lässt sich in dem Zentrum CHAC der Teufelskreislauf feststellen, der das gesamte brasilianische Bildungssystem umfaßt. Die Qualität der Bildung steht in direkter Abhängigkeit mit der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Wenn diese ausbleibt oder nur eingeschränkt umgesetzt wird, bleibt das Bildungsangebot weit hinter dem Möglichen zurück. Die Bezahlung der Lehrkräfte spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Diese

liegt in der Grundbildung im Nordosten oft im Bereich des festgelegten Mindestlohnes oder sogar niedriger (vgl. Kapitel 5.1.2.3). Die Auswirkung zeigt sich darin, dass viele Lehrer und Lehrerinnen häufig zwei bis drei Lehrstellen haben, vormittags, nachmittags und abends lehren, um eine ausreichende Summe zu verdienen. Der niedrige Lohn bewirkt auch, dass gut ausgebildete Lehrkräfte an den Schulen fehlen. Durch die dadurch entstehende Notlage im Bildungsbereich unterrichten häufig Lehrkräfte ohne entsprechende Ausbildung. Eine weitere Eingrenzung ist die Tatsache, dass sie, zumindest auf den ersten Blick, keine Vorteile durch eine bessere Qualifizierung erlangen. Weder steigt ihre Bezahlung, noch werden sie vom Unterricht freigestellt oder erhalten eine andere Art der Belobigung. Ohne eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte kann keine qualitativ gute Bildung gesichert werden. Als weitere Folge erreichen auch die Schüler und Schülerinnen nicht ihr mögliches Potential. Im CHAC wird dies durch die Beobachtung deutlich, dass kaum Zuwächse im Lernfortschritt sichtbar werden. Der Teufelskreis schließt sich, indem diese Schülerschaft ganz aus dem Produktionsprozess des Landes ausgeschlossen wird, aber Geld für ihre Versorgung bereitstellen muss. Auf Seiten der öffentlichen Regelschulen erlangt der Teufelskreis seine Fortführung, indem Schüler und Schülerinnen wiederum Lehrkräfte werden, die nur mit dem ihnen vermittelten Wissen die jeweils nächste Generation ausbilden. Es ist wichtig festzuhalten, dass trotz dieser allgemeinen Tendenz einige Lehrer und Lehrerinnen, überwiegend Berufseinsteiger, starken Wert auf eine Zusatzausbildung legen, den Sinn und die Notwendigkeit von diesen ernst nehmen, diese praktizieren und daraus lernen.

7.3.2.2 Umgang im Kollegium

Der Umgang im Kollegium lässt sich nicht generalisieren. Er ist sehr unterschiedlich. Es bestehen einzelne Kleingruppen, die unzertrennlich sind, im Lehrerzimmer eine Gruppe bilden, sich auf den Fluren zu einem Gespräch zusammenfinden und sich außerhalb der Schule, in ihrer Freizeit treffen. Auf der anderen Seite gibt es Kollegiumskonstellationen, die zwar keine freundschaftliche Beziehung haben, sich aber als Kollegen und Kolleginnen akzeptieren oder sogar schätzen. Dann gibt es schwierige Beziehungskonstellationen innerhalb des Kollegiums. Dies sind Kollegen und Kolleginnen, die nicht miteinander auskommen und eher danach schauen, wie sie dem jeweils Anderen schaden können, als sich aus dem Weg zu gehen. Innerhalb der einzelnen Kleingruppen ist die Stimmung gut und motivierend. Problematisch ist die starke Abwehrhaltung zwischen den jeweiligen Gruppen. Es lässt sich insgesamt ein starkes Konkurrenzverhalten beobachten, welches von Missgunst und Lästereien geprägt ist.

„Im Zentrum existieren einzelne Gruppen, die sich einander spinnefeind sind. Es wird ständig gelästert oder geschaut, wie man den anderen fertig machen kann...“

„Die Lehrer aus dem Bereich ensino fundamental bleiben in der Pause unter sich.“

„S., R. und L. sind kaum einzeln zu sehen. Sie unterhalten sich auch viel über ihre Schüler. Ich denke, dieser intensive Austausch ist gut...“

„Ich höre R. schon wieder schlecht über S. reden. Sie hetzt die gesamte Lehrerschaft richtig gegen sie auf...insgesamt herrscht eine falsche Art unter den Kollegen...“

„...S. geht schon lange nicht mehr in der Pause ins Lehrerzimmer. Sie sagt, sie hätte keine Lust auf dieses Getuschel.“

Wertschätzung und Akzeptanz unter einzelnen Kollegen und Kolleginnen äußern sich in Gesprächen über Unterrichtsgestaltung, Fragen zu Einzelfällen und Schwierigkeiten mit Schülern oder Schülerinnen, Austausch von Material und Büchern, sowie Ideen, Bastelanleitungen oder Arbeitsblätter- Vervielfältigung für den Kollegen oder die Kollegin. Innerhalb der Unterrichtszeit lässt sich aber auch Zusammenhalt beobachten. Es ist eine große Leistung, in einem eher misstrauerischen und nicht gönnerhaften System, einen freundlichen und kollegialen Umgang zu bewahren.

„...wenn irgendetwas nicht vorhanden ist, gehen sie in die Nebenklassen und fragen, ob die andere Lehrerin es zufällig hat.“

„...beobachte ich wie sich S. bei A. ausweint...am Ende des Vormittags sieht sie wieder entspannt aus. Das Gespräch schien gut getan zu haben“.

Das Hauptmotiv des unkollegialen Umgangs scheint ein unterschwelliges Misstrauen zu sein. Dies äußert sich in der ständigen Angst *„ich gebe und der andere nimmt nur“*, *„er nutzt mich aus“* und *„was erhalte ich für Vorteile durch mein Handeln“*. Die Auswirkungen gehen bis zu Falschaussagen und Beleidigungen. Insgesamt entsteht dadurch eine von Verletzungen, Unsicherheiten und Ausnutzung geprägte Atmosphäre. Es fehlt die Sicherheit zu wissen, wem vertraut werden kann und mit wem eine partnerschaftliche Zusammenarbeit eingegangen werden kann.

„...sie hat ironisch gesagt, ich sei so süß mit meinen kleinen Händen und Füßen und so pummelig, fast wie ein Down-Syndrom.“

„...Zwei der Koordinatorinnen haben sich hintereinander bei P. (Psychologin) wegen ungerechter Behandlung, Missachtung und Unkollegialität aus geweint...“

„...Sie will alles an sich reißen, aber wenn es um Arbeit geht, ist sie nicht zu finden. Wenn alles fertig ist, ist sie an vorderster Stelle...dann glauben alle es sei ihre Arbeit und ihr Verdienst gewesen...“

Unter dem weiteren Fachpersonal (Sprachtherapeutin, Psychologin usw.), beschrieben in Kapitel 6.3.4.1, ist die Gruppenbildung nicht so stark, aber ebenfalls vorhanden. Das Fachpersonal arbeitet eher für sich allein. Bei Fragen bittet es jedoch einen anderen Angestellten mit dem gleichen Beruf um Rat. Gezielt geplanter Austausch, wie z.B. der Planungstag bei den Lehrkräften, der unter Punkt 7.3.2.8 beschrieben wird, findet nicht statt. Unter Lehrkräften und Fachpersonal gibt es vereinzelt Bestrebungen, einen Austausch aufzubauen. Generell lässt sich diese Zusammenarbeit eher nicht feststellen.

„Lehrer und anderes Personal machen fast nichts zusammen...es finden kaum Unterhaltungen und Austausch statt, dabei ist es doch wichtig die Therapie der Schüler zu begleiten...“

Insgesamt zeigt sich, dass das Beziehungsklima unter den Lehrkräften und dem übrigen Personal im CHAC zwar teilweise sehr angespannt ist, es jedoch auch Kollegen und Kolleginnen gibt, die auf einen kollegialen Umgang Wert legen. Eine besondere Schwierigkeit stellen die Kleingruppen dar. Innerhalb dieser herrschen ein starker Zusammenhalt, Austausch und gemeinsame Aktivitäten. Untereinander jedoch ist der Alltag geprägt von Unsicherheiten und Abneigungen. Zwischen dem weiteren Personal ist überwiegend ein freundlicher Umgang zu erkennen. Ein insgesamt zufriedenes Arbeitsklima ist nur schwer umsetzbar, da die Verletzungen, Sticheleien oder Unsicherheiten an den Nerven vieler Lehrkräfte zehren. So wird viel Kraft dafür gebraucht, das Beziehungsverhältnis am Arbeitsplatz auszuhalten und viel Zeit damit verbracht, einen Kollegen, eine Kollegin zu trösten oder Streit zu schlichten. Schlussbetrachtend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte, die sich aus dem negativen Beziehungsgeflecht heraushalten und ihrerseits einen respektvollen und freundschaftlichen Umgang praktizieren, in ihrer Arbeit zufriedener zu sein scheinen und motivierter am Arbeitsplatz erscheinen.

7.3.2.3 Verhältnis Personal und Direktorin

Die Direktorin versucht in erster Linie, ein freundschaftliches Verhältnis zu den Lehrkräften und den weiteren Angestellten aufzubauen. Sie ist sehr verständnisvoll, sensibel, empfänglich für Gefühle des Personals und hat ein Ohr für die Schwierigkeiten ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Sie steht bei Problemen zur Verfügung und nimmt sich Zeit diese mit der betreffenden Person zu bearbeiten. Damit ist sie innerhalb des Zentrums für viele eine Art Beraterin und teilweise sogar gute Freundin. Manchmal sind diese Eigenschaften eher hinderlich, wenn sie für alles Verständnis hat, zu einsichtig ist und sie den Lehrern frei gibt

um ihre persönlichen Probleme zu lösen, ohne auf die Konsequenzen für die Schule zu achten. Durch ihre sehr verständnisvolle Art kommt es häufig zu einer verschwommenen Beziehung, die von Unsicherheiten, unterschiedlicher Behandlung einzelner Personen und Grenzüberschreitungen im Bezug auf Berufs-positionen geprägt ist. Die Beobachtungen zeigen, dass sie sich in manchen Situationen weigert, ihre Position als Direktorin einzunehmen und Distanz zu wahren. Durch das Fehlen von Leitung und notwendiger Distanz, kommt es immer wieder zu Schwierigkeiten in der Gestaltung der Beziehungen untereinander.

„Sie behandelt alle wie Freunde, lacht viel und kümmert sich um die persönlichen Sorgen der Mitarbeiter...“

„Ich habe das Gefühl, dass S. einige Lehrer bevorzugt und ihnen fast nie ein ‚Fehlt‘ ins Anwesenheitsbuch einträgt, und bei anderen schon, wenn sie fünf Minuten zu spät kommen...“

„...S. hat sich eingeschlossen und weint. Ich habe das Gefühl, sie kann Kritik nicht gut vertragen...K. hat ihr Inkompetenz vorgeworfen...“

Viele Entscheidungen, Anordnungen oder Verbote der Direktorin werden in direkter Abhängigkeit zum zuständigen Bildungsministerium gefällt. Es sind oft Entscheidungen aus höherer Ebene. In erster Linie betreffen sie finanzielle und materielle Ressourcenverteilungen, wie z.B. die Nutzung des Kleinbusses oder Telefongespräche usw. Aber auch in Personalentscheidungen besitzt das Ministerium die Macht, als letzte Entscheidungsinstanz zu agieren. Dies hat zur Auswirkung, dass der Direktorin in vielen Fällen die Entscheidungsfreiheit genommen wird und sie teilweise auch unverständliche Auswirkungen vor den Lehrkräften verteidigen muss. Diese Gebundenheit sehen Viele nicht und fordern von der Direktorin ein härteres Durchgreifen oder Veränderungen, vor allem in Personalfragen. So z.B. wenn ein Kollege permanent fehlt und trotzdem weiter als Lehrkraft des Zentrums geführt wird. Dies hat unmittelbar Auswirkungen auf das Kollegium. Die Motivation sinkt und, aufgrund fehlender Sanktionen, steigt die Tendenz, häufiger zu fehlen. Auch die Direktorin sieht diesen Schneeballeffekt, da in letzter Instanz das Bildungsministerium entscheidet, kann sie nur schwer handeln. Diese Einschränkung bringt der Direktorin viel Unmut von Seiten der Lehrkräfte und des Personals ein.

„...ich kann G. nicht rausschmeißen. Das Bildungsministerium hat sie hierhin geschickt und egal, wie oft sie fehlt...ich kann nichts machen...“

„Heute konnten wieder einmal keine Anrufe bei Eltern gemacht werden, da das Bildungsministerium kein Geld mehr für das Telefon bereitgestellt hat. Die Leitung ist gekappt...“

„...unter anderem die Einschränkung bei dem Gebrauch vom schuleigenen Transport...Es wird kein zusätzliches Benzingeld bewilligt. Die nächsten Tage werden nur die notwendigen Fahrten gemacht.“

Zum Teil ist es die beschriebene Gebundenheit, zum Teil ihre Art nicht strukturiert zu planen, die häufig zu Missverständnissen, Enttäuschungen oder Frustration führen. Es lässt sich insgesamt eine relativ freie, spontane Planung ohne Struktur feststellen. Sie vergibt Arbeitsaufträge und andere Anweisungen, ohne es festzuhalten oder in eine weitere Planung einzubinden. Eine Auswirkung der fehlenden Struktur ist, dass sie teilweise einen Auftrag an zwei Personen vergibt oder sie bereits gestellte Aufgaben selber umsetzt und damit die beauftragte Person übergeht. Für das Personal ist dies demotivierend und hat zur Folge, dass Aufgaben nicht oder nur halbherzig erfüllt werden, um der Enttäuschung vorzubeugen, etwas vorzubereiten, was bei der Vorstellung wieder verworfen wird.

„Ich erfahre, dass S. (Direktorin) Patricia und mir die Organisation des Seminars über Inklusion überlassen hat und wir uns nun verbiegen können...“

„...nach der Vorstellung, eröffnete S., dass sie ganz andere Pläne hatte...es deckte sich überhaupt nicht mit der vorbereiteten Struktur. Das schien ihr aber egal zu sein...“

„...die Situation zeigt S. Willkür in Planungen und ihre Vorstellung, dass sie als Direktorin alles umschmeißen kann.“

Es ist zu erkennen, dass das Arbeitsverhältnis zwischen Direktorin und Personal auf der einen Seite wertvolle kollegiale und freundschaftliche Attitüden birgt, die den Arbeitsalltag erleichtern und Raum für Vertrauen und Frustabbau bieten. Auf der anderen Seite jedoch ein klares Arbeitsverhältnis erschwert, da es für die Direktorin schwer ist, Freundin und gleichzeitig Chefin zu sein, sie selber aber nur die Position der Freundin praktizieren möchte. Damit gerät sie in vielen Fällen in das Verhängnis, als Direktorin unprofessionelle Entscheidungen zu treffen.

7.3.2.4 Beziehung zwischen Lehrern und Schülern

Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen ist sehr unterschiedlich. Insgesamt ist die Behandlung sehr liebevoll. Die Lehrer und Lehrerinnen begrüßen die Kinder und Jugendlichen mit einem Lächeln und es können viele Umarmungen und Liebkosungen beobachtet werden, obwohl viele Schüler und Schülerinnen sehr

ungepflegt und mit einem unangenehmen Geruch in die Schule kommen. Die meisten Schüler und Schülerinnen kommen gerne in die Schule. Es scheint eine sehr enge Lehrer-Schüler Beziehung zu geben. Diese baut in vielen Fällen das Selbstwertgefühl der Schüler und Schülerinnen auf und verhilft zu einem angenehmen Lernklima. Gleichzeitig verwirrt diese aber auch oft gerade die Jugendlichen. Sie verlieben sich in ihre Lehrerin oder ihren Lehrer. Da diese Gefühle oft nicht korrigiert werden, kommt es zu Konflikten. In manchen Fällen sind die intensiven, liebevollen Behandlungen nicht mehr altersentsprechend oder sogar grenzüberschreitend.

„Wenn sie in die Klasse kommt, umarmt sie jeden ihrer Schüler so lange wie er/sie es will. Manchmal küssen die Schüler sie und das im EJA (Jugendliche) Unterricht...“

„...sagte K. ihr, dass er sie liebe. Sie antworte... dass auch sie ihn liebe...“

Was den Unterricht betrifft, gibt es einige Lehrer und Lehrerinnen, die stets bemüht sind, die Unterrichtszeit so zu gestalten, dass die Schüler und Schülerinnen mit einbezogen werden und Lernfortschritte provoziert und anerkannt werden. Überwiegend wird dieses Bemühen von relativ neuen Lehrkräften gezeigt. Sie erscheinen pünktlich zum Unterricht, schließen erst beim Klingeln und bringen diverse Materialien mit in den Unterricht. Sie trauen ihren Schülern und Schülerinnen etwas zu und fordern oft mehr von ihnen als ihre Kollegen und Kolleginnen. Häufig ist jedoch das Gegenteil zu beobachten. Der Unterricht ist entweder sehr monoton und wenig kreativ gestaltet oder es scheint, dass gar kein Unterricht stattfindet und die Kinder einfach nur ihre Zeit absitzen. Sie fangen später an, warten noch auf eventuell später kommende Kinder, schließen eher, wenn nur ein Kind da ist oder gehen in die Nachbarklasse und nutzen die Situation aus, mit anderen Kollegen und Kolleginnen zu reden anstelle zu unterrichten. Hier wird deutlich, wie wenig Beachtung viele Lehrkräfte ihren Schülern und Schülerinnen zukommen lassen und wie wenig ernst sie ihren Lehrauftrag nehmen.

„...es gibt einige Lehrer, die sehr bemüht sind, etwas Sinnvolles mit den Schülern zu machen...“

„Im ensino infantil ist eine neue sehr engagierte Lehrerin angefangen. Sie erzählte von ihren Unterrichtsaktivitäten und dass die Schüler schon Fortschritte machen...“

„...die Schüler sitzen einfach nur so im Klassenraum rum. Es scheint, als ob die Lehrerin sie überhaupt nicht wahrnimmt...Heute ist M. mit dem einzigen Schüler der gekommen ist, zu K. in den Unterricht gegangen, die ebenfalls nur mit zwei Kindern da sitzt...es unterhalten sich nur die Lehrerinnen. Die Schüler sitzen daneben.“

Insgesamt lässt sich in vielen Fällen ein Verhältnis erkennen, welches auf Vorurteile gestützt ist. Viele Lehrkräfte behandeln ihre Schüler und Schülerinnen als ob diese ewig kleine Kinder blieben, nicht fähig wären zu lernen und sie eigentlich nur zur „Verwahrung“ im CHAC sind. Dies lässt sich zum Teil durch den Punkt der Ausbildung (7.3.2.1) erklären. Bei einem Großteil der Lehrkräfte wird die Einstellung deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung kaum Fähigkeiten zum Lernen besitzen und übermäßiges Bemühen reine Zeitverschwendung wäre.

„...manchmal habe ich das Gefühl, sie behandeln alle Schüler wie kleine Kinder. Jugendliche werden immer noch in Babysprache angesprochen und es gibt bei körperlichen Zuwendungen kaum Grenzen...Ich habe heute gehört, dass l. Ihren Schüler einen Dummkopf genannt hat und dass er nie was lernen würde. Er sei einfach zu blöd...“

Auffällig ist eine gewisse Unbekümmertheit von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen in Bezug auf die Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit ihres Berufes. Sie verspäten sich regelmäßig oder erscheinen zum Teil gar nicht. Ein weiteres Phänomen ist die Ausnutzung der Mütter, die sich gerade bei sehr problematischen Schülern und Schülerinnen feststellen lässt. Die Mütter verbringen die Zeit in der sich die Kinder im Unterricht befinden, auf dem Schulhof des Zentrums. Wenn einzelne Schüler und Schülerinnen nicht mehr zu ertragen sind oder die Lehrkräfte scheinbar keine Lust mehr auf Schwierigkeiten haben, werden die entsprechenden Mütter gerufen und diese müssen dann die Kinder aus der Klasse nehmen.

„...Wie immer die gleichen Probleme: Lehrer fehlen und die Koordinatorinnen müssen die Schüler in andere Klassen verteilen oder selbst bei ihnen bleiben.“

„R. Ist jetzt schon seit drei Tagen nicht in der Schule aufgetaucht...“

„...wenn sie nicht mehr zurecht kommen oder auch keine Lust auf die Launen der Schüler haben, holen sie die Mutter und übergeben ihr das Kind, damit sie Ruhe haben...“

Es lässt sich festhalten, dass das Schüler-Lehrerverhältnis sehr unterschiedlich ist. Einige Lehrer und Lehrerinnen fördern ihre Schüler und Schülerinnen sehr intensiv und legen viel Wert auf die bestmögliche Förderung. Der größere Teil der Lehrkräfte jedoch behandelt ihre Schülerschaft ambivalent. Auf der einen Seite überschwänglich besorgt und auf der anderen Seite mit wenig Achtung und Respekt bis hin zu Grenzüberschreitungen. Das in der Gesellschaft bestehende Vorurteil, dass Menschen mit Behinderung, speziell geistiger Behinderung, nichts können und nie etwas lernen (vgl. Kapitel 3.2.2.4) scheint bei vielen Lehrern und Lehrerinnen zu wirken. Als Resultat ergibt sich die Vernachlässigung der

Unterrichtspraxis und damit eine Erschwerung den Schülern und Schülerinnen eine adäquate Ausbildung zu ermöglichen.

7.3.2.5 Umgang mit den Eltern und deren Einbezug in die Schularbeit

Der Umgang mit den Eltern reiht sich in das Netz der unklaren Berufs-, Positions- und Beziehungsdefinitionen innerhalb des Zentrums ein. Auf den ersten Blick ist ein normaler Umgang in freundlichem Ton und mit respektvoller Distanz zu beobachten. Die meisten Lehrkräfte kennen die zu den einzelnen Schülern und Schülerinnen gehörenden Eltern, in den meisten Fällen beschränkt es sich auf die Mütter, und akzeptieren deren Fragen und Interesse am Unterrichtsgeschehen. Es gibt einige sehr besorgte Lehrkräfte, die sehr gute Elternarbeit praktizieren und den Austausch als „*sehr wichtig*“ definieren. Zum einen lernen sie von den Erfahrungen der Mütter und zum anderen berichten sie den Eltern, was sie besser machen können. Dieses Verhalten ist wiederum in Besonderem bei relativ neu angestelltem Personal festzustellen. Sie sind überwiegend bemüht, eine Arbeitsweise zu praktizieren, die auf Respekt und Achtung fundiert ist. Dabei sind sie sehr engagiert und zeigen, dass sie der Ursache von auftauchenden Problemen auf den Grund gehen.

„Ein Schüler fehlte eine längere Zeit. K. hat sich mit der Sozialarbeiterin aufgemacht, ihn zu Hause zu besuchen. Sie fand eine ärmliche Hütte vor, die sehr unordentlich und ungepflegt aussah...Sie haben mit der Mutter gesprochen, dass ihr Junge in die Schule muss...Einen Tag später kam die Mutter mit ihrem Sohn wieder in die Schule...“

Bei genauem Blick fällt jedoch auf, dass ein Großteil der Lehrkräfte kaum eine Mutter bei ihrem Namen kennt und sie dann einfach ‚Mutter‘ genannt wird oder zum Beispiel ‚Mutter von A.‘. Hier wird die eher unpersönliche Beziehung deutlich. Da die Mütter die gesamte Unterrichtszeit ihrer Kinder anwesend sind, nehmen sie im Bild des Zentrums einen festen Platz ein. Die Eltern werden in der Schule gern gesehen. Sie verbringen ihre Zeit auf dem Pausenhof und manche versuchen selbstgemachte Trockentücher oder Kuchen zu verkaufen. An manchen Tagen scheint es wie ein kleiner Basar. Schwierig wird es dann, wenn die Aktivitäten der Mütter Vorrang vor dem Unterrichtsgeschehen haben.

Ein wichtiger Punkt bei der Betrachtung des Verhaltens der Eltern ist der Blick auf den vorausgegangenen Punkt 7.3.2.4 und die dort beschriebene Einstellung der Lehrkräfte gegenüber ihrem Beruf. Die Tatsache, dass sie oftmals gar nicht zum Unterricht erscheinen hat zur Folge, dass auch die Mütter die Ausbildung ihrer Kinder nicht ernst nehmen und im Gegenzug ebenfalls häufig nicht kommen. Ein beeinflussender Faktor bei der Betrachtung der Reaktion der Eltern ist deren finanzielle und soziale Situation. So sind es überwiegend arme

Familien, die einen weiten Anfahrtsweg auf sich nehmen müssen und weder Geld noch Zeit haben, den ganzen Tag nur mit dem einen Kind mit Behinderung zu verbringen. Manchmal beobachte ich einen herablassenden Umgang von Seiten der Lehrkräfte mit den Müttern. Es verbreitet sich ein Umgang der auf eine deutliche Schichtunterscheidung hinweist. Die Lehrer und Lehrerinnen wissen um die schlechte finanzielle Situation, die in vielen Fällen einhergeht mit fehlender Bildung. Um diesen „Schichtunterschied“ deutlich zu machen, werden beispielsweise Erklärungen in Kindersprache abgegeben. Wie prägend dieses Bild von Eltern ist, wurde in mehreren Gesprächen mit den Lehrkräften und der Direktorin deutlich. Sie bescheinigen den Eltern demnach eine gewisse Dummheit und schieben sogar ein Misslingen der Therapie auf die Nicht-Einhaltung von Anweisungen der Therapeuten von Seiten der Eltern zu Hause.

„Was soll ich denn hier? Die Hälfte der Zeit ist die Lehrerin nicht da...“

„...auch hier wie immer: der eine Schüler kam zwei Stunden zu spät und der andere kam erst später mit seiner Therapie dran.“

„Die Mutter erzählte, sie habe kein Geld um jeden Tag zu kommen...Ich muss zwei Busse nehmen und wenn ich hier ankomme, ist die Lehrerin oder Therapeutin nicht da...“

„...sie habe noch drei jüngere Kinder und oft niemanden, der auf sie aufpassen kann...“

„...haben es mit sehr armen Eltern zu tun. Die meisten kommen aus den Randgebieten und haben selber keine Bildung...“

„...wenn die zu Hause das Kind wieder so hält, kann es ja auch nichts werden...man muss alles genau erklären...die begreifen nicht, was sie falsch machen...“

Das wirkliche Potential der Eltern, das Wissen über Eigenheiten, Schwächen und Stärken ihrer Kinder, wird nur in wenigen Situationen genutzt. In die regelmäßige Planung werden Eltern eher nicht mit eingebunden. Elternversammlungen sind selten und wenn sie stattfinden, sind es Informationsveranstaltungen ohne Raum für konstruktiven Austausch. Es herrscht ein Konkurrenzgedanke zwischen Eltern und Lehrkräften. Der ständige Ansprechpartnerwechsel ist für die Kinder verwirrend und sowohl die Mütter als auch die Lehrkräfte sind dabei darauf bedacht, den Kindern zu vermitteln, dass der jeweils andere keine bessere Alternative darstellt. Die Eltern beschwerten sich über Methoden der Lehrkräfte und bleiben im Klassenraum sitzen, um zu beobachten was mit ihrem Kind gemacht wird oder weil sie meinen, ihr Kind kann nicht ohne sie auskommen. Die Lehrer und Lehrerinnen ihrerseits bescheinigen den Müttern Unwissen im Versorgungsbereich. Dies zeigt deutlich, dass sie die Zuständigkeitsbereiche des jeweils anderen nicht achten.

In vielen Fällen dienen die Mütter den Lehrkräften zur Entlastung, wenn ihre Kinder in irgendeiner Weise zu anstrengend werden. Die Mütter stehen in jeder Situation bereitwillig zur Verfügung, immer im Bestreben das Beste für ihr Kind machen zu wollen. Sie können ihrerseits ihre Kinder nur schwer loslassen und die Tatsache, dass sie lange Zeit in den Klassen neben ihren Kindern sitzen oder auf dem Pausenhof sind, ihre Kinder in der Pause füttern und von einer Therapie zur anderen bringen, ist auch für die Kinder eine Einschränkung, sich ganz auf den Lehrer bzw. die Lehrerin einzulassen.

„...wieder ist eine Versammlung einfach abgesagt worden, da die Direktorin andere Pläne hatte...“

„Heute hatte ich das Gefühl, die Elternversammlung war mehr Werbeveranstaltung als Informationsvermittlung und kritischer Austausch an Ideen. Es wurde nur Gutes über die einzelnen Bereiche berichtet, dabei wissen auch die Eltern, dass nicht alles nur toll ist. In vielen Situationen beobachte ich, dass die Lehrer, das Personal und die Direktorin die Eltern nicht ernst nimmt...“

„...sie verlässt kaum den Unterrichtsraum, weiß, wann ihr Sohn zu welcher Therapie muss und füttert ihn in der Pause...Wenn er anfängt zu schreien, ist sie sofort zur Stelle...“

Es ist festzuhalten, dass auch bei dem Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern wieder die relativ neu eingestellten Lehrkräfte noch sehr bemüht sind, ein gutes Verhältnis aufzubauen. Überwiegend lässt sich die Eltern-Lehrkräfte Beziehung als eher schwierig beschreiben. Sie ist durch Misstrauen beider Seiten geprägt, was sich in der Anzweiflung des Wissens im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen oder Kindern äußert. Dadurch ist das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern überwiegend sehr angespannt. Die entstehende Konkurrenzsituation verbaut oft eine Zusammenarbeit und damit die Möglichkeit, voneinander und miteinander zu lernen und darüber das Beste für die Schüler und Schülerinnen zu erreichen.

7.3.2.6 Altersstruktur der Schüler

Die Altersstruktur der Schüler und Schülerinnen ist ein Punkt, der wichtig erschien, da er versteckt die Probleme der Politik in Bezug auf Personen mit Behinderung und deren Ausbildung aufzeigt.

Im CHAC gibt es kein „Ausstiegsalter“. Die Schüler und Schülerinnen, die nicht gehen wollen, bleiben dort bis zu dem Tag, an dem sie nicht mehr wollen oder nicht mehr können. Von der Schule aus werden sie nicht ausgeschult, obwohl die Wartelisten für neue Schüler und Schülerinnen lang sind. Dieses Phänomen steht in unmittelbarem Zusammenhang

mit der fehlenden Planung der Politik im sonderpädagogischen Feld von Schule und Versorgung. Es bestehen keine weiterführenden Maßnahmen nach der Schule, wie Ausbildungsangebote oder Beschützende Werkstätten. Damit schließt sich nach dem Abschluss der Schule häufig nur der Aufenthalt im elterlichen Haus an. Eine eigene Wohnung oder ein größtenteils unabhängiges Leben ist kaum umsetzbar, da finanziell und auch versorgungsbetreuerisch keine Hilfen und Mittel zur Verfügung stehen. Die Mütter betteln darum, ihre Kinder weiterhin in der Schule lassen zu können, da sie hier zumindest halbtags beschäftigt sind. Zu Hause würden sie „gar nichts machen“ oder gar „stören“. Als Auswirkung dieses Zustandes stehen die immer weiter zurückgehenden Einschulungszahlen, da keine Plätze in der Schule frei sind und auch keine frei werden. In Zusammenhang damit steht die immer älter werdende Schülerschaft.

„...es ist unglaublich, da sind tatsächlich 40 jährige Männer noch als Schüler im EJA-Unterricht.“

„...es gibt halt keine Fortführung einer Arbeit mit unseren Schülern, Ausbildungsprojekte oder so...“

„...die Eltern sind froh, dass sie hier noch bleiben können.“

„...Schon wieder wird eine Mutter abgewiesen, da kein Platz mehr in der Schule ist...Die Warteliste ist lang...“

Es ist auf der einen Seite eine große Hilfe für die Familien, dass ihre Kinder weiterhin in der Schule bleiben dürfen, da andere Angebote fehlen. Als Problem lässt sich jedoch festhalten, dass sie damit auch ewig „Kinder“ bleiben und die Eltern diesen Blick nicht ändern. Der Fakt, dass so genannte ‚normale Kinder‘ in einem gewissen Alter die Schule verlassen, kommt hier zum Tragen. Mit dem Ausbildungsstand der Schüler und Schülerinnen ist meist ein bestimmtes Alter verbunden. Kinder entwickeln sich körperlich und psychologisch in jeder Phase der Schulbildung weiter. Für die Schüler und Schülerinnen, die weit über das übliche Schulalter in der Schule verbleiben, bedeutet dies konsequenterweise auch, dass sie in gewisser Weise nie erwachsen werden. Eine weitere Konsequenz ist, dass sie sich dadurch kaum bemühen, eine andere Beschäftigung oder gar Arbeitsangebote zu finden und auch die Mütter nicht in diese Richtung schauen. Ein weitaus größeres Problem tut sich bei dem beschriebenen Zustand auf: Schüler und Schülerinnen, die vom Alter her nicht mehr in der Schule sein dürften, belegen die Plätze für Neueinschulungen. Diese Schüler und Schülerinnen bleiben dadurch aus dem Bildungssystem ausgeschlossen, da das Zentrum die einzige staatliche Beschulung für Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung bietet. Als Auswirkung der ausbleibenden Bildung können Entwicklungsverzögerungen entstehen,

zudem verkleinert sich das Lernpotential der Schüler und Schülerinnen je älter sie werden. Die Chancen, so früh wie möglich mit Interventionsmöglichkeiten und Lernstimulation zu beginnen, verringern sich. Auf Inklusion geblickt bedeutet dies, dass die Schülerschaft mit Behinderung von Anfang an zusätzlich zu ihren besonderen Bedürfnissen eine Benachteiligung, den Bildungsbereich betreffend, erfährt.

7.3.2.7 Infrastruktur und Materialangebot

Die Gebäudesituation spiegelt die wachsenden Zahlen der Schülerschaft in den letzten Jahren wider. Diese resultieren zum einen aus den stetig wachsenden Einschulungszahlen in der Sonderpädagogik, zum anderen daraus, dass Schüler und Schülerinnen über das Schulalter hinaus in der Schule bleiben und trotzdem Weiter eingeschult werden.

Das Zentrum hat als erste Problembeseitigung Räume des benachbarten Gemeindezentrums belegt und später den Bereich der Jugendlichen (EJA) in eine nah gelegene öffentliche Regelschule verlegt. Eine weitere Maßnahme war die Teilung der eigenen Klassenräume. Somit wurde der ersten Raumknappheit entgegengewirkt und die Möglichkeit des Angebotes für eine größeren Schülerschaft gegeben. Es ist als positiv zu werten, dass die Schule sich selbst hilft andere Räume zu organisieren oder eigene zu trennen, um einer größeren Schülerschaft gerecht zu werden. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass auf lange Sicht der Raumknappheit keine Abhilfe geschaffen werden kann. Die Zahlen steigen jährlich und damit fehlen immer wieder neue Räume. Die Klassenräume sind durch die Teilung größtenteils sehr klein und viele Räume sind in schlechtem oder zeitweise gar nicht nutzbarem Zustand. Auch das Therapiepersonal beklagt die Raumsituation und oft kann aufgrund von fehlenden Räumen keine Therapie stattfinden.

„Um in den Bereich Ensino fundamental zu kommen scheint es als müsste man durch ein Labyrinth. Der Bereich ist im nebenstehenden Gemeindezentrum und nur über Schleichwege zu erreichen...“

„...Die Klassen der EJA sind überwiegend in der gegenüberliegenden Schule, da im Zentrum kein Platz mehr ist.“

„...Der Klassenraum ist klein und stickig.“

„Schon seit drei Tagen ist der Unterrichtsraum wegen eines Wasserschadens nicht nutzbar. Es wird aber nichts unternommen...“

Die Gebäude weisen zum Teil starke Schäden auf. Diese reichen von abgeblätterter Farbe bis zu richtigen Löchern in den Wänden. Zum Großteil sind diese Schäden durch das subtropische Klima im Nordosten Brasiliens zu erklären, so verschimmeln z.B. Häuserfronten

in kurzer Zeit. Zudem werden schlechte Baumaterialien verwendet. Der Umstand, dass bei den warmen Temperaturen keine Isolierung und keine Fenster notwendig sind, hat zur Folge, dass eine einfache Bauweise gewählt wird. Die Auswirkungen sind erkennbar. Die Gebäude schimmeln und fallen in sich zusammen. Neben diesen unvermeidbaren Mängeln lassen sich aber auch Ungepflegtheiten feststellen.

„...Ich habe noch nie so ungepflegte und dreckige Toiletten gesehen. Außerdem sind sie für Rollstuhlfahrer nicht zugänglich und so klein, dass keine Lehrerin mit auf die Toilette gehen kann, es sei denn, sie lässt alles sperrangelweit offen.“

Ein weiterer Nachteil der schwierigen Gebäude- und Raumsituation ist, dass die Schule größte Hindernisse überwinden muss, um diese behindertengerecht zu gestalten. Trotz dieser Schwierigkeiten sind bereits an vielen Stellen nachträglich Rampen eingefügt worden, so dass der Großteil des Zentrums auch für Rollstuhlfahrer erreichbar ist. Die sehr alte Struktur, die Verwinkelung durch höchstmögliche Raumnutzung und die immer wieder geteilten Räume erweisen sich jedoch zunehmend als nicht haltbar.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Raum- und Gebäudestruktur des Zentrums für den Verwendungszweck als inadäquat bezeichnet werden kann. Das Zentrum versucht mit allen Mitteln, den steigenden Schülerzahlen gerecht zu werden. Dieses Vorhaben erweist sich jedoch häufig in letzter Konsequenz als sehr schwierig, z.B. werden Räume so klein, dass kein Rollstuhlfahrer darin Platz hat oder Zugangswege zu einzelnen Teilen so eng werden oder verbaut sind, dass ein Erreichen erschwert wird. Oftmals ist dadurch eine Beschulung ohne die Anwesenheit der Mütter nicht möglich.

Die Materialsituation betreffend lässt sich zunächst ein starkes Defizit verzeichnen. Auch hier wird ein großer Bedarf aufgrund nicht vorhandener finanzieller Mittel sichtbar. Unterrichtsmaterial und Schulbücher sind kaum vorhanden oder veraltet. Auch bei der Betrachtung der Gestaltung der Räume wird deutlich, dass kein Geld für Unterrichts- oder Gestaltungsmaterial vorhanden ist. Umso erstaunlicher ist es, dass sowohl die Klassenzimmer, als auch die übrigen Schulbereiche, wie Kantine, Sekretariat etc., trotzdem in irgendeiner Weise gestaltet sind. Aus Abfall und Müll werden Gestaltungselemente hergestellt, die Lehrer und Lehrerinnen investieren viel Zeit und Mühe darin, Figuren auszuschneiden oder anzumalen und diese als Dekoration zu verwenden. Durch diese Initiative schaffen es die Lehrkräfte ein besseres Raumklima herzustellen, wodurch für die Schülerschaft wichtige Reize entstehen, die beim Lernen unterstützend wirken. Auch Unterrichtsmaterialien werden überwiegend eigenhändig aus Recycling-material hergestellt

und es wird viel Kreativität von Seiten der Lehrkräfte sichtbar. Sie stellen aus den einfachsten Materialien Spiele, Silbenkärtchen, Rechenmaschinen etc. her.

„...Sie wollte Bücher für Alphabetisierungskurse haben. In der ganzen Schule war nichts aufzufinden...danach hat sie eine Absage zu angeforderten Din A2-Pappen erhalten. Es ist kein Geld da, um so was zu kaufen.“

„...die Liste wurde im letzten Monat erstellt, aber bis heute ist das Material nicht da. Die Kinder selber haben zum großen Teil kein eigenes Schulmaterial, und die Eltern überwiegend auch kein Geld dafür welches zu kaufen...“

„Das Zentrum an sich ist nicht sehr ansprechend und die Klassenräume häufig nur mit den einfachsten Mitteln versehen...“

„Die pädagogische Woche wurde fast ausschließlich dahingehend verwendet, die Wände des Zentrums zu gestalten. Dabei haben alle Lehrer gemalt und gebastelt...“

Abschließend lässt sich die Materialsituation als sehr dürftig beschreiben. Dieses Bild wird jedoch durch das Engagement zahlreicher Lehrer und Lehrerinnen relativiert. Räume werden gestaltet und für den Unterricht wird selbstgemachtes Material hergestellt. Insgesamt ist die Bereitschaft der meisten Lehrkräfte herauszustellen. Dabei gibt es Unterschiede in der Kreativität und der Bereitschaft der Lehrkräfte Material herzustellen. Irgendetwas ist aber in jeder Klasse vorhanden. Manchmal wird durch Schulbuch- oder Spielspenden der Bestand des Zentrums aufgewertet. Da Material und ein motivierendes Lernumfeld Auswirkung auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen haben, ist es wichtig, viel Wert auf die Gestaltung zu legen. Dies auch, wenn diese oftmals, den Ressourcen entsprechend, nur in eingeschränktem Maße ausgeführt werden kann.

7.3.2.8 Schul- und Unterrichtsstruktur

Es gibt keine festgeschriebene Schul- und Unterrichtsstruktur in der Schule Ana Cordeiro. In den ganzen Jahren ihres Bestehens wurde weder ein einheitliches pädagogisches Schulkonzept entworfen, noch sind Halbjahres- oder Jahresziele einzelner Schulstufen festgelegt worden. Unklarheit herrscht ebenfalls in der Wahl der Methoden. Es gibt z.B. kein festgelegtes Konzept für die Alphabetisierungsklassen. Ein Wechsel von einer Klassenstufe zu einer nächst höheren gestaltet sich schwierig, da die Klassen einen unterschiedlichen Lehrstand aufweisen. Eine Vertretung ist kaum in der Lage das Lehrgeschehen weiterzuführen, da sie keine Orientierung hat was ihre Kollegin, ihr Kollege gerade macht oder machen müsste. Die Lehrkräfte unterliegen keiner Verpflichtung, Förderpläne zu schreiben oder Halbjahresziele zu definieren. Auch gibt es keine Zeugnisse zum Jahresende

für die Schüler und Schülerinnen. Eine Überprüfung der Arbeitsweise oder Erfolgskontrolle von Lehrkräften gestaltet sich dadurch sehr schwierig.

Die Direktorin hat diese Notwendigkeit erkannt und als eine Konsequenz daraus den Freitag als Planungstag eingeführt. Die Schüler und Schülerinnen bleiben an diesem Tag zu Hause, damit die Lehrkräfte sich in den jeweiligen Schulstufen zusammensetzen und einheitliche Ziele festlegen, Absprachen treffen und gemeinsame Aktivitäten planen können. Diese neue Arbeitsweise soll zur Formulierung von Konzepten für die jeweiligen Schulstufen dienen. Auf diese Weise versucht die Direktorin dem Defizit entgegenzuwirken, eine bessere Zusammenarbeit unter den Lehrern und Lehrerinnen herzustellen, das Arbeitsklima zu verbessern und eine klare und durchsichtige Struktur der Schule insgesamt zu schaffen. Leider wird das Vorhaben der Direktorin erschwert, indem die Planungstage häufig als Fehltage benutzt werden. Die Fehlstatistik macht deutlich, dass freitags die Zahl der fehlenden Lehrer deutlich höher ist als an anderen Tagen der Woche. Oft werden diese Tage auch genutzt, um Sachen zu erledigen die immer wieder aufgeschoben wurden, die Schule zu gestalten, Unterrichtsmaterial herzustellen oder kleine Andenken für die Schüler zu bestimmten Feiertagen zu produzieren. Der ursprüngliche Sinn dieses Tages wird dadurch oft in den Hintergrund gestellt.

„Es gibt kein einheitliches Schulkonzept und damit ist es fast unmöglich einen aufeinander aufbauenden Unterricht zu machen...Unterrichts- oder Halbjahresziele gibt es nicht... es findet kein Austausch zwischen den einzelnen Bereichen statt...ich habe das Gefühl, jeder schaut, wie er seinen Tag rumbekommt...“

„Freitags sind keine Schüler in der Schule. Es finden in den einzelnen Bereichen Planungen statt. Ich habe aber den Eindruck, niemand nimmt diese wirklich ernst...“

Als zweite Maßnahme gegen die fehlende Struktur anzugehen, hat die Direktorin eine selbst entworfene und selbst gestaltete Fibel zur Alphabetisierung hergestellt. Diese soll in allen Klassen des Ensino Infantil und Ensino Fundamental zum Einsatz kommen und ein einheitliches Lernangebot schaffen. Dadurch soll der Vertretungsunterricht und ein besserer Austausch zwischen den Lehrkräften, die Unterrichtsziele betreffend, vereinfacht werden. Die Einführung machte Schwierigkeiten, doch mittlerweile orientieren sich viele Lehrer und Lehrerinnen an diesem Material und erfinden für ihren Unterricht speziell auf ihre Schüler und Schülerinnen zugeschnittenes Zusatzmaterial. Dies zeigt ein weiteres Mal, dass viel Eigeninitiative verlangt wird, aber auch dass eine solche Arbeit in vielen Fällen dankend angenommen wird. Ein Vorteil der Eigenproduktion liegt in einer gezielt auf die Klientel und die Lebensrealität angepasste Erarbeitung. Wenn Material und Arbeitsstrukturen selber

hergestellt werden müssen, kann sich eine offene Struktur auch durchaus als positiv herausstellen, da eine flexiblere Gestaltung möglich ist.

Positiv ist auch zu bewerten, dass die Kinder und Jugendliche aktiv durch das Jahr begleitet werden, indem aktuelle thematische Arbeiten zu Feiertagen (Ostern, Weihnachten, Pfingsten etc.) oder zu festgeschriebenen Gedenktagen (Tag der Arbeiter, internationaler Tag der Indios, Frauen, Journalisten etc.) angeleitet werden. In Brasilien ist es üblich, dass jedem Berufsstand an einen Tag im Jahr gedacht wird, ebenso werden wichtige Ereignisse immer wieder ins Gedächtnis gerufen. Die Schüler und Schülerinnen werden über die Bedeutung der entsprechenden Feste oder Tage aufgeklärt und es werden diverse, dem Thema entsprechende, Arbeiten durchgeführt. So wird beispielsweise gemalt, gebastelt, gekocht, Theater gespielt oder Geschichten geschrieben.

„...unglaublich viel Mühe bei der Herstellung der Fibel. Sie hofft, dass dadurch eine einheitlichere Arbeitsweise entstehen kann und die Lehrer ein Werkzeug an die Hand bekommen, mit welchem sie erfolgreichen Unterricht machen können...bei uns würde niemand eine solche Arbeit auf sich nehmen...“

„Die Einführung der Fibel stößt nicht bei allen Lehrern auf Gegenliebe, aber viele sehen sie wirklich als neue Motivation...für die älteren Kinder müsste sie etwas verändert werden...“

„Heute ist Tag der Indianer. Eine Klasse hat aus den unterschiedlichsten Materialien ein Indianerdorf hergestellt, eine andere Klasse hat typisches Essen gekocht und die Kleinen durften Bilder ausmalen...“

Eine nicht mögliche langfristige Planung lässt sich als ein Hindernis in der Schulstruktur erkennen. Es ist kaum möglich, eine Woche im Voraus einen Raum zu reservieren oder ein Auto für einen auswärtigen Schul- oder Hausbesuch zu reservieren. Auch bei getätigter Anmeldung ist die Umsetzung nicht garantiert. Es werden grundsätzlich kaum Planungen gemacht, da diese nicht festgehalten werden und somit letztendlich das Glück oder die Willkür der Direktorin entscheidet, wer etwas macht oder was umgesetzt wird. Dies erschwert eine Umsetzung von wichtigen Aktivitäten und kann die eigene Strukturierung des Unterrichts behindern.

„...obwohl gestern alles geplant wurde, steht heute kein Auto zur Verfügung. Somit wird die gesamte Planung umgeworfen...“

„...Unter diesen Bedingungen ist es unmöglich, Unterricht zu planen und durchzuführen...“

Abschließend zeigt sich, dass auch dieser Bereich auf die Motivation und die Kreativität der Direktorin und der Lehrkräfte angewiesen ist. Es bestehen viele Schwierigkeiten, die vor allem in den Bereichen Zusammenarbeit, Planung und Organisation festzustellen sind. Es sind aber auch Versuche zu erkennen, dieser Situation ein Ende zu setzen und die Notwendigkeit einer einheitlicheren Struktur und die Vorteile einer genaueren Planung wurden zumindest ansatzweise erkannt.

Die Auswertung der Beobachtung insgesamt gibt sowohl einen guten Überblick über die Struktur und das Arbeitsklima als auch einen Einblick in bestehende Beziehungen und Abhängigkeiten im Centro de Habilitação Ana Cordeiro. Es lässt sich schlussbetrachtend festhalten, dass viele Probleme bestehen die sich gegenseitig beeinflussen. Die häufige Unzuverlässigkeit der Lehrkräfte steht in direkter Abhängigkeit zum Fehlen der Schüler und Schülerinnen. Als Resultat dieses Bedingungsgeflechts steht der nicht regelmäßig stattfindende Unterricht. Ein verstärkender Faktor ist in diesem Zusammenhang die Gebäudesituation und die Arbeitsstruktur. Ein weiterer Schwerpunkt ließ sich in den Beziehungsmustern zwischen Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen, sonstigem Personal, Direktorin und Eltern erkennen. Die Auswirkung von dem Schulklima und der Arbeitsstruktur zeigt deutlich, dass eine produktive Zusammenarbeit und damit die Erstellung einheitlicher pädagogischer Konzepte unter diesen Umständen nur erschwert möglich ist. Es werden aber viele Versuche unternommen, trotz schwierigen äußeren Bedingungen, produktiv und motivierend zu arbeiten. Die Kooperation, der Einbezug der Eltern und die positivere Sichtweise auf die Schüler und Schülerinnen sind Beispiele hierfür. Auch die Einführung der Alphabetisierungsfibel oder die Kreativität in der Herstellung von Material und Raumgestaltung sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Es lässt sich eine positive Tendenz feststellen, die sich vor allem in der Arbeit der neuen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zeigt. Das Ausbleiben von notwendigen Vergünstigungen und Sanktionen bei Fehlen oder schlechter Arbeitsweise fällt demotivierend ins Gewicht. Umso bemerkenswerter ist unter dieser Betrachtung das Bemühen einzelner Lehrer und Lehrerinnen, pünktlich zu kommen, nach Weiterbildung zu streben und einen respektvollen, freundlichen Umgang zu Kollegen/ Kolleginnen, Eltern und Schüler oder Schülerinnen zu wahren. Vor allem die veränderte Sichtweise auf die Schülerschaft ist eine Notwendigkeit, die bislang eine der stärksten Barrieren des Zentrums darstellt. Die Haltung, dass Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung nichts lernen können, schränkt eine erfolgreiche Arbeit in allen Bereichen stark ein. Für die Inklusion bedeutet dies, dass ein Gelingen nur erschwert möglich

ist. Sie würde bereits in der ersten Instanz, in diesem Forschungsvorhaben wäre dies die Sonderschule als Auswahlort für stattfindende Inklusion, scheitern.

Festzuhalten ist, dass durch die noch ausbleibenden Forschungsphasen nicht verstärkt auf die Probleme innerhalb der Struktur des Zentrums geschaut werden soll. Es soll vielmehr der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Realität im Zentrum Ana Cordeiro in einem Projektentwurf zur Umsetzung von Inklusion, als ein stark beeinflussender Faktor, mit beachtet und ihr entgegengewirkt werden muss.

7.4 Darstellung der Ergebnisse der präformativen Phase II (Stichprobe II)

Die zweite präformative Phase besteht insgesamt aus drei miteinander verbundenen Forschungszeitpunkten. Zunächst wurden zwei, in einem Abstand von zwei Monaten aufeinander folgende Fragebogenerhebungen durchgeführt. Deren Auswertungs-ergebnisse wurden durch anschließende Interviews ergänzt und unterstützt. Die genaue methodische Beschreibung wurde in Kapitel 6 unter Punkt 6.3.5 vorgenommen.

7.4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Fragebögen wurden in Orientierung auf ihren vorgegebenen Fragenverlauf ausgewertet. Die Auswertung wird in Form von Vergleichs- oder Ergänzungstabellen der beiden Durchführungen dargestellt, diese jedoch nicht bis ins Detail analysiert. Beim zweiten Durchgang werden die Antworten zusammengefasst dargestellt und im Text lediglich einzelne, vollständige Zitate angegeben. Ebenfalls ist zu beachten, dass bei der zweiten Befragung mit Hilfe des Fragebogens die Eltern des Centro CHAC ausgelassen wurden. Diese Zielgruppe wurde durch die anschließend durchgeführten Interviews befragt. Die Tabellen weisen nicht alle Befragungspunkte auf, sie beschränken sich auf die für die weitere Forschung relevanten Bereiche.

7.4.1.1 Der Fragebogenrücklauf

Der erste Fragebogendurchlauf wurde vor den Schulferien, im Dezember 2004, gestartet. Dabei wurden jeweils 25 Fragebögen sowohl an Lehrkräfte als auch an Eltern der Sonderschule im CHAC verteilt. Weitere 25 gingen jeweils an Lehrkräfte und an Eltern in öffentlichen Regelschulen. Die Fragebögen am CHAC wurden persönlich an die jeweils 25 Personen der einzelnen Gruppen abgegeben. Von den insgesamt 100 ausgeteilten Fragebögen sind lediglich sechs Fragebögen zurückgekommen. Der Gesamtrücklauf liegt damit bei 6% und setzt sich wie folgt zusammen:

Tabelle 12

Rücklauf der Fragebögen (erster Durchgang) nach Personenkreis

Personenkreis	Rücklauf
Lehrer am CHAC	1
Eltern am CHAC	1
Lehrer an öffentlichen Regelschulen	3
Eltern an öffentlichen Regelschulen	1

Durch die niedrige Rücklaufquote von 6% bleibt die Aussagekraft sehr stark eingeschränkt. Aus der Auswertung lassen sich daher keine repräsentativen Schlüsse mit Verallgemeinerungscharakter ziehen. Die Gründe für die niedrige Quote sind auf zwei Ebenen zu finden. Zum einen meldeten zwei Lehrer zurück, dass es an der Angst, etwas nicht richtig beantworten zu können, liegen kann. Zum anderen stellt die Beantwortung eine zusätzliche Arbeit dar, die von vielen Lehrern und Eltern als zweitrangig eingestuft wird. Bei den Eltern im CHAC wurde deutlich, dass die Mehrheit der Eltern nur wenig oder gar nicht lesen und schreiben kann und sich damit der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument als inadäquat herausgestellt hat.

Die zweite Fragebogenerhebung sollte die aufgegriffenen Schwierigkeiten beachten. Bei den Eltern des CHACs wurde die Fragebogenerhebung durch Interviews ersetzt. Die Rücklaufquote des zweiten Durchganges nach den Ferien, im Februar 2005, war etwas höher als die erste. Im Vergleich zu den ausgeteilten Fragebögen war sie jedoch immer noch zu niedrig. Von den 75 verteilten Fragebögen sind nur 19 zurückgekommen. Im zweiten Fragebogendurchgang lag damit die Rücklaufquote bei 14,25 %.

Tabelle 13

Rücklauf der Fragebögen (zweiter Durchgang) nach Personenkreis

Personenkreis	Rücklauf
Lehrer am CHAC	6
Eltern am CHAC	Nicht verteilt
Lehrer an öffentlichen Regelschulen	8
Eltern an öffentlichen Regelschulen	5

Da der zweite Durchgang keine wesentlich größere Rücklaufquote aufwies als der erste, wurde durch diesen lediglich eine sehr kleine Erweiterung der Datenmenge möglich.

Es besteht eine Vielzahl von Hypothesen, welche die niedrige Rücklaufquote erklären könnten. Die Unsicherheit der Probanden scheint sehr hoch gewesen zu sein.

Als Gesamtergebnis können, aufgrund der niedrigen Rücklaufquoten beider Fragebogendurchgänge, lediglich Tendenzen festgeschrieben werden, die es in einem weiteren Erhebungsverfahren zu überprüfen gilt. Vorläufige Kategorienbildungen können getätigt werden, die jedoch mit der Vorsicht der niedrigen Repräsentation betrachtet werden müssen. Da die Ergebnisse nur einen kleinen Teil der Personen repräsentieren, vermeide ich bei der Auswertung die Verwendung des Wortes „die Befragten“.

7.4.1.2 Persönliche Daten

Der erste Teilbereich der Fragebogenerhebung ist die Aufnahme der persönlichen Daten. Es sollten kurze Angaben zur Person, wie Alter, Arbeitsplatz (bei Lehrern), Ausbildung und Geschlecht, sowie zur Berufsausbildung und eventuellen Fortbildungen im Bereich Sonderpädagogik gemacht werden. Aus diesen Informationen lassen sich allgemeine Tendenzen innerhalb der einzelnen Personengruppen und den Stand zum Vorwissen zu den Fragebogenthemen festschreiben.

Tabelle 14

Stichprobenbeschreibung

Fragen		1. Durchgang	2. Durchgang
Alter	Lehrer an Sonderschule	• 35	23; 24; 29; 37; 39; 42
	Eltern an Sonderschule	• 36	Nicht befragt
	Lehrer an öfftl. Regelschulen	• 20; 32; 45	26; 27; 29; 35; 38; 38; 40; 42
	Eltern an öfftl. Regelschulen	• 28	32; 35; 37; 39; 45
Staatliche oder private Schule/ Welche Klasse	L. an So-Schule	• staatlich	• Alle Lehrer am CHAC, also staatlich
	E. an So-Schule	• staatlich/ ensino infantil	Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	• staatlich; privat; staatlich	• drei privat • fünf staatlich
	E. an öfftl. R-Sch.	• staatlich/ 2ª Série	Drei privat und zwei staatlich

Beruf/ Ausbildung	L. an So-schulen	<ul style="list-style-type: none"> abgeschlossener 2. Grau (Unser Abitur) 	<ul style="list-style-type: none"> Unabgeschlossenes Studium (Sport) Lehrerin für Mathematik Lehrer für Portugiesisch abgeschlossener 2. Grau Lehrerin für Erdkunde abgeschlossener 2. Grau
	E. an So-schulen	<ul style="list-style-type: none"> Hausfrau 	Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ol style="list-style-type: none"> Lehrer für Portugiesisch Lehrer Unabgeschlossenes Studium Bereich Sport 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer für Kunst Lehrer für Geografie Zwei Mathematik Lehrer für Physik Lehrer für Portugiesisch Zwei Abschluss 2° grau
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer 	<ul style="list-style-type: none"> Verkäuferin Sekretärin Schülerin Sekretärin Krankenschwester
Schon Erfahrung im Bereich Sonder- pädagogik	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> 2 Jahre Berufserfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> Alle arbeiten an einer Sonderschule
	E. an So-Schule	Nicht gestellte Frage	Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> Alle drei: NEIN 	<ul style="list-style-type: none"> Keiner hat Erfahrung
	E. an öfftl. R-Sch.	Nicht gestellte Frage	<ul style="list-style-type: none"> Niemand hat Erfahrung im sonderpädagogischen Bereich
Weiterbildungen oder Kurse im Bereich Sonderpädagogik	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> Nein 	<ul style="list-style-type: none"> Lediglich eine Lehrerin hat eine staatliche Fortbildung im Bereich Inklusion gemacht
	E. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> Nein 	Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> Alle drei: NEIN 	<ul style="list-style-type: none"> Zwei von acht haben einen Kurs gemacht (Informationskurs)
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> Nein 	<ul style="list-style-type: none"> Keine hat einen Weiterbildungskurs in diesem Bereich

Bei der Betrachtung des ersten Fragebogens sind im Besonderen die Berufsausbildungen und die Erfahrungen im Bereich Sonderpädagogik von Interesse. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Durchgang wird deutlich, dass lediglich bei den Lehrkräften an der Sonderschule - durch die Berufspraxis - Wissen über den Bereich Sonderpädagogik gebildet wurde. Weiterbildungen oder Kurse wurden nur von einer Sonderschullehrerin belegt und zwei Lehrer an öffentlichen Regelschulen gaben an, einen Informationskurs im Bereich Sonderpädagogik besucht zu haben. Die Berufsausbildungen spiegeln in eindrucksvoller Weise die Realität an den Schulen im Nordosten Brasiliens wider. Wie schon in Kapitel 5.1.2.3 beschrieben, gibt es noch immer eine große Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen, die keine pädagogische Ausbildung oder überhaupt keine Ausbildung besitzen. So verfügen lediglich sechs von den insgesamt 18 Lehrkräften, die in beiden Befragungen geantwortet haben, über den Abschluss des 2° Graus, unserem Abiturabschluss. Festzuhalten ist, dass die Fragebögen überwiegend von Lehrkräften und Eltern ausgefüllt wurden, die an staatlichen Schulen arbeiten oder deren Kinder auf staatliche Schulen gehen. Es wurde keine

Unterscheidung zwischen städtischen und staatlichen Schulen vorgenommen, da qualitative Bildungsunterschiede lediglich zu den privaten Schulen sichtbar werden. Interessant ist bei dieser Betrachtung, dass die Lehrer und Lehrerinnen an privaten Schulen eine Ausbildung für das Lehramt besitzen.

7.4.1.3 Wissen zu Sonderpädagogik und Inklusion

Der zweite Fragebogenteil hat zum Ziel, das allgemeine Wissen über die Bereiche Sonderpädagogik und speziell Inklusion abzufragen. Die Fragen wurden allgemein formuliert und sollten dadurch Raum bieten, bestehendes Wissen im Zusammenhang mit den einzelnen Termini zu äußern. Durch die erhobenen Daten sollte eine allgemeine Tendenz innerhalb der Bevölkerung erkennbar werden.

Tabelle 15

Verständnis der Begriffe Sonderpädagogik, Integration und Inklusion

Fragen		1. Durchgang	Fragen	2. Durchgang
	Lehrer an Sonderschule	Frage nicht gestellt	Was ist Sonderpädagogik	Einheitlich: spezieller Bildungsbereich für Schüler mit Behinderung
	Eltern an Sonderschule	Frage nicht gestellt		Nicht befragt
	Lehrer an öfftl. Regelschulen	Frage nicht gestellt		Bildungsbereich für Schüler mit Behinderung. Lediglich eine Lehrerin fügte „oder andere Schwierigkeiten und Probleme“ hinzu ein Lehrer Definierte „Bildung für eingeschränkte Personen“
	Eltern an öfftl. Regelschulen	Frage nicht gestellt		<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsbereich an Kinder mit Behinderungen gerichtet • Sonderschulen und -klassen • Bildung die an Personen gerichtet ist, die wegen unterschiedlichen Motiven keine Grundbildung erhalten können
Was ist Inklusion	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Beschulung von beh. und nicht behinderten Kindern 	Was ist schulische Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Alle antworten in unterschiedlichem Wortlaut die Einschließung behinderter Kinder in den Unterricht an einer Regelschule
	E. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Der Ausschluss von unseren Kindern 		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zugang von Individuen, Träger von besonderen schulischen Bedürfnissen in die Gesellschaft in einer gleichberechtigten Form 2. Eine Form in der behinderte Kinder/Personen normal mit uns zusammenleben, in der Schule, auf Festen und im Leben allgemein. 3. Keine Ahnung 		<ul style="list-style-type: none"> • Behinderte Schüler in Regelschulklassen unterrichten • Allen das gleiche Bildungsrecht zukommen lassen • Alle Kinder in einer Schule unterrichten mit unterschiedlichen Methoden, damit alle lernen können

	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht, dass normale und behinderte Kinder zusammen lernen und leben 		<ul style="list-style-type: none"> • Einschluss von behinderten Schülern in normale Schulen • Einfügung von Kindern, Jugendlichen u Erwachsenen in die Schule • Jedem Bürger das Recht der Bildung zu garantieren, egal ob in staatlicher, privater oder Sonderschule
Unterschied zwischen Inklusion und Integration	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion ist neuer, soll besser sein als Integration 	Wer gehört in den Kreis der Personen mit besonderen schulischen Bedürfnissen	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Schüler mit Behinderung, wobei hauptsächlich geistig, körperlich, auditive und visuelle Behinderung benannt wurden. • Schüler mit Lernschwierigkeiten
	E. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Integration ist Einschluss, Inklusion Ausschluss behinderter Kinder 		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich sehe keinen Unterschied 2. Ich glaube Inklusion ist weit-läufiger aber ich kann es nicht genau erklären 3. Integration ist der Einbezug behinderter Kinder 		<ul style="list-style-type: none"> • Alle Behinderungsarten (wenn benannt dann überwiegend geistig und körperlich) • Vier nannten zusätzlich Schwierigkeiten im Lernen • Eine Lehrerin „es ist nicht auf behinderte Kinder beschränkt“ • Eine andere erweiterte um schwierige Situationen (familiär und psychologisch) • Lehrer „es handelt sich um ALLE“
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> • Sehe keinen Unterschied 		<ul style="list-style-type: none"> • Alle: Behinderte Kinder • Eine: finanzielle Nachteile • Eine: mit familiären und psychologischen Problemen

Bei den Fragen zum Wissen zu Sonderpädagogik, speziell zu Inklusion, wird deutlich, dass fast alle Fragebogenbeantworter und -beantworterinnen über ein grobes Wissen verfügen. Bei spezielleren Fragen werden Wissenslücken deutlich und es entstehen Schwierigkeiten in der Benutzung von korrekten Termini. Entgegen der Erwartungen ist zu erkennen, dass der Terminus „Inklusion“ in seinem Sinnzusammenhang mit Sonderpädagogik, sowohl den Lehrkräften als auch den Eltern überwiegend bekannt war. Im ersten Fragebogendurchgang finden sich Aussagen wie: „Eine Form, in der behinderte Personen normal mit uns zusammen leben...“ oder „der ‚Zugang‘ von Individuen...in die Gesellschaft in einer gleichberechtigten Form.“ Der zweite Durchgang startete mit der allgemeinen Frage was Sonderpädagogik ist. Im Allgemeinen wurde diese Frage beantwortet mit „Der Bildungsbereich für Schüler mit Behinderungen“.

Auffällig war, dass die unterschiedlichsten Formulierungen benutzt wurden, um den Personenkreis zu beschreiben. Unter anderem wurden Begriffe wie „Deficientes“ (Behinderte), „individuo portador de necessidades especiais“ (Individuum, Träger von besonderen Bedürfnissen), „portador de deficiência“ (Von Behinderung betroffener), „crianças com necessidades especiais“ (Kinder mit besonderen Bedürfnissen), „Crianças limitadas“ (limitierte Kinder) und „alunos especiais“ (Spezielle Schüler) verwendet. Diese

Flut von Begriffen verdeutlicht den immer wieder stattfindenden Begriffswandel in diesem Bereich (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Eine einheitliche Begriffswahl und damit eine eindeutige Kommunikation erscheinen dadurch erschwert zu werden. Lediglich ein Lehrer im ersten Durchgang antwortete auf die Frage nach Inklusion mit einem „*keine Ahnung*“ und die Mutter an der Sonderschule denkt, es handelt sich um das Gegenteil, nämlich den Ausschluss der Kinder. Obwohl im ersten Durchgang Inklusion nicht auf den schulischen Bereich beschränkt wurde, ordneten die Lehrkräfte den Begriff fast ausschließlich dem Schulbereich zu: „*gemeinsam lernen*“, „*Gemeinsame Beschulung*“.

Die zweite Frage im zweiten Durchgang wurde eingegrenzt auf schulische Inklusion. Hier fielen ebenfalls die meisten Antworten in ähnlichem Wortlaut. Überwiegend wurde der Einschluss von Kindern mit Behinderungen im Regelschulsystem genannt. Auch hier ließen sich differenzierte Antworten vorfinden, wie: „*Akzeptanz von allen Schülern mit jeglichem Schwierigkeitsgrad in einer ‚normalen‘ Schulklasse*“ oder „*Danach streben, dass niemand, ohne Ausnahme, von dem Recht auf Bildung, sowohl im schulischen als auch im Ausbildungsbereich, ausgeschlossen wird.*“

Die Termini Integration und Inklusion konnte in der ersten Erhebung keine der sechs Personen genau differenzieren. Lediglich eine Lehrkraft an einer öffentlichen Regelschule kam dem Unterschied näher, indem sie schrieb „*Ich glaube, Inklusion ist weitläufiger, aber ich kann es nicht genau erklären*“. Im zweiten Durchgang wurde die Frage deshalb herausgelassen und dafür die genauere Eingrenzung des Personenkreises „*Personen mit besonderen schulischen Bedürfnissen*“ gefordert. Die Antwort wurde, wie in der ersten Frage zur Sonderpädagogik, fast ausschließlich auf die „*Personen mit Behinderung*“ beschränkt. In vielen Fällen wurden zusätzlich einzelne Behinderungsarten genannt, hier zum großen Teil geistige und körperliche Behinderungen. Knapp ein Drittel aller Fragebogenbeantworter und -beantworterinnen bezog ebenfalls die Kinder mit Lernschwierigkeiten mit ein und vereinzelt wurden Kinder in schwierigen Lebenslagen, Minderheiten und hyperaktive Kinder benannt. Der Personenkreis der Hochbegabten wurde in keinem Fragebogen bedacht. Dies unterstreicht das Bild, dass es sich bei der Sonderpädagogik um eine spezielle Pädagogik für Menschen mit Behinderung handelt. In weiterer Konsequenz werden lediglich die Vorteile für diese Zielgruppe ersichtlich, was sich besonders im letzten Fragebogenteil feststellen lässt.

7.4.1.4 Aktueller Stand von Inklusion im Schulbereich

Da die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Fragebögen auf den Bereich der Schule beschränkt waren, sollte im dritten Teil die Aktualität von Inklusion in den einzelnen Schulen, sowie die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer mit Inklusion überprüft werden. Ziel war es dabei, die Daten der Quantitativen Erhebung an den Schulen in Teresina zu überprüfen und dabei eventuell nicht erhobene Randgebiete aufzudecken.

Tabelle 16

Schulsituation zu Inklusion

Fragen		1. Durchgang	Fragen	2. Durchgang
Öfftl. Regelschule: Gibt es Inklusionskinder an der Schule/ Sonderschule: Hast du schon einmal einen Schüler von dir; wurde dein Kind schon mal auf eine öfftl. Regelschule überwiesen	Lehrer an Sonderschule	• Nein	Welche Kompetenzen sollte ein Lehrer besitzen um in einer Inklusionschule zu arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Ausbildung • Geduld • Muss ihren Beruf lieben • Respekt <p style="text-align: center;">Nicht befragt</p>
	Eltern an Sonderschule	• Nein		<ul style="list-style-type: none"> • Alle: spezielle Ausbildung • Zusätzlich: Kreativität, Sensibilität, Liebe, Geduld, Methodenrepertoire
	Lehrer an öfftl. Regelschulen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nein 2. Nur in einer Sonderklasse 3. Nein 		<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung • Geduld • Liebe • Verantwortungsgefühl • Vertrauen in die Kapazität der Lernenden • Psychologische Bereitschaft
	Eltern an öfftl. Regelschulen	• Es gibt nur eine Sonderklasse		
Wie ist deren Situation	L. an So-Schule	-		Frage nicht gestellt
	E. an So-Schule	• -		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ol style="list-style-type: none"> 1. - 2. Es sind Schüler die das Jahr oft wiederholt haben und immer noch nicht lesen können 3. - 		Frage nicht gestellt
	E. an öfftl. R-Sch.	• Es sind Schüler mit großen Lernschwierigkeiten, sie haben ein niedriges Selbstbewusstsein, alle wissen wer sie sind		Frage nicht gestellt
Werden die Eltern mit einbezogen	L. an So-Schule	• Es wäre wünschenswert	Werden die Eltern mit einbezogen	• Alle halten es für sehr wichtig
	E. an So-Schule	• Weiß ich nicht, da ich nicht in der Situation bin		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Eltern müssen mit der Schule zusammenarbeiten. Die Schule sollte eine parallel stattfindende Elternarbeit praktizieren. Auch die Gesellschaft sollte an dieser Arbeit teilnehmen. 2. Bei uns findet keine Inklusion statt 3. - 		<ul style="list-style-type: none"> • Drei wissen es nicht • Einer: NEIN • Vier: Halten es für sehr wichtig

	E. an öfftl. R-Sch.	• Nein	<ul style="list-style-type: none"> Nur drei beantworten die Frage: Sie halten es für wichtig. Eine bemerkt, da viele Eltern selbst nicht an die Fähigkeit ihrer Kinder glauben
--	---------------------	--------	---

Dass in keiner Schule der Probanden Inklusion im gemeinten Sinne stattfindet, spiegeln die niedrigen Zahlen von Inklusion in den Schulen Teresinas, die unter Punkt 7.2 dargestellt wurden, wider. Die einzig bekannte Beschulungsform für Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen ist die Sonderklasse. Interessant ist die Beschreibung dieser Schülerschaft und die Aussage einer Mutter, die einen heiklen Punkt anspricht: „*sie haben ein niedriges Selbstbewusstsein, alle wissen, wer sie sind*“. Damit bestätigt sich in den Antworten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, dass in allen bisher vorherrschenden Formen von Sonderbeschulung in öffentlichen Regelschulen, wie in Kapitel 5 unter Punkt 5.2.2.4 beschrieben, die Schüler und Schülerinnen oft noch mehr ausgeschlossen werden und damit das eigentliche Ziel, nämlich der Einbezug dieser Schülerschaft, verfehlt wird.

Der zweite Fragebogendurchgang wurde um die Frage erweitert, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen sollte, um in einer Inklusionsschule zu arbeiten. Als wichtigste Voraussetzung wurde die Ausbildung benannt. Es scheint, als bestünde eine große Hürde zwischen dem Wissen über die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung und den so genannten ‚normalen Schülern und Schülerinnen‘. Auch die Lehrkräfte, die in der Sonderschule arbeiten, haben zu einem großen Teil die Ausbildung als wichtigstes Element genannt. Der Umstand, dass von ihnen keiner/keine eine spezielle Ausbildung in diesem Bereich besitzt, unterstreicht die Notwendigkeit einer Umstrukturierung in der Lehramtsausbildung. Es wird deutlich, dass vor allem im Bereich der Sonderpädagogik ein erhöhter Ausbildungsbedarf festgestellt wird.

Der Einbezug der Eltern wird von dem Großteil der Gruppe die den Fragebogen ausgefüllt haben, als sehr wichtig beschrieben, „*da sie die Personen sind, die ihre Kinder am besten kennen*“. Eine Lehrkraft beschrieb, dass eine Begleitung der Eltern „*unentbehrlich*“ sei. Eine andere Lehrerin schrieb es sei „*unmöglich ohne die Eltern zu arbeiten*“. Häufig werden jedoch keine Angaben gemacht oder geschrieben, dass sie keine konkrete Umsetzung von Inklusion vor Augen haben.

Durch die Auswertung des zweiten Fragebogenteils, wird deutlich, dass kaum jemandem ein Fall von Inklusion bekannt ist. Dennoch wird von vielen Beantwortern und Beantworterinnen die Ausbildung als Grundvoraussetzung genannt. Ebenso wird die Wichtigkeit der Eltern in diesem Prozess von fast allen erkannt und benannt.

7.4.1.5 Persönliche Einstellung zu Inklusion

Die Fragen des vierten Bereiches der Fragebogenerhebung sollten zum Aufzeigen der persönlichen Einstellung zu Inklusion dienen. Neben der allgemeinen Frage, wie die Teilnehmer selbst zu Inklusion stehen, sollten sie Aussagen über bestehende Schwierigkeiten und ihrer persönlichen Einschätzung zu inklusionsfähigen Schülern und Schülerinnen machen.

Tabelle 17

Eigene Meinung zu Inklusion

Fragen		1. Durchgang	Fragen	2. Durchgang
Wie ist die persönliche Meinung über Inklusion	Lehrer an Sonderschule	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist gut für alle, aber leider noch weit von der Umsetzung entfernt. Vielleicht müssen wir einfach anfangen, sonst machen wir es nie 	Gleiche Frage	<ul style="list-style-type: none"> • sehr wichtig für eine Verbesserung in den sozialen Bedingungen des Landes (3) • gut, interessant aber schwierig umzusetzen (3)
	Eltern an Sonderschule	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist ganz schlimm ausgeschlossen zu werden. Die müssten das mal selber erfahren 		Nicht befragt
	Lehrer an öfftl. Regelschulen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es ist notwendig damit alle Individuen ihre Rechte u. Pflichten leben können 2. Ich glaube in einigen Ländern wird es schon praktiziert aber hier in Piauf ist es noch weit weg. Der Kopf der Menschen muss sich ändern, die Regierung muss den Lehrern mehr helfen, besser bezahlen 3. Es ist leider zurzeit nur Utopie. Hoffentlich wird es irgendwann Realität 		<ul style="list-style-type: none"> • Sehr wichtig und gut • Bedenken, dass es zur Zeit im brasilianischen Bildungssystem kaum umgesetzt werden kann (3) • nehmen Bezug auf die politische Ebene und erweitern das wichtig um „im Kontext zum sozialen Ausschluss“ und „eine Möglichkeit unsere Gesellschaft zu ändern“ (2)
	Eltern an öfftl. Regelschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Es wäre schön, wenn es passieren würde aber es ist eine Realität in weiter Ferne. Wir (Schule, Gesellschaft) sind noch nicht vorbereitet dafür 		<ul style="list-style-type: none"> • Halten alle für wichtig mit Begründungen: damit unsere Kinder lernen anderen zu helfen; damit den Ausgestoßenen Gerechtigkeit zukommt
Was für Schwierigkeiten existieren	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Das schwierigste ist, dass die Lehrer nicht ausgebildet sind. Wie soll man mit behinderten Kindern arbeiten, wenn man noch 30 andere versorgen muss 	Was für Schwierigkeiten bestehen bei der Inklusion von Schülern mit geistiger Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Großteil ist der Meinung es sei die schwierigste Behinderungsart • Genannt wurden: Intelligenz, Lernschwierigkeiten, leben in eigener Welt, kaum soziale Kompetenzen • Hälfte hält es für unmöglich diese Schüler zu inkludieren
	E. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gesellschaft muss unsere Kinder akzeptieren. Nur weil sie behindert sind, sind es trotzdem Menschen 		Nicht befragt

	L. an öfftl. R-Sch.	<p>1. Akzeptanz/ Es fehlt an der Einsicht der Gesellschaft an der Fähigkeit der Individuen Träger von besonderen schulischen Bedürfnissen</p> <p>2. Die Lehrer sind unmotiviert mit normalen Kindern zu arbeiten, man stelle sich vor wie es mit solchen ist, die mehr Arbeit machen. Wir haben keine Kurse, kein geeignetes Material, wissen nicht wie wir arbeiten müssen</p> <p>3. Unausgebildete Lehrer, fehlendes Material, Infrastruktur der Schulen und zu große Klassen. Alles muss verändert werden</p>		<ul style="list-style-type: none"> • es ist schwieriger, sie sind weniger Intelligent (4) • es fehlt an Information und geeigneten Schulen (3) • keine Antwort (1)
	E. an öfftl. R-Sch.	Wir wissen nicht mit einem behind. Schüler umzugehen. Die Aufgaben, die Unterrichtsinhalte sind anders u. wir können ihnen keine Aufmerksamkeit geben, da in den Klassen fast 30 Schüler sind. Da gibt es auch aggressive, unmögliche Kinder		<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt keine adäquaten Schulplätze und Lehrpersonal (3) • können nicht lernen u. stinken (2) • es fehlt an Vorbereitung in allen Bereichen des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft (1)
Voraussetzungen für Inklusion: Was ist der geeignete Schüler und ab welchem Alter	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist ganz vom Schüler abhängig. Er muss den Wechsel und die veränderte Umgebung aushalten können. Das Alter spielt dabei keine Rolle 	Gleiche Frage	<ul style="list-style-type: none"> • Großteil: Schüler der lernen kann u. Verhaltensregeln beherrscht • es gibt keine Eingrenzung. Alle Schüler seinen fähig (2) <p><u>Alter:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • weiß nicht; irgendein Alter (2) • so früh wie möglich (4)
	E. an So-Schu	<ul style="list-style-type: none"> • Habe ich nicht verstanden 		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<p>1. Der Schüler müsste von Anfang an in Sonderschulen vorbereitet werden damit er in den Prozess der Inklusion übergehen kann</p> <p><u>Alter:</u> Ab dann, wenn die besonderen Bedürfnisse festgestellt werden. Von der Kindheit bis zum Alter sollte Inklusion durchgeführt werden</p> <p>2. Der Schüler mit einer größeren Unabhängigkeit und der Möglichkeit zu lernen</p> <p><u>Alter:</u> Irgendein Alter</p> <p>3. Der Schüler der schon alphabetisiert ist oder zumindest alles begreift</p> <p><u>Alter:</u> Das Alter spielt keine Rolle. Wichtig sind die Voraussetzungen</p>		<ul style="list-style-type: none"> • weiß nicht (1) • Der Schüler der gehorcht und intelligent ist (1) • Abhängig vom Schüler (1) • Keine Einschränkung (3) • Abhängig vom Schüler (1) • Die ohne Hilfe zurechtkommen und die die kleinste Kapazität aufweisen an öfftl. Regelschulen zu lernen (2) <p><u>Alter:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiß nicht (2) • Abhängig vom Schüler (2) • So früh wie möglich (3) • Ich glaube mit 4 Jahren (1)
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist der ruhige Schüler, der dem Lehrer gehorcht und der lernen kann. Es gibt kein bestimmtes Alter. Es ist abhängig von den Charaktereigenschaften der Person 		<ul style="list-style-type: none"> • alle die Bildung brauchen oder lernen wollen (2) • die lernen u. schreiben können; keine großen Schwierigkeiten (2) <p><u>Das Alter:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • gleich von Anfang an (3) • nach ausreichender Vorbereitung in Sonderschule (2)

Der vierte Bereich der Fragebogenerhebung zeigt in beeindruckender Weise, dass die Einstellung zu Inklusion insgesamt positiv ist. Fast alle Beantworter und Beantworterinnen des ersten und zweiten Durchgangs, halten Inklusion für sehr wichtig und lohnenswert. Es

lässt sich jedoch erkennen, dass in der ersten Befragung überwiegend mit *„es wäre schön, wenn...“* oder *„leider zur Zeit nur Utopie“* geantwortet wurde. Damit wird deutlich, dass die Realität, zumindest im Bundesstaat Piauí, noch weit von der praktischen Umsetzung von Inklusion entfernt ist (vgl. Kapitel 5.2.2.4). Diese Zweifel äußerten ebenfalls sechs Teilnehmer und Teilnehmerinnen der zweiten Befragung, *„Sehr gut und interessant aber ich halte es mehr für Utopie, da weder die Schulen noch die Lehrer darauf vorbereitet sind“*, *„sehr schwierig. Es gibt immer noch viele Barrieren. Wenn die Schule vorbereitet wäre, wäre es sehr gut.“*. Dennoch finden sich in dieser Gruppe ebenso viele Äußerungen die eine Gesamtverbesserung durch Inklusion voraussagen. Wie z.B. *„Es ist ein gerechterer und menschlicherer Blick, derr praktiziert werden muss um unsere Gesellschaft zu verändern.“* oder *„Es ist eine Form unser Land zu verändern. Kinder müssen zusammen aufwachsen und lernen, dass die Verschiedenheit normal ist“*. Auch Eltern von Kindern an öffentlichen Regelschulen sehen diesen Vorteil, *„Es ist etwas, was nicht fehlen darf, da es bedeutet Gerechtigkeit auszuüben gegenüber den Ausgestoßenen.“*

Die Frage nach bestehenden Schwierigkeiten wird auf den schulischen Bereich beschränkt. Es werden unausgebildete und unmotivierte Lehrkräfte, zu große Klassen und fehlendes Material genannt. Da das Pilotprojekt mit Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung umgesetzt werden soll, wurde diese Frage im zweiten Fragebogen erweitert: *„Was für Schwierigkeiten bestehen bei der Inklusion von Schülern mit geistiger Behinderung“?* Hier werden zum Teil große Unkenntnisse oder auch Vorurteile von Seiten der Beantworter und Beantworterinnen deutlich. Zwei Mütter von Schülern an öffentlichen Schulen schrieben, dass sie *„nicht lernen können“* und *„stinken“*. Auch der in der Beobachtung festgestellte, negative Blick der Lehrkräfte an der Sonderschule auf ihre Schüler und Schülerinnen (vgl. Kapitel 7.3.2.4), wird durch die Aussagen der Lehrkräfte bestätigt. Die Hälfte der Lehrkräfte an Sonderschulen hält die Inklusion ihrer Schülerschaft für nicht möglich. Begründet wird dies durch fehlende Intelligenz, Lernschwierigkeiten, ein Leben in eigener Welt und kaum vorhandene sozialen Kompetenzen.

Die Frage zu den Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen wurden zur Hälfte mit *„Es gibt keine Einschränkung bei der Inklusion“* oder *„es ist ganz vom Schüler abhängig“* und zur anderen Hälfte mit *„der Schüler der gehorcht“* oder *„einigermaßen intelligent ist“*, beantwortet. Weder bei den Lehrern und Lehrerinnen, noch bei den Eltern herrscht ein einheitliches Bild über die Zugangsvoraussetzungen eines Schülers, einer Schülerin in den Inklusionsprozess. Nur eine Lehrerin gibt an, dass per Gesetz jeder Schüler, jede Schülerin das Recht auf Inklusion hat. Dies lässt den Schluss auf ein fundiertes Wissen

über Inklusion allgemein zu. Bei den Lehrkräften an der Sonderschule ist zu sehen, dass die Hälfte diese Frage mit „*der Schüler der lernen kann*“ und „*Verhaltensregeln beherrscht*“ oder „*der Schüler der keine Probleme macht und alltägliche Dinge alleine erledigen kann*“, beantwortet. Auf die Frage nach dem optimalen Alter antworten fast alle „*so früh wie möglich*“. Dies weist darauf hin, dass sie tagtäglich ihre Schüler und Schülerinnen vor Augen haben und die Probleme direkt miterleben. Bei dem Blick auf Inklusion sehen sie die Eingeschränktheit ihrer Schüler und Schülerinnen und kaum deren Fähigkeiten. Der Verweis auf das Alter jedoch macht die Hoffnung deutlich, dass sie alltägliche Dinge schneller lernen würden, wenn sie so früh wie möglich in eine öffentliche Regelschule eingeschult werden. Diese Sichtweise lässt sich auch bei den anderen Personengruppen feststellen, die den Fragebogen beantwortet haben.

7.4.1.6 Umsetzungsmöglichkeiten

Im letzten Abschnitt der Fragebögen wurde der Fokus auf die Möglichkeiten zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion gelegt. Die Teilnehmer sollten darüber nachdenken, wie sie diesen Prozess mitgestalten können und damit darauf hingewiesen werden, dass sie als Teil der Gesellschaft eine Mitverantwortung im Umsetzungsprozess besitzen. Außerdem sollten sie sich über den Blick auf die Realität in Schulen eine Meinung zu aktuellen Umsetzungsmöglichkeiten bilden, sowie die allgemeinen Schwierigkeiten und Barrieren erkennen und benennen.

Tabelle 18

Gestaltung von Inklusionspraxis

Fragen		1. Durchgang	Fragen	2. Durchgang
Wie können sie mitgestalten	Lehrer an Sonderschulen	Meine Schüler daraufhin vorbereiten; In der Öffentlichkeit das Thema ansprechen		<ul style="list-style-type: none"> • mehr Kurse in diesem Bereich machen (6) • besseren Unterricht (2) • keine Ahnung (1)
	Eltern an Sonderschulen	Meinem Sohn immer wieder zeigen, dass er nicht blöd ist und genauso gut oder schlecht wie alle anderen; Mit anderen Menschen reden		Nicht befragt

	Lehrer an öfftl. Regelschulen	<p>1. In dem Prozess der Aufklärung von Schülern und anderen Angestellten der Schule</p> <p>2. Mich anstrengen in meiner Arbeit wenn irgendein Schüler auftaucht; Aufklärung der Personen, dass ein behinderten Schüler so ist wie wir</p> <p>3. Meinen Unterricht abwechslungsreicher gestalten, Kurse belegen und die Gesellschaft wachrütteln</p>		<p><u>Als Lehrer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung; Aufklärung der Schüler und Einbezug der Thematik in den Unterricht (7) • Keine Antwort (1) • Als Bürger: • Aufklärung (3) • Normaler Umgang mit Menschen mit Behinderung (4) • Rechte studieren und einfordern (2)
	Eltern an öfftl. Regelschulen	Vielleicht meinen Sohn animieren mit ihnen zu spielen, damit sie mit meinem Sohn lernen; Die Personen so akzeptieren wie sie sind		<ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungen zum Thema besuchen • akzeptieren, dass jedes Kind ein Recht auf Bildung hat • Aufklärung
Sind die Schulen auf Inklusion vorbereitet	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube nicht 	Würdest du gerne in einer Inklusionsklasse arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • JA (3) • weiß ich nicht (1) • NEIN, es ist zu kompliziert (2)
	E. an So-Schu	<ul style="list-style-type: none"> • - 		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<p>1. Nein, es fehlt die Perfektionierung der Lehrer und Änderungen der Schulstruktur</p> <p>2. Ich glaube nur die Lehrerin in der Sonderklasse hat eine Ausbildung. Jetzt hat sie Material bekommen (Spiele, bunte Karten) Die Infrastruktur unserer Schule ist genauso wie in anderen Schulen, es ist nichts angepasst</p> <p>3. Keine Schule ist darauf vorbereitet und wird es auch nie sein. Bei Menschen kann man nur schwer perfekt vorausplanen. Man muss es aus der praktischen Arbeit verändern</p>		<ul style="list-style-type: none"> • NEIN, mir fehlt die Ausbildung (5) • JA, da ich es für wichtig halte; es wichtig ist zu lernen mit unterschiedlichen Menschen zu leben (3)
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube die Lehrerin die in der Sonderklasse arbeitet hat einen Kurs über das Bildungsministerium gemacht. Das Material ist gleich 		<ul style="list-style-type: none"> • NEIN, keine Ausbildung oder Angst (4) • JA, die Arbeit ist wichtig u. schön. Sie bringt Nutzen für alle Beteiligten
Wie könnte eine Perspektive aussehen	L. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Einfach anfangen und das Geld und die Möglichkeit haben was zu verändern 		<ul style="list-style-type: none"> • Alle meinten das Schulsystem müsste sich komplett ändern • Einige gaben Bereiche an: Infrastruktur, Lehrerausbildung, spezifisches Material • Beseitigung der Vorurteile in den Köpfen der Gesellschaft (1)
	E. an So-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Rechte behinderten Kinder kämpfen 		Nicht befragt
	L. an öfftl. R-Sch.	<p>1. Weiß ich nicht</p> <p>2. Ich glaube hier in meiner Schule gibt es keine Perspektive. Ich denke durch die Sonderklasse wird keine Inklusion betrieben aber es ist nun mal die Form wie wir mit ihnen arbeiten können</p> <p>3. Die Lehrer ausbilden, kleinere Klassen und besseres Material</p>		<ul style="list-style-type: none"> • In Brasilien zur Zeit sehr schwierig (1) • Ausbildung der Lehrer (3) • Veränderungen in Schule (4) • Veränderungen in Gesellschaft (4) • Veränderungen in Politik (6)
	E. an öfftl. R-Sch.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Staat müsste bessere Arbeitsbedingungen schaffen, Die Menschen müssten eine größere Einsicht haben und die Menschen so akzeptieren wie sie sind 		<ul style="list-style-type: none"> • Alle bestätigen lediglich die Wichtigkeit, machen aber keine konkreten Vorschläge

Der fünfte und damit letzte Bereich der Fragebogenerhebung zeigt deutlich, dass eine große Abhängigkeit zwischen der Umsetzung von Inklusion und der Lehramtsausbildung gemacht wird. Die Frage nach einer Perspektive wird fast hundertprozentig mit dem Verweis auf eine bessere oder adäquate Ausbildung der Lehrkräfte beantwortet. Andere assoziierte Bereiche sind die Infrastruktur in den Schulen, Aufklärung der Gesellschaft und Veränderung in der Sozialpolitik. Der Blick auf den eigenen Bereich der Verantwortung, durch die Frage wie jeder einzelne den Prozess unterstützen kann, lässt auf eine gewisse Distanz zur Thematik schließen. Überwiegend wird die Frage mit Sensibilisierung und Aufklärung beantwortet, wobei durch die voran gegangenen Fragen deutlich wurde, dass bei einem Großteil der Fragebogenausfüller und -ausfüllerinnen ebenfalls noch viel Aufklärungsbedarf besteht. Auffällig ist, dass die Lehrkräfte der Sonderschulen diesen eigenen Bedarf erkannt haben und „mehr Ausbildungen in diesem Bereich“ machen wollen. Die eigene Abgrenzung zeigt sich im zweiten Fragebogendurchgang durch die Frage nach der Bereitschaft in einer Inklusionsklasse arbeiten zu wollen. 11 der 19 Personen verneinen diese Bereitschaft. Eine weiß es nicht, und nur sieben würden gerne in einer Inklusionsklasse arbeiten. Bei der Begründung ist ein weiteres Mal die Ausbildung der Hauptgrund der Verneinung.

7.4.1.7 Die gebildeten Kategorien

Die Auswertung der beiden Fragebogenuntersuchungen ergibt in Teilen ein überraschendes Ergebnis. Der Begriff Inklusion ist allen Personen, von denen die Fragebögen zurückkamen, ausschließlich einer Mutter, bekannt und sie konnten ihn in irgendeiner Weise einordnen. Dies lässt entweder darauf schließen, dass seit der Einführung der CEID im Jahr 2003 (vgl. Kapitel 5.3.3) die Behindertenpolitik in Teresina stark in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt ist und damit eine Wissenserweiterung stattgefunden hat, oder dass die Fragebögen lediglich von den Personen ausgefüllt wurden, die mit dem Wort etwas anfangen konnten. Nach dem ersten Fragebogendurchgang wurde deutlich zurückgemeldet, dass die Fragen nur von Experten beantwortet werden könnten und sie deshalb gar nicht erst angefangen haben sie auszufüllen. Unter dieser Betrachtung muss davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der nicht zurückgegebenen Fragebögen ein anderes Ergebnis aufweisen würden. Die Prozentzahlen des Rücklaufes betrachtet, wäre dies der erheblich größere Teil. Damit würde sich die eigentliche Erwartung, dass nur ein sehr rudimentäres Wissen über Sonderpädagogik und speziell Inklusion in der Gesellschaft, und sogar unter Lehrkräften, vorhanden ist, bestätigen. Aus diesem Punkt bildet sich die erste Kategorie der Fragebogenauswertung, nämlich das *Wissen über Inklusion*.

Die meisten Beantworter und Beantworterinnen vertreten die Sichtweise, dass eine spezielle Ausbildung von großer Wichtigkeit in der Umsetzung von Inklusion ist. Dies wird in vielen Fragen deutlich, wie z.B. den Voraussetzungen einer Lehrkraft, der Frage nach der Umsetzung von Inklusion und wie sie selber zum Gelingen beitragen können. Die zweite Kategorie lautet deshalb *Lehrerausbildung*. Bei der Betrachtung der Tatsache, dass immer noch viele Lehrkräfte ohne Ausbildung an öffentlichen Regelschulen unterrichten und Inklusion als Überforderung sehen, wird die Forderung nach mehr und speziellerer Ausbildung interessant.

Der Umgang mit dem mir Fremden, wie in Kapitel 3.1.2 tiefergehend erklärt, verursacht zunächst einmal Angst, wodurch schnell ein Gefühl der Überforderung auftritt. Es steht in direktem Zusammenhang mit Menschenbildern und festgelegten Normen. Wenn ich mit Menschen arbeite, die ich als mir ähnlich einstufe, kann ich aus meinem Alltagswissen schöpfen, bei mir andersartig erscheinenden Menschen brauche ich zunächst Hintergrundwissen, um die Barriere zu einer Arbeitssituation und meine eigene Angst zu überwinden. Aus diesem Grund werden die *Menschenbilder* als dritte Kategorie gebildet.

Der Blick auf die eigene Meinung zu Inklusion ist trotz der relativ kleinen Rücklaufzahl im ersten Durchgang ebenso aufschlussreich und aussagekräftig, wie im zweiten Durchgang. So sehen alle Personen Inklusion als wichtig und wünschenswert an. Tendenziell halten es aber viele momentan noch für eine Utopie, die es zu erreichen gilt. Als Schwierigkeiten werden von den meisten die Lehrerausbildung, Klassenstärke und Infrastruktur, sowie die Akzeptanz und die Sichtweise der Gesellschaft. Diesen Punkt zusammengefasst bildet sich die Kategorie *Einstellung zu Inklusion*.

Es zeigt sich, dass Inklusion in vielen Fällen mit der allgemein schlechten sozialen Situation des Landes in Zusammenhang gebracht wird und damit der nur auf die Schule begrenzte Blick erweitert wird. Ein Großteil der Teilnehmer fordert Veränderungen oder Umsetzungen von Gesetzen, der Sozial- und Bildungspolitik des Landes Brasilien. Auch die häufig getätigte Aussage, dass Brasilien oder speziell der Bundesstaat Piauí noch weit von der Umsetzung von Inklusion entfernt ist, steht in unmittelbarem Zusammenhang der zuständigen Politik. Um den Gesamtkomplex dieser Aussage zu berücksichtigen entstehen zwei Kategorien, zum einen die „Gesetze im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung“ und zum anderen die „Sozial- und Bildungspolitik“ allgemein. Als Endkategorie wurde der Zusammenschluss beider festgehalten: *Sozial- und Bildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung von Gesetzen im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung*, da der Bereich Sozial- und Bildungspolitik nur unter diesem Aspekt genauer betrachtet wird.

Schließlich wird deutlich, dass die Eigenverantwortung jedes einzelnen Bürgers im Inklusionsprozess kaum gesehen wird und die Zuständigkeit damit in den Bereich der Politik und Lehrerbildung gelegt wird. Es scheint, als seien die Fragebogenteilnehmer und -teilnehmerinnen nicht Teil dieser Gesellschaft oder als klammerten sie sich selber aus der Gruppe der Mitverantwortlichen für Inklusion aus. Die sechste Kategorie lautet deshalb *Eigenverantwortung im Inklusionsprozess*.

Bei der Frage nach Voraussetzungen, die ein Schüler, eine Schülerin besitzen muss, um als Inklusionsschüler, -schülerin in Frage zu kommen wird oft „der perfekte Schüler“ beschrieben, obwohl es den auch in den öffentlichen Regelschulen kaum gibt. Dadurch wird ersichtlich, dass jegliche Andersartigkeit mehr Arbeit darstellt und weniger wünschenswert ist. Außerdem ist erkennbar, dass in der Gesellschaft ein ungeklärtes Bild über Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung besteht und diese eher nicht in die Gruppe der inklusionsfähigen Schüler und Schülerinnen mit eingeschlossen werden. Dies verdeutlicht den unter Kapitel 3.2.2.4 beschriebenen gesellschaftlichen Stand von Menschen mit Behinderung und die aufgeführte Tatsache, dass Unwissenheit und fehlende Informationen über Behinderung und spezielle Behinderungsarten Vorurteile aufbaut und diese letztendlich zum sozialen Ausschluss der Personen mit Behinderungen führt. Der *Gesellschaftliche Stand von Menschen mit Behinderung* bildet daher eine weitere Kategorie in der Fragebogenauswertung.

Die Möglichkeit sich in einer öffentlichen Regelschule, durch Beispiele der anderen Mitschüler und Mitschülerinnen, Verhaltensregeln und die Bewältigung von Alltagsproblemen schneller anzueignen, scheinen die Lehrkräfte bei ihrer Antwort auf die Frage nach dem passenden Alter für Inklusion im Hinterkopf zu haben. So antwortet ein hoher Prozentsatz der Fragebogenausfüller mit „je früher, desto besser“. In der allgemeinen Pädagogik wird dies unter dem Begriff ‚Lernen durch Vorbilder‘ geführt. Es ist nachgewiesen, dass Schüler und Schülerinnen oftmals von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen mehr und schneller lernen, als von der Lehrkraft, indem sie versuchen, ihr Wissen dem des anderen anzupassen. In der Debatte um Inklusion taucht häufig die Frage nach der eingeschränkten Lernmöglichkeit auf, wenn Schüler und Schülerinnen zusammen mit Mitschülern und Mitschülerinnen unterrichtet werden, die ähnliche Probleme und Grenzen aufweisen. Um diesen Blick festzuhalten formulierte sich *Lernen durch Vorbilder* als letzte Kategorie.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein durchaus differenziertes Wissen über Inklusion bekannt ist, die Mehrzahl der Personen eine positive Einstellung dazu besitzen, die

Hauptprobleme in der Umsetzung erkannt werden und es darum als schwierig erachten in der momentanen Situation Inklusion zu praktizieren.

Als Auswertungsergebnis der Fragebögen lassen sich acht Kategorien festhalten:

- **Erste Kategorie:** *Wissen über Inklusion*
- **Zweite Kategorie:** *Ausbildung der Lehrer*
- **Dritte Kategorie:** *Menschenbilder*
- **Vierte Kategorie:** *Einstellung zu Inklusion*
- **Fünfte Kategorie:** *Sozial- und Bildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung der Gesetze im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung*
- **Sechste Kategorie:** *Eigenverantwortung im Inklusionsprozess*
- **Siebte Kategorie:** *Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung*
- **Achte Kategorie:** *Lernen durch Vorbilder*

7.4.2 Ergänzende Ergebnisse durch die Interviewüberprüfung

Zur Ergänzung und Vervollständigung der Daten aus den Fragebogenerhebungen wurden nach der zweiten Erhebung Interviews mit zehn Müttern und fünf Lehrerinnen der Sonderschule Ana Cordeiro durchgeführt.

Die Mütter stellten die Hauptgruppe, da sie aus der zweiten Befragung, weil sie überwiegend nicht alphabetisiert sind, als Fragebogenbeantworterinnen herausfielen. Die zehn befragten Mütter lagen altersmäßig zwischen 23 und 45 Jahren. Von den Kindern befanden sich fünf im ensino infantil, vier im ensino fundamental und einer im EJA⁷⁸. Allen Müttern ist gleich, dass sie allein erziehend sind. Beruflich kümmern sich neun von den Müttern um Haushalt und Kinder. Lediglich eine Mutter arbeitet als Wäscherin.

Die Interviews mit den Lehrerinnen sollten eine Ergänzung zu den Ergebnissen der Fragebögen und damit eine Bestätigung oder Verwerfung der Aussagen ermöglichen. Die Beschränkung auf die Sonderschule wurde deshalb vorgenommen, da sie zu diesem Zeitpunkt das Hauptforschungsgebiet war. Bei den Lehrerinnen lag das Alter zwischen 30 und 42. Alle fünf wiesen einen akademischen Abschluss in einem Feld des Lehramtes auf (Sport, zwei Portugiesisch, Mathematik und Geschichte). Keine von ihnen hatte einen speziellen Kurs im Bereich Sonderpädagogik oder Inklusion gemacht, wobei drei von ihnen Interesse bestätigten. Zwei von ihnen haben vor dem Wechsel in das Zentrum Ana Cordeiro an einer Sonderschule

⁷⁸ Die genaue Erklärung zu den einzelnen Stufen im brasilianischen Schulsystem ist in Kapitel 5 unter Punkt 5.1.2 zu finden.

der APAE gearbeitet, hatten also schon Berufserfahrung in der Sonderpädagogik. Die Berufserfahrung streute sich von einem bis zu 12 Jahren.

Zur Vergleichbarkeit der Antworten wurden die gleichen Fragen wie in den Fragebögen verwendet. Insgesamt bot die Interviewsituation einen größeren Spielraum für die Beantwortung und Nachfragen, als dies bei Fragebögen der Fall ist.

Die Auswertung geschah, durch die Anlehnung an die Fragebögen begründet, in ähnlicher Weise. Die Darstellung der Ergebnisse wird sich auf die Ergänzungen der Auswertung der Fragebögen beschränken. Es werden keine neuen Tabellen gebildet und nicht jedes einzelne Interview im Detail analysiert. Die Interviews dienen als Ergänzung, sie stellen keine eigene Forschungsphase dar. In der Darstellung dient die Struktur der beschriebenen Kategorien aus der Fragebogenerhebung als Rahmen, im Anschluss folgt ein Gesamtresumee beider Teilforschungen.

Das **Wissen zu Sonderpädagogik** zeigt eine deutliche Einschränkung auf den Bereich der Behinderung. Dies kann als logische Schlussfolgerung aus der Tatsache gesehen werden, dass alle Interviewpartnerinnen mit einer Sonderschule für Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung in Verbindung stehen. Alle Teilnehmerinnen ordneten das Wort Sonderpädagogik richtig ein. Die Mütter beschränkten sich bei der Definition auf den pädagogischen Bereich der geistigen Behinderung. Überwiegend wurden Aussagen wie „*Schulen für Behinderte*“ oder „*Spezialschulen*“, „*das ist doch hier. Eine Schule für Kinder, die behindert sind*“ getroffen. Manche fassten die unterschiedlichen Bereiche mit in ihre Antwort, „*alle Schulen für Behinderte, egal ob geistig, körperlich oder für Taube und Blinde*“. Auch bei den Lehrerinnen zeigte sich diese Eingrenzung der Definition, wobei sie zum Großteil die Erweiterung von Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten hinzunahmen. Die Bereiche von Behinderung wurden stärker differenziert als bei den Müttern. So definierte eine Lehrerin „*Der Bildungsbereich für Schüler mit besonderen Einschränkungen, wie geistig, körperlich, visuell und auditiv Behinderte, Schüler mit Lernschwierigkeiten, sowie hyperaktive Kinder und Autisten*“ Interessant ist, dass alle Lehrerinnen sowohl den Bereich der „hyperaktiven Kinder“ oder „verhaltensproblematischen Kinder“ als auch den der „Autisten“ benannten. Dies kann daran liegen, dass das Zentrum selbst einen eigenen Bereich für Schüler und Schülerinnen mit autistischen Merkmalen besitzt und sie in ihrem Unterricht Umgang mit so genannten verhaltensauffälligen Kindern haben. Bei der Definition sind diese direkt vor Augen.

Die Frage nach den Personen, die unter den Terminus ‚Person mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen‘ gefasst werden, wurde entsprechend der ersten Antwort beantwortet. Bei den Müttern fiel auf, dass oftmals beide Fragen gleich beantwortet wurden oder eine Bestärkung der ersten Aussage auf die Frage nach Sonderpädagogik ausgesprochen wurde. Sie antworteten beispielsweise mit *„das habe ich doch gerade schon gesagt“* oder *„eben die, die in eine Sonderschule gehen“*. Vier von den fünf befragten Lehrerinnen bestätigten ebenso wie die Mütter ihre vorher getätigten Antworten. Nur eine Lehrerin fasste die Definition weiter, indem sie *„Kinder in schwierigen Lebenslagen, in Armut oder Missbrauch“* mit einbezog. Bei den Interviews fielen kaum unterschiedliche Begriffe für Personen mit Behinderung. Es scheint, als sei im Zentrum die Begriffswahl eindeutig. Es wurden von allen Interviewten die Wörter *„Behinderte“* oder *„Schüler und Kinder mit Behinderung“* verwendet.

Bei der Frage nach Inklusion wurden große Differenzen in den Antworten deutlich. Acht der zehn befragten Mütter wussten mit dem Wort gar nichts anzufangen, fragten aber gleich nach und hörten interessiert zu. Dies kann als Zeichen interpretiert werden, dass direkt betroffene Personen ein hohes Interesse an Informationen haben. Zwei Mütter haben den Begriff durch die Ähnlichkeit zu Integration in die richtige Richtung einordnen können eine Mutter meinte, es sei *„die Integration von Kindern die nicht so schwer behindert sind in normale Klassen“*, die zweite formulierte: *„Ich glaube der gemeinsame Unterricht mit behinderten Kindern in der Klasse oder zumindest Schule“*. Bei den Lehrerinnen war der Prozentsatz in der richtigen Beantwortung der Frage unwesentlich höher. Zwei von ihnen sagten *„weiß ich nicht“*, zwei waren sich nicht sicher und ergänzten ihre Antwort, die sie mit *„der Einbezug von Schülern, die die Konditionen dazu haben, in Regelschulklassen“* formulierten, durch ein *„ich glaube“* oder *„ich meine, ich hätte mal gehört, dass“*. Lediglich eine Lehrerin besaß ein sehr differenziertes Wissen: *„...der Versuch, Schüler mit Behinderung oder benachteiligte Schüler, diejenigen die bisher aus dem Bildungssystem fallen, in Klassen an Regelschulen gemeinsam mit ‚normalen Schülern‘ zu unterrichten.“* Die Beantwortung dieser Frage bestätigte die erwartete Unsicherheit in diesem Bereich. Auffällig war, dass die Lehrerinnen häufig eine Begründung zu ihrem Unwissen gaben. Zwei erklärten, dass sie erst *„seit kurzem in der Sonderschule arbeiten“* und weitere zwei, dass es das in ihren *„Lernzeiten noch nicht gab“* und jetzt *„wieder irgendwas Neues entdeckt wurde“*. Die Entschuldigungen lassen darauf schließen, dass sie sich nicht wohl fühlen in der Situation die Frage nicht zufrieden stellend beantworten zu können. Dies spiegelt den niedrigen Fragebogenrücklauf wider, der mit dem Hinweis begründet wurde, dass die Fragen nicht beantwortet werden konnten. Mit dem Fragebogenresultat verglichen, lässt sich in diesem

zweiten Teil eine große Differenz der Aussagen festhalten. In der Gesamtreflexion wird diese nochmals genauer analysiert.

Die Antworten zum **aktuellen Stand von Inklusion im Schulbereich** fielen bei den Eltern relativ kurz aus. Auf die Frage nach Kompetenzen einer Lehrkraft für eine Inklusionsschule wurde uneingeschränkt von allen mit einem „*keine Ahnung*“, „*weiß nicht*“ oder „*schwierige Frage*“ geantwortet, im Weiteren, unter Zurückhaltung, mit z.B. „*Lehrerausbildung vielleicht*“, „*könnte vielleicht eine spezielle Ausbildung sein*“ oder „*Ich glaube sie muss viel Geduld und Liebe haben*“ reagiert. Die Antworten spiegeln die Unsicherheit der Mütter insgesamt wider. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass sie nicht gewohnt sind um ein Urteil gebeten zu werden, zum anderen könnte auch ihr gezeigtes Nicht-Wissen eine starke Zurückhaltung in der Beantwortung der Fragen insgesamt ausgelöst haben. Bei den Lehrerinnen wurde an den Antworten ersichtlich, dass sie ihr eigenes Arbeitsfeld dieser Kategorie zuordneten. Ihre Antworten waren deutlich länger und aussagekräftiger. In allen Fällen fielen Sätze wie „*sie muss ihre Arbeit und die Kinder lieben*“. Dies zeigt deutlich ihre Einstellung zum eigenen Berufsfeld. Danach äußerten sie Charaktereigenschaften wie „*verantwortungsvoll*“, „*geduldig*“, „*liebepoll*“, „*friedvoll*“ und „ *kreativ*“. Außerdem wurde von allen die Ausbildung als ein wichtiges Element gesehen. Zwei benannten zusätzlich den respektvollen Umgang mit den Schülern und Schülerinnen. Die Aussagen der Lehrerinnen zeigen eine überwiegend positive Einstellung zu ihrem Beruf. Es wurde deutlich, dass sie, bei der Benennung der Charaktereigenschaften einer Lehrkraft, über die eigenen Stärken nachgedacht haben. Sie haben ihr Arbeitsfeld betrachtet und die notwendigen Eigenschaften einer Lehrkraft für Kinder mit Behinderung beschrieben.

Die Aussagen der Mütter, die Elternarbeit betreffend, lassen die Vermutung zu, dass die Elternarbeit im Zentrum keine große Stärke zu sein scheint. Alle Mütter bezogen die Frage nach dem Einbezug der Eltern sofort auf sich und sechs beklagten die Situation: „*Hier fragt mich nie jemand was und niemand erklärt was...*“, „*...wäre ja schön wenn, aber die Lehrer haben irgendwie immer was anderes zu tun*“. Alle begründeten die dringende Wichtigkeit des Elterneinbezugs durch Wissen über die Kinder und Respekt vor den Müttern, als auch der Notwendigkeit als Mutter mehr über die „*Krankheit*“ des Kindes zu erfahren. Die Lehrerinnen antworteten auf diese Frage ausnahmslos mit der Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit. So hielten alle fünf den Elterneinbezug als einen der wichtigsten Arbeitsbausteine überhaupt. Interessanterweise antworteten vier der fünf Lehrerinnen mit der Bestätigung, dass sie auch im Zentrum eine gute Arbeit mit den Eltern praktizieren. Dies steht im Gegensatz zu den Aussagen der Eltern. Es muss jedoch nicht zwangsläufig bedeuten, dass

eine Gruppe falsche Aussagen tätigt. So können die Lehrerinnen z.B. in ihren Klassen die Elternarbeit stärker praktizieren, als die befragten Mütter bei ihren Kindern erleben. Festzuhalten bleibt die von allen Befragten bestätigte Wichtigkeit des Einbezugs der Eltern.

Bei der **persönlichen Einstellung zu Inklusion** hielten die Mütter sich eher bedeckt. Oftmals schoben sie ein „*muss ja erst mal richtig wissen, was das ist*“ oder „*wenn ich mir vorstelle mein Kind*“ sowie „*also wenn das so ist wie du erklärt hast*“ in ihre Formulierungen ein. Wahrscheinlich setzten sie sich zum ersten Mal mit dieser Frage auseinander und besaßen dazu deshalb noch keine gefestigte Meinung. Alle Mütter betrachteten Inklusion als sinnvoll. Zwei meinten es sollte „*sofort gemacht werden*“, die anderen äußerten eine positive Einstufung durch Antworten wie „*es ist wirklich gut und wichtig*“ oder „*endlich passiert mal was*“. Sechs zweifelten hingegen die Fähigkeit ihrer Kinder an, an einer „normalen“ Schule unterrichtet zu werden und zwei sagten sie halten „*das alles für tolles Gerede, aber umgesetzt werden kann es doch nicht*“. Diese Aussagen lassen den Schluss zu, dass sie eine sehr offene und positive Sicht haben, jedoch die Fähigkeiten ihrer Kinder als nicht ausreichend einschätzen, um in diese Gruppe zu fallen. Festzuhalten ist eine Offenheit im Bereich der Sonderpädagogik, die in Verbindung mit großen Hoffnungen steht. Manche sind sogar bereit, alles zu tun, damit ihr Kind eine bessere Zukunftsperspektive bekommt. So sagte eine Mutter „*...wenn es meinem Kinde helfen würde ein besseres Leben zu haben, würde ich alles versuchen...das ist doch kein Leben*“. Diese Aussage zeigt einen großen Leidensdruck auf Seiten der Mütter. Bei den Lehrerinnen wurde schnell deutlich, dass alle fünf uneingeschränkt hinter Inklusion stehen. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lehrerinnen sich nicht gegen Veränderungen aussprechen. Auffällig ist jedoch in ihren weiteren Aussagen, dass sie durch Zusatzkommentare große Abstriche in der Umsetzung, gerade in Bezug auf ihre Schülerklientel, machten. Aussagen wie z.B. „*aber mit unseren Schülern stelle ich mir das fast unmöglich vor*“ oder „*da muss man aber sehen, wer da wirklich geeignet ist*“ und „*die können aber keine schwere Behinderung haben*“, machen dieses deutlich. Ihre Schüler und Schülerinnen im Blick habend, schien sich ein Zwiespalt aufzutun. Sie äußerten ihre positive Einstellung, aber merkten viele Schwierigkeiten an und machten dann Einschränkungen in der Umsetzung.

Auch durch die Frage nach dem inklusionsfähigen Schüler wurden die Bedenken der Lehrerinnen deutlich. Alle Lehrerinnen kategorisierten ihre Schüler als nicht inklusionsfähig ein. Überwiegend wurde dies in Zusammenhang mit Begründungen von „*fehlender Intelligenz*“, „*Verhaltensabweichungen*“ und „*irgendwie nicht in dieser Welt*“ gesetzt. Nach der Eingrenzung der Zielgruppe wurde das Alter von allen Lehrerinnen uneingeschränkt auf

„am besten so früh wie es geht“ oder „von Anfang an“ festgelegt. Ebenso wie sie, empfanden auch die Mütter die Inklusion ihrer Kinder als unmöglich. Es fielen Aussagen wie „*der ist hier ja schon überfordert...*“, „*wenn die nichts verstehen, so wie S. (Tochter), kann ich mir das nicht vorstellen*“ und „*das muss aber eine leichtere Behinderung sein als die von C. (Sohn)*“. Bei der engeren Eingrenzung, wer denn in Frage käme, wurde vor allem das Verhalten als ein wichtiges Kriterium genannt und „*dass die lernen können*“. Bei der Alterseingrenzung konnten sich nur zwei Mütter vorstellen, dass es „*gut wäre, wenn die sich früh an eine normale Schule gewöhnen*“. Die Begründung der zweiten Mutter „*wenn die erst mal in einer Sonderschule sind, kommen die da nur schwer wieder raus. Da hängen sie ja immer weiter zurück*“ verdeutlicht ihre Einstellung zur Arbeitsweise an Sonderschulen. Auf Nachfrage antwortete sie: „*...die spielen da mehr und haben Therapien, so richtig Unterricht ist das ja nicht. Lesen und schreiben lernen die sowieso nicht*“.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl Mütter als auch Lehrerinnen offen und positiv Inklusion gegenüber eingestellt sind. Unter Betrachtung der alltäglichen Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit ihren Kindern oder Schülern und Schülerinnen zeigen, kommt ein starker Zweifel auf, diese an einer öffentlichen Regelschule beschulen zu können. Diese Einschränkung kann darauf hinweisen, dass die Fähigkeiten der Kinder mit geistiger Behinderung oft nicht erkannt oder als nicht ausreichend eingestuft werden.

Der Bereich der **Umsetzungsmöglichkeiten** bildete den Schlussbereich. Die Einstimmigkeit der Mütter in der Beantwortung der Frage, ob sie gerne in einer Inklusionsklasse unterrichten wollten, war sehr beeindruckend. Alle antworteten mit einem sehr spontanen und klaren „*Nein*“. Als häufigste Begründung fiel die Aussage: „*das ist zu anstrengend*“. Dies kann Aufschluss darauf geben, wie sie selbst das Leben mit einem Kind mit Behinderung sehen. Überwiegend wurde von den Müttern auch die nicht vorhandene Ausbildung genannt, welche aber in vielen Fällen nicht den zentralen Ausschlussfaktor darstellte. Bei den Lehrerinnen war eine starke Neugierde zu bemerken. So würden vier von ihnen gerne in einer Inklusionsklasse arbeiten, sehen es als neue Herausforderung und Möglichkeit „*aus dem Alltagstrott herauszukommen*“ an. Viele merkten jedoch die fehlende Zusatzausbildung als mögliches Hindernis an. Eine Lehrerin sagte aus diesem Grund „*Nein, ich fühle mich auf dem Gebiet nicht kompetent genug*“.

Die Frage nach der Eigenbeteiligung im Prozess der Inklusion wurde, wie bei den Fragebögen, häufig mit Aufklärung beantwortet. Die Mütter waren sich einig, dass sie sich am besten beteiligen, indem sie mit ihren Kindern an die Öffentlichkeit gehen „*sie nicht verstecken*“, „*den Bus benutzen*“ und „*Den Menschen die Fragen, die Probleme meines*

Kindes erklären“. Von Seiten der Lehrerinnen kam die „*Suche nach weiteren Ausbildungsmöglichkeiten*“ zu der Aufklärung hinzu. Die Formulierung „Suche“ brachte die aktuellen Schwierigkeiten zu Tage, eine Ausbildung machen zu können: dies, sowohl finanziell, zeitlich als auch organisatorisch, da keine Ausbildungen angeboten werden. Die Mehrzahl der Lehrerinnen bedauerte das derzeitige Fehlen von speziellen Kursen. Diese Aussagen sind sehr bedeutsam im Hinblick auf die Frage, warum so wenig Lehrer und Lehrerinnen eine Ausbildung oder Zusatzausbildung besitzen. Eine Erklärung scheint damit das Nichtvorhandensein von Ausbildungsangeboten zu sein.

Die Perspektive von Inklusion bezeichnen die Interviewpartner überwiegend als kritisch. Die Mütter benannten viele Schwierigkeiten im Prozess der Umsetzung und viele sagten schlussbetrachtend aus, dass es „*noch lange dauern kann, bis da was möglich ist*“ oder „*die werden eh nichts ändern*“ und Inklusion damit „*fast unmöglich*“ wird oder „*braucht man gar nicht drauf hoffen*“. Die Mütter äußerten sich sehr emotionsgeladen und schilderten häufig ihre eigenen Probleme mit den Behörden in Bezug auf Einstufung von sonderpädagogischen Förderbedarf, Therapieangeboten und der Hinhaltung bei der Antragsstellung von Bezügen, die vom Staat gezahlt werden, wenn eine arme Familie ein behindertes Kind hat. Auch die Lehrerinnen äußerten viele Hindernisse, die zur Verwirklichung von Inklusion noch beseitigt werden müssten. Unter anderem wurden „*Schulstruktur*“, „*Infrastruktur in Schulen*“ „*kein spezifisches Material vorhanden*“ „*die Lehrer sind auf so was gar nicht vorbereitet*“ und „*viel zu große Klassen*“ genannt. Auffällig war, dass die Lehrerinnen stärker auf politische Fakten, das schlechte Bildungssystem und deren Zusammenhänge eingingen. Drei von ihnen sprachen den schlechten Lohn für Lehrkräfte und die fehlende Zeit zur Vorbereitung an. Es wird deutlich, dass die äußeren Umstände einen sehr großen Einfluss auf Einstellung der Lehrerinnen zu Inklusion und auch auf deren letztendliche Umsetzung zu scheinen haben.

7.4.3 Gesamtauswertung

Die Gesamtauswertung der drei Forschungselemente (Fragebögen und Interviews), darf nicht ohne den Hinweis geschehen, dass die Aussagekraft der Interviews wesentlich stärker ist als die der Fragebögen. Die Interviews weisen eine 100prozentige Quote, die Fragebogenauswertungen hingegen in der ersten Erhebung lediglich einen Rücklauf von 6 % und im zweiten von 14,25 % auf. Damit können die Daten der Interviews als valider gewertet werden und erhalten in der Gesamtauswertung ein stärkeres Gewicht.

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse der Interviewdurchführung überwiegend die Resultate der Fragebogenerhebungen: Es werden ähnliche Schwierigkeiten in der Umsetzung genannt. Die häufigste Benennung von Kompetenzen einer Lehrkraft in einer Inklusionsschule blieb die spezielle Ausbildung; das beste Einschulungsalter wurde überwiegend mit „so früh wie möglich“ eingegrenzt, die Elternarbeit wurde ausnahmslos von allen Interviewten als absolut wichtig betrachtet und die Einstellung zu Inklusion war auch bei den Interviews überwiegend positiv. Abweichungen lassen sich jedoch gerade im beim Wissen über Inklusion feststellen. Die Interviews zeigen eindeutig, dass ein großes Unwissen in diesem Bereich herrscht. Viele Eltern, die direkt betroffen sind, ebenso wie Lehrkräfte, die im Bereich Sonderpädagogik arbeiten, sind kaum über die Bedeutung von Inklusion und einer Möglichkeit zur Umsetzung aufgeklärt. Damit kann die Vermutung, dass lediglich die Personen die Fragebögen ausgefüllt haben, die bereits Wissen in dem Bereich haben, als sehr wahrscheinlich betrachtet werden. Der Inhalt geht zwar bei dieser Frage auseinander, bleibt jedoch weiterhin als ein wichtiger Punkt in dem Inklusionsprozess bestehen. Damit wird die Kategorie „**Wissen über Inklusion**“ bestätigt.

Nachdem die Interviewpartner und-partnerinnen über die Bedeutung des Wortes Inklusion aufgeklärt wurden, hielten es die meisten für unmöglich, ihr Kind oder ihre Schüler und Schülerinnen, die ausnahmslos als Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung diagnostiziert wurden, an eine öffentliche Regelschule umzuschulen. Entgegen der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung wurde deutlich, dass Einschränkungen in erster Linie bei den Kindern mit geistiger Behinderung selbst und nicht in Infrastruktur, Raumangebot oder Lehrerausbildung gesehen werden. Durch diese Ergebnisse, die nach den Fragebögen noch nicht relevant waren, entsteht eine zusätzliche Kategorie: der „**Ausschluss von Schülern mit geistiger Behinderung**“.

Die in den Fragebogenerhebungen zur Hälfte positiven Äußerungen, dass alle Kinder, ohne Ausschluss, als inklusionsfähige Schüler und Schülerinnen betrachtet werden, erhalten durch die Interviews eine Einschränkung. Zumindest die Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung scheinen von der Inklusion ausgeklammert zu sein. Dieses Ergebnis kam sowohl bei den Müttern, als auch bei den Lehrern und Lehrerinnen zur Sprache. Die neu gebildete Kategorie wird durch diese Auswertung noch verstärkt. Die durch die Fragebogenauswertung gebildeten Kategorien „**Menschenbilder**“ und „**Stand von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft**“ stehen in Zusammenhang mit dieser und werden der neuen Gesamtkategorie zugeordnet.

Das Ergebnis, dass die Schulen zurzeit nicht vorbereitet sind, wurde durch die Interviews unterstützt. So benannte die Mehrzahl in beiden Befragungsarten die Notwendigkeit der schulischen Veränderung als ein grundlegendes Faktum in der Umsetzung von Inklusion. Durch diese Übereinstimmung wird die „*schulische Situation*“ als extra Kategorie festgehalten. Aus der ersten Fragebogenerhebung werden in diesem Zusammenhang die Aussagen, dass kaum Fälle von Inklusion bekannt sind, als wichtig festgehalten. Beide Ergebnisse zusammen können damit einen Hinweis darauf geben, dass die Schulen in Teresina noch nicht auf die Umsetzung von Inklusion vorbereitet sind.

Die Ausbildungssituation der Lehrer und Lehrerinnen betreffend, ergaben sich durch die Interviews interessante Ergebnisse. Viele Lehrerinnen betonen, dass sie Interesse an Fortbildungen haben, diese jedoch kaum oder nur für eine begrenzte Teilnehmerzahl angeboten werden. Somit ist die Tatsache, dass der Großteil der Befragten keine spezielle Ausbildung in Sonderpädagogik besitzt, nicht nur mit einem möglichen Desinteresse der Lehrer und Lehrerinnen zu erklären, sondern auch mit dem Blick auf nichtvorhandenen Ausbildungs- und Kursangeboten zu betrachten. Die in den Fragebogen gebildete Kategorie „*Lehrerausbildung*“ erhält nach den Interviews ein noch stärkeres Gewicht.

Die Interviewauswertung relativiert die Begriffsflut und unterschiedlichen Terminbenutzungen in Bezug auf den Personenkreis der Menschen mit Behinderung. Es wird deutlich, dass in betroffenen Bereichen vorrangig die Termini ‚Behinderte‘ oder ‚Menschen mit Behinderung‘ benutzt werden. Diese werden auch, wie in Kapitel 3.2.2.2 darstellt, in der nationalen Debatte favorisiert. Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch in öffentlichen Diskussionen, vor allem unter Experten, die unterschiedlichsten Termini verwendet werden und der Terminus „*Pessoas, Portadores de Deficiência*“ in portugiesischsprachigen Ländern noch einen großen Zuspruch besitzt. Festzuhalten ist, dass die „*Terminibildung und -benutzung*“ eine starke Bedeutung in der Diskussion um Inklusion einnimmt und deshalb als eigene Kategorie festgehalten wird.

Das Resultat der Fragebogenerhebung und der bisher durchgeführten Interviews stellt lediglich die Konsequenz fehlender Informationen und somit einer fehlenden Wissensverbreitung dar. Schon während der dreimonatigen Vorforschung wurde selbst in den oberen Instanzen von Institutionen und Organisationen, die den Bereich Bildung betreffen, festgestellt, dass kaum Informationen zu aktuellen Themen, Gesetzen und Diskussionen des Bereiches Sonderpädagogik vorhanden waren und keine Dokumentationen über den Bereich geführt wurden.

Insgesamt lassen sich nach der Fragebogenerhebung und der Vertiefung durch die Interviews folgende Kategorien festhalten, die im weiteren Forschungsverlauf gestärkt oder verworfen werden sollten:

- **„Wissen über Inklusion“**, worunter ebenfalls die Kategorie *„Terminibildung und -benutzung“* fällt.
- **„Bildungssituation“**. Unter diese Kategorie ordnete sich sowohl die Lehrerausbildung, als auch die *„schulische Situation“*, sowie *„Bildungspolitik“* ein.
- **„Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung“**. Sowohl die *„Menschenbilder“* wie auch der *„Ausschluss von Schülern mit geistiger Behinderung“* sind in dieser Kategorie mit bedacht.
- **„Politische Abhängigkeit“** bildet eine weitere Kategorie, welche die Bereiche *„Sozial- und Bildungspolitik“* und *„Gesetze im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung“* einschließt.
- Als letzte Kategorie bleibt die **„Persönliche Sichtweise von Inklusion“**. Unter diesen Punkt zählen ebenfalls die zuvor gebildeten Kategorien *„Einstellung zu Inklusion“*, *„Eigenverantwortung im Inklusionsprozess“* und *„Lernen durch Vorbilder“*.

Die Ergebnisse der beiden präformativen Phasen, Beobachtung und Fragebögen mit den ergänzenden Interviews stellen die Grundlage zum Entwurf des Pilotprojektes zu Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen im öffentlichen Regelschulsystem in Teresina dar. Die Beobachtung fokussiert schwerpunktmäßig die Schwierigkeiten in der Sonderschule des CHACs. Die Kategorien der Fragebogenerhebung beziehen sich vornehmlich auf Schwierigkeiten von Inklusion allgemein, mit Beachtung des Bildungssystems als Gesamtes und den Eltern als wichtiger Faktor in diesem System. Die erste Bestandsaufnahme zu Inklusion in den Schulen Teresinas dient zusätzlich als Hintergrundinformation. Durch sie wird der aktuelle, zahlenmäßig relevante Stand zu Inklusion in den Schulen Teresinas dargestellt. Die Tabellen zeigen, dass Inklusion noch kaum umgesetzt wird und gerade der Bereich der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung sehr niedrige Zahlen aufweist.

7.5 Das Pilotprojekt

Wie in Kapitel 6.3.5.3 beschrieben, wurden die bisherigen Ergebnisse aus den Forschungselementen quantitative Datenerhebung, Beobachtung, Fragebögen und Interviews analysiert und als Grundlage für die Einführung des Pilotprojektes zu Inklusion von Schülern mit geistiger Behinderung benutzt. Das Pilotprojekt wurde mit drei ehemaligen Schülern des Centro de Habilitação Ana Cordeiro praktisch erprobt. Als wichtig zu beachtende Grundsäulen formulierten sich aus den vorherigen Forschungselementen folgende Bereiche:

- Die Elternarbeit
- Die Unterstützung der Schüler durch besonderen pädagogischen Förderunterricht (Apoio Pedagógico específico – APE)
- Die Bildung eines multiprofessionellen Teams
- Regelmäßige Teamsitzungen
- Regelmäßiger Kontakt zu den Schulen
- Vorträge und pädagogische Orientierungen zum Thema
- Kontakte mit anderen Institutionen schließen und pflegen

Die übergeordneten Felder „*Wissen über Inklusion*“, „*Bildungssituation*“, „*Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung*“ und die „*Politische Abhängigkeit*“ spielten in der methodischen Umsetzung keine vorrangige Rolle, wohl aber in der späteren Projektbeantragung und der Öffentlichkeitsarbeit. Sie bilden damit einen Teil der Rahmenbedingungen für das Gelingen des Projektes.

7.5.1 Die Grundsäulen des Projektes

Der Punkt **Elternarbeit** erhält eine der stärksten Gewichtungen im Pilotprojekt. Beide Erhebungen der präformativen Phase ergaben, dass die Eltern eine zentrale Rolle in der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen einnehmen. Ihnen kommt in der Entwicklung des Kindes eine große Rolle zu. Die Auswertungen der vorangegangenen Forschungen haben gezeigt, dass die Eltern ein großes Potential in Hinblick auf das Wissen um Verhalten, Schwierigkeiten und Stärken ihrer Kinder besitzen. Dieses Potential soll durch deutlich stärkeren Einbezug der Eltern im Pilotprojekt ausgeschöpft werden. Der Umstand, dass die Eltern die Hauptzeit mit ihren Kindern verbringen bedeutet, dass diese die Entwicklung und den Lernprozess verstärken oder mindern können. Daraus ergeben sich die Notwendigkeit des Elterneinbezuges und der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses

zwischen den Eltern und den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Projektes. Es sollen Zeit und Raum für Gespräche vorhanden sein, in welchem die Wünsche und Anregungen der Eltern ernst genommen werden können. Auf der anderen Seite müssen den Eltern Hilfen an die Hand gegeben werden, damit ihre Grenzen im Lernprozess ihrer Kinder bearbeitet werden. Durch die Erweiterung von Wissen oder Lehrmethoden können sie zu Hause die Entwicklung ihrer Kinder begünstigen.

Der pädagogische Förderunterricht (Apoio Pedagógico específico - APE) stellt eine zusätzliche Hilfe dar, die neben dem täglichen Unterricht notwendig ist, um individuelle Lernstrategien mit den Schülern und Schülerinnen zu entwickeln. Durch die vorangegangenen Forschungsteile wurde deutlich, dass viele Menschen an den intellektuellen Fähigkeiten der Schülerschaft mit geistiger Behinderung zweifeln. Auch die Rückmeldung der Schulen, in denen die zwei Schüler und eine Schülerin beschult werden, bestätigte, dass eine Unterstützung über den Unterricht hinaus wichtig sei. Die praktische Umsetzung des pädagogischen Förderunterrichts soll so gestaltet werden, dass er die Möglichkeit einer intellektuellen Unterstützung in Form von Kompetenztraining darstellt. Durch Methoden, die den Schülern und Schülerinnen eine stärkere Verbundenheit mit den Inhalten bieten und dadurch den Sinn des Lernens deutlicher werden lassen, gelangen die Schüler und Schülerinnen an erfolgreiche, individuelle Lernkompetenzen. Einen weiteren Schwerpunkt nimmt das Stärken von Selbstvertrauen und Selbstwert der Schülerschaft ein. Auf den Unterricht konkret bezogen bedeutet dies, dass jeder Schüler, jede Schülerin individuelle Unterstützung in einem Umfeld bekommen muss, was zum Lernen animiert und in welchem die Schüler und Schülerinnen sich wohl fühlen. Das Umfeld beeinflusst in direkter Form die Lernbereitschaft und die Konzentration und damit in Konsequenz auch den Lernerfolg. Hier sollten die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, sich als selbstständige Subjekte wahrzunehmen, die Entscheidungen treffen können und für deren Konsequenzen auch gerade stehen müssen. Da Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung oft in starker Abhängigkeit zu Bezugspersonen stehen, ist diese Erfahrung von hoher Bedeutung für die Bildung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Die Ziele des pädagogischen Förderunterrichts liegen damit in der Wissens- und Lernstrategie-vermittlung, und in der Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Aus den bisherigen Forschungsbausteinen ergab sich die Sinnhaftigkeit einer Arbeit in einem **multiprofessionellen und multidisziplinären Team**. Gerade bei Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss das gesamte Umfeld des Schülers, der Schülerin mit beachtet und einbezogen werden. Dies bedeutet, neben den familiären

Bedingungen, die psychologische Verfassung, die Lernvoraussetzungen, gesundheitliche Bedingungen, das schulische Umfeld und sonstige Umweltbedingungen in die Planung einzubeziehen. In der ICF wird bei dieser allumfassenden Sicht, von der Betrachtung der Gesundheit des Individuums durch ein bio-psycho-soziales Modell gesprochen (vgl. Kapitel 3.1.3). Für die Zusammensetzung eines Teams innerhalb des CHACs bedeutet dies, dass es optimalerweise aus Psychologen/Psychologinnen, Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, Lehrern/Lehrerinnen, Ärzten/Ärztinnen, anderen Therapeuten/Therapeutinnen (z.B. Sprachtherapie, Ergotherapie etc.) und Pädagogen/ Pädagoginnen bestehen sollte. Die Ergebnisse der Fragebögen unterstreichen eindeutig die Forderung, dass eine speziell im Gebiet Sonderpädagogik ausgebildete Fachkraft die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen übernehmen soll. Diese Voraussetzung soll sowohl bei der Wahl des Teams als auch bei der Wahl der Lehrkräfte mit beachtet werden.

Einen weiteren Schwerpunkt stellen die **regelmäßigen Teamsitzungen** dar. Es ist wichtig einen Raum für den Austausch innerhalb der verschiedenen Bereichen zu schaffen, in welchem die Motivation zur Weiterarbeit, die Weiterentwicklung und Umstrukturierung des Pilotprojektes möglich wird. Des Weiteren bieten Teamsitzungen die Möglichkeit, das Thema betreffende zu Diskussionen und Weiterbildungen anzubieten. Die Regelmäßigkeit soll durch einen vierzehntägigen Rhythmus geleistet werden, wobei vorzugsweise die Sitzungen unter einem vorher festgelegten Thema stattfinden, wodurch der Forderung der Weiterbildung nachgekommen werden soll.

Dadurch, dass Inklusion eine Neuheit in den Schulen von Teresina darstellt, ist der **regelmäßige Kontakt mit den öffentlichen Regelschulen**, in diesem Fall mit zwei Schulen, eine Grundvoraussetzung für das Gelingen des Pilotprojektes. Inhalte sollen dabei die Beobachtung der Schüler- und Schülerinnenentwicklung, methodische Strategien, Austausch von Schwierigkeiten und Umstrukturierungen in der direkten Arbeit sein. Die Kontaktpersonen bei den Schulbesuchen sind vorrangig die betreffenden Lehrkräfte sowie die Direktoren und Direktorinnen. Zusätzlich soll die Möglichkeit bestehen, eventuelle Fachlehrer und -lehrerinnen oder andere Bezugspersonen die Inklusionsschule betreffend mit in die Gespräche einzubinden. Wie bei den Teamsitzungen soll ein 14-tägiger Besuchsrhythmus Standard sein.

Die Vorträge und pädagogischen Orientierungen sollen Themen zum Bereich Sonderpädagogik allgemein und im speziellen zu Inklusion beinhalten, sowie Workshops zu einzelnen Schulfächern ermöglichen und pädagogische Orientierungen und Hilfestellungen im Allgemeinen über Methoden, Arbeitsweisen und geeignetem Material leisten. Aufgrund

der bisherigen Forschungsphasen erscheint es sinnvoll, den Punkt der Aus- und Weiterbildung in das Pilotprojekt aufzunehmen. Es soll neben der Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen, als Möglichkeit der praktischen Ausbildung genutzt werden. Das Gebiet der Aus- und Weiterbildung soll die Grenzen der zwei betreffenden Schulen überschreiten und ein offenes Angebot für interessierte Schulen in Teresina bilden.

Die Grundsäule **Kontakte mit anderen Institutionen** ist nicht aus direkter Ergebnisauswertung der Beobachtung und Fragebögen entstanden. Sie ist vielmehr als Komplement zu verstehen, welches im Laufe der Pilotprojekterstellung an Gewicht zugenommen hat. Dieser Punkt ist aufgrund der Abhängigkeitsverhältnisse, in welchen die Schulen stehen, überaus wichtig. Der Kontakt mit den Institutionen, die in Verbindung zur Schule stehen, ist wichtig, um eine umfassende Aufklärung betreiben und Unterstützung erhalten zu können. In vorderster Linie sollen hier Verbindungen zu den beiden Bildungsministerien, staatlich (MEC) und städtisch (SEMEC), aufgebaut werden. Diese sollen in einem ersten Schritt über die Projektarbeit des Pilotprojektes informiert werden und in weiteren Schritten eine beständige Zusammenarbeit aufgebaut werden. Neben diesen sollten andere Verknüpfungen stattfinden. Eine zentral wichtige Institution ist die Überprüfungsstelle auf sonderpädagogischen Förderbedarf. Auch hier soll der Kontakt sowohl zu der staatlichen (SAANE - Serviço de Avaliação e Acompanhamento de Necessidades Especiais) als auch zu der städtischen (SAAT - Setor de Avaliação e Acompanhamento Técnico) Stelle hergestellt werden.

7.5.2 Die Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung

Die Beschreibungen der einzelnen Grundsäulen weisen eine hohe Komplexität des Pilotprojektes auf. Das Pilotprojekt konnte lediglich durch die hohe Motivation der Direktorin des CHAC eingeführt und umgesetzt werden. Das Bildungsministerium hat weder Mittel noch Personal für dessen Umsetzung bereitgestellt. Damit keine nach außen sichtbaren personellen Umstrukturierungen notwendig wurden, hat die Forscherin für die Zeit des Pilotprojektes die offizielle Koordinatorenrolle übernommen⁷⁹. Für das Bildungsministerium musste die bestehende Lehrkräfteverteilung weitergeführt werden. Die Pädagogin Rosana wurde innerhalb des CHACs mit der Leitung vertraut gemacht. Sie hat dabei gleichzeitig den Förderunterricht für die beiden Schüler durchgeführt und mit der Forscherin zusammen die

⁷⁹ Da die Forscherin nicht im staatlichen Bildungsministerium angestellt und damit auch nicht von ihm abhängig war, konnte sie, als ehrenamtliche Koordinatorin, offiziell die Arbeit an der Schule ausführen. Dies eröffnete Wege die praktisch erprobten Erfolge dem Bildungsministerium mitzuteilen, ohne dabei in Schwierigkeiten zu kommen.

Schulen besucht. Das Pilotprojekt wurde als offizieller Bereich des im Zentrum gebildeten Arbeitskreises zu Inklusion (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Escolar e Social – NEPIES⁸⁰) geführt. Dieser Schritt ermöglichte eine Öffentlichkeitsarbeit, da es durch den Arbeitskreis ein ehrenamtlich geführtes Projekt war. Alle durchgeführten Aktivitäten und Dokumentationen wurden unter die Zuständigkeit dieser Arbeitsgruppe gestellt.

Es ist zu erkennen, dass die äußeren Rahmenbedingungen, die schulische Situation in Teresina und die Struktur des Centro de Habilitação Ana Cordeiro, auf die praktische Umsetzung Einfluss nehmen. Aufgrund des Arbeitsnachweises im Bildungsministerium und als Folge des noch nicht offiziell gestellten Antrages, konnten in der Schule des Zentrums nur schwer personelle Umstrukturierungen stattfinden. Dies beeinflusste direkt die von uns geplante ideale Umsetzung. In vielen Bereichen mussten hier Abstriche gemacht werden. Es konnte kein neues Personal mit Zusatzausbildung eingestellt werden, es stand keine Zusatzkraft für den pädagogischen Förderunterricht zur Verfügung, das Therapiepersonal musste ihren gewohnten Arbeitsrhythmus weiter durchführen und es wurden keine zusätzlichen finanziellen und materiellen Ressourcen für die Arbeit bereitgestellt. Die größte Einschränkung stellte die Zeit dar. Die Arbeit wurde als freiwillige Zusatzarbeit der Angestellten umgesetzt, obwohl sie weiterhin ihr normales Arbeitspensum leisten mussten. Da die Mitarbeiter in den meisten Fällen mehr als eine Stelle besaßen, wurden regelmäßige Teamsitzungen, Schulbesuche und der Kontakt zu anderen Institutionen erschwert.

Das Pilotprojekt wurde nicht in allen Details festgeschrieben. Nach der Planung und Strukturierung der Umsetzung der Schwerpunktsäulen begann die Praxisphase. Es wurden die definierten Schwerpunktsäulen mit den einzelnen praktischen Umsetzungsschritten dokumentiert, diese aber nicht in ein Raster eines zu beantragenden Projektes gesetzt. Eine solche Projektformulierung sollte erst nach einer Praxiszeit von einem Schulhalbjahr festgehalten werden. Die gesamte Zeit über wurde die Umsetzung in allen Bereichen evaluiert. Dies geschah in Form von ausführlichen Dokumentationen der durch die Grundsäulen festgeschriebenen Teilgebiete des Pilotprojektes.

⁸⁰ Arbeitsgruppe zu Studien und Forschungen über schulische und soziale Inklusion (Übers. d. Verf.)

7.6 Darstellung der Ergebnisse der Stichprobe III

Die Evaluation des Pilotprojektes stellt, wie in Kapitel 6.3.6 detailliert beschrieben, die formative Phase der Untersuchungsreihe dar. Die beschriebenen Grundsäulen bilden dabei das Gerüst der Evaluation. Die Analysen der Dokumentationen dienten während der Umsetzung zu Veränderungen in den Methoden oder der Struktur des Pilotprojektes. Als Endergebnis der formativen Phase, wurden die Kategorien durch weiteres Kodieren enger gefasst oder Schwerpunktsetzungen verändert.

Die Einführung des Pilotprojektes und damit auch dessen Überprüfung konnte, aufgrund eines Lehrerstreiks, erst verzögert anfangen. Die Lehrerschaft der staatlichen Schulen ist nach den festgelegten Sommerferien im Monat Juli in einen Streik⁸¹ getreten. Am Tag des Ferienendes, den 03.08.2005, wurde in einer Versammlung an der Schule des Zentrums Ana Cordeiro einheitlich beschlossen an dem ausgerufenen Streik teilzunehmen und den Unterricht niederzulegen. Durch diese Entscheidung konnte die praktische Arbeit bzw. Forschung in der Schule erst wieder am 26.08.2005, nachdem das Ende des Streiks ausgerufen wurde, aufgenommen werden. Der Forschungszeitraum verkürzte sich dadurch auf die Monate September bis Dezember 2005. Die Verkürzung des Zeitraumes hatte zur Folge, dass weniger Daten gesammelt werden konnten als geplant. Auf die Aussagekraft der Daten hatte dies jedoch nur eine geringe Auswirkung.

7.6.1 Ergebnisse der Dokumentationen

Die Auswertung der Dokumentationen folgte anhand der gebildeten Grundsäulen des Pilotprojektes. Die Dokumentationsprotokolle wurden während des gesamten Forschungszeitraumes parallel zur Umsetzung ausgewertet.

Die Begleitung der dritten Schülerin wurde ab der Mitte des Schulhalbjahres abgebrochen, da sowohl von Seiten der Schule, als auch von Seiten der Mutter keine Begleitung mehr angefordert wurde. Da J. weder Therapieangebote, noch den Förderunterricht im Zentrum wahrgenommen hat, ist sie auch in diesen Dokumentationen nicht geführt. Somit beschränkt sich die Begleitung der Schülerin J. auf drei Schulbesuche, deren Resultate unter dem betreffenden Punkt aufgeführt sind.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt über die durch das Pilotprojekt gebildeten Bereiche, die Elternarbeit, den pädagogische Förderunterricht (APE), Versammlungen und

⁸¹ Gründe für den Streik waren an erster Stelle die Unzufriedenheit über die niedrigen Löhne und die schlechten sozialen Absicherungen der Lehrkräfte. Das Ergebnis dieses Streiks war, dass die Regierung auf den Missmut aufmerksam gemacht wurde. Die angestrebten Ziele der Lehrkräfte wurden jedoch nicht erreicht.

Teamsitzungen, Vorträge und pädagogische Orientierungen, Kontakt zu anderen Institutionen und ergänzende Beobachtungen. Während des Forschungszeitraumes ging auch die Intensivierung der Bemühungen zu Inklusion am Zentrum weiter. Die schulinternen Zusatzaktivitäten und Veränderungen in Bezug auf Inklusion werden nach der tabellarischen Übersicht der Ergebnisse als eigener Punkt aufgeführt.

7.6.1.1 Die Elternarbeit

Der Schwerpunkt in der Elternarbeit lag in diesem Schulhalbjahr in der Begleitung der Mütter W's. und E's. Die Gespräche fanden überwiegend dann statt, wenn ihre Söhne Therapie oder pädagogischen Förderunterricht im Zentrum erhielten. Die Wichtigkeit dieser Kategorie liegt in der Möglichkeit, die Unterstützung der Kinder im Elternhaus fortzusetzen und von dem Wissen der Mütter zu profitieren. Ohne die Unterstützung der Mütter wären Veränderungen wesentlich geringer als mit ihrer Unterstützung. Dies wurde im Vergleich der beiden Schüler deutlich. Während E's Mutter die Aufgaben des Förderunterrichts zu Hause wiederholte, hielt die Mutter von W. dies nicht für wichtig. Sie bestätigte ihren Sohn darin, darauf zu bestehen er sei behindert. Sie meinte z.B. W. dürfe ruhig schlagen, es gäbe eh keine Konsequenzen, weil er ja blöde sei. Zudem beschwerte sie sich bei der Lehrerin darüber, dass diese ihrem Sohn gesagt hat er sei nicht blöd oder behindert und würde die gleichen Rechte und Pflichten haben wie alle anderen Kinder auch. Die zuständige Lehrerin klagte über die Sichtweise der Mutter und mahnte häufige Fehltage des Schülers an. Die Auswirkungen der Einstellungen und der Begleitung der Mütter zeigen sich unmittelbar im Verhalten der Kinder und auch in deren Lernerfolgen. E. hat in einer wesentlich geringeren Zeit größere Fortschritte gemacht als W. Dies kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass bei fortlaufender Förderung im Elternhaus, die Stimulation und Lernherausforderung anhält und damit dem Schüler mehr Möglichkeiten gegeben werden sein Wissen zu erweitern.

Die Notwendigkeit einer sehr intensiven Begleitung und Anleitung der Mütter im Umgang mit ihren Söhnen bestätigte sich ebenfalls, in Besonderen im Hinblick auf dessen Unterstützung im Lernprozess. Bei zahlreichen Gesprächen wurde dieser Bedarf sichtbar. Die Mütter fragten z.B., wie denn die im Unterricht verwendeten Spiele funktionieren würden oder wie sie in unterschiedlichen Situationen am besten intervenieren können. Es zeigt sich bei beiden Müttern ein starkes Interesse an der Arbeit mit ihren Söhnen. Im Laufe der Dokumentation nahm dieses Interesse zu. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie mit zunehmender Förderung ihrer Söhne nicht erwartete Fortschritte erleben und somit stärker

bemüht sind diese zu fördern. Bei der Mutter von E. wiesen die Dokumentationen ein noch höheres Interesse auf, als auf Seiten der Mutter von W.

Die schwierige finanzielle Situation wurde durch die Elterngespräche angesprochen. So bestätigten beide Mütter, dass sie auf das Geld des Staates zur Versorgung eines behinderten Kindes angewiesen sind. Durch die Einschulung an eine öffentliche Regelschule hatten sie Angst dieses Geld zu verlieren. Schwerwiegend ist dieser Aspekt dann, wenn das Geld die einzige „Einnahmequelle“ der Familie darstellt. Deutlich wird dadurch auch, dass das Geld nur zu einem kleinen Teil für die Versorgung des Kindes, sowohl gesundheitlich, therapeutisch als auch bildungstechnisch, verwendet wird. Es trägt zum Überleben der ganzen Familie bei. Die Notwendigkeit dieser Unterstützung geht damit über die Bedürfnisse der Kinder hinaus. In diesem Punkt bedarf es intensiver Aufklärungsarbeit. Das Geld wird einer Familie zugesprochen, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Es bleibt bei der Inklusion des Kindes weiterhin bestehen, wenn es noch Therapien und Zusatzangebote in einer Sonderschule erhält. Wenn das Kind jedoch nicht mehr auf diese Zusatzangebote angewiesen ist, besteht die Möglichkeit des Wegfalls. In diesem Fall ist eine schwierige Sensibilisierungsarbeit zu leisten, da auf der einen Seite die finanzielle Not steht und auf der anderen Seite die Zukunft des Kindes. Die starke Verbundenheit zur Sozialpolitik und deren Schwachstelle, nämlich die Sicherung des Überlebens von armen Familien, wird damit deutlich.

Ein weiter Arbeitsschwerpunkt wurde im Bereich der Gesundheitsversorgung deutlich. E. muss regelmäßig ein Medikament nehmen, welches seine Mutter schon seit drei Monaten nicht mehr gekauft hat. Dies hat zur Folge, dass sich E. nicht richtig konzentrieren kann und unruhig wird. Es nimmt also direkten Einfluss auf seine Lernvoraussetzungen und damit auf seinen Lernerfolg. Dieses Beispiel macht die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team deutlich, da in einem solchen Fall ein Arzt oder eine Therapeutin das Gespräch über die Wichtigkeit der Einnahme des Medikamentes leiten könnte. Auch die Hygiene fällt in diesen Bereich. Es fällt des Öfteren auf, dass W. unangenehm riecht. Dies bringt ihm in der Schule Ablehnung entgegen und bewirkt ein aggressives Verhalten seinerseits. Die Mütter müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine gewisse Hygiene Standard sein sollte. Wenn ihr Kind aus Krankheitsgründen zu starken Gerüchen neigt, sollte die Hygiene noch intensiver betrieben werden.

In vielen Gesprächen kam unterschwellig eine negative Einstellung gegenüber den Lehrern und Lehrerinnen an der öffentlichen Regelschule zu Tage. Sie nehmen ihre Kinder „genauso hart ran“, wie die „normalen“ oder „sie nehmen keine Rücksicht“. In solchen

Fällen muss die Elternarbeit über die eigene Schule hinaus als Vermittlung zwischen Eltern und Lehrkräften praktiziert werden.

In fast jedem Dokument über die Gespräche mit beiden Müttern finden sich Aussagen zu Bestärkung der Mütter. Sie brauchen viel Bestätigung in ihrem Kampf für und mit ihren Kindern. Oftmals kamen sie ausgelaugt und nervös in die Schule. Dieses Phänomen gibt einen Hinweis auf die Notwendigkeit von therapeutischen Gesprächen mit den Müttern. Wenn diese nicht möglich sind, sollte zumindest die Möglichkeit von Aufbaugesprächen bestehen, bei denen es in der Hauptsache um Zuhören, Bestätigen, Trösten und Aufbauarbeit geht.

Insgesamt hat die Auswertung der Elterngespräche gezeigt, dass diese sehr wichtig sind, aber oftmals stark vernachlässigt werden. Ebenfalls wurde deutlich, dass der Bereich sehr weitläufig ist und deshalb in vielen Fällen Schwierigkeiten birgt. In ihm muss sehr sensibel gehandelt werden. Die Mütter von Kindern mit Behinderung neigen noch stärker zur Vereinnahmung und zum Beschützen ihrer Kinder. Jede weitere Vertrauens- und Ansprechperson ihrer Kinder stellt eine Gefahr auf ihre Wichtigkeit dar. Die Feststellung, dass die Einstellungen und Bemühungen der Mütter unmittelbare Auswirkung auf das Verhalten und den Lernerfolg der Kinder besitzen, kann als Basis in der Wichtigkeit einer Zusammenarbeit gesehen werden. Es wird deutlich, dass ein sehr großer Zeitaufwand in der Arbeit mit den Eltern notwendig ist, besonders im Hinblick auf deren Möglichkeiten zur Unterstützung der Bildung ihrer Kinder. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die Mütter scheinbar ein Interesse daran haben ihre Kinder zu fördern, ihnen jedoch oft die Mittel oder das Wissen fehlen, wie dies am Besten geschehen kann. Hier liegt eindeutig eine Schwachstelle des Projektes, da nicht alle Eltern in der Lage sind, ihre Kinder in dem Maße zu begleiten, wie es sinnvoll wäre. Gründe dafür sind zum einen die fehlende Zeit, durch Betreuung der anderen Kinder, Haushaltsführung oder Arbeit, und zum anderen die eigene Begrenztheit in Bezug auf ihre Ausbildung. Bei der Fragebogenerhebung wurde deutlich, dass ein großer Prozentsatz der Eltern Analphabeten sind und aus diesem Grund keine Hilfestellung für die Kinder geben könnten. Hier müssen einfache Wege zur Anleitung der Eltern geschaffen werden. Als weiteres Problem muss die finanzielle Unterstützung festgehalten werden. Die Zahlung vom Staat für die Versorgung eines behinderten Kindes nimmt einen hohen Stellenwert in der Arbeit mit den Eltern ein. Auch die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit dem Bereich der Gesundheitsversorgung und Hygiene wurde deutlich. Als Konsequenz zeigt dies die Notwendigkeit der Arbeit in einem multiprofessionellen Team. Als letzter Punkt steht die Zusammenarbeit und Vermittlung zwischen Eltern und den

Lehrkräften an den öffentlichen Regelschulen, da diese als neue Bezugspersonen hinzukommen.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Themenbereiche für die Elternarbeit sehr weitläufig und zahlreich sind. Im Fall von E. und W. war eine intensive Begleitung deshalb möglich, da die Mütter ihre Söhne zu allen Aktivitäten begleiteten die in der Sonderschule stattfanden und damit immer Raum und Zeit für ein kurzes Gespräch blieb.

7.6.1.2 Der pädagogischen Förderunterricht (Apoio Pedagógico específico – APE)

In dem nach jeder Förderstunde angefertigten Protokoll wurden sowohl die durchgeführte Aktivität, als auch die Motivation und der Arbeitswille der Schüler, sowie Bemerkungen zu Fortschritten und Schwierigkeiten festgehalten.

Gleich zu Beginn des Schulhalbjahres wurde die Anzahl der Förderstunden auf drei pro Woche festgelegt. Dies wurde in Abstimmung mit der Direktorin und Rosana gemacht, die für diesen Bereich zuständig sein sollte. Das Problem des fehlenden Platzangebotes im CHAC konnte im Laufe des Halbjahres nicht gelöst werden. Der Unterricht wurde in einem großen Unterrichtsraum in einer Ecke umgesetzt, während zur gleichen Zeit andere Schüler und Schülerinnen im selben Raum unterrichtet wurden. In fast allen Protokollen ist ersichtlich, dass die Raumnot ein erheblicher Störfaktor ist.

Ein weiteres Problem wurde im gemeinsamen Unterricht beider Schüler deutlich. Eine gemeinsame Förderung wurde erschwert, da beide Schüler jeweils ihre ganz eigene Art zu Lernen hatten. So hielt Rosana in vielen Aufzeichnungen fest, dass W. immer für E. antwortete, da dieser Schwierigkeiten in der Aussprache hatte. Dafür begriff E. häufig eher als W. und erledigte die Aufgaben schneller. Beide lenkten sich gegenseitig ab, was direkte Auswirkungen auf die Konzentration beider Schüler hatte. Diese Feststellung bewirkte die Forderung nach Einzelunterricht, damit individueller gearbeitet werden kann und eine intensivere Arbeit mit jedem einzelnen Schüler möglich wird. Organisatorisch wurde dem nachgekommen, indem W. Förderunterricht erhielt, wenn E. noch in einer Therapie war und umgekehrt. Der gemeinsame Unterricht wurde nicht gänzlich unterbunden, da durch diesen die Möglichkeit gemeinsamer Aktivitäten, wie Spiele, gegeben war.

Nach kurzer Zeit wurde festgehalten, dass vielfältiges und methodenreiches Material die Basis für einen guten Förderunterricht ist. Rosana hat daraufhin alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel und Materialien genutzt, um Arbeits- und Lernmaterialien herzustellen. Die Lagerung des Materials war aufgrund des Platzmangels schwierig.

Insgesamt wurden bei beiden Schülern Erfolge, sowohl im Verhalten, als auch den kognitiven und motorischen Bereich betreffend, dokumentiert. Die Beherrschung des Zahlenbereiches hatte sich erweitert, wie auch die Fähigkeit, größere Sinnzusammenhänge bei Fragestellungen zu erkennen. Im Verhalten protokollierte Rosana immer weniger aggressive Verhaltensweisen, was besonders bei W. einen großen Fortschritt darstellte. Bei beiden geförderten Schülern konnte ebenfalls eine Verbesserung im sprachlichen Bereich festgestellt werden. E. zeigte eine deutlichere Aussprache und die Bildung von ganzen Sätzen. Bei W. ließ sich eine Erweiterung im Wortschatz und in der Erkennung der Wortbedeutung feststellen. Dieser Erfolg wurde ebenfalls bei den Schulbesuchen von Seiten der zuständigen Lehrerin zurückgemeldet. Beide Schüler haben zudem deutlich an Selbstvertrauen gewonnen. Sie treten sicherer auf und setzen weniger Aggressionen ein, um von ihrer vorherigen Angst abzulenken.

Festzuhalten ist, dass sehr früh eine neue, wichtige Hauptkomponente formuliert wurde: Ein eigener Raum für die Durchführung des Förderunterrichts. Die Umgebung hat Auswirkungen auf die Konzentration der Schüler. Bei eigenen Räumlichkeiten wären Gestaltungsmöglichkeiten und Lagermöglichkeiten für Material gegeben. Eine andere Erkenntnis ist die, dass vorrangig Einzelunterricht umgesetzt werden sollte, damit individueller auf die Besonderheiten und Lernstrategien der Schüler eingegangen werden kann. In regelmäßigen Abständen sollte jedoch die Möglichkeiten zu Gruppenunterricht geboten werden, um Gruppenaktivitäten durchzuführen. Die Herstellung von vielfältigen und methodenreichen Materialien stellte sich als weiterer wichtiger Bestandteil des APEs heraus. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang das Wissen um eine genaue Anleitung zu Materialienherstellung und Arbeitsvorschlägen. Dies unterstrich nochmals die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung auf dem Gebiet. Auch die Bedeutung der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, um das benötigte Material herzustellen oder zu kaufen, geht in diesen Punkt mit ein.

7.6.1.3 Versammlungen und Teamsitzungen

Da die gesamte Schule betroffen war, kann dieser Bereich nicht ausschließlich auf die beiden Inklusionsfälle bezogen werden. Die Gründung eines Teams konnte durch die Nicht-Freistellung von Mitarbeitern nicht realisiert werden. Eine Umstrukturierung in der Zusammenarbeit im Zentrum wurde damit notwendig, die sich folgendermaßen gestaltete:

Schon in der pädagogischen Woche, vor Beginn des neuen Schuljahres, organisierte die Direktorin einige Informationsvorträge für die Lehrer und Lehrerinnen. Zunächst wurden

Lernprozesse nach unterschiedlichen Lerntheorien (Pawlow, Skinner, Piaget, Vygotsky, Feuerstein) verdeutlicht. Im Anschluss daran informierte ein weiterer Vortrag über Unterrichtsstruktur und Methoden in der Arbeit mit Schülern mit geistiger Behinderung. Als Ergänzung stand ein Vortrag über Inklusion und die damit zusammenhängenden Fragen auf dem Programm. Die Redner und Rednerinnen kamen alle aus dem Zentrum selbst und schlossen die Direktorin und die Forscherin mit ein. Das Ziel der Wissenserweiterung über Sonderpädagogik allgemein und im speziellen über Inklusion wurde durch diese Maßnahme erreicht. Nach der pädagogischen Woche war eine regelrechte Euphorie unter vielen Kollegen festzustellen. Das Thema bestimmte lange Zeit Gesprächsinhalte im Zentrum.

Nach dieser allgemeinen Vortragsreihe fanden im Schuljahr zusätzlich diverse Versammlungen mit dem Personal des CHACs, mit dem Ziel das Pilotprojekt vorwärtszubringen, statt. Die Versammlungen führte die Direktorin in ihrem Büro durch. Inhaltlich beinhalteten sie vorrangig die Fragen nach Schwierigkeiten am CHAC, wie eine Zusammenarbeit innerhalb des Zentrums aussehen könnte, welches Personal Zeit und Kapazität hat, diese Arbeit zu gestalten, welche Schüler und Schülerinnen in Frage kommen würden und wie deren Überprüfung aussehen könnte. Zum Ende des Schuljahres sollte ein multiprofessionelles und interdisziplinäres Team zusammengestellt werden, das die Inklusion umsetzen sollte. Die Regelmäßigkeit dieser Treffen ebte jedoch schnell ab. Als Endprodukt blieben zahlreiche Ideen, von denen keine in die Praxis umgesetzt wurde. Das Team wurde nicht gebildet, was zum Teil aus der schon bestehenden Überlastungssituation des Therapiepersonals zu erklären ist und zum Teil mit dem zu wenig herrschenden Druck, ein solches Team wirklich zu gestalten. In diesem Zusammenhang ist sicherlich die Situation zu beachten, dass ein Wechsel in der Direktorenposition stattgefunden hat⁸². Dieser Umstand könnte ein stark beeinflussender Faktor sein. Auch die neue Direktorin steht hinter dem Gedanken der Inklusion, muss sich zunächst aber in die neue Position als Direktorin insgesamt einarbeiten, so dass zusätzliche Arbeitsinhalte erst einmal einen nebenrangigen Stellenwert bekommen.

Es lässt sich festhalten, dass das Ziel, die Bildung eines multiprofessionellen Teams, nicht erreicht wurde. Dies hatte unmittelbare Auswirkungen auf die zuvor bestandene Motivation vieler Lehrer und Therapeuten Inklusion voranzutreiben. Die Euphorie wurde ausgebremst und damit die Stärke für eine Veränderung in den Strukturen des Zentrums genommen. Die relativ schnelle Eingrenzung des Personenkreises, also Lehrerinnen und

⁸² Der Wechsel wird unter Punkt 7.6.2 - Parallel zur Dokumentation durchgeführte Aktivitäten und Umstrukturierungen im CHAC, nochmals detaillierter beschrieben.

Therapeutinnen sowie Sozialarbeiterinnen und Pädagoginnen, die die Direktorin für geeignet betrachtete, stellt sich im Nachhinein als hinderlich heraus. Die übrigen Angestellten des Zentrums haben sich durch diese Vorauswahl nicht mehr angesprochen gefühlt und sich deshalb nicht weiter mit dem Thema und dessen Umsetzung auseinandergesetzt.

7.6.1.4 Der Schulkontakt

Der unter diesem Punkt beschriebene Schulkontakt beschränkt sich auf die beiden Schulen, an denen die zwei Schüler, W., E. und die Schülerin J. beschult werden. Zahlenmäßig wurden drei Besuche in der Schule von J., Aprendiz protokolliert und sieben in der Schule von E. und W., Jornalista João Emílio Falcão.

Der Kontakt zu der Schule Aprendiz wurde ab der Hälfte des Schulhalbjahres abgebrochen, da von Seiten der Schule keine Unterstützung mehr angefordert wurde. Die ersten drei Besuche in der Schule zeigten deutlich, dass J. als eine ausgezeichnete Schülerin bezeichnet wird. Diese Aussage tätigten sowohl die Direktorin als auch die zuständige Lehrerin. Intelligenzmäßig sei sie ihren Klassenkameraden um ein Vielfältiges überlegen und die Schulnoten bestätigen ihre Leistungen. Ihre Schwierigkeit liegt in ihrem Verhalten. Sie ist sehr zurückgezogen, verbringt die meiste Zeit alleine und wird von ihren Mitschülern eher gemieden. Im zweiten Besuch kam die Frage auf, ob J. nicht besser die Schule wechseln soll, da sie keine Mittel haben, J. noch mehr zu fördern. In diesem Zusammenhang äußerte die Direktorin die Not, dass viele Lehrer und Lehrerinnen an der Schule keinen höheren Abschluss besitzen und deshalb nur eingeschränkt über pädagogischen Methoden verfügen. Insgesamt würde die Schule sehr unter den unterschiedlichen Lernständen der Schüler und Schülerinnen innerhalb einer Klasse leiden. Sie haben ein neues Alphabetisierungskonzept eingeführt, welches aber bei den starken Unterschieden kaum umsetzbar ist. Neben diesem Problem schildert die Direktorin ebenfalls die Schwierigkeit in der Arbeit mit den Eltern. Die Eltern fordern von der Schule, nachdem sie von städtischer in private Trägerschaft⁸³ gegangen ist nun mehr, sind aber nicht bereit, sich selber zu engagieren. Beim dritten Besuch wird über J. kaum noch gesprochen, nur dass die Schule keine Möglichkeiten hat, sie im Bereich des Verhaltens stärker zu fördern. Es stehe kein Geld für Freizeitaktivitäten zur Verfügung, in welchen J. eine stärkere Beziehung zu Mitschülern aufbauen könnte. Insgesamt wird der Rat ausgesprochen, dass die Mutter von J. mehr investieren und sie auf eine gute Privatschule

⁸³ Seit einem Jahr ist die Trägerschaft von dem zuständigen städtischen Bildungsministerium in eine private Trägerschaft übergegangen. Die Eltern bezahlen einen Beitrag von 50 Real pro Monat als Schulgeld. Da private Schulen für eine bessere Bildung stehen, fordern die Eltern nun trotz gleichgebliebener Bedingungen ein besseres Bildungsangebot.

einschulen sollte, damit sie ihren Fähigkeiten entsprechend besser gefördert werden könnte. Im gesamten dritten Besuch wird über andere Problemkinder in der Schule geredet. Das Vorurteil, dass Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen viel Aufmerksamkeit verlangen und die Arbeit noch zusätzlich verkomplizieren, ist im Fall von J. hinfällig. Deutlich werden die Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Schulen.

Die sieben Besuche in der Schule Jornalista João Emílio Falcão, in welcher E. und W. beschult werden, wurden in einem vierzehntägigen Rhythmus durchgeführt. Bei allen Dokumentationen wurde ein freudiger Empfang notiert, was darauf schließen lässt, dass die Schule sehr an einer Zusammenarbeit interessiert ist. Die weiteren Dokumentations-verläufe zeigen, dass immer viele Fragen gesammelt wurden, von denen sie hofften, bei den Besuchen Antwort zu bekommen. Unabhängig zu welchem Zeitpunkt der Besuch durchgeführt wurde, wurde die zuständige Lehrerin selbstverständlich aus dem Unterricht genommen und für die Zeit des Gesprächs eine Vertretung zur Verfügung gestellt. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit dieser Besuche aus der Sicht der öffentlichen Regelschule. In fünf von sieben Besuchen war zusätzlich die Direktorin bei dem Gespräch mit dabei. Es zeigt sich, dass die positive Einstellung von der Schulleitung getragen wird und damit eine Umsetzung befürwortet wird. Die häufigsten Fragen der Lehrerin betrafen den Bereich der methodischen Arbeit. Wie kann sie besser unterrichten, die Schwierigkeiten der Schüler beachten und fördern, welche Anforderungen können sie stellen und was für praktische Hilfen es gibt. Die Gespräche verliefen überwiegend in einer gleich bleibenden Struktur. Zunächst berichtete die Lehrerin über die Fortschritte und die Schwierigkeiten mit beiden Schülern. Danach berichtete Rosana über die Gestaltung des Förderunterrichts und gab von ihr verwendetes Material zur Benutzung an die Lehrerin. Zum Schluss blieb Raum für diverse Fragen und Klärung von Unsicherheiten.

In jedem Besuch konnten Fortschritte auf Seiten beider Schüler dokumentiert werden. Der regelmäßige Lernfortschritt wurde von der Lehrerin wahrgenommen, selbst wenn es in manchen Fällen nur eine ordentlichere Handschrift oder eine Stunde länger ruhiges Verhalten war.

Die größten Schwierigkeiten zeigten sich zu Beginn im Umgang mit den Eltern, speziell der Mutter von W. Sie warf der Lehrerin vor, zu viel von ihrem Sohn zu verlangen und ihn als „normal“ behandle und seine Grenzen somit negiert. W. zeigte im Unterricht eine hohe Bereitschaft zu aggressivem Verhalten. Die Informationen der Lehrerin wurden bei Elterngesprächen im Zentrum aufgegriffen. Aufgrund deutlicher Besserung fand kein

gemeinsames Vermittlungsgespräch zwischen Mutter, Lehrerin an der öffentlichen Schule und einer Mitarbeiterin des Pilotprojektes statt.

Zu Anfang wurde eine klare Überlegenheit von E. in der Entwicklung, sowohl das Lernniveau betreffend als auch das Verhalten, deutlich. Nach dem vierten Besuch konnte die Lehrerin auch die Entwicklung von W. als durchweg positiv beschreiben. Dies kann im Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Problemen der Mutter stehen.

Nach dem fünften Besuch stand ein Lehrerwechsel an. Dieser wurde bereits nach drei Wochen wieder rückgängig gemacht, da die neue Lehrerin nicht mit der Klasse zurecht kam. Besonders W. und E. verweigerten sich bei der neuen Lehrerin zu lernen und zeigten ähnlich schwierige Verhaltensweisen wie zu Beginn. Dies zeigt die Bedeutung von Beziehungsarbeit zwischen den Schülern und Lehrkräften. Die Reaktion der beiden zeigt, dass diese bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf noch um ein Vielfaches wichtiger ist.

Eine Schwierigkeit war zum Ende des Halbjahres die Benotung und damit die Bewertungskriterien des Lernerfolges der Schüler. Laut Gesetz dürfen bei Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen andere Überprüfungen stattfinden, was von der Lehrerin als große Erleichterung angenommen und umgesetzt wurde.

Insgesamt lässt sich eine sehr gute Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Personen des Pilotprojektes und den Schulen festhalten. Sie ist von gegenseitigem Respekt und Vertrauen gekennzeichnet und ermöglicht Raum für neutralen Austausch von Lehr- und Lernmethoden sowie Diskussionen über bestehende Richtlinien und Gesetze den Bereich Inklusion betreffend. Der hohe Bedarf an regelmäßiger Wissenserweiterung und Methodenanwendung gibt Aufschluss zu einer Umstrukturierung. Zur kontinuierlichen Wissenserweiterung wäre die Festlegung auf bestimmte Inhalte und Themen für die Besuche hilfreich. Diese Komponente sollte zusätzlich zu den Gesprächen über die Schüler stattfinden. Als Endergebnis der guten Zusammenarbeit kann die Überprüfung der Schüler durch das städtischen Bildungsministeriums (SEMEC) gesehen werden, in welcher sowohl E. als auch W. beide an der oberen Grenze abschnitten. Demnach lässt sich auch die Inklusion der beiden Schüler aus schulischer Sicht als erfolgreich protokollieren.

7.6.1.5 Die Vorträge und pädagogische Orientierungen

Für die im Pilotprojekt als wichtig beschriebenen Vorträge und pädagogischen Erklärungen, blieb während der praktischen Umsetzung wenig Zeit. Die pädagogischen Betreuungen wurden, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, eingeschränkt mit in den Schulbesuchen

thematisiert und durchgeführt. Personell bestand keine Möglichkeit, zusätzlich zur regulären Arbeit diese Aktivitäten durchzuführen. Eine weitere Einschränkung bestand darin, dass der schuleigene Minibus kaum zur Verfügung stand. Es blieb bei insgesamt drei Vorträgen, von denen einer in der Schule Jornalista João Emílio Falcão, der Schule von W. und E. und zwei weitere in anderen Schulen unter städtischer Trägerschaft stattfanden.

Abschließend festzuhalten gilt, dass Anfragen diverser Schulen festgehalten wurden, denen jedoch aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten nicht nachgegangen werden konnte. Die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit dieses Punktes wurde damit bestätigt.

7.6.1.6 Kontakt zu anderen Institutionen

Der Dokumentationsbereich „Kontakt zu anderen Institutionen“ weist vier Dokumentationen auf, von denen zwei das staatliche Bildungsministerium (MEC) betreffen und zwei das städtische Bildungsministerium (SEMEC).

Beide Kontakte zum staatlichen Bildungsministerium wurden zur Darstellung der Arbeit durchgeführt. Ziel war es, Interesse von Seiten der Abteilung für Sonderpädagogik zu wecken und einen Weg für den geplanten Projektantrag des Projektes „Mosaíco“, zu öffnen. In beiden Fällen wurde mit Angélica, der Koordinatorin des Bereiches Sonderpädagogik, gesprochen. Sie zeigte großes Interesse, welches in unmittelbarem Zusammenhang mit dem immer stärkeren Einsatz der Regierung des Bundesstaates Piauí - die Behindertenarbeit betreffend – stehen kann. Aus den Dokumenten kann geschlossen werden, dass ein Projektantrag durchaus offen angenommen würde und zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund der Bewegung in der Regierung wahrscheinlich auf Gehör stoßen wird.

Der Kontakt mit der SEMEC verlief in beiden Fällen recht schnell. Es waren kurze Informationsgespräche, in welchen sowohl das Pilotprojekt beschrieben wurde, als auch die neuesten Entwicklungen im städtischen Bildungsministerium referiert wurden. So sind sie momentan dabei, Klassen für pädagogischen Förderunterricht an öffentlichen Schulen einzuführen, um die zahlreiche Schülerschaft mit Lernschwächen aufzufangen. Gespräche über Zusammenarbeit fanden jedoch nicht statt. Da das CHAC nicht vom staatlichen Bildungsministerium dazu beauftragt wurden, hatt es keine Berechtigung zu weiterführenden Gesprächen über Zusammenarbeit etc. Als Bitte wurde festgehalten, dass die SEMEC Kontakte zu öffentlichen Regelschulen, die der Stadt unterliegen, knüpfen sollte, um die Bereitschaft der Schulen abzufragen und die Schulen für die Thematik zu sensibilisieren. Es wurde jedoch bis zum Schluss des Halbjahres kein positiver Vermerk darüber gemacht, ob der Bitte nachgekommen wurde.

So lässt sich für diesen Punkt festhalten, dass zwei Institutionen kontaktiert wurden, jedoch ein weitaus größerer Bereich abgedeckt werden müsste. Viele Institutionen stehen in Zusammenhang mit der Arbeit in Schulen. Die Sonderschule betreffend sind es z.B. Institutionen im Gesundheitswesen oder die Überprüfungsstellen für sonderpädagogischen Förderbedarf. Ebenfalls wurde ein Interesse am Kontakt mit der staatlichen Koordinierungsstelle zu Behindertenarbeit (CEID) festgehalten. Da der Kontakt auf zwei Institutionen beschränkt wurde, lag größtenteils daran, dass das Pilotprojekt noch keine feste Verankerung in der Schulstruktur besitzt und deshalb keine Erlaubnis zu Zusammenschlüssen bestanden oder Planungen für eine weitere Arbeit möglich waren.

7.6.1.7 Ergänzende Beobachtungen

Die ergänzenden Beobachtungen wurden in Form von Beobachtungsprotokollen oder Merktzetteln festgehalten. Insgesamt ließen sich zwei schon umgesetzte Themen festhalten, die als wichtig und gut anerkannt wurden, in der Pilotprojektbeschreibung jedoch noch nicht niedergeschrieben waren. Die kontinuierliche Evaluation der Arbeit stellte sich als sinnvoll heraus, um den Pilotprojektentwicklungsprozess optimal begleiten zu können, möglichen Fehlstrukturierungen sofort entgegenzuwirken und der ständigen Veränderung in der Diskussion um Inklusion Rechnung tragen zu können. Ein weiterer Punkt war die Aufklärung zu Lernpotenzialen von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung, die während der Gespräche bei den Schulbesuchen als Thema auftauchte. Es zeigte sich, dass durch die Aufklärung ein Großteil der bestehenden Vorurteile gegenüber Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung vermindert werden können und damit eine offenere Einstellung zu Inklusion insgesamt möglich wird. Zusätzlich ließen sich neun Zusatzthemen erkennen, die während der praktischen Umsetzung in diesem Schulhalbjahr ergänzend dokumentiert wurden:

Als erstes kam die Frage, nach dem praktischen Vorgang des Wechsels der Schüler und Schülerinnen von der Sonderschule zu einer öffentlichen Regelschule, auf. Die meisten Schulen mit denen gesprochen wurde, forderten eine Schülerakte mit Krankheitsbild der Schüler und Schülerinnen, sowie Diagnostikprotokolle von Ärzten. Die festgehaltene Frage besteht aus der Unsicherheit, ob ein solcher Vorgang sinnvoll ist, da sofort eine einschränkende Sichtweise des Schülers, der Schülerin, von Seiten der neuen Schule, entsteht. Der Schüler, die Schülerin wird auf seine Defizite reduziert, im Vordergrund steht damit sein Krankheitsbild und nicht seine Fähigkeiten. Diese Fragestellung entwickelte sich aus der

zuvor entstandenen Kategorie des gesellschaftlichen Standes von Menschen mit Behinderung, speziell geistiger Behinderung.

Ein weiterer Punkt, der sich im Zusammenhang mit der Aufklärungsarbeit in den Schulen herauskristallisierte, ist die Unsicherheit über den Überprüfungsvorgang der Schülerschaft. Die Frage, welcher Schüler, welche Schülerin zum derzeitigen Stand fähig ist unter den bestehenden eingrenzenden Umständen in einer so genannten „normalen Klasse“ unterrichtet zu werden, beherrschte diverse Diskussionen. Welche Kriterien müssen also an eine Überprüfung oder Auswahl gestellt werden?

Als dritter Vermerk, wurde der Umstand festgehalten, dass die Inklusionsschüler und -schülerinnen eine doppelte Einschreibung führen, da sie sowohl weiterhin an der staatlichen Sonderschule geführt werden, als auch an der Inklusionsschule eingeschrieben werden. Welche wird die zuständige Hauptschule werden und wie sieht eine mögliche Zusammenarbeit aus?

Das schon in den vorherigen Forschungsphasen beschriebene Problem der fehlenden Therapieplätze nimmt in Bezug zu Inklusion noch zu. Die Möglichkeit einer Begleitung durch notwendige Therapien muss für die Schülerschaft gesichert sein, damit die besten Voraussetzungen für ein Gelingen der Inklusion geschaffen werden.

Die fünfte Aufzeichnung lässt sich in den Beobachtungspunkt der Fehlzahlen der Schüler und Schülerinnen einordnen. Dabei wurde festgehalten, dass für ein Gelingen der Inklusion eine regelmäßige Teilnahme, sowohl am normalen Unterricht an der öffentlichen Regelschule, als auch an den Therapieangeboten und dem pädagogischen Förderunterricht unumgänglich ist. Die kontinuierliche Bildung muss demnach höchste Priorität besitzen, da sonst die Chancen auf ein positives Ergebnis der Inklusion deutlich vermindert werden.

Mit Blick auf die Notwendigkeit von Therapien ist ein Punkt ins Blickfeld gerückt, der bisher noch keine Berücksichtigung erfahren hat. Die Infrastruktur in vielen öffentlichen Regelschulen erschwert den Zugang für Schüler und Schülerinnen, die auf den Rollstuhl oder andere Hilfen zur Fortbewegung angewiesen sind. Eine Veränderung dieses Zustandes ist wichtig. Auch die Anpassung des Klassenraummobiliars rückt in den Blickpunkt des Interesses. Dies müsste bei jedem Einzelfall gesondert betrachtet werden, da nicht jeder Schüler, jede Schülerin auf besondere Sitz- oder Schreibvorrichtungen angewiesen ist. Es muss aber in der Planung von Inklusion unbedingt festgehalten werden.

Als siebter Punkt wurde die Altersbegrenzung der Schüler und Schülerinnen dokumentiert. So scheint es um ein vielfältiges schwieriger Jugendliche der EJA an öffentliche Regelschulen umzuschulen, als Kinder des ensino Infantil die noch am Anfang

ihrer Schulkarriere stehen. Das anstehende Projekt wurde daher auf die Schüler und Schülerinnen des ensino infantil und des ensino fundamental begrenzt.

Das vorletzte Zusatzthema stellte die schulische Betreuung in Form von Supervision durch eine außenstehende Begleitperson dar. In der Umsetzung des Pilotprojektes wurden Differenzen in der Sicht von Arbeitsweisen, für wichtig erhaltene Zusatzkomponenten und Zusammenarbeit festgestellt. Diese sollten als konstruktive Kritikpunkte verwendet werden können und nicht als kommunikationsbehindernde Faktoren den Arbeitsprozess erschweren. Für die positive Nutzung ist eine neutrale Außensicht notwendig, die in Form von Supervision erarbeitet werden könnte.

Als letzten einschränkenden Faktor ließ sich die pädagogische Arbeit an der Sonderschule erkennen. Wie schon in der Beobachtung beschrieben scheint es, als ob die Lehrkräfte ihre Schüler und Schülerinnen nicht bestmöglich stimulieren, fördern und fordern, woraus eine Einschränkung in den Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen resultieren kann. Dies wurde als erschwerender Umstand in der Umsetzung von Inklusion festgehalten.

Die beschriebenen zusätzlichen Beobachtungen sind nicht durch die festgelegten Dokumentationspunkte entstanden, wurden aber im Laufe der Projektdurchführung protokolliert und fließen damit in die Projektveränderung mit ein. Alle Punkte können direkten Einfluss auf die Umsetzung und das Gelingen des Projektes haben.

7.6.1.8 Gesamtauswertung

Die folgende **Tabelle 19** soll zusammenfassend alle zuvor beschriebenen zentralen Ergebnisse der Einzelkategorien darstellen. Durch die **Tabelle 19** wird eine Gegenüberstellung von Umsetzungen die als positiv festgehalten werden können, und somit mit den Zielen des Pilotprojektes übereinstimmen und solchen, die noch verbesserungswürdig sind, von den Pilotprojektideen abweichen oder als Ergebnis der Überprüfung verworfen werden, gegeben.

Tabelle 19

Darstellung der zentralen Komponenten in Bezug auf die einzelnen Dokumentationsbereiche des Pilotprojektes

Dokumentationsbereiche:	Zentrale Komponenten:	
	<i>Welche Ziele wurden umgesetzt / Was läuft gut:</i>	<i>Was kann wie verbessert oder verändert werden</i>
1. Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Gespräche • In Fragen und Zweifeln ernst genommen • Anleitung zur Umsetzung der Förderung auch zu Hause • Moralische Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung des Potentials der Mütter (Wissen über Kinder) – Bsp. Fragen gleich zu Beginn • Vermittlung zwischen Eltern und Lehrern an öffentl. Regelschulen - durch gemeinsame Versammlungen • Möglichkeiten zu Gesprächen mit Therapeuten zur eigenen Stärkung
2. Der pädagogische Förderunterricht (APE)	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßiger Unterricht • Verbesserung der schulischen Leistung • Verbesserung in Verhalten und Selbstvertrauen • Erkennung von eigener Lernstrategie • Trennung von Einzel- und Gruppenunterricht • Materialherstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigener Raum ist notwendig zur besseren Umsetzung der Förderung • Noch stärkere Definition der Zeiten von Einzel- und Gruppenunterricht (damit es nicht nur vom Zufall abhängt) • Informationen zu Materialherstellung und Anwendungsgebiete sowie Strategien zur Förderung (Weiterbildung) • Größeres Spiel- und Arbeitsblattrepertoire erstellen.
3. Versammlungen und Teamsitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufklärungsvorträge für die gesamte Lehrerschaft • Zu Anfang in unverbindlichem Charakter stattgefunden (Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Projektes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Teambildung stattgefunden – für Projekt als notwendig formuliert • Zusammenarbeit der Bereiche Gesundheit und Hygiene notwendig
4. Der Schulkontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßiger Kontakt 14täg. – als ausreichend empfunden • Intensiver Austausch, hohes Interesse von Seiten der Schule und Freistellung der Lehrerin • Raum für pädagogische Orientierungen • Kontakte zu anderen öffentl. Regelschulen zur Informierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Es wäre gut einen Kalender zu erstellen, damit die Schulen sich auf Besuche vorbereiten und sie besser nutzen können • Eine Festlegung auf Inhalte außerhalb des Gespräches über die Schüler würde eine bessere Information garantieren
5. Die Vorträge und pädagogische Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Insgesamt haben drei Vorträge stattgefunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Dies war eindeutig zu wenig. • Es wurde ein hoher Bedarf besonders in pädagogischen Orientierungen sichtbar – für Projektentwurf stärkere Einplanung
6. Kontakt zu anderen Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu MEC und SEMEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt intensivieren – zu Zusammenarbeit animieren • Zu anderen Institutionen Kontakt herstellen (z.B. CEID und Überprüfungsstellen auf sonderpädagogischen Förderbedarf CAANE u. SAAT)

<p>7. Ergänzende Beobachtungen (als Zusatzfaktoren die im Projektentwurf beachtet werden sollten.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Evaluation der Arbeit • Aufklärung zu Lernpotenzialen von Schülern mit geistiger Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Übergabe von Schülerakten mit Krankheitsbild – eigentlich hinderlich • Wie kann eine Diagnostik oder Überprüfungs-faktoren aussehen für die Eingrenzung der in Frage kommenden Schüler • Problem der doppelten Einschreibung (Sonderschule und öffentliche Regelschule) Wer ist zuständig? • Für die Inklusionsschüler sollten Therapieplätze zur Verfügung stehen • Fehlzahlen der Schüler sind hinderlich für Gelingen der Inklusion • Altersbegrenzung (ensino Infantil und fundamental) sinnvoll • Die pädagogische Arbeit im CHAC sollte weiter strukturiert werden • Infrastrukturelle Veränderungen u. Anpassung des Mobiliars • Schulische Betreuung in Form von Supervisionen durch außenstehende Begleitpersonen
---	---	--

Aus der **Tabelle 19** ist ersichtlich, dass schon viele der festgeschriebenen Ziele des Pilotprojektes erreicht wurden bzw. viele Aktivitäten als gut empfunden wurden. Bei der Erstellung des Projektentwurfes für das Projekt „Mosaíco“ müssen jedoch noch viele Aktivitäten beachtet oder definierte Ziele mit stärkerem Nachdruck umgesetzt werden.

7.6.2 Parallel zur Dokumentation durchgeführte Aktivitäten und Umstrukturierungen im CHAC

Da parallel zu der Forschung im CHAC diverse Aktivitäten und Veränderungen in der Umsetzung von Inklusion betreffend stattfanden, werde ich diese gesondert aufführen.

Neben der Evaluation des Pilotprojektes wurde dieses Schulhalbjahr dafür genutzt, die Schüler und Schülerinnen im Zentrum selber zu beobachten und speziell zu fördern. Es sollte eine möglichst hohe Anzahl zum nächsten Schuljahr, Februar 2006, an öffentliche Regelschulen umgeschult werden. Dieses Vorhaben wurde durch mehrere Strategien unterstützt. Zum einen wurden zum Anfang des Schuljahres Beobachtungsbögen in die einzelnen Bereiche der Schule gegeben, mit welchen die Lehrkräfte das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler und Schülerinnen, nach unterschiedlichen Wissensbereichen unterteilt, beobachten sollten. Hierdurch sollte eine Überprüfung der bislang bestehenden Liste der möglichen Inklusionsschüler und -schülerinnen⁸⁴ stattfinden, diese verändern oder

⁸⁴ Bei den äußeren Umständen, die zur Zeit im brasilianischen Schulsystem vorzufinden sind, ist es eine Strategie momentan den Prozess der Inklusion mit Schülern zu beginnen, die als nicht zu große „Schwierigkeit“ von Seiten der Lehrer an den öffentlichen Regelschulen betrachtet werden. Die Integration

ergänzen. Es wurde deutlich, dass viele Lehrkräfte ihre Schüler und Schülerinnen nur schwer einschätzen konnten und Schwierigkeiten hatten Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Wissensgebieten einzuordnen. Unter anderem kann dies daran liegen, dass die Lehrer keine Beurteilungen für ihre Schülerschaft schreiben und keine Förderpläne erstellen müssen (vgl. Kapitel 7.3.1). Somit machen sie sich kein differenziertes Bild vom Leistungszustand ihrer Schüler und Schülerinnen. Dies könnte direkte Auswirkungen auf ihre Förderung haben, da somit eine bestmögliche Förderung erschwert wird.

Eine weitere Veränderung war die Unterrichtsstruktur im ensino infantil. Der Unterricht wurde in allen Klassen, speziell in denen der Alphabetisierung, auf die Arbeit mit dem von der Direktorin entworfenen Alphabetisierungskonzept umgestellt. Diese einheitliche Lernmethode sollte es ermöglichen, innerhalb der Klassen zu wechseln, Vertretungsunterricht zu gestalten und einen besseren Lehreraustausch umzusetzen.

In der Elternarbeit lassen sich zwei wichtige Aktivitäten innerhalb des Schuljahres festhalten. Zu Beginn des Schuljahres fanden zwei Elternversammlungen statt. Als Hauptziel wurde die Aufklärung über Inklusion festgelegt, da aus der Forschung eindeutig hervorging, dass die Mehrzahl der Eltern die Bedeutung von Inklusion nicht kennt. Beide Elternversammlungen wurden zahlenmäßig relativ gut angenommen. Die erste umfasste 45 Eltern und wurde vormittags durchgeführt. Bei der nachmittags angebotenen Versammlung wurden 53 Eltern gezählt. Bei einer Gesamtzahl von 383 Schülern und deren Aufteilung in die Beschulungszeiten vor- und nachmittags, ergibt die Beteiligung eine Prozentzahl von ca. 25%. Das Thema stieß auf allgemeines Interesse und die Fragen waren zahlreich. Als Ergebnis lässt sich eine Erweiterung des Wissens über Inklusion auf Seiten der Mütter festhalten. Die Elternversammlung hatte zur Auswirkung, dass eine große Nachfrage begann, ob das eigene Kind nicht für Inklusion in Frage kommt. Dies weist auf den Wunsch der Mütter hin, dass ihre Kinder ein so normales Leben wie möglich führen sollen. Neben den Gesprächen am Schuljahresanfang, haben am Ende des Schuljahres ebenfalls zwei Elternversammlungen stattgefunden. Diese waren für die Mütter ausgeschrieben, deren Kinder ab dem nächsten Schuljahr an eine öffentliche Regelschule eingeschult werden sollen. Inhaltlich ging es wiederum um Aufklärungsarbeit und die praktische Anleitung wie sie eine Schule für ihre Kinder finden können.

Neben den Elterngesprächen lag eine weitere Hauptkonzentration darauf, den Kontakt zu öffentlichen Regelschulen aufzubauen, die zukünftig für die Aufnahme der

Inklusionskinder in Frage kommen. Hierbei stellte sich sehr schnell heraus, dass es schwer ist, die Schulen durch theoretische Gespräche zu überzeugen. Es ließen sich kaum Erfolge in der Bereitschaft der Schulen verzeichnen. Später zeigte sich, dass der persönliche Kontakt über die Eltern und Kindern zu den Schulen effektiver ist. So können Ängste im Vorfeld abgebaut werden und die Mütter erkennen an der Reaktion der Direktoren und Direktorinnen oder der Lehrkräfte, ob ihr Kind wirklich gut in dieser Schule aufgehoben wäre oder die Vorurteile und Barrieren zu groß sind.

Personell hat an der Schule eine Veränderung stattgefunden. Die bisherige Direktorin hat am 20.08.2005 den Bundesstaat Piauí verlassen und damit den Posten als Direktorin des Zentrums Ana Cordeiro niedergelegt. Das Zentrum hat lückenlos seine Tätigkeiten sowohl im Schulbereich, als auch in der Therapie fortgesetzt, vorübergehend wurden jedoch alle Entscheidungen, eine pädagogische und finanzielle Veränderung betreffend, vertagt. Am 23.09.2005 wurde die bisherige Konrektorin offiziell vom Bildungsministerium als neue Direktorin ernannt.

7.6.3 Planung und Umsetzung des „Centro Integrado de Educação Especial - CIES“ (Integriertes Zentrum der Sonderpädagogik)

Seit Beginn der Forschung bestand die Aussicht auf eine Umstrukturierung des Centro de Habilitação Ana Cordeiro. Die derzeitige Regierung plante den Neubau eines integrierten Zentrums „Centro Integrado de Educação Especial - CIES“ in welchem, neben dem Schulbereich, ärztliche Begleitung, Therapien und Weiterbildung angeboten werden sollen. Das Zentrum soll dem gesamten Bundesstaat zur Verfügung stehen. Diese Planung erhielt während der gesamten Zeit der Projektplanung besondere Berücksichtigung, da mit dem Umzug auch eine Gesamtumstrukturierung der Arbeitsweise des Schulbereichs einhergehen sollte. Zum Ende der Überprüfung des Pilotprojektes stand in Aussicht, dass das Zentrum mit Beginn des nächsten Schuljahres, Februar 2006, den Betrieb aufnehmen sollte. Der gesamte Schulbereich des CHACs, bis auf den Bereich der EJA, sollte von diesem Zeitpunkt an, in dem neuen integrierten Zentrum stattfinden. Im Dezember 2005 war die Bauphase fast abgeschlossen und sowohl die strukturelle Planung, einschließlich Materialauswahl und inhaltliche und pädagogische Planung, befanden sich in der Endphase. Es wurde beschlossen, dass dem CIES eine Koordinierungsstelle „Inklusion“ zur Verfügung stehen würde. Die Arbeitsweise des Zentrums sollte so aussehen, dass sich die bestehenden Sonderschulen in pädagogische Zentren umwandeln und den Regelschulen als Unterstützung dienen sollten.

Die Beschulung aller Schüler und Schülerinnen sollte in herkömmlichen Schulen durch gemeinsamen Unterricht vollzogen werden.⁸⁵ Das Integrierte Zentrum würde vorrangig die Inklusion anstreben. Praktisch sollte es so organisiert werden, dass die inkludierten Schüler nachmittags Förderunterricht im CIES erhalten. Die andere Schülerschaft des CHACs sollte zunächst in spezielle Vorbereitungsklassen zur Umschulung an öffentliche Regelschulen aufgeteilt werden. Die angedachte Umstrukturierung kam dem Projektgedanken sehr nahe. Sie eröffnete damit eine weitere Hoffnung in der Umsetzung von Inklusion von Schülern mit geistiger Behinderung in Teresina.

Das Zentrum wurde bis zum Ende der Forschung zwar eingeweiht, hat den Schulbetrieb jedoch nicht aufgenommen. Im August 2006 wurden Auswahlgespräche mit möglichem Personal geführt, doch bis zum Halbjahr, im Februar 2007, beschulte das CHAC ihre Schüler und Schülerinnen noch immer in den alten Räumlichkeiten. Erst am 16. April 2007 nahm das CIES schließlich seine Tätigkeit auf⁸⁶.

⁸⁵ Die Regierung kommt damit ihrem Auftrag, der im Bildungsgesetz von 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996) geforderten Umsetzung von Inklusion nach. Das Gesetz beschreibt den Auftrag folgendermaßen: *“priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular...”* (Bevorzugung von einer Beschulung integriert in normale Klassen des öffentlichen Bildungssystems...) (Übers.d. Verf.). Neben der Erfüllung der nationalen Gesetze wird durch die Aufnahme des Bereiches Inklusion im neuen Zentrum auch der Forderung der Erklärung von Salamanca (1994) nachgekommen.

⁸⁶ Eine detaillierte Beschreibung befindet sich in Kapitel 9.2.

7.7 Darstellung des Projektes „Mosaíco“⁸⁷

Wie in Kapitel 6 unter Punkt 6.3.6.3 beschrieben, hat die Evaluation des Pilotprojektes in einem weitem Schritt zur genauen Formulierung des Projektes „Mosaíco“ geführt. Das Projekt wurde als Antrag vom CHAC im staatlichen Bildungsministerium eingereicht. Der Antrag sollte durch die Bereitstellung finanzieller und personeller Mittel die Einführung des Projektes „Mosaíco“ am CHAC ermöglichen. Zusätzlich dazu ist ein Informationsblatt erstellt worden, um die Arbeit des Projektes auch an anderen Stellen bekannt zu machen und somit die Möglichkeit einer Zusammenarbeit anzubieten. Die von dem Pilotprojekt abweichende, veränderte Grundstruktur des Projektes ist durch die Auswertungstabelle 19 der Dokumentationen⁸⁸ erklärbar. In dem Projekt sollten die Komponenten beibehalten werden, die im Pilotprojekt umgesetzt und als gut definiert wurden. Veränderungen oder Erweiterungen sollten an den Stellen vorgenommen werden, die sich in der Evaluation des Pilotprojektes als Schwachstellen oder fehlende Komponenten herausgestellt haben. Im Weiteren werde ich die Hauptpunkte des Projektantrages an das Bildungsministeriums genau darstellen. Sie liegen in der Erklärung zur Wichtigkeit des Projektes, den Projektzielen und deren geplanter Umsetzung.

7.7.1 Begründung zur Wichtigkeit des Projektes „Mosaíco“

Die Begründung zur Wichtigkeit der Durchführung des Projektes „Mosaíco“, wurde vor allem aus der bestehenden Aktualität der Diskussion um Inklusion und durch bestehende Gesetzestexte wie z.B. das Gesetz „Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96“ begründet. Das Gesetz besagt in seinem fünften Kapitel, dass die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bevorzugterweise in öffentlichen Regelschulkassen stattfinden sollte (vgl. Kapitel 5.2.2.5). Damit müssen alle Bildungsministerien dafür Sorge tragen, dass diese Form der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen angeboten und umgesetzt wird. Hervorgehoben wurden die Vorteile von Inklusion, nicht nur für die Schülerschaft mit besonderen Bedürfnissen. Eine veränderte, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen angepasste Unterrichtsstrategie, ermöglicht eine Verbesserung des Lernens aller Schüler und Schülerinnen. Im letzten Teil der Begründung wurde auf ansteigenden Zahlen im Bereich Sonderpädagogik und Inklusion in den letzten Jahren hingewiesen. Damit wurde die

⁸⁷ Bei der Benutzung des Wortes Projekt, ist ab diesem Kapitel immer das Projekt „Mosaíco“ gemeint.

⁸⁸ Unter Kapitel 7.6.1.8 ist die Gesamtauswertung durch die Tabelle 19 - Darstellung der zentralen Komponenten in Bezug auf die einzelnen Dokumentationsbereiche - dargestellt

Notwendigkeit der Veränderungen in den öffentlichen Regelschulen, die Infrastruktur, Material und Lehrerausbildung betreffend, begründet. Inklusion, so heißt es, *„kann nicht mehr herausgezögert werden mit der Begründung die Schulen sind nicht vorbereitet. Die Lehrerausbildung und die Schulvorbereitung lässt sich nicht nur durch präventives Training lösen, es ist wichtig mit der Praxis anzufangen.“*⁸⁹

In diesem Sinne soll das Projekt „Mosaíco“ die Möglichkeit bieten, die Praxis von Inklusion durch ein multidisziplinäres Team zu begleiten und damit zu verwirklichen.

7.7.2 Ziele des Projektes „Mosaíco“

Als oberstes Ziel des Projektes wurde die Inklusion von 20 Schülern und Schülerinnen des CHACs bis zum Jahr 2007 in öffentlichen Regelschulen von Teresina formuliert. Dies sollte bevorzugterweise in Schulen in Wohnortnähe der Schüler stattfinden. Es wurde eine Eingrenzung auf die Bereiche des ensino Infantil und ensino fundamental vorgenommen. In spezifischer Einteilung bedeutete dieses Hauptziel laut Projektantrag an das Ministerium:

- Die Aufklärung von Schülern und Schülerinnen und deren Familien über die Wichtigkeit von Inklusion.
- Aufklärungsarbeit in der Schule, damit alle Personen die Bestandteil der Schule sind der Inklusion positiv gegenüberstehen und damit den Inklusionsprozess unterstützen.
- Informationsarbeit zur praktischen Arbeit in einer Klasse mit Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen.
- Änderungen in Beziehungsmustern zwischen Lehrkräften, Schülern bzw. Schülerinnen und sonstigem Personal der Schule erreichen.
- Stärkung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule.

7.7.3 Inhalte des Projektes „Mosaíco“

Da die Inhalte des Projektes in großen Teilen den Grundsäulen des Pilotprojektes gleichen, werde ich diese lediglich als Bereiche auflisten, jedoch nicht im Einzelnen genauer beschreiben. Ich beschränke mich auf die detaillierte Darstellung von geplanten Veränderungen. Als Inhalte wurden folgende Komponenten definiert:

1. Die Wichtigkeit der Elternarbeit im Prozess der Inklusion sowohl auf Seiten der Sonderschule, als auch auf Seiten der öffentlichen Regelschule
2. Die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen durch regelmäßigen, individuellen besonderen pädagogischen Förderunterricht (Apoio Pedagógico específico – APE)

⁸⁹ Übersetzt aus dem Projektantrag des Projektes Mosaíco (Übers. d. Verf.).

3. Die Bildung eines multiprofessionellen Teams und regelmäßige Teamsitzungen
4. Regelmäßiger Kontakt zu den Schulen, im Besonderen zu den Lehrern und Lehrerinnen der Inklusionsklassen
5. Vorträge und pädagogische Orientierungen zum Thema innerhalb der Schulbesuche und als Extra-Aktivität
6. Kontakte mit anderen Institutionen schließen und pflegen
7. Aufklärung zu Lernpotenzialen von Schülern mit geistiger Behinderung
8. Schulische Betreuung in Form von Supervision durch außenstehende Begleitpersonen
9. Kontinuierliche Evaluation der Arbeit
10. Infrastruktur und Anpassung des Mobiliars
11. Veränderung und Erstellung von spezifischen Unterrichtsmaterialien.

Die Aspekte eins bis sechs wurden aus dem Pilotprojekt übernommen. In dessen Durchführung haben sich die Punkte sieben bis elf als wichtige Zusatzkomponenten des Projektes definiert.

Durch die spezielle Aufklärung über das Lernpotential von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung soll das Vorurteil abgebaut werden, dass sie durch ihre Einschränkung im geistigen Bereich nicht lernfähig sind. Durch diese Erläuterung soll ein Weg zu einer vorurteilsfreien Bewertung der Aufnahme dieser Schüler und Schülerinnen geebnet werden.

Die Notwendigkeit einer schulischen Betreuung in Form von Supervision entstand aus der Beobachtung, dass gerade ein neues Arbeitsgebiet Differenzen in Sichtweisen hervorbringt. Um diese produktiv nutzen zu können und sie nicht als begrenzende Faktoren zu sehen, welche die Kommunikation des multidisziplinären Teams behindern, wurde eine außenstehende Betreuung als sinnvoll erachtet.

Die kontinuierliche Evaluation des Projektes wurde aus den Erfahrungen der Begleitung des Pilotprojektes als hilfreich und bereichernd angesehen. Sie wurde damit als weiterhin wichtiger Faktor in der Umsetzung des Projektes festgehalten. Die kontinuierliche Evaluation ermöglicht die Früherkennung auftauchender Probleme und Umstrukturierungen des Projektes, zur Verbesserung der Effektivität und Vermeidung eines Festfahrens, mit der Gefahr eines Stillstandes der Arbeit. die Notwendigkeit der infrastrukturellen Veränderung des Schulgebäudes sowie speziell angefertigtes Mobiliar wurden ebenfalls festgehalten. Dies muss jedoch in jedem Einzelfall individuell definiert werden.

Als letzter, zusätzlicher Inhalt, wurde aus den Erfahrungen des Pilotprojektes, die Veränderung von Material und Erstellung von spezifischen Unterrichtsmaterialien definiert. Es zeigte sich, dass spezifische Materialien und ein möglichst großes Materialkontingent den Lernprozess positiv beeinflussen können.

7.7.4 Umsetzungsleitfaden

Der Umsetzungsleitfaden stellt die Strategie im Vorgehen des Inklusionsprozesses dar. Insgesamt wurden acht Punkte formuliert, die für die Inklusion der Schüler und Schülerinnen des CHACs beachtet und umgesetzt werden müssen. Die Reihenfolge spielt dabei ebenfalls eine Rolle:

1. Eine umfassende Überprüfung des Schülers/ der Schülerin, welcher/ welche von der zuständigen Lehrkraft im CHAC als möglicher Inklusionsschüler, -schülerin bestimmt wurde, vornehmen. Die Überprüfung soll sich mit dem Schüler, der Schülerin in seiner/ ihrer Ganzheit befassen, d.h. sie soll neben Krankheitsbild, individuellen Verhaltensweisen und schulischen Leistungen ebenfalls das familiäre und soziale Umfeld mit ins Blickfeld nehmen.
2. Die Suche nach geeigneten Schulen stellt den nächsten Schritt dar. Dabei sind Punkte wie die Infrastruktur, die Klassenstärken, die Lehrkräfte und die Ausstattung zu beachten. Ein wichtiger Punkt ist die Beachtung, dass die Schule möglichst nah an dem Wohnsitz des Schülers/ der Schülerin liegt.
3. Die Ausarbeitung eines Kalenders mit Schulaktivitäten, sowie Inhalten des Förderunterrichts, sollte im Anschluss mit der zuständigen Inklusionsschule geschehen.
4. Zu Beginn des Prozesses ist die Umsetzung von Versammlungen aller Lehrkräfte der Inklusionsschule, mit dem Ziel der Aufklärung und Weiterbildung zu Inklusion durch Vorträge, Workshops und zur Verfügung gestellten Materials, äußerst wichtig.
5. Neben der Arbeit mit den Lehrern und Lehrerinnen steht parallel die Arbeit mit den Eltern auf dem Programm, damit diese von Anfang an mit einbezogen werden und deren Potential in der Entwicklung von Strategien mit genutzt werden kann.
6. Nach den ersten Kontakten soll im Weiteren ein Programm des Förderunterrichts erstellt werden. Als Grundlage dienen die ersten Beobachtungen des Inklusionslehrers, der Inklusionslehrerin und die Vorinformationen aus dem CHAC.
7. Die Fortschritte der Schüler und Schülerinnen und deren Gesamtentwicklung sollen durch die Evaluation der Arbeit des Förderunterrichts am CHAC überprüft werden.

8. Zudem soll der Gesamtarbeitsprozess des Projektes von einer ständigen Überprüfung begleitet werden. Die Leitung der Überprüfung liegt dabei in der Verantwortung der Koordinatorin des Projektes. Sie soll anhand von Faktoren, wie Immatrikulationszahlen, Entwicklungsberichten der Inklusionsschülern und -schülerinnen, Einbezug der Eltern und Inklusionsschulen und deren Zufriedenheit sowie durch den Nachweis der Beständigkeit der Schüler und Schülerinnen in den Schulen stattfinden.

Beide Partner - die Inklusionsschulen und das Team des Projektes – mussten sich bereit erklären ihre Zuständigkeiten bestmöglich umzusetzen.

Mit der Bereitschaft, Inklusionsschüler und -schülerinnen aufzunehmen und damit zu einer Inklusionsschule zu werden, müssen sich die ‚Inklusionsschulen‘ auf bestimmte Aufgabenbereiche einstellen. Unter anderem wurden in diesem Zusammenhang Versammlungen mit Lehrern, sonstigem Schulpersonal und Eltern genannt. Die Einführung neuer Regeln des Zusammenlebens mit Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen sollte eine Leistung der Inklusionsschule darstellen. Außerdem die Bereitschaft zur Weiterbildung, sich Informationen zu beschaffen und sich Arbeitsstrategien anzueignen, die die Kontinuität der Inklusionsschüler und -schülerinnen in der Schule erleichtern. Eine letzte Anforderung bestand in der Veränderung der Curricula und der Überprüfungsstrategien.

Die Arbeit in einem multidisziplinären Team stellt eine der Grundvoraussetzungen des Projektes dar. Dabei wurde folgende Zusammensetzung des Teams als sinnvoll und von den äußeren Bedingungen her als umsetzbar erachtet:

- Koordinator/ Koordinatorin
- Psychologe/ Psychologin
- Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterin
- Pädagoge/ Pädagogin
- Sozialpsychologe/ Sozialpsychologin⁹⁰
- Terapeuta Ocupacional (Ergotherapeut/in) oder Physiotherapeut/ Physiotherapeutin
- Lehrer/Lehrerin für den pädagogischen Förderunterricht
- Sprachtherapeut/ Sprachtherapeutin

Als Aufgaben dieses Teams wurden die Durchführung von notwendigen Therapien definiert, wobei diese individuell bei jedem einzelnen Schüler, jeder Schülerin überprüft werden

⁹⁰ Die brasilianische Bezeichnung des Berufsfeldes der pädagogischen Psychologie lautet ‚Psicopedagoga‘. Ich übersetze diese Berufsbezeichnung mit dem Wort ‚Sozialpsychologe/Sozialpsychologin

müssen, und die Umsetzung des individuellen Förderunterrichts aller Inklusionsschüler und Inklusionsschülerinnen. Daneben sollten regelmäßig Schulbesuche vorgenommen werden. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt wurde auf gemeinsame Versammlungen mit den Lehrkräften der Inklusionsschule gelegt, in welchen der Austausch ermöglicht wird und über Vorträge und Kurse den Bereich Inklusion betreffend Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Das Team sollte außerdem in einem vierzehntägigen Abstand interne Teamsitzungen durchführen.

7.7.5 Entscheidung des Bildungsministeriums

Der beim staatlichen Bildungsministerium gestellte Projektantrag des Projektes „Mosaico“ wurde nach langer Diskussion und Wartezeit abgelehnt. Die Ablehnung fand lediglich in Form eines Telefonates zwischen der Direktorin des CHACs und der Koordinatorin des Bereichs Sonderpädagogik im Bildungsministerium statt. Begründungen des Beschlusses waren, laut Informationen der Direktorin, überwiegend die fehlenden Mittel zur Umsetzung und die Verstrickung des staatlichen und städtischen Bildungsministeriums, da die standortnahen Schulen für die Schüler und Schülerinnen sowohl in staatlicher aber überwiegend in städtischer Trägerschaft waren und somit eine unklare Zuständigkeit⁹¹ für die Inklusionsschüler und -schülerinnen entstehen würde. Es wurde bewilligt, dass eine Koordinationsstelle für Inklusion im CHAC eingeführt wird und somit eine Arbeit in eingeschränkter Weise stattfinden kann. Die Einschränkungen betrafen in erster Linie die Vorträge und Schulbesuche an städtischen Schulen, da alle Angestellten des CHAC unter staatlicher Zuständigkeit geführt und bezahlt werden. Es darf keine Arbeit, den anderen Bereich betreffend, durchgeführt werden. Für die Weiterarbeit an der Umsetzung einer Möglichkeit von Inklusion bedeutete dieses Ergebnis, dass die Klärung dieses Umstandes, parallel zur weiteren Umsetzung des Projektes innerhalb des CHACs, eine zusätzliche Priorität besaß. Eine zusätzliche Einschränkung war die Gebundenheit des Personals des CHACs an ihre bisherigen Aufgabengebiete, welches eine personelle Umstrukturierung nicht erlaubte. Somit erschwerte sich die Umsetzung von Förderunterricht und speziellen Therapiemaßnahmen.

⁹¹ Da die Bereiche der Grundbildung überwiegend in die Zuständigkeit des städtischen Bildungsministeriums fallen, der unterstützende pädagogische Zusatzunterricht (APE) jedoch weiterhin an der Schule des Zentrums Ana Cordeiro umgesetzt werden sollte, würde durch dieses Begleitungsmodell eine doppelte Zuständigkeit entstehen.

Wichtig ist zu erwähnen, dass das Projekt trotz offizieller Ablehnung durch das Bildungsministerium in seiner Vollständigkeit, also mit den geplanten Schulbesuchen an städtischen Schulen umgesetzt wurde. Die einzige Einschränkung wurde in den Vorträgen gemacht, die aus der praktischen Umsetzung des Projektes, mit dem Wissen um deren Wichtigkeit, heraus fielen. Durch die Genehmigung einer Koordinatorenstelle für Inklusion konnte Rosana nun offiziell als Koordinatorin benannt werden. Zusätzlich zu der Koordinatorenstelle hat das Ministerium am Anfang des Schuljahres eine Bewilligung für die Einstellung von zwei Lehrkräften für die Durchführung des pädagogischen Förderunterrichts ausgesprochen. Zwei Weitere kamen im Laufe der Projektdurchführung hinzu. Das Projekt wurde seit Beginn des neuen Schulhalbjahres, im Februar 2006, mit insgesamt 32 Schülern und Schülerinnen an unterschiedlichen öffentlichen Regelschulen durchgeführt. Die beiden Schüler aus der praktischen Umsetzung des Pilotprojektes wurden auch weiterhin von dem Projekt begleitet.

7.8 Darstellung der Ergebnisse der ersten summativen Phase (vorläufige Endevaluation durch Stichprobe IV)

Die Evaluation des Projektes „Mosaico“, nach dem gestellten Projektantrag, wird durch die erste summative Phase durchgeführt. Sie stellt die Überprüfungsphase anhand einer vorläufigen Endevaluation dar. Als Forschungsinstrument der Stichprobe IV diente das Leitfadenterview.⁹²

In der Darstellung der Ergebnisse werde ich mich auf die Endergebnisse beschränken. Die Beschreibung des ausführlichen Auswertungsprozesses in seinen Einzelschritten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Er kann an der Vorgehensweise der beschriebenen Theorie in Kapitel 6.3.7 nachvollzogen werden. Der Auswertungsprozess wurde weiterhin in Anlehnung an die Grounded Theory vollzogen. Die Interviews stellen innerhalb der gesamten Evaluationsforschung eine neue Forschungsphase und Stichprobenerhebung dar. Die Auswertung beginnt deshalb erneut mit dem ersten Schritt, dem offenen Kodieren (vgl. Kapitel 6.4). Die bereits durch die vorherigen Forschungen gebildeten Kategorien flossen in die Planungen der weiteren Phasen mit ein, wodurch sie automatisch in den folgenden Phasen enthalten sind.

Die genaue Analyse und Diskussion der einzelnen Kategorien wird in Kapitel 8 erfolgen. Zur Zusammenführung der Forschungsteile werden zudem Verbindungen zu den vorherigen Forschungen gezogen. Zitate aus den Interviews, zur Erklärung, Verdeutlichung und Unterstützung der einzelnen Aussagen, werden kursiv dargestellt. Zudem ist die Personengruppe benannt, von welcher die jeweilige Aussage stammt⁹³.

7.8.1 Gesamtgeflecht der Ergebnisse

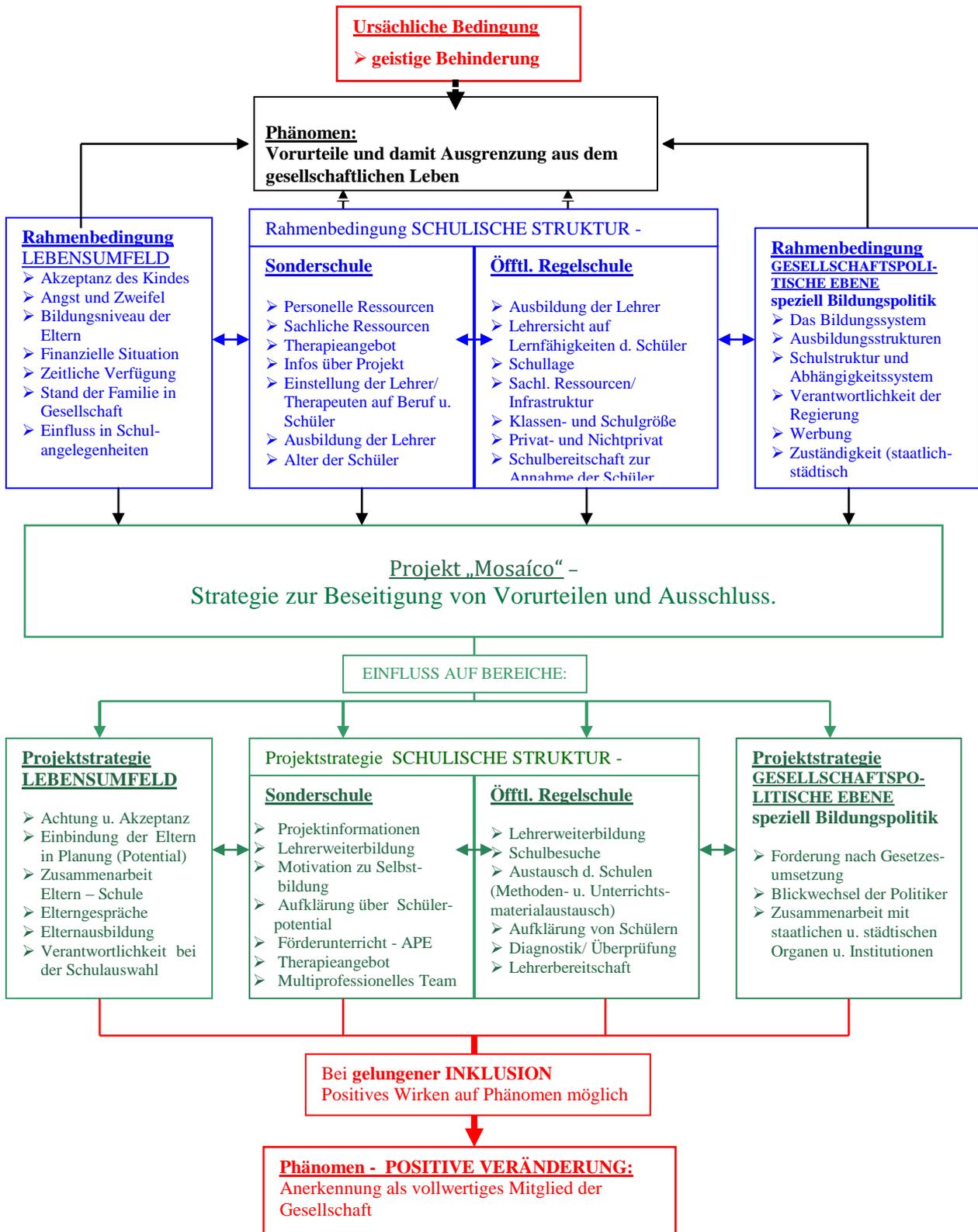
Bei der Auswertung arbeite ich mit einem Gesamtgeflecht der mit dem Projekt „Mosaico“ in Verbindung stehenden Faktoren. Im Folgenden werde ich die einzelnen Faktoren aus der jeweils spezifischen Sicht beleuchten. Die Abbildung 11 verdeutlicht, welche Rahmenbedingungen bestehen, wie das Projekt durch diese beeinflusst wird und durch welche Strategien das Projekt den erfolgreichen Prozess der Inklusion unterstützen kann.

⁹² Das Interviewverfahren ist in Kapitel 6, unter Punkt 6.3.7.2, ausführlicher beschrieben.

⁹³ Hier werde ich für die Lehrerinnen und Direktorinnen an den öffentlichen Regelschulen lediglich die Bezeichnung Lehrerin und Direktorin schreiben, für die Lehrerinnen des Förderunterrichts am CHAC wähle ich Lehrerin APE, was für Apoyo Pedagógico Específico (pädagogischer Förderunterricht) steht. Bei den anderen Angestellten des CHAC benenne ich jeweils die Berufsbezeichnung.

Abbildung 11

Gesamtgeflecht der abhängigen Faktoren des Projektes „Mosaíco“

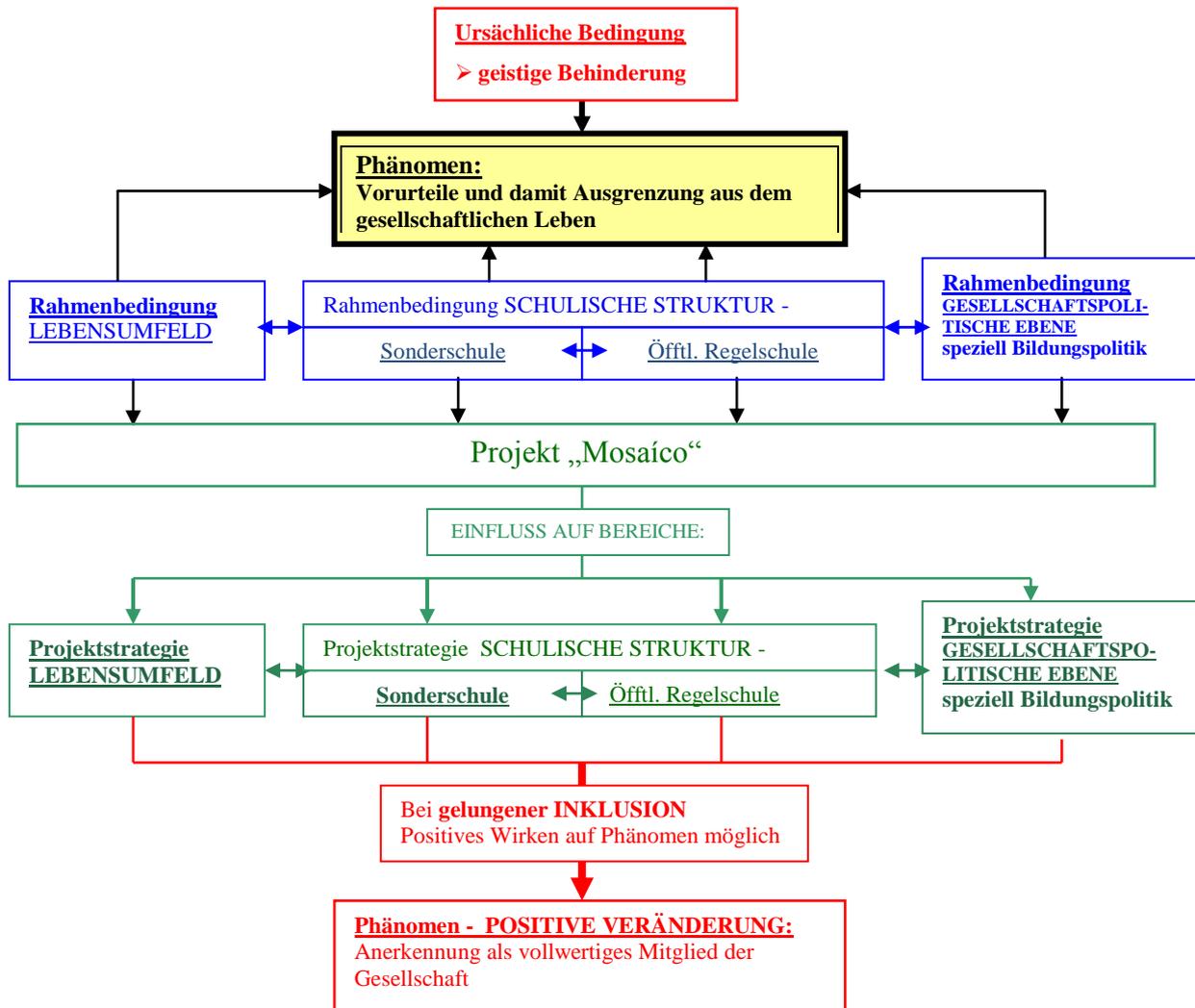


Im ersten Teil der Abbildung **11** werden die Rahmenbedingungen dargestellt, wobei die Abhängigkeiten von Lebensumfeld, schulischen Strukturen und der gesellschaftspolitischen Ebene deutlich werden. Die Rahmenbedingungen besitzen direkten Einfluss auf die zentrale Kategorie und beschreiben damit das Phänomen „Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben“. Dieses wird wiederum von der ursächlichen Bedingung „Geistige Behinderung“, ausgelöst und unterstützt. Das Projekt wird als Vermittler vor den Hintergrund dieser äußeren Bedingungen gestellt, wobei eine deutliche Abhängigkeit zu den bestehenden Rahmenbedingungen ersichtlich wird. Anhand der Durchführungsstrategie des Projektes wird gezeigt, in welchem Maße es auf die einzelnen Aspekte Einfluss nehmen kann und wie dieser Einfluss in letzter Instanz auf das Phänomen wirkt. Durch das Projekt „Mosaico“ kann das Phänomen, „Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben“, in ein positives Phänomen, „Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft“, gewandelt werden.

7.8.2 Das Phänomen: Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben

Abbildung 12

Auswertungsstruktur Projekt „Mosaico“ – Blickfeld Phänomen



Innerhalb der Auswertungsstruktur stellt das Phänomen die zentrale Kategorie oder die Leitidee dar. Im Umgang mit dem Phänomen, also dem Versuch, entweder mit ihm leben zu können oder es zu bewältigen, treten eine Vielzahl von Faktoren auf, die in direktem Einfluss zu diesem stehen. So steht es in einer Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und ist in vielen Fällen auf spezielle Hilfsangebote zur Behebung des Phänomens angewiesen. Im Fall dieser Forschung stellt das Phänomen gleichzeitig sowohl den Motivationsgrund, eine Strategie zur Bewältigung zu entwickeln, als auch die zentrale Schwierigkeit in der Umsetzung dieser Strategie. Die Einführung des Projektes „Mosaico“, also der Versuch der Umsetzung von Inklusion, geschah auf dem Hintergrund der Frage, wie der Ausschluss von

Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung bewältigt werden kann. Damit steht das Phänomen Vorurteile und damit die Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben im Mittelpunkt bei dem Versuch Inklusion umzusetzen. Die Ausgrenzung erfahren die Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung in diversen Bereichen ihres Lebens. In erster Instanz erfahren sie die Ausgrenzung innerhalb der Familie und des direkten Lebensumfeldes, danach spüren sie diese im weiteren Verlauf ihres Heranwachsens im Prozess ihrer Einschulung und in der Schule. Hierbei ist es wichtig, die Unterscheidung von Sonderschule und der öffentlichen Regelschule zu machen. Sie stellen zwei unterschiedliche Bereiche im Leben der Schüler und Schülerinnen dar. Viele sind vor dem Wechsel auf die Sonderschule an öffentlichen Regelschulen beschult worden. Die Inklusion stellt nun einen erneuten Rückschulungsprozess unter den Schulen dar. Doch mit dem einfachen Wechsel auf eine öffentliche Regelschule wird das Phänomen zunächst nicht behoben. In ihrem gesamten Leben erfahren sie die Ausgrenzung in besonderem Maße im Bereich der Politik, vor allem in der Umsetzung von Bildungs- und Sozialpolitik.

In den öffentlichen Regelschulen wird das Phänomen des Vorurteils nicht nur durch die Eltern der Schüler und Schülerinnen, sondern auch oft durch die Lehrkräfte und Direktoren und Direktorinnen vermittelt. Eine Lehrerin, die den Förderunterricht am CHAC begleitet, bestätigt dieses durch eigene Erfahrungen:

F.: „Ich arbeite noch in einer öffentlichen Regelschule und ich kenne Freundinnen, Lehrerinnen, Kollegen, Direktoren die noch dieses Vorurteil besitzen... So sagen sie z.B.: ‚Er ist verrückt, packt diesen Jungen hierhin mit den anderen Kindern.‘ Es gibt diese Barriere des Nicht-Akzeptierten-Wollens.“ (Lehrerin APE)⁹⁴

Es scheint, als hätten die Kinder dieses Vorurteil noch nicht verinnerlicht und signalisieren generell mehr Offenheit als erwachsene Personen. Da Kinder aber in einer Abhängigkeit zu Einstellungen, Werten und Normen ihrer Eltern stehen, wird auch das Phänomen der Ausgrenzung auf die Kinder übertragen.

R.: „Ich denke das Problem sind die Vorurteile. Mit Kindern haben wir dies noch nicht so, aber mit Erwachsenen...Eltern der normalen Schule geben dieses Vorurteil an die Kinder weiter...“ (Mutter)

Die Interviews zeigen deutlich, welche Macht in dem Phänomen, als eingrenzenden Faktor in allen Lebensbereichen, liegt. Sie zeigen ebenfalls, dass sich die Bildung der

⁹⁴ Wie unter Punkt 7.8 beschrieben, sind die kursiv geschriebene Textpassagen Auszüge aus den geführten Interviews.

vorurteilsbehafteten Sicht in den unterschiedlichsten Bereichen und Personengruppen vollzieht. Interessant ist bei der Auswertung, dass dieser Punkt ausschließlich von den Müttern gesehen wird. Dies kann darauf hindeuten, dass sie als ständige Begleiterinnen ihrer Kinder die Vorurteile in den unterschiedlichen Situationen mitbekommen.

A.R.: „...das Problem liegt nicht so sehr bei den Kindern, es ist mehr in der Gesellschaft. Es ist der Erwachsene der missachtet, die eigene Familie schließt das Kind aus, die Gesellschaft stempelt die Kinder ab, schließt sie aus, stigmatisiert sie.“ (Lehrerin)

S.: „Zu Hause ist es nur „Hallo, wie geht’s“, niemand kommt näher...“ (Mutter)

A.C.: „...es ist mehr das Vorurteil der Schüler. Auch der Mütter, sie haben Angst dass die anderen Kinder sie schlagen können...“ (Mutter)

S.: „Ich denke es ist mehr von den Eltern der anderen Schüler aus, die es immer anders betrachten, dass ihr Sohn mit einem behinderten Kind zusammenleben soll. Es ist das Vorurteil“ (Mutter)

I.: „...das die Direktorin zusammen mit den Lehrern, in dem Moment, als ich die Schule betrat, ich bemerkte ein Klima der Ablehnung meiner Tochter...“ (Mutter)

Neben den Schülern und Schülerinnen mit Behinderung, die in direkter Weise von dem Ausschluss betroffen sind, leiden vor allem die Mütter unter der Diskriminierung ihrer Kinder. Das Phänomen hat demnach auch Auswirkung auf die gesellschaftliche Position der Eltern, überwiegend der Mütter, die in den meisten Fällen durch schlechte finanzielle Situationen und dem Umstand allein erziehend zu sein schon zu einer Gruppe der Minderheiten im Gesellschaftssystem gehören. Diese Position verstärkt sich durch die Behinderung ihrer Kinder noch zusätzlich.

F.: „ich war sehr traurig, da ich als Mutter gemerkt habe, dass sie meinen Sohn diskriminieren. Ich war irgendwie enttäuscht...“ (Mutter)

L.: „...es gab einen, der meine Tochter verrückt genannt hat...Wenn sie alleine spricht, sagen sie „guck mal die Verrückte spricht mit sich selber“. Ich kämpfe dagegen sofort an...“ (Mutter)

F.M.: „...meine Tochter als sie meinen Jungen dort hingebracht hat hörte: „eine Mutter, die den Mut hat, einen solchen Jungen hier rein zu stecken ist verrückt.“ Das war die Sache, wo ich mich diskriminiert gefühlt habe durch seine Diskrimination.“ (Mutter)

Viele Aussagen zeigen, dass zu Beginn der Inklusion eine vorurteilbehaftete Sichtweise sowohl bei den Schülern und Schülerinnen, als auch bei den Lehrkräften oder sonstigem Personal der öffentlichen Regelschule vorliegen. Es zeigt sich bei der Auswertung des Projektes, dass das Phänomen die zentrale Schwierigkeit darstellt und den entscheidenden

Faktor im Gelingen oder Misslingen von Inklusion bildet. Die Vorurteile äußern sich durch Schimpfworte, Distanz, Angst, die „Krankheit“ auch zu bekommen, Ablehnungen und Zuschreibungen. Die Aufgabe des Projektes ist es, diese zu beheben oder zumindest zu verkleinern, damit ein gemeinsames Zusammenleben möglich wird.

A.R.: „Es bestanden Vorurteile und negative Zuschreibungen von den anderen Kindern am Anfang...“ (Lehrerin)

L.: „Die Vorurteile denke ich, weil es immer noch viele Menschen gibt mit dem Vorurteil sich nicht in die Nähe eines Kindes mit Syndrom zu setzen, nicht mit einem Kind mit Syndrom zu sprechen, nicht die Hand von ihm zu nehmen, weil sie denken, es wird dann übertragen.“ (Mutter)

S.: „...es gibt die eigene Diskriminierung der Menschen, die fehlende Akzeptanz des anderen, unterschiedlichem...er kann die beste Kultur haben, welche Erziehung auch immer, kann an den besten Universitäten ausgebildet sein, das wird sich nicht ändern...“ (Mutter)

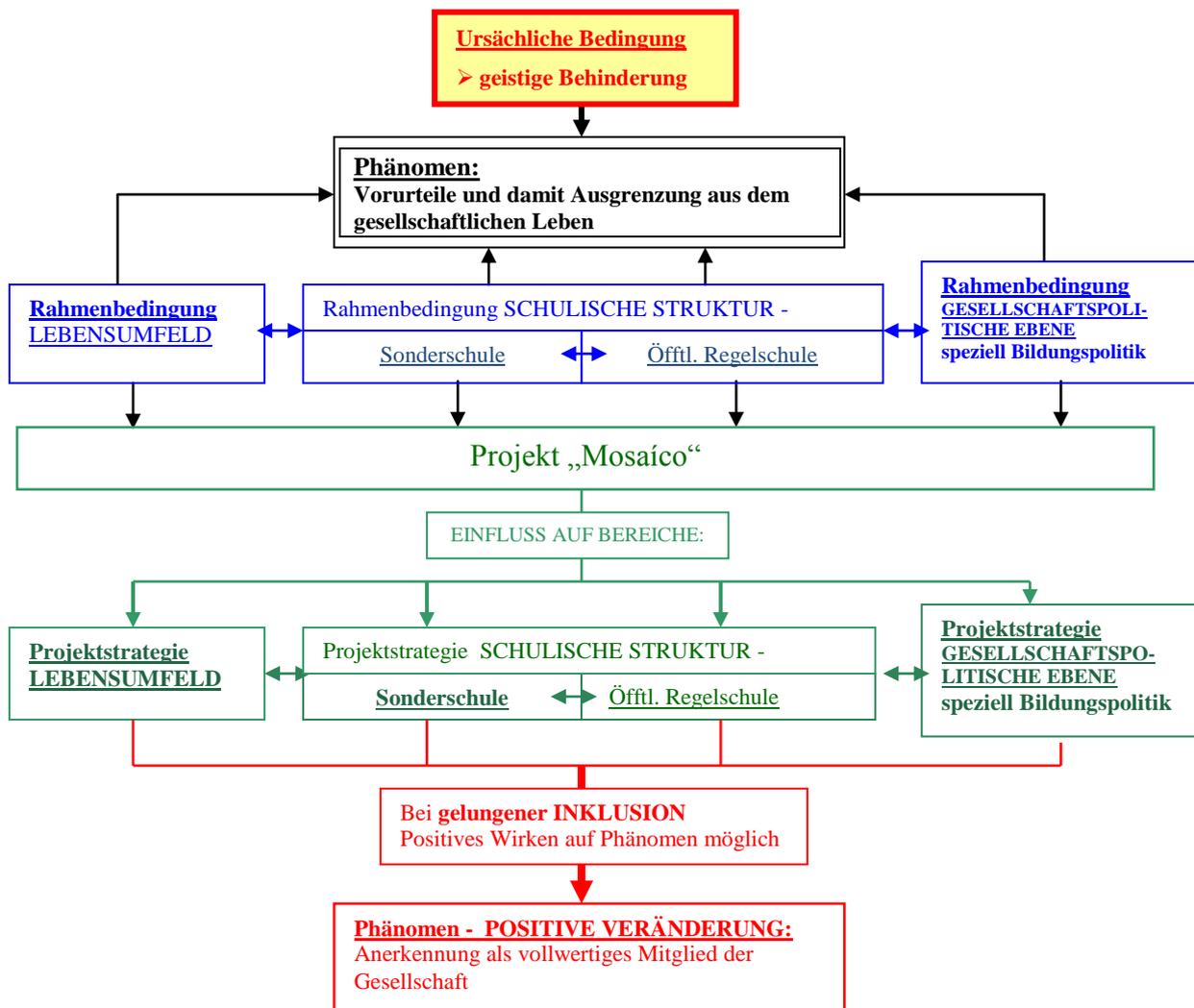
L.: „...versuchen das Vorurteil zu bekämpfen...weil es Personen gibt, die nicht wissen, was eine Behinderung ist und den Jungen dann als verrückt oder dumm bezeichnen...Das Vorurteil verhindert die Entwicklung der Kinder in der Inklusion (Sozialpsychologin)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass durch die Faktoren, die das Phänomen Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben gestalten, den Schülern und Schülerinnen der vorurteilsfreie Einstieg in das neue Umfeld, die öffentliche Regelschule, erschwert wird. Die Vorurteile werden ihnen in den unterschiedlichsten Situationen ihres Lebens und von unterschiedlichen Personengruppen entgegengebracht. Diese führen dann in Folge zu dem gesellschaftlichen Ausschluss. Die Interviews verdeutlichen, dass die Vorurteile bei Kindern noch nicht so tief verankert sind wie bei Erwachsenen, diese jedoch eine große Einwirkung auf ihre Kinder nehmen. Zu Beginn der Inklusion konnte überwiegend von einer vorurteilslastigen Sicht der anderen Mitschüler und -schülerinnen auf den Schüler, die Schülerin mit besonderen Bedürfnissen berichtet werden. Das Phänomen wirkt sich auf das gesellschaftliche Leben der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen aus, bzw. „behindert“ die sozialen Beziehungen erheblich.

7.8.3 Die ‚Ursächliche Bedingung‘

Abbildung 13

Auswertungsstruktur Projekt ‚Mosaico‘ – Blickfeld Ursächliche Bedingung



Die ‚Ursächliche Bedingung‘ ist in der Betrachtung des Phänomens von zentraler Bedeutung. Sie stellt den Auslöser des Phänomens dar. Für die Schüler und Schülerinnen, die als Zielgruppe des Projektes ausgewählt wurden, stellt die Diagnostik ihrer geistigen Behinderung die ursächliche Bedingung für das Phänomen ‚Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben‘. Wie in Abbildung 13 erkennbar steht das Phänomen in direkter Abhängigkeit zu der ursächlichen Bedingung. Bei diesem Blick muss beachtet werden, dass die Abhängigkeit von Schüler/Schülerin zu Schüler/Schülerin unterschiedlich aussieht. So werden die Auswirkungen der Ursächlichen Bedingung von jedem Schüler verschieden wahrgenommen und erlebt. Dabei können Faktoren wie Art und Grad der Behinderung, sowie Beeinflussung auf lebenspraktische Aktivitäten, eine Rolle

spielen. Das unterschiedliche Erleben der ‚Ursächlichen Bedingung‘ steht auch in Verbindung zur Projektumsetzung und dessen Erfolg. So kann vermutet werden, dass je weniger gravierend die ‚Ursächliche Bedingung‘ wahrgenommen wird, auch entsprechend weniger gravierend das Phänomen zu Tage tritt, welches dann im Projektverlauf eine weniger negative Beeinflussung auslösen könnte.

Die Interviews zeigen deutlich, dass es überwiegend vermieden wird, die Behinderung als Schwierigkeit zu nennen. Zum Großteil beantworten die Lehrkräfte die Fragen mit der Darstellung der Schwierigkeiten der Kinder in den einzelnen Lernbereichen oder sie differenzieren in Motorik, Verhalten und Lernschwierigkeiten. Interessant ist, dass auch viele Mütter dem Wort „Behinderung“ ausweichen und die Schwierigkeiten ihrer Kinder umschreiben. Dies kann zum einen einen Fortschritt in Bezug auf Inklusion darstellen, da die Behinderung nicht mehr als einzig umschreibendes Charaktermerkmal auftaucht, zum anderen kann es ebenfalls einen Hinweis auf die fehlende Akzeptanz des Umstandes ein Kind mit Behinderung zu haben, geben. Wie die Interviewpartner die ‚Ursächliche Bedingung‘ beschreiben zeigen folgende Interviewausschnitte:

R.: „...weil sie speziell ist... (Mutter)

M.: „Weil er total anders ist. Er spielt nicht und alles, was er machte, war alleine...Das Syndrom wurde nie entdeckt... Sie sagen G. hat nichts, aber er hat sehr wohl. G. ist nicht normal, unter anderem schläft er nachts nicht...ist noch unruhiger und langsam“ (Mutter)

S.: „Er ist Autist“ (Mutter)

L.: „der Arzt sagte, dass es bei ihr Zerebralparese sei. Es ist noch während der Geburt passiert, aber weil sie so klein war, konnte man es noch nicht feststellen

F.: „ich glaube er ist ein hyperaktives Kind. Er setzt sich nicht, er ist intelligent aber... du weißt, ein spezielles Kind ist sehr schwierig...weil ich Angst habe vor den Leuten, weil bei einem solchen Kind viele Menschen beginnen...es ist in Gottes Händen“ (Mutter)

A.: „Sie konnte nicht schreiben,...hatte keine gute motorische Koordination...“ (Lehrerin)

Es wird deutlich, dass gerade die Mütter Unterschiede zwischen dem Grad der Behinderung der Kinder machen und immer nach einem Schüler oder einer Schülerin suchen, dessen Behinderung „schlimmer“ ist als die des eigenen Kindes.

M.F.: „Abhängig von der Behinderung, weil meine [Tochter] die Voraussetzungen hat eine normale Schule zu besuchen, es gibt auch solche die nicht die Voraussetzungen haben eine normale Schule zu besuchen...ohne Möglichkeit jemals lesen, eines Tages schreiben zu können...“ (Mutter)

*J.: „weil sein Defekt...er ist nicht krank wie die anderen Kinder hier. Er ist normal...aber er hat Probleme, er hat Zerebralparese, er nimmt ein kontrollierendes Medikament“
(Mutter)*

In den Schulen wurde bei den Interviews deutlich, dass in vielen Fällen eine Verbindung zwischen der ‚Ursächlichen Bedingung‘ und den Schwierigkeiten in der Schule genannt wird. Hier wird deutlich, dass die Lehrer Ursachen für die Schwierigkeiten suchen und manchmal damit auch eine Begrenzung der Lernfähigkeit aufzeigen.

*S.: „er hat eine körperliche Behinderung, die nicht so schlimm ist und mental merken wir, dass er nicht so viele Schwierigkeiten hat, die Frage bei ihm ist das Verhalten, die Disziplin, Grenzen die für ihn gesetzt werden müssen...er hat eine Hyperaktivität und kann nicht still bleiben um eine Aufgabe durchzuführen...das beeinträchtigt stark das Lernen, sowohl für ihn, als auch für die anderen Kinder die in der Klasse sind“
(Direktorin)*

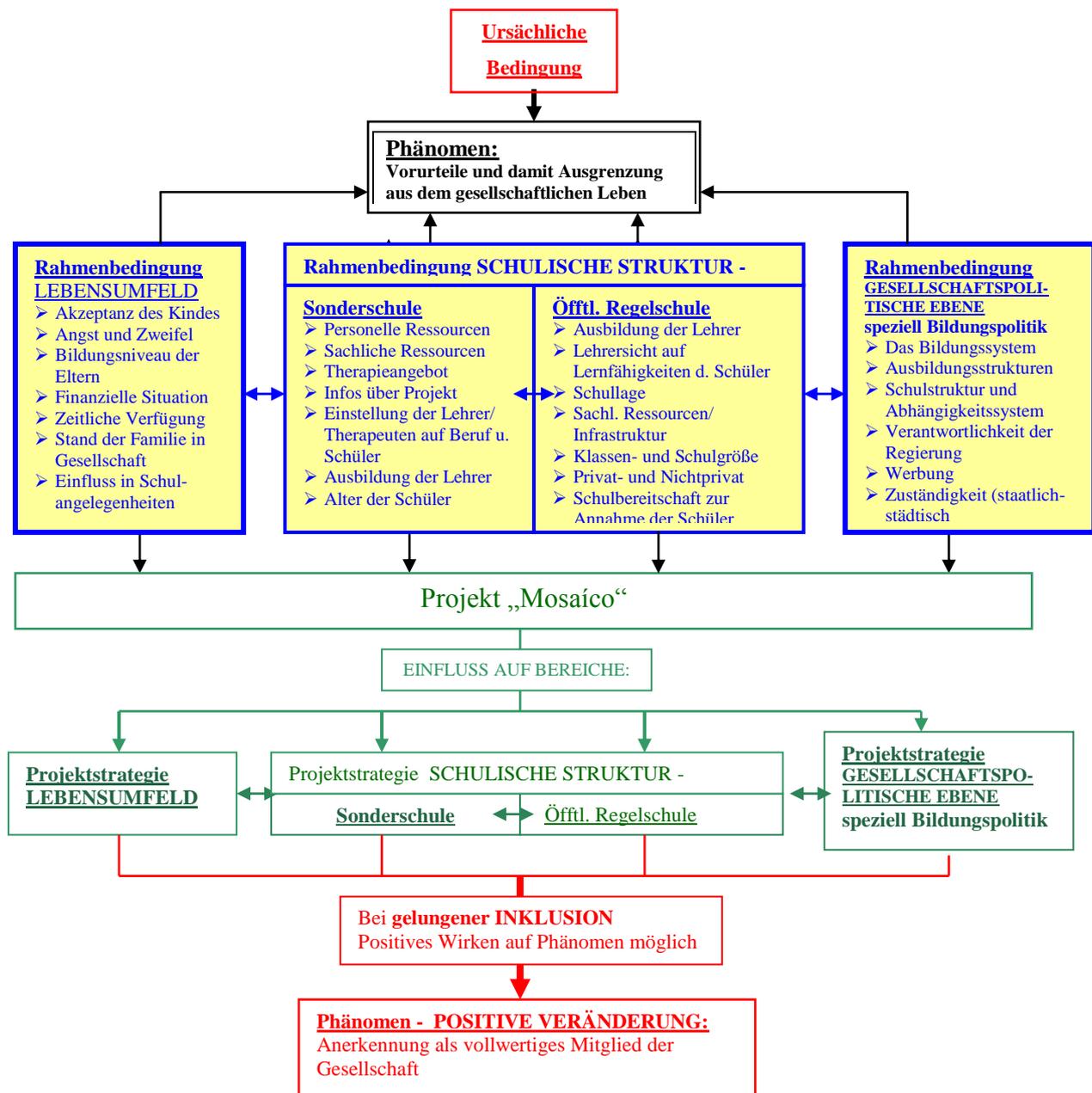
S.: „...sie hat das Down-Syndrom...ein Kind mit Behinderung in unserer Schule zu halten ist eine Herausforderung (Lehrerin)

Insgesamt wurde bei der Auswertung der Interviews ersichtlich, dass eine direkte Verbindung zwischen dem Fakt der Behinderung und dem Phänomen der Ausgrenzung vorliegt, welche in ihrer Kombination den Grund der Schwierigkeiten angibt. Interessant ist dabei, dass fast alle Beteiligten die Benutzung des Wortes „Behinderung“ vermeiden. In der Schule werden die individuellen Schwierigkeiten der Schüler als Ursache benannt und die Mütter wählen weniger etikettierende Worte wie „besonders“ oder „speziell“ um ihre Kinder zu beschreiben. Dies kann sowohl ein Zeichen dafür sein, dass die Mütter bewusst einer vorurteilslastigen Sicht entgegenwirken wollen, als auch der Versuch die Behinderung zu negieren. Ein Hinweis hierfür ist die Suche der Mütter nach schwerer behinderten Kindern um die Behinderung des eigenen Kindes abzuschwächen. Wichtig ist in dem Punkt festzuhalten, dass je nach Erleben der ‚Ursächlichen Bedingung‘ das Phänomen in unterschiedlicher Weise auftreten kann. So spielen die Wahrnehmung der eigenen Behinderung und der Grad der Behinderung eine Rolle. Im Weiteren hat es Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen und den Prozess der Inklusion.

7.8.4 Die Rahmenbedingungen

Abbildung 14

Auswertungsstruktur Projekt „Mosaico“ – Blickfeld Rahmenbedingungen



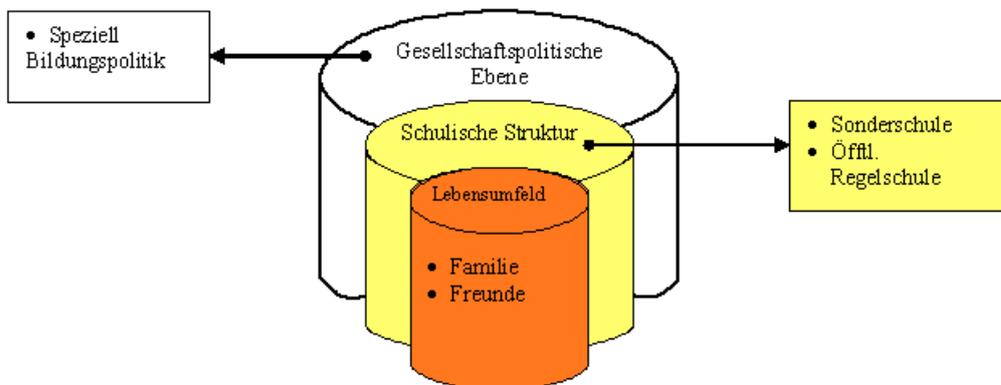
Die Rahmenbedingungen sind die strukturellen Bedingungen, welche den Kontext des Phänomens „Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben“ ausmachen. Dabei können sie das Phänomen verstärken oder abschwächen. Als strukturelle Kontextbedingungen beeinflussen sie ebenfalls die Umsetzung des Projektes. In diesem Zusammenhang stellen sie die Rahmenbedingungen, auf deren Hintergrund sich das Projekt

konzipiert muss und durch welche es in seiner optimalen Ausführung beeinflusst wird. Die hier aufgeführten Ergebnisse beschränken sich lediglich auf die durch die Interviewauswertung ersichtlichen Bereiche. Durch die Interviews ließen sich insgesamt vier Strukturbereiche festlegen, die die Rahmenbedingungen darstellen. Erstens das Lebensumfeld, das zweite Feld, die schulischen Strukturen, aufgeteilt in die Sonderschule und die öffentliche Regelschule und als letzter Bereich die Gesellschaftspolitische Ebene.

Die einzelnen Bereiche beeinflussen sich dabei gegenseitig, da sie in einem Abhängigkeitssystem zueinander stehen. Es lässt sich eine Verschachtelung der Rahmenbedingungen feststellen. Die Kästen der Rahmenbedingungen in Abbildung 14 können in anderer Darstellungsweise als ein Schachtelsystem strukturiert werden, durch welches die Abhängigkeiten der einzelnen Kästen noch deutlicher werden.

Abbildung 15

Verschachtelung der Rahmenbedingungen



Es zeigt sich, dass die Verschachtelung von der kleinsten institutionellen Machteinheit, des Lebensumfeldes, bis zur höchsten Machteinheit, der Gesellschaftspolitischen Ebene, reicht. Dabei ist ersichtlich, dass die größte Schachtel in jeweils stärkerem Maße die kleinere dominieren kann als umgekehrt. Ein umgekehrtes Wirken ist nur in wesentlich reduzierter Form möglich. Das Abhängigkeitssystem verdeutlicht die Schwierigkeit auf die Rahmenbedingungen als Gesamtheit positiv einzuwirken, da ein Einfluss auf das Lebensumfeld, der Familie beispielsweise, nur in begrenztem Maße auch Veränderungen auf der Gesellschaftspolitischen Ebene hervorruft und andererseits eine Veränderung durch Gesetze nur in eingeschränkter Weise Familienstrukturen verändern kann.

7.8.4.1 Rahmenbedingung Lebensumfeld

Das Lebensumfeld stellt die erste Rahmenbedingung, da diese Beeinflussung schon vor und während der Geburt eine starke Rolle spielt. Zum Lebensumfeld gehören in erster Instanz die Familien der Schüler und Schülerinnen oder zuständige Betreuungspersonen. Im Weiteren gehören ebenfalls Freunde, Nachbarschaftsverhältnisse und Verwandtschafts-systeme dazu. Durch die Auswertung der Interviews wurden Hauptpunkte festgestellt, welche die Rahmenbedingung Lebensumfeld bestimmen. Dies sind die Akzeptanz der eigenen Kinder aus Elternsicht, die Angst und Zweifel der Eltern in Bezug auf das Leben ihrer Kinder, die finanzielle Situation und das Bildungsniveau der Eltern sowie der Stand der Familie in der Gesellschaft und als letztes der Einfluss der Eltern in Schulangelegenheiten.

Die Interviews zeigen in beeindruckender Weise, dass der Prozess der Akzeptanz, ein Kind mit Behinderung zu haben, sehr schwer zu sein scheint. Dies hat direkten Einfluss auf das Kind, da es nur zu Teilen die uneingeschränkte Liebe seiner Mutter zu spüren bekommt. Oft sind die Mütter beschämt, ein Kind mit Behinderung zu haben, versuchen es zu verstecken oder zu leugnen. Damit wirken sie unbewussterweise auf das Phänomen verstärkend ein. Die Kinder erfahren somit auch von Seiten der Familie eine Ausgrenzung. Oftmals ist es das eigene Unwissen über Krankheiten oder Behinderungsarten, die die Familien in diese Position bringen. Daran wird auch die fehlende Begleitung der Familien mit Kindern mit Behinderung deutlich.

A.C.: „Gleich als ich sie bekam, war ich ein bisschen erschrocken, ich wollte es nicht akzeptieren...“ (Mutter)

L.: „Wenn man ein Kind hat und man nicht akzeptieren möchte, dass das Kind ein Problem hat, man will niemals akzeptieren, dass er eins hat...weil es ein Schlag für einen ist. Man sagt: ‚Nein, nicht mein Kind‘. Er kann alle Defekte aufweisen, sogar nach Syndrom aussehen aber die Mutter kann es nicht akzeptieren. Sie will zu sich selbst sagen dass es kein Problem hat...Es ist mein Kind, aber es ist nicht speziell...Ich habe mich verschlossen und auch vor ihr...ich wollte es nicht akzeptieren.“ (Mutter)

L.: „...sie sagen, dass die Mütter normalerweise ihre Kinder verstecken. Ich habe einen Bericht gelesen, dass sie versuchen die Kinder zu verstecken, wer Kinder hat die...verstecken sie.“ (Lehrerin)

L.: „das Vorurteil beginnt in dem eigenen Zuhause“. (Lehrerin)

L.: „...und ich dachte der Unterschied kommt aus der Familie, weil er speziell ist und er das in der Schule machen wollte, damit ich ihn anders behandeln als die anderen und ich

konnte das nicht machen...Ich glaube, auch die Mutter von ihm gibt ihm viel Aufmerksamkeit.“ (Lehrerin)

S.: „...ich hatte noch nie in meinem Leben von Autismus gehört...ich war beschämt zu fragen, was ist denn Autismus wirklich.“ (Mutter)

Ein weiterer Aspekt ist, dass Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung einen noch stärkeren Behütungs- und Schutzinstinkt in Bezug auf ihre Kinder entwickeln, als üblich ist. Häufig führt dies zu einer Situation der Überbehütung in der Familie, was die Möglichkeiten der eigenen Erfahrungen und Entdeckungen der Kinder stark einschränkt. Die Eltern halten Schwierigkeiten bewusst von ihren Kindern fern, mit dem Gedanken, dass sie es schon schwer genug haben. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Angst. Angst, dass ihre Kinder Aufgaben nicht bewältigen können, Angst ihnen könnte etwas zustoßen und Angst sie könnten auf Verachtung und Diskriminierung stoßen. Das Motiv der Angst löst einen Schutzmechanismus aus, der verhindert, dass die Kinder unter normalen Familienbedingungen aufwachsen und sich entwickeln können. Die Interviews zeigen, dass dieser Zusammenhang vor allem von Seiten der Lehrkräfte gesehen wird. Dies kann zum einen daran liegen, dass die Eltern diese Verstrickung, durch das eigene involviert-Sein nicht erkennen können, oder die Lehrerinnen eher versuchen Erklärungen für bestimmte Verhaltensweisen im Vergleich zu anderen Müttern zu finden.

V.: „Als die Mutter hier in die Schule kam...ich glaube sie hatte Angst wegen der Akzeptanz von Seiten der Schüler, wie auch von der Schule.“ (Lehrerin)

H.: „die Sekretärin hat mir dann das Problem gesagt, der Vater hatte Angst sie hierhin zu geben aus Angst vor der Diskriminierung der anderen Kinder.“ (Lehrerin)

F.M.: „...weil ich sehr besorgt um ihn bin...besorgt mit der Erziehung, weil ein besonderes Kind ist sehr schwierig.“ (Mutter)

Die Angst macht sich auch im Bezug auf die Möglichkeit der Inklusion bemerkbar. So haben die Eltern Zweifel, ob ihr Kind wirklich für die Inklusion geeignet ist, ob das neue Schulumfeld gut für ihr Kind ist und ob ihre Kinder gut behandelt werden. Auch in ihren Zweifeln lässt sich die Angst erkennen, dass ihre Kinder ausgeschlossen oder nicht akzeptiert werden könnten. Um sie vor diesem zu beschützen, wehren sie sich von Anfang an gegen eine Veränderung oder stehen dem Prozess sehr misstrauisch gegenüber.

I.: „Anfangs war ich ein bisschen misstrauisch, weil wir wissen, dass nicht alle Schulen eine Struktur besitzen, um diese Klientel mit Schwierigkeiten aufzunehmen.“ (Mutter)

L.C.: „Ich glaube die Eltern fühlen sich manchmal ein bisschen diskriminiert, wenn sie in die Schulen kommen...manchmal fühlen sie sich ein bisschen beängstigt, es gibt sogar welche die ihr Kind wieder aus der Regelschule herausnehmen, weil sie denken das es nicht gut ist.“ (Sozialpsychologin)

V.: „...ihre Mutter sagte, dass sie sie wieder aus der Schule nehmen wollte...zu Hause akzeptiert sie die Anweisungen der Mutter nicht...“ (Lehrerin)

Es zeigt sich, dass wichtige Faktoren bei der Betrachtung der Rahmenbedingung Lebensumfeld, einerseits die finanzielle Situation der Familie und andererseits das Bildungsniveau der Eltern, also die Tatsache, dass ein Großteil der Eltern keine oder nur eine minimale Schulausbildung genossen hat, darstellen. Daneben spielt auch die zeitliche Verfügbarkeit der Eltern eine Rolle, welche besonders bei allein erziehenden Mütter mit mehreren Kindern ein großes Problem ist. Die meisten Familien der Schüler und Schülerinnen des CHACs befinden sich in einer finanziell schlechten Situation. Diese nimmt Einfluss auf die Möglichkeit, die Kinder an private Schulen einzuschulen und für den Fahrtweg etwas zu bezahlen. Die Bildungssituation der Eltern kann in der Weise beeinträchtigen, dass die Eltern keine Möglichkeiten haben ihr Kind zu Hause zusätzlich zu fördern, indem Schulaktivitäten wiederholt werden oder Hilfestellung bei den Hausaufgaben gegeben wird.

A. R.: „...und auch die Familie. Besonders die Familien, mit denen ich arbeite sind hilfsbedürftige Personen...sie haben keine Schulbildung, haben ökonomische und finanzielle Schwierigkeiten...“ (Lehrerin)

L.: „es ist ebenfalls eine Frage, ob nicht auch viele Eltern die Kinder nicht inkludieren aus finanziellem Grund?...Kann es sein, dass viele Eltern die Kinder nicht bringen eben wegen des Faktors, dass sie die Kinder nicht zu einer weiter entfernten Schule bringen können...und wie viele gibt es die das nicht können, wo die Eltern keine finanziellen Konditionen haben, kein Transportmittel...“ (Lehrerin)

L.: „...ich will nicht, dass L. Analphabet bleibt, weil ich selber Analphabetin bin und die Diskriminierung spüre.“ (Mutter)

A.C.: „...es gibt Mütter, die ihre Schulbildung nie zu Ende gemacht haben und die wissen nicht, wie sie ihren Kindern etwas beibringen können...meine Freundin S., sie hat drei Kinder, wie soll sie ihr Kind stimulieren?“ (Mutter)

Ein interessantes Ergebnis der Auswertung ist das von den Eltern geäußerte Gefühl, dass auch sie selbst von der Diskriminierung der Gesellschaft in indirekter Weise betroffen sind. In vielen Fällen wird die Schuld an den Schwierigkeiten oder für die Behinderung des Kindes

bei den Eltern gesucht. Damit verstärkt sich indirekt das eigene Nicht-Akzeptieren des Kindes und das Entstehen der Angst etwas falsch zu machen.

I.: „...aber der Vater muss da Grenzen setzen, der Vater diszipliniert sie nicht, aber vergessen wir nicht, dass im Grunde..., im Grunde haben wir vielleicht gar keine Schuld, es ist eine Sache, die kommt von den Kindern selber und wir müssen nach Lösungen suchen.“ (Mutter)

Zuletzt sind auch in der Beziehung zu den Schulen die Unsicherheit der Eltern und die Tendenz der Überbehütung festzustellen. Besonders im Bereich der Therapie wird dies deutlich. So geben die Eltern den Lehrern Anweisungen wie sie die Kinder zu behandeln haben oder mischen sich in Schulangelegenheiten ein. Damit können sie die Behandlung und Beschulung ihrer Kinder erschweren.

T.: „...weil die Mutter tausend Anweisungen gemacht hat, weil er Probleme mit dem Kopf hat.“ (Lehrerin)

A.R.: „...ich hatte Schwierigkeiten wegen der Uninformiertheit der Eltern. Sie haben mir Probleme gemacht.“ (Lehrerin)

S.: „jedes Mal, wenn ich ihn bringe, bleibe ich immer ein bisschen bei ihm um zu schauen...“ (Mutter)

R.: „Es ist ein großes Problem was wir haben, dass die Mütter die Notwendigkeit nicht akzeptieren wollen, dass ihr Kind ein Medikament nehmen muss, vielleicht durch fehlendes Bewusstsein oder wegen Vorurteilen.“ (Kordinatorin des Projektes)

Es zeigt sich, dass die Rahmenbedingung Lebensumfeld ein weitläufiges Gebiet ist. Durch die Tatsache, dass die Eltern in vielen Fällen in direkter Weise von der Behinderung ihres Kindes mit betroffen sind, indem es mehr Arbeit ist, mehr Sorgen entstehen und die Vorurteile der Gesellschaft mit auf die Familie übertragen wird, ist es ein sehr schwieriger Bereich, der mit viel Sensibilität behandelt werden muss. Im konkreten Fall dieser Forschung wird deutlich, dass vor allem das Lebensumfeld und die Lebenssituation der einzelnen Familien einen großen Einfluss nehmen. Es lässt sich erkennen, dass die finanziell schlechte Situation der Familien und die damit in Zusammenhang stehenden Faktoren, Elternausbildung, zeitliche Verfügbarkeit der Mütter und lange Fahrtwege aufgrund der Abgelegenheit der Wohnsiedlungen, die Rahmenbedingungen in diesem Bereich verstärken. Damit wird aber auch deutlich, dass der Bereich Lebensumfeld einen zentralen Arbeitsbereich in der Umsetzung von Inklusion darstellt. Die Familien nehmen in besonderer Weise Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen und sind damit direkt am Gelingen oder Scheitern der Inklusion

beteiligt. Für das Projekt bedeutet dies, dass die Elternarbeit einen grundlegenden Stellenwert bekommen muss.

7.8.4.2 Rahmenbedingung Schulische Struktur

Die Rahmenbedingung Schulische Struktur beginnt mit ihrer Wirkung, wenn die Kinder in das schulpflichtige Alter kommen. In Brasilien ist dies durch die Vorschule schon ab dem dritten Lebensjahr gegeben, wobei in vielen Fällen die Einschulung verzögert wird oder in seltenen Fällen der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen die Einschulung gar nicht stattfindet.

Aus den Interviews wird deutlich, dass viele Schüler und Schülerinnen bevor sie an eine Sonderschule überwiesen werden, zunächst in einer öffentlichen Regelschule eingeschult werden. Der Prozess der Überprüfung auf Schulfähigkeit ist im Nordosten Brasiliens nicht üblich. Somit findet die Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf nur auf persönliche Veranlassung der Eltern statt, die, in den meisten Fällen von Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen oder Lehrkräften auf die Möglichkeit einer Behinderung hingewiesen werden. Damit wird deutlich, welche Rolle Schulen in dem Prozess der Ausgrenzung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung aus dem öffentlichen Regelschulsystem spielen. Gleichzeitig zeigt dies die Bedeutung der Sonderschulen im Überführungs- oder Rückkehrprozess. Sowohl die öffentlichen Regelschulen, ebenso wie die Sonderschulen nehmen großen Einfluss auf das Phänomen Vorurteile und können in ihrer Arbeitsweise das Phänomen positiv oder negativ beeinflussen.

7.8.4.2.1 Rahmenbedingung Sonderschule

Die Sonderschule stellt in dieser Forschung das Centro de Habilitação Ana Cordeiro dar. Bei der Auswertung ist deshalb eine Eingrenzung auf diese Schule zu berücksichtigen. Innerhalb der Strukturen des CHACs lassen sich unterschiedliche Bereiche feststellen, die die Rahmenbedingung Sonderschule ausmachen. Von den Interviewten sind in besonderer Weise die personellen sowie die sachlichen Ressourcen sowie das Therapieangebot aufgeführt worden. Darüber hinaus finden sich Einschränkungen durch die Informationsverbreitung über das Projekt sowie die Einstellung der Lehrkräfte und Therapeuten und Therapeutinnen auf ihren Beruf und ihre Schüler und Schülerinnen. Ein ebenfalls bedeutender Bereich wird in der Ausbildung der Lehrkräfte gesehen. Bereits in den vorangegangenen Forschungen wurde sie immer als eine Hauptkategorie festgehalten. Zuletzt spielt auch das Alter der Schüler und Schülerinnen für den Einstieg in die Inklusion eine Rolle.

Die personellen und sachlichen Ressourcen sind in der Umsetzung des Projektes von zentraler Bedeutung, da durch diese eine umfassende Durchführung garantiert oder erschwert wird. In der Umsetzung ist darauf zu achten, dass genügend Personal vorhanden ist, wobei Lehrkräfte und Therapeuten bzw. Therapeutinnen in gleicher Weise Beachtung finden müssen, und ob ausreichend Material zur Verfügung gestellt wird oder zugänglich ist. Bei der Betrachtung der Situation im CHAC lässt sich feststellen, dass der Bereich der personellen Ressourcen sehr knapp ist und deshalb immer wieder Schwierigkeiten auftreten. Besonders die betroffenen Lehrkräfte und das Therapiepersonal bemerken diese Mängel, da sie in erster Instanz von der Überlastungssituation betroffen sind. Auch die sachlichen Ressourcen stellen sich als unzulänglich heraus. In besonderer Weise fehlt spezielles didaktisches Material, aber auch fehlende Möglichkeiten der Benutzung des schuleigenen Autos oder des Druckers werden angeführt. Beide Faktoren schränken die praktische Umsetzung des Projektes in erheblicher Weise ein.

R.: „weil ich bin ganz alleine da in der Schule, es ist auch ein Fehlen von finanziellen Mittel. Ich habe nur 20 Stunden [Halbtagsstelle] und wir haben 30 Schulen...“ (Kordinatorin des Projektes)

L.: „...weil ich 20 Kinder behandle. Zehn morgens und zehn nachmittags. Also ist meine Zeit total ausgefüllt...“ (Sozialpsychologin)

L.: „Nur auf sie zu warten ist sehr schwierig. Ich habe ihr gesagt: ‚Schau mal nur auf dich zu warten bringt gar nichts‘, weil eine Person alleine kann keine Berge versetzen, es müssen mehrere Personen sein. (Mutter)

R.: „...weil wir kein Auto an dem Tag haben, es fehlt Benzin. Es gibt noch eine andere Schwierigkeit,...gibt es keine Tinte im Drucker...“ (Kordinatorin des Projektes)

R.: „In Bezug auf Material, wenn wir nur einen Raum mit Material, viel Material hätten wäre es sicherlich besser... (Kordinatorin des Projektes)

M.G.: „...es fehlt viel Material. Und wie es fehlt.“ (Lehrerin APE)

Das Therapieangebot ist als wichtige Komponente in der Projektbeschreibung festgehalten. Es soll die Schüler und Schülerinnen als Komplementärangebot in den Bereichen der motorischen oder sprachlichen Entwicklung sowie bei psychischen Unsicherheiten unterstützen. Die Interviews zeigen, dass das Therapieangebot von einem Großteil der Interviewpartner, vorrangig der Mütter, als nicht ausreichend betrachtet wird. In besonderer Weise wird das Fehlen einer Sprachtherapeutin beklagt. Dies kann entweder darauf hinweisen, dass viele Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich haben oder dass dieser Bereich im CHAC besonders knapp besetzt ist. Außerdem wird

deutlich, dass die wachsenden Schülerzahlen eine direkte Auswirkung auf die Anzahl der Therapiestunden haben. So sind diese im Verlauf des letzten Jahres nach Aussage der Mütter immer weniger geworden. Die Situation eines nicht ausreichenden Therapieangebotes hat eine Einschränkung in der Umsetzung des Projektes zur Folge, da wichtige Begleitbehandlungen der Inklusionsschüler und -schülerinnen nicht garantiert werden können.

C.M.: „Wenn es Sprachtherapie geben würde, damit sie fortgeschrittener sprechen würde, weil sie sehr wenig spricht, es ist wenig was man verstehen kann.“ (Mutter)

D.S.: „In Wahrheit sollte er Physiotherapie machen aber ich komme zweimal pro Woche hierhin. Ich weiß nicht mal, was ich hier mache, weil die einzige Sache, die er bekommt, ist der Förderunterricht.“ (Mutter)

M.: „Sie [die Therapien] sind fast alle gestrichen worden. Er hat nur noch die Psychologin.“ (Mutter)

J.: „hier fehlt nur eine Sache für ihn und das ist die Sprachtherapie weil er stottert...er sollte Sprachtherapie haben aber sie sagen, dass es keine Sprachtherapeutin mehr gibt, dass alles voll ist. Ich habe schon mit S.[Psychologin] gesprochen, dass sie ihm eine Sprachtherapie besorgt aber sie hat gesagt, dass schon alles voll ist.“ (Mutter)

M.J.: „Es fehlt auf jeden Fall [Therapie], weil jedes Mal mehr Kinder eintreten. E. war zwei Tage bei der Sprachtherapie. Es waren 60 Minuten, sagen wir 30 einmal und 30 das andere Mal. Jetzt ist er nur noch einen Tag, weil viel Kinder hinzukommen. Also müsste es mehr Therapiepersonal geben. (Mutter)

Viele Lehrkräfte, therapeutisches sowie anderes Personal des Zentrums Ana Cordeiro haben bisher nur wenig oder gar nichts über das Projekt gehört. Dies zeigt deutlich einen Schwachpunkt auf. Die Informationsverbreitung ist sehr wichtig, um auf Inklusion aufmerksam zu machen, Interesse zu wecken und Hilfen einzufordern. Wenn die Informationen nur schwer und in eingeschränktem Maße in der betroffenen Schule des CHAC verbreitet werden, stellt sich die Verbreitung der Informationen außerhalb als noch schwieriger dar. Als Folge können Ausweitungen und weitere Entwicklungen, die Umsetzung von Inklusion betreffend, behindert werden. In diesem Zusammenhang steht auch die intensive Aufklärungsarbeit über die Struktur und Arbeitsweisen des Projektes, für Personal, welches direkt in einem der Bereiche des Projektes arbeitet.

A.B.: „Nein, ich habe nichts von diesem Projekt gewusst.“ (Ergotherapeutin)

L.C.: „...als ich hier hinkam, war der Vorschlag, dass wir die Kinder behandeln, die in der Inklusion sind...Es wurde keine Erklärung auf uns gerichtet abgegeben, wir wurden nur

gebeten, mit diesen Kindern zu arbeiten...eine Vorbereitung, dass sie nicht zurückkommen und dieses Hin und Her bestehen bleibt...“ (Sozialpsychologin)

S.: „Ich habe in der Uni über dieses Projekt gehört aber hier im Zentrum Ana Cordeiro habe ich nie etwas in diesem Zusammenhang gehört.“ (Kordinatorin des Bereichs der Autisten)

Hier ist in besonderer Weise neues Personal betroffen. So zeigen die Interviews sehr deutlich, dass alle neuen Lehrerinnen, die für den Förderunterricht eingestellt wurden, kaum Wissen über das Projekt allgemein haben. Sie beklagen, dass diese Aufklärung in der Eingangszeit zu kurz gekommen ist. Sie hat unmittelbaren Einfluss auf die Arbeitsweisen und Möglichkeiten der Umsetzung, speziell des Förderunterrichts im CHAC.

E.C.: „Ich weiß bisher nur über unseren Förderunterricht.“ (Lehrerin APE)

F.: „Nein, nein weiß ich nicht. Ich weiß im groben, dass die Lehrer die Schüler bestimmen die...derjenige ist fähig um inkludiert zu werden und dann müssen sie ne Reihe von Untersuchungen, also er geht durch einen Test, um zu sehen, ob er auch tatsächlich die Konditionen hat inkludiert zu werden.“ (Lehrerin APE)

Die Auswertung der Interviews bringt einen interessanten Punkt zutage, der in dem Versuch, Inklusion umzusetzen, eine tragende Rolle spielt: Die Einstellung der Lehrkräfte, des therapeutischen und sonstigen Personals, welches mit den Schülern und Schülerinnen im CHAC arbeitet, in Bezug auf ihren Beruf und auf ihre Klientel. Es wird deutlich, dass in vielen Fällen die Lehrer und Lehrerinnen zusammen mit den Therapeuten und Therapeutinnen entscheiden, welcher Schüler, welche Schülerin zu welchem Zeitpunkt und unter den zu berücksichtigenden Umständen, geeignet ist inkludiert zu werden. Damit liegt eine große Macht in deren Entscheidung. Sie öffnen oder schließen Türen, die in weiterer Folge zu einem anerkannten Leben in der Gesellschaft führen können. Neben den Eltern sind sie damit die ersten Personen, die Einfluss nehmen können. Ihre Einstellung zu Beruf und der Klientel ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Komponente. Es spielt eine große Rolle, ob sie ihren Beruf ernst nehmen, Unterricht intensiv vorbereiten und darauf bedacht sind gut zu lehren. Ob sie ihrer Klientel gegenüber positiv oder negativ eingestellt sind, in besonderer Weise gegenüber ihrer Leistungs- und Sozialfähigkeit, erhält ebenfalls eine starke Bedeutung. Das Personal kann durch seine Sichtweisen die Chancen auf Inklusion erhöhen oder schwächen.

R.: „Es fehlt die Bewusstseinsbildung der Lehrer, auch in der eigenen Schule, Ana Cordeiro. Es gibt einige Lehrer, die zumachen, wenn wir über Inklusion von geistig behinderten Schülern sprechen. Und die immer sogar sagen “Ach je, jetzt packen sie ihr Kind sogar

in die Universität. Ach je, jetzt wollen die, dass wir so unterrichten wie bei normalen Kindern "...“ (Kordinatorin des Projektes)

M.F.: „...es reicht nicht aus, nur als Lehrer ausgebildet zu sein, wenn du nicht die Lust zum unterrichten hast...Die Lehrer müssen besser lehren...“ (Mutter)

D.S.: „Es ist nicht die Frage, dass es keine Plätze gibt, es gibt keine Physiotherapeutin, der Arzt kommt fast nie. Die Tage an denen ich komme, kommt der Arzt nicht und das demotiviert einen ziemlich zu kommen. Ich habe jedenfalls keine Lust zu kommen, um was zu machen. Es ist als ob ich meine Zeit hier verliere.“ (Mutter)

D.S.: „ich denke es müsste ein bisschen mehr an Kreativität von Seiten der Lehrer aus geben.“ (Mutter)

In Zusammenhang mit der Einstellung des Personals scheint auch der Aspekt der Ausbildung zu stehen. So kann eine spezielle Ausbildung für den Bereich Sonderpädagogik Einfluss, sowohl auf die Sichtweisen, als auch auf die Unterrichtsmethoden, nehmen und damit gleichzeitig einen positiven Boden für Inklusion ebnen. Bei Fehlen dieser Ausbildung ist die Bewusstseinsweiterung und Wissensbeschaffung mühsamer. Die Interviews zeigen, dass ein Großteil der Lehrkräfte im CHAC keine spezielle Ausbildung hat. In der Beschreibung des Centro de Habilitação Ana Cordeiro, in Kapitel 6.3.4.1, ist diese Tatsache detaillierter beschrieben. Gerade von Seiten der Mütter wird dies als Nachteil angesehen. Es ist zudem zu erkennen, dass sich auch die Lehrkräfte selbst eine bessere oder spezielle Ausbildung wünschen, um der Herausforderung, der Arbeit an einer Sonderschule, besser gerecht zu werden.

I.: „Also, ich kritisiere keinen Lehrer, aber sicherlich müsste es sich bessern von der Seite der Lehrenden aus...weil ich bemerke, ich verurteile Ana Cordeiro nicht...nicht alle nehmen das [ihren Beruf] ernst und das beeinflusst sehr. Also, ich denke, dass sich mehr Sorge um die Durchführung von Trainings, Wissenserweiterung für die Lehrer gemacht werden muss, dass die Lehrer mehr versuchen sollten an Vorträgen teilzunehmen...weil die Benachteiligten sind unsere Kinder, die die Zukunft sein werden.“ (Mutter)

M.G.: „Ich hatte viel Lust, mit behinderten Kindern zu arbeiten, aber ich habe keine spezielle Ausbildung dafür...Ich habe nur ensino Médio [den einfachen Schulabschluss] aber einen speziellen Kurs um in diesem Bereich zu arbeiten, habe ich nicht.“ (Lehrerin APE)

M.d.C.: „...auch weil wir nicht ausgebildet sind...ich habe nicht speziell für das hier studiert.“ (Lehrerin APE)

E.C.: „...aber ich hätte es gerne, dass es mehr Ausbildung geben würde...Hier in der Schule hätte ich es gerne, dass es so was gäbe, eine Ausbildung...mehr Kurse...“ (Lehrerin APE)

F.: „Ausbildung, das war es, was ich sagen wollte. Weil die Lehrer nicht fähig sind. Die Lehrer sagen: man redet viel, es ist sehr schön, Inklusion hier, Inklusion da, es ist alles ganz toll im Reden, aber ich denke in der Realität ist es was anderes...wir hier, wenn wir hierhin kommen [Ana Cordeiro] wir haben keinen Ausbildungskurs gemacht...“ (Lehrerin APE)

Lediglich eine Lehrerin, die im Förderunterricht arbeitet berichtet, dass sie ihre langjährige Erfahrung im Bereich der Sonderpädagogik als besondere Ausbildung ansieht und durch die unterschiedlichen Arbeitsgebiete und Behinderungsarten über die Jahre viel gelernt hat.

F.: „...ich werde bald fünf Jahre in dem Bereich Sonderpädagogik vollmachen. Also habe ich schon mit allen Verschiedenheiten von speziellen Kindern gearbeitet, vom Autisten, Down-Syndrom, stumm, taub und so weiter...“ (Lehrerin APE)

Auf die Frage, wann es sinnvoll wäre, Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf eine öffentliche Regelschule umzuschulen, wurden fast ausschließlich Antworten gegeben, die bestätigten, dass dies so früh wie möglich passieren sollte. Hier wird besonders betont, dass es sowohl für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen gut ist, da sie so von Anfang an den Entwicklungsprozess an einer öffentlichen Regelschule durchlaufen, als auch für die Schüler und Schülerinnen an Regelschulen, da sie so eher die Möglichkeit haben, die Vorurteile abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen.

R.: „Je früher, desto besser. Weil das Kind sich so besser entwickelt. Sie lernt Sachen zur richtigen Zeit.“ (Mutter)

L.: „Früher. Je früher sie zusammen mit denen aufwachsen, desto besser.“ (Lehrerin)

A.C.: „Es ist besser. Je früher das Kind geht, wird es sich noch mehr bessern.“ (Mutter)

7.8.4.2.2 Rahmenbedingung Öffentliche Regelschule

Insgesamt wurde in der Forschungsphase mit 32 öffentlichen Regelschulen gearbeitet, von denen sechs in staatlicher, 15 in städtischer und elf in privater Trägerschaft liegen. Damit ist ein sehr guter Überblick über den Bereich der öffentlichen Regelschulen im Allgemeinen gegeben. Festzuhalten ist, dass die meisten Schulen, in welche die Schüler und Schülerinnen des Projektes inkludiert wurden, in abgelegenen Stadtvierteln gelegen sind. Dies ist durch die Auflage, möglichst Schulen zu suchen, die in der Nähe der Wohnung der Schüler und

Schülerinnen liegen, erklärbar. Da der überwiegende Teil der Familien des CHAC in Randgebieten wohnen, werden auch die Inklusionsschulen, in Folge der wohnortnahen Lage, in diesen Stadtvierteln gesucht.

Die einzelnen Schwerpunkte, die die Rahmenbedingung öffentliche Regelschule beschreiben, sind in besonderer Weise die Ausbildung der Lehrkräfte und die Lehrersicht auf die Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen. Ein wichtiger Punkt ist im Weiteren die Lage der Inklusionsschulen. Daneben spielten auch hier die sachlichen Ressourcen und die damit im Zusammenhang stehende Infrastruktur der Schulen sowie die Klassen- und Schulgröße eine Rolle. Zusätzlich werden Unterschiede zwischen den privaten und nichtprivaten Schulen als Rahmenbedingung sichtbar. Als letzter Punkt steht die Bereitschaft der Schulen Inklusionskinder anzunehmen.

Auch im Bereich der öffentlichen Regelschulen stellte sich die Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen als eine der einschränkensten Rahmenbedingungen heraus. Unter den Punkt Ausbildung fällt, in Zusammenhang mit der Studie, die spezielle Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik. Spezielle Zusatzkurse, Weiterbildungen oder gehörte Vorträge. Da der Bundesstaat Piauí keine Universitätsausbildung Sonderpädagogik anbietet und das Thema der Inklusion noch relativ neu in der öffentlichen Diskussion ist, ist das Ergebnis der Interviews lediglich eine Folge dieser Situation. Die Mehrheit der Lehrkräfte bestätigt, dass sie keine besondere Ausbildung für den Bereich Sonderpädagogik haben. Nur eine Lehrerin an einer öffentlichen Regelschule in städtische Trägerschaft sagte aus, dass sie innerhalb ihrer Weiterbildung einen Kurs im Bereich Sonderpädagogik gemacht hat. Die Interviews zeigten in Zusammenhang mit der fehlenden Ausbildung aber auch, dass manche Lehrer und Lehrerinnen an einer Ausbildung gar nicht interessiert sind. Sie sind zumindest nicht bereit, diese selber zu finanzieren oder sich zu informieren, also Ausbildungsangebote direkt zu suchen.

T.: „Ich habe nie eine gemacht [spezielle Ausbildung]. Wir haben hier einen Vortrag in Irma Dulce [Stadtteil] über die Thematik gehabt, aber das war eine Sache...es war sehr global.“ (Lehrerin)

T.: „...muss es ein spezielles Training für die Lehrer, für das Schulpersonal geben, damit er in besonderer Weise dieses Kind umsorgen kann.“ (Lehrerin)

A.: „...und die Mehrzahl der Personen interessiert sich nicht dafür. Sie respektieren das Recht nicht an einer Regelschule inkludiert zu sein und denken, es ist die Aufgabe des Staates, der Politik das Personal auszubilden...“ (Lehrerin)

Mit der fehlenden Ausbildung geht meist die Angst der Lehrkräfte einher, ein Kind mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse aufzunehmen. Sie wissen nicht, wie sie mit ihm umgehen sollen. Sie haben Angst etwas falsch zu machen, dem Schüler/ der Schülerin und seinen/ ihren Bedürfnissen nicht gerecht zu werden. Das Unwissen beeinträchtigt alle Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte. Dies hat zur Auswirkung, dass sie lieber kein Kind mit Behinderung in ihre Klasse aufnehmen, als dass sie etwas falsch machen. Dies bildet, mit Blick auf die Möglichkeiten auf Inklusion, ein starkes Hindernis, da die Bereitschaft der Schulen, Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen anzunehmen, eine der grundlegenden Säulen in der Umsetzung darstellt.

*L.: „...ich hatte Angst...weil ich noch nie damit gearbeitet habe, ich hatte noch nie das Problem einen speziellen Jungen zu bekommen, ich habe kein spezielles Training.“
(Lehrerin)*

L.: „...wenn ein Problem vor dir auftaucht und du keine Vorbereitung hast, um es lösen zu können, bist du etwas erschrocken...“ (Lehrerin)

A.R.: „Also für mich war es ein Schock, erstens weil ich nicht ausgebildet war und immer noch nicht bin...ich wusste nicht mit ihm umzugehen...meine Besorgnis ist, gut mit R. zu arbeiten, also ich habe Angst, weil ich nicht vorbereitet bin...also meine Besorgnis war in Bezug auf meine Kenntnisse...Also die hauptsächlichen Ängste waren nicht die Frage in Bezug auf das Kind, Angst zu haben mit ihm zu arbeiten...“ (Lehrerin)

S.: „...weil hier in der normalen Schule, so genannten normalen Schule, haben wir keine ausgebildeten Lehrer um speziell mit diesen Kindern zu arbeiten. Und deshalb haben wir große Schwierigkeiten. Wegen dieses Punktes kommt die Beschwerde der Lehrer mit dieser Sache der Inklusion zu arbeiten, die schon sehr behindernd ist wegen des Fehlens der Ausbildung der Lehrer...Wir merken ein ernstes Problem bei den Lehrern: ‚Ich habe keine Voraussetzung dazu, ich muss meine ganze Aufmerksamkeit nur einem Kind zuwenden und alle anderen bleiben an der Seite‘. ‚Ich habe keine Möglichkeit ihn zu begleiten ich kann dieser Arbeit nicht gerecht werden‘...“ (Direktorin)

Die Mütter der Inklusionskinder bemerken die Unsicherheit der Lehrkräfte im Umgang mit ihren Kindern. Sie fordern eine bessere Ausbildung, zudem neigen sie dazu Zweifel am Gelingen der Inklusion zu äußern. Unter den gegebenen Umständen der Lehramtsausbildung und damit der Fähigkeit zu Methoden und Didaktik-Änderungen im Unterricht, denken viele Mütter mehrmals nach, bis sie ihr Kind an einer öffentlichen Regelschule anmelden.

F.M.: „Ich denke die Lehrer sind nicht ausgebildet, sie sagen zu uns sie sind nicht ausgebildet...“ (Mutter)

R.: *„Ich denke die Lehrer, sowohl von der privaten als auch von der nicht privaten Seite aus. Sie müssen lernen wie man mit solchen Kindern umgeht, wie man ihnen helfen kann. Und nicht so viele Unterschiede machen sondern sie wirklich zu integrieren. Ja, die Lehrer müssen besser ausgebildet werden.“ (Mutter)*

C.M.: *„...es gibt wenige die schon [ausgebildet] sind, aber es gibt viele, die nicht vorbereitet sind.“ (Mutter)*

A.C.: *„Ich denke es fehlt noch viel. Ich weiß nicht, wie ich es genau erklären kann, dass die Lehrerin diese bestimmte Ausbildung hat um die besonderen Kinder an die Schule zu nehmen.“ (Mutter)*

M.J.: *„...da sind die Lehrer nicht qualifiziert für diese [Schüler mit besonderen Bedürfnissen], so sehr, dass sie sie unterschiedlich behandeln, manchmal auch gleich...“ (Mutter)*

S.: *„...aber nur, dass die Lehrerin nicht wusste wie man mit ihm umgeht...Sie sagte sie sei nicht vorbereitet, sie wisse nicht wie sie mit ihm umgehen soll...Sie sagte sie habe bisher noch keine Begleitung bekommen, eine andere Sache, damit sie mit den Kindern umgehen kann, sie sagt sie sei nicht vorbereitet.“ (Mutter)*

Ein weiterer Schwerpunkt bildete sich in der Interviewauswertung. Die Haltung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen und damit die Frage, wie die Lehrkräfte den Inklusionsschülern und -schülerinnen gegenüberstehen. Die Einstellung der Lehrkräfte ist im Schulzusammenleben von sehr großer Bedeutung. Sie übernehmen innerhalb des Systems Schule eine Vorbildfunktion und vermitteln dadurch in direkter Weise Einstellungen an die Schüler und Schülerinnen. Es zeigte sich, dass die Haltung zunächst eher zurückhaltend und unsicher ist. Dies ist zum Teil mit dem Unwissen und der fehlenden Aufklärung zu Behinderungen und Lerntheorien zu erklären. Bestärkt wird diese Vermutung durch die Ergebnisse, dass die Einstellung meist im Laufe der Zeit revidiert wurde. Interessant ist hier, dass diese Einstellung überwiegend von den Müttern gesehen wird. Dies kann darauf hindeuten, dass die Lehrer und Lehrerinnen entweder ihre Zurückhaltung nicht bemerken oder sie diese in den Interviews nicht öffentlich kund tun wollen. Für die Mütter ist die Erkenntnis der zunächst vorliegenden Ablehnung ihrer Kinder erschreckend und eine weitere Begründung dazu ihre Kinder besser doch nicht zu inkludieren.

D.S.: *„...nur dass die Lehrer keine Geduld mit ihm haben. Es bleibt „ah, das wird nicht gelingen, dass dieser Junge hier bleibt“ das sagen sie manchmal...“ (Mutter)*

D.S.: *“Es fehlt auch ein bisschen an gutem Willen der Lehrerin...Sie bemängelt, dass er nicht aufpassen will...“ (Mutter)*

S.: *„Die Lehrerin ist richtig in Panik geraten, als sie erfahren hat, dass der Junge in ihre Klasse kommt...und sie sagte noch entweder er oder ich...er kommt hier an und niemand will ihn, wie sollen wir so einen solchen Schüler in die Gesellschaft inkludieren können?“ (Direktorin)*

S.: *„Es gibt viele, die nicht einmal die Rechte für behinderte Kinder kennen. Man erzählt es und er erschreckt sich schon. Besonders? Warum ist er besonders? Sogar die Lehrer stellen diese Fragen manchmal...“ (Mutter)*

S.: *„Am Anfang gab es eine Lehrerin die sagte: Heilige Maria Gottes, das Mädchen ist nicht normal, das Mädchen ist verrückt... Es ist die Ignoranz der eigenen Lehrer...es gibt diese Ablehnung des Menschen, den anderen, andersartigen, nicht zu akzeptieren“ (Direktorin)*

L.: *„... zu Beginn habe ich ihn angesehen und gedacht, der hat keine Voraussetzungen den Unterricht zu verfolgen. Mein erster Eindruck war, dass es schwierig wird.“ (Lehrerin)*

S.: *„...also müssen wir berücksichtigen, weil wir manchmal diese Sicht haben, dass der Lehrer meint, dass der Schüler in die Schule kommt und alles schon ganz schön macht. Natürlich nicht, weil er ja Schwierigkeiten hat und wir in diesem Kind die Fähigkeiten entwickeln müssen...“ (Direktorin)*

Viele Schulen befinden sich, aufgrund der Wohnsituation der Klientel des CHAC, in den Peripheriegebieten der Stadt. Sie sind demnach so gelegen, dass sie nur schwer erreicht werden können. Dieser Umstand kann sich in der gesamten Schulsituation negativ auswirken. Die Lehrkräfte berichteten, dass sie insgesamt viele Schwierigkeiten mit ihren Schülern und Schülerinnen haben und kaum mit dem Störpotential der so genannten „normalen Kinder“ umgehen können. Der Großteil der Schülerschaft kommt aus armen Elternhäusern. Oft weisen sie durch Vernachlässigung, fehlender Versorgung, mangelnden hygienischen Zuständen und Fehl- oder Mangelernährung, sowohl Verhaltens- als auch Lernschwierigkeiten auf. Die Tatsache, dass in den Schulen der Peripherie die Schülerschaft insgesamt Probleme aufweisen, grenzt die Möglichkeit der Inklusion ohne Veränderungen im Bildungssystem in diesen Gebieten zusätzlich ein.

M.J.: *„die Schwierigkeit liegt da wo er lernt. Die Schwierigkeit ist, weil die Lehrer nicht dahin gehen wollen, der Ort, die Busse, nach da fahren drei oder vier Busse, wenn du einen verpasst, ist es das. Er verbrachte zwei Monate ohne Lehrer, weil der Lehrer kam und am nächsten Tag kam er nicht mehr. Sie wollen es nicht, weil da ist es ländliche Region.“ (Mutter)*

S.: „...schwierig für einen Lehrer den vielen Kindern in der Klasse gerecht zu werden und noch zusätzlich mit Kindern mit Schwierigkeiten ist es noch schwieriger.“ (Direktorin öfftl. Regelschule)

S.: „Es gibt immer Schwierigkeiten mit der Lehrerin. Ich bin sehr besorgt mit der ganzen Klasse, nicht nur um sie [Inklusionsschülerin]. Es sind hyperaktive Kinder, sie haben keine Konzentration...“ (Direktorin öfftl. Regelschule)

L.: „...an den Regelschulen zeigen die Lehrer eine große Resistenz. Sie akzeptieren es nicht [Inklusion] weil sie nicht ausgebildet sind, kein entsprechendes Umfeld da ist.“ (Kordinatorin des Projektes)

Die Teilrahmenbedingung „Sachliche Ressourcen“, geht einher mit der Schulsituation im Gesamten. Ein Hindernis in der Umsetzung von Inklusion, stellt der überwiegend in den Interviews beschriebene Zustand der Materialknappheit oder gar das Fehlen an Material dar. Hier ist vor allem das spezielle didaktische Material benannt, um Kinder mit besonderen Bedürfnissen besser fördern zu können. Es wird deutlich, dass die Schulen materialtechnisch mangelhaft ausgestattet sind und dies direkten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrer nimmt.

R.: „...da in der Klasse gibt es kein Spielzeug. Er ist daran gewöhnt, dass alle Spielzeug verwenden um ihn zu fördern.“ (Mutter)

L.: „ich gebe keine Arbeitsblätter mit, da das kleine Problem ist von dem ich Dir erzählt habe, ich habe kein Papier...“ (Lehrerin)

M.J.: „Das Material ist gleich dem der anderen. Sie schreibt an die Tafel und sie müssen es kopieren...es müsste besseres Material geben, sicherlich.“ (Mutter)

A.R.: „...unsere Schwierigkeiten sind, wenigstens sehe ich das so, eine Frage der Arbeitsmittel, des Materials...Die Schule stellt dieses Material nicht zur Verfügung, also ist es schwierig. Die Schule stellt überhaupt nicht viel Material, nur das Buch...“ (Lehrerin)

Auch die Infrastruktur ist ein spezifischer Teil der gesamten Schulsituation. Die Interviews verdeutlichen, dass nur sehr wenige Schulen in Teresina von ihrer Struktur her die Möglichkeit bieten, Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen aufzunehmen. Dies betrifft in Besondere Schüler und Schülerinnen die auf einen Rollstuhl oder Hilfsmittel in der Fortbewegung angewiesen sind, sowie spezielles Mobiliar zum Sitzen oder Schreiben brauchen. Hier wären Rampen notwendig, die Anpassung der sanitären Anlagen sowie Klassenraumveränderungen im Einzelfall wären sinnvoll.

L.: „...inklusive die Direktorin musste kämpfen um eine Rampe zu bekommen, weil jeden Tag der Lehrer, der Wachmann, der Hausmeister sie mit dem Stuhl hoch tragen mussten...“

(Lehrerin)

A.: „...wenn es eine körperliche Behinderung ist, wissen wir es gibt Barrieren in allen Bereichen, architektonisch...“ (Lehrerin)

L.: „...an der Schule gibt es keine Struktur, es gibt keine Rampen, es gibt keinen Ort, wo ein Rollstuhl durchpasst (Sozialpsychologin)

Weiterhin ist auch die Schulgröße und die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in der Klasse eine Rahmenbedingung, die zur Schulsituation gesamt gehört. Die Interviews zeigen, dass Schüler und Schülerinnen in einer kleineren Klasse und einem insgesamt familiärerem Schulumfeld eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzen, sich an die veränderten Strukturen und den veränderten Lern- und Arbeitsrhythmus anzupassen. Die Realität in den öffentlichen Regelschulen in Teresina, im Besonderen in den Schulen in den Peripheriegebieten, steht diesen Optimalbedingungen in entscheidender Weise entgegen. Eine Klassenstärke von dreißig Kindern ist keine Seltenheit und bei einer Einschulung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen wird keine Veränderung in der Zahl vorgenommen. Dies ist aus dem Fall nicht möglich, da sonst die anderen Kinder ganz ohne Bildung bleiben würden. Damit wird ein Dilemma der Schulen deutlich und die Erkenntnis, dass eine Inklusion unter diesen Bedingungen erheblich erschwert wird, wird zusätzlich bestärkt.

I.: „...weil es klar ist, dass sie keine Begleitung nur für meine Tochter geben in einer Klasse von 30 oder 25 Schülern.“ (Mutter)

L.: „...die Art, wie die Klasse gestaltet ist, die Schüleranzahl beachten, weil du keine fünf Kinder in eine reguläre Klasse inkludieren kannst, wenn in der Klasse vierzig oder fünfzig Schüler sind. Wir müssen also die Anzahl der Schüler in der Klasse beachten und die Anzahl der Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die in diese Klasse eintreten werden.“ (Sozialpsychologin)

S.: „...Es sind viele Kinder, sehr viele in seinem Fall, manchmal will er auch nicht zur Schule gehen, weinend sagt er, dass es da so viel Lärm gibt, sehr viel wirklich...er hat Angst wegen der Überfüllung...“ (Mutter)

L.: „...dass es da nur eine Schule im ländlichen Gebiet ist und in einer Schule im ländlichen Gebiet sind es 30 Schüler in der ersten Klasse und sie haben keine Vorschule und keinen Kindergarten...sie in eine Klasse mit 30 Schülern zu schmeißen, wird nichts bringen.“ (Mutter)

A.R.: *„Es ist ebenfalls eine Frage, ein solches Kind zu nehmen und in eine Klasse mit 35 Schülern und einem Lehrer ohne didaktische Mittel, ohne Hilfe zu inkludieren...“*
(Lehrerin)

A.C.: *„Ich habe andere Schulen gesucht, weil die Schule in der sie jetzt ist, ist sehr klein. Vorher war es eine andere Schule. Die Psychologin sagte, je kleiner die Schule ist, desto besser für sie, weil die Lehrerin dann nicht so viele Schüler hat.“* (Mutter)

Die Klassen- und Schulgröße spielt eine große Rolle in der Entscheidung der Eltern auf welche Schule sie ihre Kinder schicken. Die Interviews zeigen in diesem Zusammenhang, dass oftmals die privaten Schulen bevorzugt werden. Wenn die Eltern irgendwie die Möglichkeit haben, das Schulgeld zu bezahlen oder den Schulweg zu bewältigen, melden sie ihr Kind lieber an privaten Schulen an. Durch die Aussagen wird deutlich, dass die meisten Schüler des CHACs in zweifacher Weise benachteiligt sind. Sie stammen überwiegend aus armen Familien und weisen zusätzlich besondere Bedürfnisse auf. Das Bestreben, die beste Bildung für ihre Kinder zu suchen oder eine optimale Regelschule zu finden, scheitert in vielen Fällen an der finanziellen Situation der Familien.

R.: *„Ich habe beschlossen ihn an einer Privatschule einzuschreiben, da ich wollte, dass die Schule kleiner ist, wegen der Angst, sie können ihn nicht akzeptieren.“* (Mutter)

I.: *„...und sah die Arbeit, die an der Schule des Staates mit meiner Tochter gemacht wurde. Weißt du meine Tochter verbrachte den ganzen Tag sitzend in einer Schule und hat nichts erworben, es kein bisschen ausnutzen können. Also habe ich alleine die Initiative ergriffen meine Tochter an eine private Schule umzuschulen.“* (Mutter)

S.: *„...ich hatte nicht den Mut G. in eine staatliche Schule zu schicken, weil es nur ein großer Raum für eine riesige Schule war und ich kann in der Pause nicht da sein, weil G. ist so eine, die in einem Moment im Klassenraum ist und danach will sie die ganze Schule kennen lernen...also habe ich G. in eine private Schule getan.“* (Mutter)

L.: *„...ich werden meine Tochter in eine Schule der Stadt geben und dann geht's mich nichts mehr an. Ob sie was lernt oder nicht, interessiert mich nicht, es ist dann ihr Problem...Weil diejenige die in Zukunft leiden wird ist sie und ich mit ihr, weil sie mir das vorwerfen wird...es sind in der Regel 12 Schüler...das ist erheblich weniger. Von 30 auf 12...weil eine Lehrerin in einer solchen Klasse der Stadt mit 28 Schülern, das macht keinen Sinn, da kann man nicht lernen.“* (Mutter)

Als letzten Punkt der Auswertung der Rahmenbedingungen öffentliche Regelschule, steht die, durch die Interviewauswertung gebildete Kategorie „Schulbereitschaft in Bezug auf die

Aufnahme eines Schülers, einer Schülerin mit besonderen Bedürfnissen, speziell Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung“. Selbst wenn alle eingrenzenden Bedingungen aufgelöst würden, genügend Material zur Verfügung gestellt würde und die Lehrkräfte ausgebildet wären, würde Inklusion scheitern, wenn die Schule an sich der Inklusion nicht offen gegenüber eingestellt ist. Die optimalsten Bedingungen helfen dann nicht weiter. Ein Problem steht im direkten Zusammenhang mit der Bildungssituation in Teresina allgemein und der Schwierigkeit alle Schüler und Schülerinnen in schulpflichtigem Alter in Schulen einzuschulen: Es fehlen insgesamt Schulplätze. Dies stellt in der Inklusionsfrage ein Hindernis dar, da bei Überbelastungssituationen in den Schulen keine Plätze für Inklusionskinder bereitgestellt werden. Zusätzlich bedeutet der Umstand eine ungünstigere Situation auf die Faktoren der Klassengröße und Personalschlüssel. In manchen Fällen wehren sich die Schulen generell Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen aufzunehmen und lehnen auch trotz des Angebots der Begleitung durch das Projekt die Aufnahme ab.

J.: „...es gibt viele Kinder hier, die nicht auf eine Schule gehen, weil sie nicht rein kommen, es gibt keinen Platz...Sie sagt niemand will ihren Jungen aufnehmen...“ (Mutter)

L.: „...in der anderen Schule, in der ich sie anmelden wollte, die in städtischer Trägerschaft ist, sagte mir die Direktorin, dass es dort nicht üblich sei Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufzunehmen...ich könnte Deine Tochter akzeptieren, wenn wir eine Sonderklasse hätten, wo wir sie unterrichten können...“ (Mutter)

R.: „...ein anderer wichtiger Punkt ist auch, dass die Schule bereit sein muss...die Akzeptanz eines geistig behinderten Kindes ist ein wichtiger Schritt...Sie muss bereit sein Orientierung anzunehmen, Manchmal wird uns in Bezug darauf viel Ablehnung entgegengebracht.“ (Koordinatorin des Projektes)

Insgesamt zeigt sich, dass die Rahmenbedingung Schulische Struktur und im Einzelnen die Rahmenbedingungen Sonderschule und öffentlichen Regelschulen, schwerpunktmäßig mitverantwortlich für das Gelingen von Inklusion sind.

In beiden Umfeldern wird die Ausbildung als eine der Hauptbarrieren beschrieben. Damit wird die Notwendigkeit von Aus- und Weiterbildung auf beiden Seiten deutlich. Personelle und sachliche Ressourcen schränken die Arbeitsmöglichkeiten an den Schulen ein, wobei deutlich wird, dass die Schulsituation insgesamt, also die Klassenstärken und Lehrerschlüssel in direkter Abhängigkeit zu den Ressourcen stehen. Hier wird deutlich, dass auch die Rahmenbedingungen untereinander verstärkend wirken können oder andersherum, die Veränderung einer Bedingung gleichzeitig auch andere Hindernisse verkleinern kann.

Deutlich wird dies an der Darstellung des Unterschiedes der privaten und nichtprivaten Schulen. So weisen die privaten Schulen in der Regel kleinere Klassen auf, welches direkten Einfluss auf den Lehrerschlüssel, die Bereitschaft des Lehrers zu zusätzlichen Herausforderungen und Verfügbarkeit von genügend Material nimmt. Da ein Großteil der Familien in Randgebieten wohnt, legt sich durch die wohnortnahe Schulauswahl auch der Arbeitsort des Projektes in diesen abgelegenen Randgebieten fest. Die Interviews zeigen damit in besonderer Weise eine Schwierigkeit in Bezug auf das Projekt „Mosaico“ dar. Letztendlich wird deutlich, dass die Bereitschaft, sowohl von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen in beiden Schultypen, als auch die Bereitschaft der Schulen in Bezug auf die Aufnahme der Inklusionsschüler und -schülerinnen, eine wichtige Rahmenbedingung darstellt.

Es wird ersichtlich, dass die Rahmenbedingung Schulische Struktur viele Umstände bereit hält, die Hindernisse in der Inklusion darstellen können. Eine Lehrerin stellt zusammenfassend fest: *„es ist nicht das Projekt an sich, es sind die Gegebenheiten...Ein Lehrer muss gute strukturelle Bedingungen und Material haben.“*

7.8.4.3 Rahmenbedingung Gesellschaftspolitische Ebene

Die Rahmenbedingung Gesellschaftspolitische Ebene wirkt, ebenfalls wie die des Lebensumfeldes, mit Beginn der Schwangerschaft auf das entstehende Lebewesen ein. Diese Ebene ist verantwortlich für die Regelungen der sozialen Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft. In dieser Forschung wird speziell der Bereich der Bildungspolitik beleuchtet, da dieser hauptsächlich mitverantwortlich für das Gelingen oder Scheitern von Inklusion sein kann. Auch das Bildungssystem des Landes Brasilien gehört in diese Kategorie. Damit in Zusammenhang steht auch die Ausbildungsstruktur für das Lehramt. Ein weiterer Schwerpunkt stellt das System Schule dar und die Abhängigkeitsstrukturen innerhalb dieses Systems. Daneben ist die Zuständigkeit und die Einstellung der Regierung ein zentrales Blickfeld. Einhergehend mit diesem Punkt stehen die Entstehung und Umsetzung von Gesetzen und politischen Werbestrategien. Zuletzt ist unter dieser Rahmenbedingung auch die Zuständigkeitsfrage eingereicht. Durch die Unterscheidung der staatlichen und städtischen Schulen und in weiterer Instanz zusätzlich der privaten Schulen stellt sich in jedem Inklusionsfall die Frage, welche Behörde jeweils wann und wie für welchen Inklusionsschüler bzw. -schülerin zuständig ist.

Das brasilianische Bildungssystem, welches in ausführlicher Weise in Kapitel 5 der Arbeit beschrieben ist, weist zahlreiche Schwachstellen auf. In der Auswertung der Interviews

der präformativen Phase II wurde in besonderer Weise auf die Schwachstelle der Lehrerausbildung eingegangen, die in ihrer Folgewirkung alle Bereiche des Bildungssystems mit beeinflusst. Die Verantwortung der Ausbildungssituation wird zunehmend auf politischer Ebene gesehen. Es sollten Ausbildungsstrukturen geschaffen werden, die eine qualitativ gute Ausbildung garantieren, außerdem verstärkten Wert auf die Bereitstellung und Verfügbarkeit von Hilfen zur Weiterbildung legen. Hier müsste ein Schwerpunkt auf der Erstellung von Büchern liegen, die durch entsprechenden Themenangebote das Selbststudium ermöglichen. Die Ausbildung betrifft also nicht nur die Ausbildung an den Universitäten. Die Lehrkräfte, die bereits in den Schulen arbeiten, müssen einen anderen Weg der Aus- und Weiterbildung wählen. Langfristig sollen die Ausbildungsstrukturen des Universitätsstudium verändert und auf kurze Sicht gesehen, Weiterbildungsangebote für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte angeboten werden.

A.R.: „Eine der Hauptbarrieren, wie ich finde, ist die Ausbildung der Lehrer an den Regelschulen...Die Regierung muss sich darum kümmern...ich denke es geht nur so, jetzt müssen sie das Personal vorbereiten.“ (Lehrerin)

S.: „...dass der Staat selbst oder über eine zuständige Institution...dass sie einen Kurs, einen Workshop oder irgendetwas was die Fähigkeit der Lehrer bessert mit diesem Kind zu arbeiten, es zu begleiten.“ (Direktorin)

S.: „...wenn wir mal schauen, es gibt kein Buch über Kinder mit besonderen Bedürfnissen...“ (Psychologin)

Die Psychologin des Zentrums weist auf den, mit Inklusion in Zusammenhang stehenden, wichtigen Faktor, die Konkurrenzeinstellung der Schulen untereinander, hin. Hier spielt auch der später aufgegriffene Punkt der Zuständigkeit eine Rolle. Die Schulen stehen unter ständigem Druck, zahlenmäßig mehr Schüler und Schülerinnen aufzuweisen, die das Vestibular, die brasilianische Zugangsprüfung für die Unis, mit möglichst guten Noten bestehen. Dies erscheint als einziges Kriterium für eine gute Schule. Damit zählt in vorrangigem Maße die Leistung der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf eine Überprüfung am Ende ihrer Schulzeit. Das Schulsystem ist also lediglich auf diese eine Prüfung ausgerichtet. Ein weiterer Kritikpunkt wird in der Unterrichtsstruktur und Inhaltsauswahl gesehen. Durch den Konkurrenzkampf ist ein Abweichen von den vorgegebenen Unterrichtsinhalten kaum möglich, da nicht um das Lernen willens gelehrt wird, sondern mit dem Ziel, die Prüfung zu bestehen. Diese Eingrenzung verhindert in starkem Maße, dass Schulen ihre Aufgabe auch in der Bildung von kritisch denkenden, freien Bürgern sehen und

dieser gerecht werden. Jegliche Kritik und Kreativität der Schüler scheint sofort unter dem vorgegebenen Inhaltsberg erdrückt zu werden.

S.: „...die Schulen begeben sich in einen wahren Wettbewerb und respektieren deshalb den natürlichen Entwicklungsprozess der Kinder nicht mehr...in Bezug auf die Überprüfung. Es ist kein Akt der Liebe, es ist ein Akt der Bestrafung. Um das Überprüfungssystem zu verändern, müssen wir die Schule verändern.“ (Psychologin)

S.: „Ich denke die Schulen müssen mehr von Gefühlen sprechen, müssen mehr von Liebe sprechen, von Frieden. Eine Reflexion über Ethik betreiben, über Verantwortung. Die Schule ist sehr auf den Schulstoff beschränkt. Sie denkt nur an das ...Vestibular [Zugangsprüfung der Unis], sie wetteifern untereinander und denken nur auf dem Level der Wissensvermittlung.“ (Psychologin)

S.: „die Schulen beenden die Kreativität, zerstören die Spontaneität...die Schulen lassen dir nicht frei, deinen Stil zu wählen...Wir wollen, dass sie ein besseres Vokabular hat, wir wollen, dass sie korrekt schreibt, wir wollen, dass sie mehr Ideen hat, aber die Schule hilft nicht dabei.“ (Psychologin)

Innerhalb der Schulen ist außerdem ein Abhängigkeitssystem erkennbar, welches in zusätzlicher Weise die Freiheit der Lehrkräfte einschränkt. Die Interviews zeigen, dass diese in dem Abhängigkeitssystem gefangen sind und sich, durch die Angst den Arbeitsplatz verlieren zu können, dem System anpassen. Damit ist die Möglichkeit innerhalb der einzelnen Klassen, andere Unterrichtsweisen zu wählen, nur in geringem Maße möglich. Dies steht der Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen kontraproduktiv gegenüber.

S.: „ Die Koordination, die Direktorin und die Unreife in Bezug auf die Leitungen dieser Schulen machen die Lehrer kaputt...Sie sind dieser Situation unterlegen, weil wenn sie nicht spüren, werden sie immer auffällig bleiben. Die Angst den Job zu verlieren, deswegen machen sie dann Sachen von denen sie wissen, dass sie nicht adäquat sind aber sie machen sie, weil sie als Anordnung von oben kommen.“ (Psychologin)

Die regionale Regierung scheint eine große Rolle in der Umsetzungsmöglichkeit von Inklusion zu spielen. So liegt es vornehmlich in Händen der Regierung, Strukturen zu schaffen, die eine positive Sicht auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung ermöglichen. Wie in Kapitel 5.3 dargestellt, hat sich im Bundesstaat Piauí, in Bezug auf Sonderpädagogik, in den letzten Jahren viel zum Positiven verändert. Die Interviews zeigen aber dennoch Schwierigkeiten auf. Es wird eindeutig ein höherer Einsatz der Regierung gefordert. Gerade die Mütter fordern von den Politikern, speziell dem Bürgermeister und dem

Ministerpräsidenten, Verantwortung im Bereich der Behindertenarbeit und speziell zur Förderung von Inklusion anzunehmen und sich mehr dafür einzusetzen. Viele Interviewpartner und –partnerinnen bemängeln, dass letztendlich doch nur die Regierung entscheidend ist, da sie das letzte Wort hat. Alle Bemühungen seien dabei sinnlos, wenn die Regierung nicht hinter der Idee steht und diese unterstützt. Die Unterstützung selbst wird in dem Angebot von Aus- und Weiterbildungen gesehen sowie in der Bereitstellung von personellen und sachlichen Ressourcen. Ein weiteres Ergebnis wird durch die Auswertung der Interviews deutlich. Es scheint große Unterschiede zwischen den Schulen im städtischen Gebiet und dem ländlich gelegenen Raum zu geben. Da viele Familien des CHACs aus den eher abgelegenen Bereichen stammen, wird vor allem die Behebung dieser Unterschiede eingefordert.

*A.B.: „Wir brauchen mehr Anpassungen, eingeschlossen Aufklärung, was Inklusion betrifft...die Direktoren, sogar die Regierungschefs akzeptieren die Inklusion nicht.“
(Ergotherapeutin)*

F.M.: „Ich denke, wenn die Autoritäten sich dafür wirklich interessieren, würde man es zum Laufen bringen, würde es auch funktionieren.“ (Mutter)

I.: „...das ist ebenfalls abhängig von demjenigen, der regiert, der Ministerpräsidenten, der Verwaltung, weil es hilft gar nichts, wenn nur wir das wollen und den Willen haben, wenn die Regierung uns nicht unterstützt.“ (Mutter)

L.: „Ich denke die müssen ein bisschen mehr in den ländlichen Bereich schauen, weil es gibt viele Kinder, kleine Kinder, die mit sechs Jahren immer noch zu Hause sind und nur spielen und schon im Kindergarten sein könnten...Eine Veränderung ist nur von ihm abhängig, dem Bürgermeister.“ (Mutter)

*L.: „ Die Direktorin da hat gesagt, dass der Bürgermeister dieses Jahr noch eine Klasse in der Schule einrichten will, in welcher die besonderen Schüler beschult werden. Das sagt er, aber ich denke, das wird nicht wahr, weil sie sagt, dass es schon seit fünf Jahren gesagt wird und sie es nie gemacht haben. Also kann man es nicht erwarten.“
(Mutter)*

Insgesamt wird eine Enttäuschung der Mütter sichtbar. So zeigen die Interviews in beeindruckender Weise, wie wenig Vertrauen sie noch in Zusicherungen oder Versprechen von Seiten der Regierung haben. Dies kann mit den im Laufe der Zeit immer wieder auftretenden Barrieren im Bereich der Behindertenarbeit zusammenhängen.

Im Zusammenhang mit Versprechungen stehen auch die großen Werbekampagnen, die seit dem letzten Jahr in Radios und Fernsehwerbungen ausgestrahlt werden. Hier wird dazu

aufgerufen, Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu inkludieren. Außerdem wird die Zusicherung gegeben, dass die Schulen dazu bereit sind diese Kinder aufzunehmen und somit eine bessere Bildungssituation geschaffen wird. Viele Mütter erwähnen in den Interviews diese Informationsvermittlung und die damit einhergehenden Hoffnungen, welche sie in Bezug auf die Beschulung ihres Kindes hatten. Es wird deutlich, dass sie eine andere Erfahrung gemacht haben und über die Werbestrategien sauer sind, da sie nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Der Gesellschaft wird nach ihren Aussagen ein falsches Bild suggeriert, was zur Folge hat, dass die Unzufriedenheit der Eltern und Lehrkräfte auf gesellschaftlicher Ebene auf Unverständnis stößt. Gleichzeitig wird das Misstrauen der Eltern sowie der Lehrer und Lehrerinnen in Aussagen der Regierung noch verstärkt.

F.M.: „...weil ich im Radio und Fernsehen gehört habe, dass man jetzt Kinder, die spezielle Probleme haben in eine andere Schule zusammen mit normalen Kindern geben kann. Ich bin dann zur SAAT gegangen, um mich genauer zu informieren...da habe ich die Information bekommen, dass man es machen kann, dass die Schulen das Kind annehmen müssen...sie sagen einem, sie sind nicht vorbereitet, es gibt kein Material, dass die SAAT die Kinder schickt, aber wenn sie in der Schule ankommen gibt es nichts.“ (Mutter)

F.: „...ich denke es funktioniert nicht, weil ich bin zur SAAT gegangen und die haben gesagt, die Lehrer sind ausgebildet, aber wenn man in die Schulen kommt, ist es ganz anders.“

Ein letzter Punkt des Bereiches Rahmenbedingung Gesellschaftspolitische Ebene ist die Zuständigkeitsfrage. Da in Teresina keine eindeutige Aufteilung der Zuständigkeit für die einzelnen Bereiche der Schulbildung vorliegt, sind sowohl der Staat, als auch die Stadt und in weiterem Bereich auch private Träger Adressaten für Inklusionsschüler und Inklusionsschülerinnen. Da sie aber weiterhin im CHAC betreut werden und dieses in staatlicher Trägerschaft liegt, gestaltet sich die Gesamtbegleitung oder die Ausführung des Projektes als sehr schwierig. So ist die Frage nach der Zuständigkeit, gerade was finanzielle und personelle Bereiche angeht, von hoher Wichtigkeit. Das Projekt stößt immer wieder auf Probleme diese Frage betreffend. Rosana darf beispielsweise keine Vorträge in städtischen Schulen halten, da sie beim Staat angestellt ist. Es stellt sich die Frage, wie sich die Finanzierung von Material oder besonderem Mobiliar gestaltet, wenn eine Kombination staatlich-städtisch oder gar noch privater Trägerschaft entsteht. Damit einher geht auch der Prozess der Einschreibung, da nicht geklärt ist an welcher Institution der Schüler oder die Schülerin dann geführt wird und welche Behörde für ihn Mittel zur Verfügung stellen muss.

*R.: „...Weil die städtischen Schulen eine Begleitung von einer Gruppe der SAANE bekommen. Die SAANE ist die zuständige Behörde den städtischen Schulen mehr Begleitung zu geben. In meinem Fall geben wir mehr den staatlichen Schulen Begleitung.“
(Kordinatorin des Projektes)*

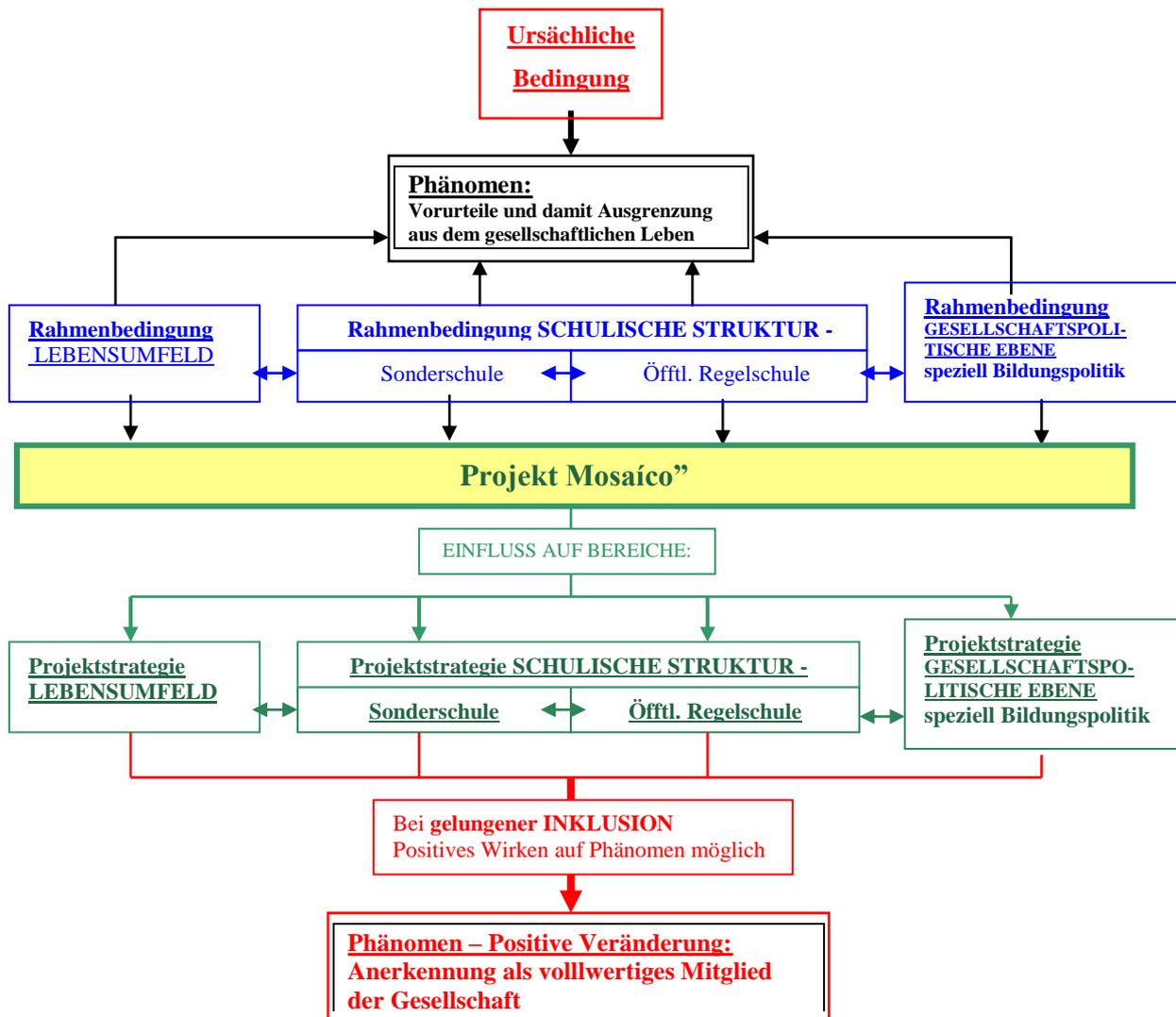
Insgesamt zeigt dieser Bereich, dass die Einwirkungen von politischer Seite sehr hoch sind und deshalb in der Umsetzung von Inklusion eine zentrale Rolle spielen. Die Interviews zeigen deutlich, dass gerade die Schwachstelle Lehramtsausbildung in den Zuständigkeitsbereich der Regierung fällt. Diese, genau wie die Verantwortung der Regierung in Bereichen der Gesetzesumsetzung oder Werbekampagnen, wird von den Interviewpartnern und -partnerinnen erkannt und stark eingefordert. Es wird außerdem deutlich, dass die Rahmenbedingung so beständig ist, dass eine Vielzahl der Lehrkräfte und vor allem die Mütter keine Hoffnung haben, dass sich in diesem Bereich etwas ändern wird. Zusätzlich zeigt sich eine Schwierigkeit in Bezug auf das konkrete Projekt „Mosaico“. Die Frage nach der Zuständigkeit, also der Frage ob im Einzelfall das staatliche oder das städtische Bildungsministerium verantwortlich ist, scheint ein zentrales Element in der Umsetzung des Projektes zu sein.

Festgehalten wird, dass die Gesellschaftspolitische Ebene sowohl eine positive Sicht vermitteln und durch Hilfen das Projekt und den Inklusionsprozess unterstützen kann, als auch die Macht hat, eine einschränkende Einstellung zu Inklusion zu verbreiten und damit Wege zu schaffen, welche die Umsetzung behindern können.

7.8.5 Das Projekt „Mosaíco“

Abbildung 16

Auswertungsstruktur Projekt „Mosaíco“ – Blickfeld Projekt „Mosaíco“



Das Projekt „Mosaíco“ wird als Strategie zur Beseitigung von Vorurteilen und damit dem Ausschluss aus der Gesellschaft eingesetzt. Die Notwendigkeit dieses Projektes und deren Beschreibung stehen in direkter Verbindung zum Phänomen. Durch das Phänomen wurde die Suche nach einer Bewältigungsstrategie ausgelöst, deren Endprodukt das Projekt „Mosaíco“ darstellt. Der Rahmen der optimalen Projektstruktur wurde durch die, bis zu den Interviews, durchgeführten Forschungen abgesteckt.

Das Projekt in seinem Detail ist unter Punkt 7.7 dargestellt. Daher werde ich auf eine erneute Projektbeschreibung verzichten und lediglich die Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche darstellen, die, in Bezug auf die Projektumsetzung, von allen Beteiligten geäußert

wurden. Die Umsetzung unter den zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen bedeutete die Notwendigkeit eines Abrückens von der optimalen Projektplanung. Das Projekt stellt demnach in seiner praktischen Umsetzung die Schnittmenge aus den vorliegenden Rahmenbedingungen und der optimalen Projektstruktur dar. Die Projektstrategien werden in der Auswertung der einzelnen Teilbereiche im weiteren Verlauf der Auswertungsstruktur dargestellt und ausgewertet. Die Erwartungen, die an das Projekt „Mosaíco“ gestellt wurden, sind durch die Auswertung der Interviews ersichtlich. Die Darstellung der Ergebnisse wird in die jeweils unterschiedlich betroffenen Personengruppen unterteilt. Die Interviews verdeutlichen drei Sichtweisen und Erwartungen. Die von Seiten der Mütter, von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Regelschulen und die des Personals des CHACs.

Von den Eltern wird an erster Stelle die Hoffnung geäußert, dass ihre Kinder in Bezug auf ihren Wissensstand einen Fortschritt machen werden. Dies wird in vielen Fällen an der Erwartung Lesen und Schreiben zu lernen festgemacht. Einen weiteren Schwerpunkt stellt bei den Eltern der soziale Bereich dar. So hofft ein Großteil, dass ihre Kinder durch das Projekt „Mosaíco“ und dem damit verfolgten Prozess der Inklusion einen besseren Sozialisationsprozess durchlaufen werden und als Resultat eine größere Akzeptanz in der Gesellschaft steht. Die Äußerungen der Eltern lassen den Schluss zu, dass sie das Phänomen Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben erkennen und diesem mit dem Projekt entgegensteuern wollen. Der Wunsch nach einer größeren Wissensvermittlung geht mit der Akzeptanz in der Gesellschaft einher, da Wissen in heutigen gesellschaftlichen Strukturen ein Schlüssel zur Eingliederung oder Ausgrenzung darstellt. Einige Eltern haben ihre Erfahrung als Analphabeten und damit das eigene Empfinden des Ausschlusses als Grund für diesen Wunsch angegeben.

Insgesamt wird deutlich, dass die Eltern große Hoffnungen in das Projekt legen und sich bereit erklären mit ihrer eigenen Kraft zum Gelingen beizutragen.

S.: „Ich denke, alle haben die Hoffnung, dass ihr Kind ein wenig mehr Fortschritte macht, nicht so wie die normalen, aber zumindest einen kleinen Schritt weiter nach vorne macht.“ (Mutter)

I.: „...wir müssen die Sicherheit haben, dass dieses Projekt klappt, weil dadurch eine größere Sozialisation mit diesen Kindern geschieht, sowohl in der so genannten normalen Schule, wo sie inkludiert werden, als auch hier...“ (Mutter)

A.C.: „Weil das Kind besser lernen wird....“ (Mutter)

L.: „Ich hoffe das ja, ich hoffe es hilft sehr, weil sie dann merken, dass hier, indem ihr dorthin geht und eine Orientierung gibt, damit sie wissen, wie er ist.“ (Mutter)

F.M.: „Ich habe gehofft, dass er sich bessert, dass er lernen wird, da er ein intelligentes Kind ist. Das er sich gut in der Schule geben würde. Als die Stunde gekommen war und er auf die Schule gehen sollte, war er sehr gespannt...“ (Mutter)

D.S.: „Ich hoffe das er sich bessert, dass er es schafft ihnen zu folgen, weil bis jetzt...“ (Mutter)

Bei den Lehrern und Lehrerinnen an den Regelschulen fällt der Blick überwiegend auf den karitativen Aspekt, nämlich den Kindern mit besonderen Bedürfnissen helfen zu wollen. Viele erwähnen in diesem Zusammenhang die Situation des Ausschlusses dieser Kinder aus den schulischen Strukturen und damit aus der Gesellschaft. Ein Großteil sah ebenfalls einen Gewinn in dem Umstand, dass damit auch die so genannten normalen Kinder von Anfang an mit der Normalität der Verschiedenheit aufwachsen und somit dem Phänomen Vorurteile entgegen gesteuert werden kann. Ein Teil erwähnt dabei auch einen eigenen Gewinn durch die Inklusion. So erfahren sie die Notwendigkeit z.B. nach anderen Unterrichtsmethoden suchen und sich neue Lernstrategien aneignen zu müssen. Dadurch wird die Bedeutung von Weiterbildung deutlich. Interessant ist, dass die Lehrkräfte die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit der Sonderschule sehen. Sie erwähnen diese als positiven Punkt, der zum Gelingen beitragen kann. Dies kann in Zusammenhang mit der beschriebenen Unsicherheit der Lehrkräfte stehen. Durch die Garantie einer Begleitung fühlen sie sich sicherer und gestärkt diese Aufgabe zu bewältigen.

Die Erwartungen der Lehrkräfte beschreiben damit überwiegend eine positive Einstellung und eine hohe Bereitschaft von ihrer Seite aus. Sie erkennen die Wichtigkeit von Inklusion für alle Beteiligten. Für die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen, die anderen Schüler und Schülerinnen in den Regelschulklassen, für sie selber als Lehrer und Lehrerinnen, sowie für die Gesellschaft im Allgemeinen.

A.R.: „...wir müssen an diese Kinder denken, sie brauchen unsere Hilfe. Durch den Fakt, dass sie ein Problem haben, müssen wir uns bereit erklären, mehr Arbeit zu haben aber es sind Personen die lernen können, sich um sich kümmern können, arbeiten können.“ (Lehrerin)

S.: „...ich denke es ist fantastisch, wenn man ein Kind hinein gibt [öffentliche Regelschule], dass dann die Institution sie weiterhin begleitet und eine Zusammenarbeit mit der Schule anstrebt. Warum? Weil dies die Entwicklung vereinfacht. Man weiß gleich was die Pros und Kontras sind, bis wohin man vordringen kann...es ist nicht machbar, dass nur die Schule ohne irgendein Projekt arbeitet...“ (Direktorin)

S.: *„Es ist wichtig, dass das Kind inkludiert wird...aber nur wenn die Inklusion auch in der Form geschieht, dass sie angenommen werden kann und dass man die Arbeit ordnungsgemäß durchführen kann, indem dem Kind Beachtung geschenkt wird, indem man eine Arbeit anbietet, die Qualität verspricht.“ (Lehrerin)*

H.: *„...Es ist zu lernen mit ihnen zusammenzuleben in der gleichen Form, wie sie lernen müssen mit uns zusammen zu leben, weil so wie die Angst vor uns haben, haben wir Angst vor ihnen...“ (Lehrerin)*

S.: *„Ich hielt es für ausgezeichnet, grundlegend. Ich denke so gibt es nichts, was das Kind aus der anderen Schulen ausschließen könnte. Es hat Eure Hilfe und unsere ebenfalls.“ (Lehrerin)*

A.R.: *„...aber heute muss man jeden Menschen der besondere Bedürfnisse hat inkludieren. Er muss mit seiner Andersartigkeit akzeptiert werden und jede Regelschule muss soziale Inklusion praktizieren...“ (Lehrerin)*

Das Personal des CHACs steht dem Projekt „Mosaíco“, im Vergleich der anderen Personengruppen, kritischer gegenüber. Sie kennen die Schwierigkeiten in der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen durch ihren tagtäglichen Arbeitseinsatz. Die kritische Einstellung könnte darauf hinweisen, dass ihnen durch ihr Wissen Zweifel aufkommen, ob die bestehenden Schwierigkeiten in den Regelschulen bewältigt werden können. Hier spielt der Blick auf die vorhandenen, einschränkenden Rahmenbedingungen ebenfalls eine Rolle. Dennoch sehen auch die Lehrkräfte und das Therapiepersonal des CHACs viele Vorteile des Projekts und äußern ihre Erwartungen besonders in Bezug auf die Möglichkeit der Entwicklung der Kinder. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass es einen Anfang in einem langen und mühsamen Prozess darstellt. Dies kann eine Erklärung dafür sein, dass sie sich nicht so euphorisch äußern sondern eher eine abwartende Haltung einnehmen.

Insgesamt wird eine positive Einstellung dem Projektgedanken gegenüber deutlich. Es zeigen sich starke Hoffnungen in Bezug auf das Gelingen des Projektes „Mosaíco“.

S.M.: *„...weil das Projekt an sich ausgezeichnet ist aber wir kennen die Schwierigkeiten und darum müssen wir es unter diesem Aspekt unterstützen.“ (Psychologin)*

S.: *„Das Projekt ist sehr interessant, wenn es wirklich dahin kommt, was es verspricht ist es ausgezeichnet, aber ich denke es gibt immer noch viele Sachen zu lernen um es wirklich umzusetzen.“ (Sozialarbeiterin)*

F.: *„Die Vorteile sind...manchmal bist du Mutter eines solchen Schülers...du hast ein Kind mit Behinderung und du denkst, dass er niemals daraus kommt. Du wirst*

unmotiviert...und auf einmal geht er an so eine Schule, hier kommt er in den Förderunterricht, geht in die Inklusion...es gibt diesen Austausch und sie sieht ihren Sohn sich entwickeln...das ist sehr dankbar.“ (Lehrerin APE)

M.d.C.: „...ich denke für deren Einschränkung ist es ideal, weil wir nichts vorantreiben können, wenn sie eine bestimmte Einschränkung haben...ich denke, dass viele Kinder die hier drin sind [CHAC] könnten schon in der Inklusion sein oder zumindest zukünftig...ich denke es geht gut.“ (Lehrerin APE)

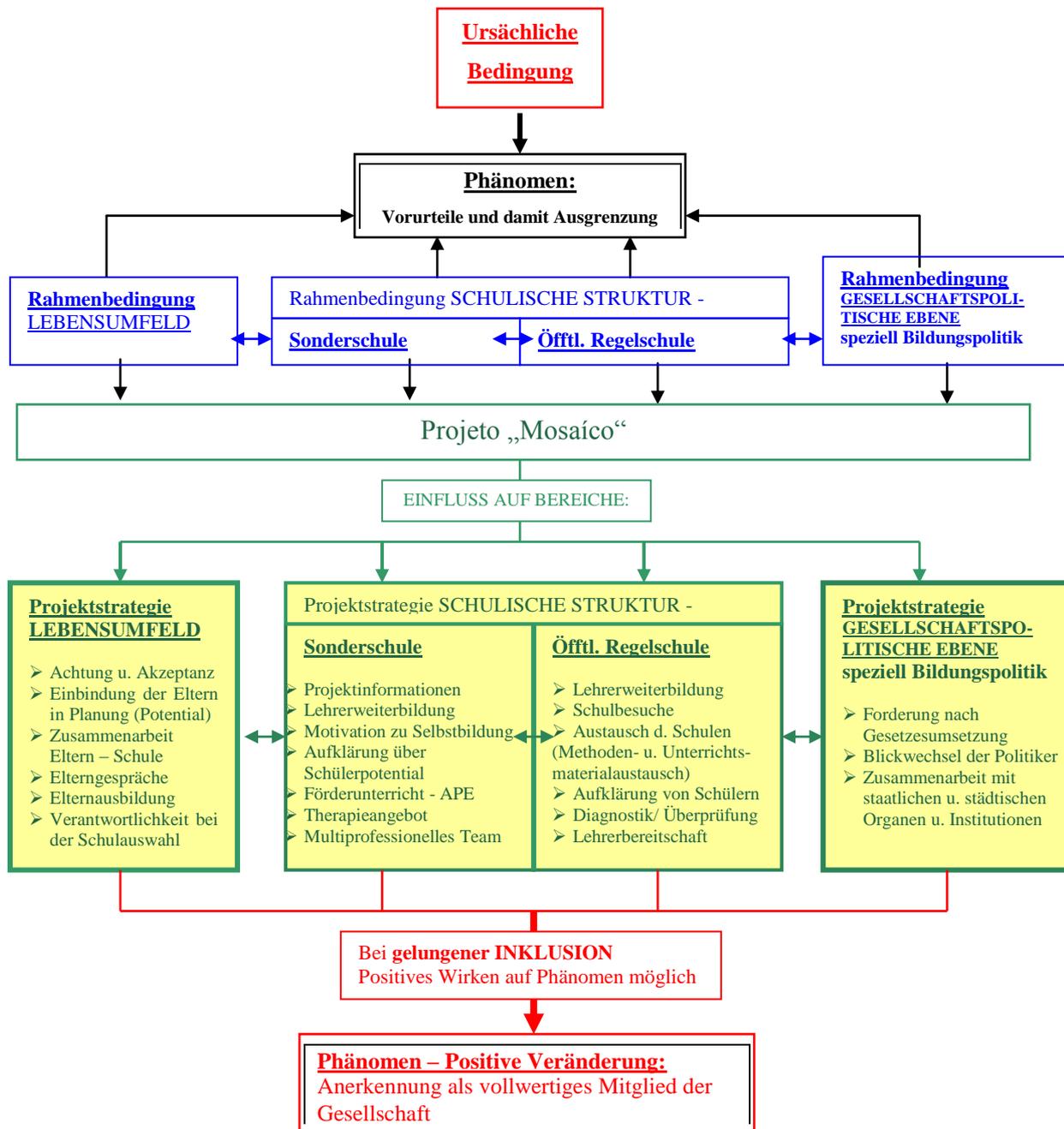
R.: „...es wurde zunächst ein Pilotprojekt entworfen und danach wurde dann durch die Weiterentwicklung Veränderungen gemacht. Wahrscheinlich werden wir Ende des Jahres noch mal neue Veränderungen machen, bis wir an den Punkt gelangen, dass es so nun angenommen werden muss. Wir müssten eigentlich aufgrund der Vorschriften schon viel weiter sein, wenn alle sich wirklich in Bereitschaft stellen würden...“ (Kordinatorin des Projektes)

Der Auswertungsteil „Projekt Mosaico“ verdeutlicht zusammengefasst, dass alle Personengruppen, die in das Projekt involviert werden sollen, eine überwiegend positive Einstellung zur Umsetzung und dem Gelingen des Projektes äußern. Die Mütter gehen hier stärker auf den Wunsch einer Verbesserung des intellektuellen Bereiches sowie die soziale Einbindung ihrer Kinder ein, während die Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Regelschulen in besonderer Weise die Möglichkeit des Nutzens für alle Beteiligten herausstellen. Es wird deutlich, dass sie ein starkes Gewicht auf die Notwendigkeit eines Zusammenlebens ohne Ausschluss von Andersartigkeit legen. Von Seiten des Personals des CHACs werden kritischere Aussagen gemacht. Sie stehen dem Projekt „Mosaico“ eher in abwartender Haltung gegenüber, bezeichnen es aber insgesamt als umsetzungswert. Sie begegnen ihm also nicht mit Ablehnung. Die allgemein positive und erwartungsvolle Haltung aller in das Projekt involvierten Personen ist für den Erfolg der Arbeit von besonderer Wichtigkeit. Es kann eine motivierte Arbeit von allen Beteiligten als Basis vorausgesetzt werden. Die Einstellung und Motivation der Projektbeteiligten kann direkten Einfluss auf die Umsetzung des Projektes nehmen und damit in seiner Folge das Gelingen positiv beeinflussen oder eine erfolgreiche Arbeit behindern.

7.8.6 Projektstrategien

Abbildung 17

Auswertungsstruktur Projekt „Mosaico“ – Blickfeld Projektstrategien



Die Projektstrategien sind die Ergebnisse der Antwortsuche auf die Rahmenbedingungen. Sie sind in dieser Untersuchungsreihe als Projektziele des Projektes „Mosaico“ festgehalten und somit auf jeden einzelnen Bereich der Rahmenbedingungen abgestimmt. Dadurch entwickelten sich die Projektstrategie Lebensumfeld, die Projektstrategie Schulische Struktur,

unterteilt in Sonderschule und öffentliche Regelschule und die Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene.

Durch die Strategien in den jeweils unterschiedlichen Bereichen soll die Möglichkeit der Bewältigung des Phänomens, Vorurteil und damit Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben, geschaffen werden. In indirekter Weise können damit auch die eingrenzenden Rahmenbedingungen entweder ausgeschaltet oder, durch die konstruierten Alternativen, ihre Wirkungskraft gehemmt werden. Als Ziel der Projektstrategien lässt sich daher folgendes formulieren: das Projekt „Mosaico“, trotz der bestehenden Rahmenbedingungen, bestmöglich umzusetzen. Als Folge des Gelingens des Projektes durch die Projektstrategien kann auf das Phänomen positiv eingewirkt werden. Die Konsequenz des positiven Wirkens auf das Phänomen kann eine Veränderung hervorrufen, welche als Endprodukt das positiv veränderte Phänomen, Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, bewirken kann.

7.8.6.1 Projektstrategie Lebensumfeld

Die Projektstrategie Lebensumfeld stellt in der Projektplanung einen Schwerpunkt dar. Wie aus den vorangegangenen Forschungsphasen ersichtlich, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von hoher Wichtigkeit, vor allem in dem Prozess der Inklusion. Die Schwerpunkte des Projektes „Mosaico“ in diesem Bereich, liegen im Besonderen auf der Umgangsweise mit den Eltern. Ihnen Achtung und Akzeptanz entgegenzubringen wird als Grundlage für eine gute Zusammenarbeit gesehen. Die Einbindung des Potentials der Eltern ist eine zweite Regel in der Umsetzung des Projektes. Das Wissen der Eltern über ihre Kinder soll mit in die Planung einfließen, ebenso wie auch die Eltern selbst direkter mit eingebunden werden sollen. Dies wird vor allem durch die Punkte Elternausbildung und Verantwortlichkeit bei der Schulauswahl ausgeführt. Bei der Elternarbeit ist es wichtig, dass diese sowohl von Seiten der Sonderschule als auch von Seiten der Regelschulen praktiziert wird. Dies garantiert den vollständigen Einbezug der Eltern in den Inklusionsprozess ihrer Kinder. Der Punkt Achtung und Akzeptanz der Eltern ist in der Projektbeschreibung als ein wichtiger Inhalt festgehalten. Dieser Prozess erfolgt über verschiedene Aktivitäten und in unterschiedlichen Bereichen. So spielen neben der Einbindung der Eltern in die Planung, die Elterngespräche eine wichtige Rolle ebenso wie die Durchführung der Elternausbildung und -anleitung.

Die Einbindung der Eltern in die Planung ermöglicht das Nutzen des Potentials der Eltern, nämlich das Wissen über ihre Kinder. Über die Einbindung der Eltern, kann auch deren Einbezug in die Gesamtförderung, die ebenfalls zu Hause durch diese geschehen soll,

erleichtert werden. Diese Strategie soll sowohl von der Sonderschule als auch von der Regelschule durchgeführt werden. Dabei ist es wichtig, dass auch die Mütter sich bereit erklären diese Unterstützung zu geben. Wenn von ihrer Seite eine Bereitschaft besteht, nimmt die Schule ihr Wissen auch eher an.

S.: „Sie hat sehr großes Interesse gezeigt. Sie hat mit mir gesprochen. Sie sagte: ich leite J. immer an, aber zu Hause habe ich große Schwierigkeiten...“ (Lehrerin)

H.: „Ihr Vater ist sehr glücklich mit der Schule...Ich rede immer mit den Eltern. Frage wie es aussieht, ob es Schwierigkeiten gibt. Nein, Lehrerin, alles ist in Ordnung. Keine Bange, wenn irgendwas ist, suche ich Sie auf.“ (Lehrerin)

V.: „...vorher habe ich sie als sehr aggressiv wahrgenommen, ich habe sogar mit der Mutter darüber gesprochen und ihr erklärt, sie müsse mit ihr sprechen...“ (Lehrerin)

S.: „Ich denke, dass sie keine hat [spezielle Ausbildung], weil sie am Anfang von mir ein paar Informationen bekommen wollte.“ (Mutter)

M.G.: „...wenn sie die Kinder abholen, stellen wir einige Fragen. Ich versuche über die Behinderung des Kindes etwas zu erfahren, damit ich besser mit dem Kind in Aktion treten kann, damit ich besser mit dem Kind arbeiten kann.“ (Lehrerin APE)

A.R.: ...aber ich habe mit der Mutter gesprochen, sie gebeten, dass sie mir hilft, dass sie mich orientiert, über ihn was erzählt...“ (Lehrerin)

V.: „dann habe ich ihr erklärt, wie meine Art ist, wie ich mit ihr hier arbeite. Und sie hat mir gesagt, dass es jetzt bei ihr auch besser wird.“ (Lehrerin)

S.: „Die Familie hat sehr geholfen. Ihre Mutter war sehr aufklärend in Bezug auf sie...Sie begleitet ihre Tochter gut. Sie hat uns aufgeklärt über ihre Art, sich nicht aufgeregt über das was passiert war, in dem Moment, wo sie nicht in der Klasse bleiben wollte. Sie hat es akzeptiert...“ (Lehrerin)

Auch die Gespräche mit den Eltern sind Teil der Achtung und Akzeptanz ihnen gegenüber. Durch interessiertes Zuhören und Austausch, kann eine bessere Beziehung zwischen dem Personal und den Eltern entstehen, was sich auf die Zusammenarbeit auswirken kann.

Die Zusammenarbeit mit der Regelschule ist ein großes Bedürfnis der Eltern. Die Interviews zeigen, dass sie einen engen Kontakt mit den Schulen wahren wollen. Sie nehmen die Möglichkeit eines Gesprächs meistens dankend an und richten sich ihre Zeit so ein, dass sie zumindest einmal in der Woche mit der Lehrerin sprechen können.

S.: „Die Mutter hat ihren ganzen Fall geschildert, wie sie ist und das sie aus einer Sonderschule kommt und das sie schon in einer Schule war in welcher sie sich nicht eingefügt hat. Ich denke die Familie und die Schule müssen zusammen gehen,

besonders wenn die Mutter so achtsam auf ihr Kind ist. Nicht nur mit N., die ein Kind mit besonderen Bedürfnissen ist, sondern jedes Kind in der Schule müsste diese ganze Aufmerksamkeit bekommen...“ (Lehrerin)

R.: „Ich bringe sie jeden Tag in die Schule, ich hole sie ab. Wenn es ein Problem gibt, spreche ich mit der Lehrerin, ...mit der Direktorin...Sie kam jetzt nach Hause mit einer roten Stelle und ich habe nachgefragt, ob irgendetwas passiert ist...“ (Mutter)

R.: „Ich habe Kontakt mit dem Lehrer und der Koordinatorin...“ (Mutter)

L.: „...bis jetzt hatte ich noch nicht ausreichend Zeit um dort hineinzugehen und mit ihnen zu reden. Aber wenn ich an die Tür komme, frage ich die Lehrerin „Wie ist Lucas“?...aber es ist weil ich bis jetzt noch keine Zeit hatte ich werde noch mit ihr sprechen.“ (Mutter)

C.M.: „Wenn es Versammlungen gibt, spreche ich mit ihr. Manchmal, wenn ich sie hierhin bringe...und versuche mit der Lehrerin zu sprechen um zu wissen wie das Verhalten von ihr aussieht. Wenn ich nachmittags nicht kann, komme ich vormittags.“ (Mutter)

J.: „Sie erzählt mir immer, wenn er nicht auf sie reagiert. Wenn er sauer ist sagt sie es mir, weil er sehr aufbrausend ist.“ (Mutter)

I.: „...ich versuche immer zu wissen, wie N. sich so macht. Und ich denke sie [Lehrerin Regelschule] ist gut, ihre Arbeit macht sie gut.“ (Mutter)

L.: „Es gibt Versammlungen. In der Versammlung sagte sie: also, alles was mit den Schülern passiert, muss die Mutter erzählen. Ob du meinst, sie hat sich entwickelt oder nicht. Jede Mutter hat Raum in der Versammlung...und dann sagte sie: ist gut, also im nächsten Monat werden wir uns verbessern.“ (Mutter)

Lediglich eine Mutter erwähnte, dass sie bis jetzt noch keinen Kontakt mit der Lehrerin hatte.

S.: „Nein, mit mir hatte sie bis jetzt noch keinen Kontakt. Am Anfang sagte sie, dass es welche [Schwierigkeiten] gab aber jetzt ist sie so mehr oder weniger.“ (Mutter)

Die Interviews zeigen aber auch, dass sich einige Mütter einen noch stärkeren Austausch wünschen. Sie geben die Notwendigkeit an, dass alle am Projekt beteiligten Personen den Austausch ernst nehmen müssen und regelmäßige Versammlungen mit allen, Lehrkräften Regelschulen, Eltern, Koordinatorin des Projektes, Lehrkräften des Förderunterrichts stattfinden sollen, um einen gemeinsamen Dialog zu führen.

I.: „Ich werde nicht beiseite lassen, dass es diese Besuche geben muss, damit die Gruppe, die an der Inklusion beteiligt ist, weiß, was auf der anderen Seite passiert. Also muss es die regelmäßigen Besuche geben. Ein dialogischer Austausch, der Lehrer da, der Lehrer hier, mit mir, die ich Mutter bin, mit dir, die Teil der Inklusion ist, muss dieser Dialog, dieser Austausch von Ideen stattfinden.“ (Mutter)

Die Elterngespräche im CHAC sind für die Mütter ebenso wichtig und reihen sich in den Gesamtprozess des Gefühls von Akzeptanz und Wichtigkeit der Eltern mit ein. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass auch in der Sonderschule die Möglichkeit zum Austausch durch Gespräche gegeben ist. Es werden Elternversammlungen durchgeführt, damit auch die Mütter untereinander in Kontakt treten können um Erfahrungen auszutauschen.

C.M.: „Es gibt Raum zum Reden, für Unterhaltungen, eingeschlossen mit der Lehrerin Rosana. Sie will sogar eine Versammlung mit allen Müttern machen.“ (Mutter)

R.: „Jetzt, wo wir die Versammlung durchgeführt haben, müssen wir schon die nächste mit den Müttern organisieren, um Erfahrungen auszutauschen, weil nur durch ihre Berichte, der Austausch von Erfahrungen sich der Fakt, was diese Inklusion mit geistig Behinderten ist, aufhält. Wie lernen die Kinder, wachsen sie, kommen durch die Inklusion voran, welches sind die Vorteile für das Kind...“ (Koordinatorin des Projektes)

R.: „es ist eine Aufklärung, die ich den Müttern immer gebe, dass ihre Kinder ein normales Leben führen können, auch wenn sie nicht lesen und schreiben lernen, aber sie können heiraten, können arbeiten.“ (Koordinatorin des Projektes)

M.d.C.: „...manchmal redet die Mutter mit uns und sagt ob das Kind mitkommt oder Schwierigkeiten in einem bestimmten Bereich hat. Wir schauen dann, dass wir etwas mehr in diesem Bereich machen.“ (Lehrerin APE)

Die Elternausbildung, -aufklärung und -anleitung geht mit den Gesprächen einher. Für eine effektivere Zusammenarbeit erhält der Einbezug der Eltern in den Förderprozess eine hohe Wichtigkeit. Die Elternausbildung soll eine Möglichkeit bieten, die Eltern anzuleiten bestimmte Aufgaben, wie Förderspiele oder therapeutische Aspekte, auch zu Hause mit ihren Kindern durchzuführen. Dadurch kann eine Fortführung der Arbeit der Schule gewährleistet werden. Die Interviewauswertung zeigt deutlich, dass diese Aufgabe sowohl von den Lehrkräften, als auch von den Therapeuten umgesetzt wird und die Eltern die Orientierungen dankend annehmen. Sie erfahren, wie sie zu Hause mit den einfachsten Mitteln den Lernprozess ihrer Kinder unterstützen können.

L.: „Sie sagte: L., es bringt nichts, L. kann auf hundert Schulen gehen aber sie wird nichts lernen. Du musst ihr auch zu Hause was beibringen. Sie hat mir dann beigebracht indem sie sagte: ‚Benutz das was du im Haus hast. Du hast viele Sachen zu Hause, eine Rolle Kekse, eine Dose Nesquik und du sagst dann L., welcher Buchstabe ist das, welcher Vokal ist das? Ob es ein Konsonant ist oder ein Vokal. L., welche Farbe ist

das? ‘...Sie sagt du musst deinen Teil machen. Wir machen unseren Teil hier, aber du musst deinen Teil machen, weil wenn du es machst, lernt sie sowohl zu Hause, als auch in der Schule.’ (Mutter)

R.: ‘Weil die Arbeit des Förderunterrichts...Sie müssen sich ein wenig Zeit nehmen um ein Spiel zu machen, was wir mit nach Hause schicken. Das bedeutet, er wird ihnen erzählen, was sie im Unterricht mit dem Spiel gemacht haben. So merkt er gar nicht, dass er lernt in dem Moment wo er dort spielt...’ (Kordinatorin des Projektes)

C.M.: ‘,...die Psychologin hat uns einige Orientierungen gegeben, mir und ihrem Vater. Und zu Hause haben wir sie bestmöglich erzogen.’ (Mutter)

M.J.: ‘Ich mag es sehr, weil es eine Hilfe ist. Es hilft ihm und mir ebenfalls indem ich Orientierungen bekomme, wie ich Sachen mit ihm machen kann.’ (Mutter)

L.: ‘Die Lehrerin Cruz sagte: ‘also L., du sollst es nicht verändern, wie sie ihren Namen schreibt. Du sollst ihre Hand nicht nehmen und ihren Namen schreiben, weil sie es so nicht lernen wird. Sie lernt es, indem sie auf dieses Schild schaut und es so macht.’ Eines Tages kommt dabei ein a raus, ein i, ein b, es ist mit der Zeit, mit Geduld, L... Du kannst sie nicht zwingen etwas zu lernen...’ (Mutter)

Die Verantwortung der Schulauswahl an die Eltern abzugeben, entstand aus zwei Gründen: Zum einen können die öffentlichen Regelschulen, bei einem persönlichen Kontakt mit den Eltern, genauere Informationen über das einzelne Kind erfragen und zum anderen kann den Eltern die Angst genommen werden, dass ihr Kind abgelehnt wird. Auch hier spielt der Aspekt des Elterneinbezuges eine große Rolle. Die Auswahl der Schulen ist im Prozess der Inklusion ein wichtiger Anfangsschritt. Da am Anfang Vorbehalte, gerade von Seiten der Eltern, spürbar sind, ist es wichtig, dass sie gleich von Anfang an in den Prozess mit eingebunden sind. Sie spüren dadurch ihre Verantwortung und nehmen diese wahr. Der Schritt, selber die Schulen aufzusuchen, ermöglicht ein intensiveres Verhältnis zwischen den Eltern und der Schule. Der Kontakt wird durch eine Eigeninitiative gestartet und nicht über Dritte hergestellt. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Mütter eine Auswahl haben und an dem ersten Kontakt merken, ob es eine gute Zusammenarbeit werden kann oder sie lieber eine andere Schule für ihr Kind suchen. Weiterhin können die Eltern eher darauf achten, dass sie eine Schule in der Nähe ihres Wohnhauses oder an einem für sie gut zu erreichenden Ort suchen. Insgesamt lässt sich auf Elternseite eine hohe Bereitschaft feststellen diesen Schritt zu machen. Der Großteil der Eltern nimmt den ersten Kontakt als positiv wahr. Die Auswertung zeigt weiterhin, dass sich die Mehrzahl der aufgesuchten Schulen sofort auf eine Inklusion

einlassen. Auch von ihrer Seite scheint der sofortige Kontakt mit den Eltern diesen Schritt zu erleichtern.

S.: „Nein, es war nicht sehr schwierig eine Schule zu finden. Als ich die Schule gesucht habe, die am nächsten war, haben die Direktorin und die Lehrerin gesagt, dass sie das Kind annehmen, da man niemanden ausschließen darf.“ (Mutter)

M.F.: „Sie haben sie sofort angenommen. Als ich sie anmeldete, habe ich es gleich mit angegeben, ich habe sie angemeldet, aber sie hat das Down-Syndrom. Sie sagte du kannst sie bringen, weil es für uns eine Herausforderung ist ein Kind mit Behinderung an unserer Schule aufzunehmen. Für uns ebenso wie für die Lehrer.“ (Mutter)

L.: „Wie ich es geschafft habe? Ich bin dorthin gegangen und habe meine Situation geschildert und was mich dazu bewegt hat L. zu dieser Schule zu bringen...Sie haben ihn akzeptiert, weil ich meine Kinder, sagen wir so, ich bin eine gern gesehene Person in der Schule...weil alle meine Kinder da gelernt haben. Also war es sehr einfach an der Schule anzukommen.“ (Mutter)

L.: „...also hat sie ihn zu uns gebracht und wir haben ihn aufgenommen. Aber sie kam hierhin und hat gesagt, dass sie von der Schule orientiert wurde, weil sie sagte, sie wolle ihn mit normalen Kindern inkludieren.“ (Lehrerin)

J.: „Ich habe ihn da hingebraht und seine Krankheit genannt und sie haben ihn angenommen...Seine Patentante arbeitet in der Schule. Sie hat ihn eingeschrieben und kannte ja seine Krankheit schon und damit gut.“ (Mutter)

C.M.: „Es war nicht schwierig nein, in der ersten Schule wo ich hingegangen bin haben sie sie akzeptiert. Die Schule ist nah.“ (Mutter)

S.: „Das war nicht so schwierig. Ich war nur in zwei oder drei Schulen. In der dritten Schule war ich schon zufrieden, weil ich mit der Direktorin gesprochen habe und sie hat mir alles genau erklärt...dass sie im vergangenen Jahr schon ein besonderes Kind hatten, nur dass es eine körperliche Behinderung hatte. Also sagte sie, es gibt kein Problem, weil wir das wissen, wir haben schon mit solchen Kindern gekämpft. Und so sagte sie, sie könnte.“ (Mutter)

Die Möglichkeit, selber eine Schule zu suchen hatte für die meisten Eltern den Vorteil, dass sie eine Schule gefunden haben, die sehr nah an ihrer Wohnung ist oder strategisch eine günstige Lage für die Familie darstellt. Auf die Frage, ob die Schule in der Nähe des Hauses sei, antwortete ein Großteil der Mütter mit einer Bestätigung.

M.F.: „Sie ist nah.“ (Mutter)

L.: „Sie ist nah und ich kann ihn abholen. Es ist nur eine Straße von meinem Haus bis dorthin.“ (Mutter)

Durch die Auswertung wird deutlich, dass die Eltern sich mit der Aufgabe der Schulsuche nicht überfordert gefühlt haben. Jedoch im Fall von Fragen oder Zweifeln auch die Unterstützung von Seiten des CHACs gegeben war.

I.: „...also habe ich eine Schule gesucht. Als ich an der Schule ankam, die Schule war eine staatliche Schule, wollten sie meine Tochter nicht annehmen. Das war der Moment, in welchem ich zurück gerannt bin zur Schule Ana Cordeiro und Hilfe gesucht habe durch die Direktorin und Rosana. Also ist Rosana zusammen mit der Sozialarbeiterin zu einer Schule in der Nähe meines Hauses gefahren und da, durch Gespräche mit der Direktorin haben sie es geschafft, dass sie sie akzeptiert haben.“ (Mutter)

Insgesamt zeigt die Auswertung der Projektstrategie Lebensumfeld, dass die meisten Projektstrategien zu aller Zufriedenheit eingehalten und angenommen werden. In besonderer Weise zeigen die Interviews, dass den Eltern Respekt und Akzeptanz in allen Belangen das Projekt betreffend entgegengebracht wird. Als Beispiele sind hier vor allem die direkte Einbindung des Wissens der Eltern über ihre Kinder in die Planung des Projektes und die Verantwortungsübertragung der Suche nach einer geeigneten Schule zu nennen. Dies wird sowohl von Elternseite, als auch von Seiten der Schulen als positiv bewertet. Die Elternausbildung beschreibt demnach eine wichtige Projektstrategie, da dadurch eine noch größere Beteiligung der Eltern geschaffen werden kann. Die Elterngespräche stellen ebenfalls eine wichtige Strategie dar. Es wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern als besonders wichtig betrachtet wird.

Die Elternarbeit stellt in dem Projekt „Mosaíco“ einen Schwerpunkt dar, der in allen Bereichen berücksichtigt wird. Die Eltern stehen diesem Einbezug uneingeschränkt positiv gegenüber.

7.8.6.2 Projektstrategie Schulische Struktur

Die Projektstrategie Schulische Struktur ist ein sehr komplexes Geflecht aus Strategien zur Arbeit innerhalb von Sonder- und öffentlicher Regelschule, sowie zur Zusammenarbeit der Schulen untereinander. Die Rahmenbedingungen zeigten, dass die Bereiche sehr weitläufig sind und einen hohen Einfluss auf das Phänomen nehmen. Um den Prozess der Inklusion positiv gestalten zu können, ist auf dieser Ebene eine Zusammenarbeit beider Schulen unabdingbar.

7.8.6.2.1 Projektstrategie Sonderschule

Die Sonderschule bleibt im Prozess der Inklusion als Anlaufstelle erhalten. Die Planung sieht vor, dass die Kinder weiterhin in das Zentrum kommen und dort sowohl Förderunterricht als auch Therapien erhalten. Damit behält die Schule in der Begleitung der Kinder eine tragende Rolle. Die Interviews verdeutlichen, dass das Geschehen im CHAC bereits im Auswahlprozess Inklusion ermöglichen oder verhindern kann. Damit liegt eine hohe Verantwortung bei dem Personal des Zentrums. In der Umsetzung selber können die Strategien innerhalb des CHACs das Phänomen schwächen oder verstärken. Unter Anderem wurden folgende Schwerpunkte als Projektstrategien ausgearbeitet: Die Projektinformation, welche den Anfang des gesamten Prozesses darstellt, in der Weiterführung nimmt dann die Lehrkräfteausbildung eine hohe Stellung ein und die damit im Zusammenhang stehende Motivation zur Selbstbildung. Der Förderunterricht und das Therapieangebot sollen den Inklusionsprozess der Schüler und Schülerinnen in direkter Weise unterstützen. Die Aufklärung über das Potential der Schüler und Schülerinnen ist sowohl an alle Lehrkräfte, wie auch an die Eltern gerichtet, um eine positive Einstellung und damit die Basis für eine Inklusion zu bilden. Den Schlusspunkt stellt die Arbeit in einem multiprofessionellen Team dar, welches den allumfassenden Aspekt der Inklusion in besonderer Weise berücksichtigt.

Die Information über das Projekt und das Gespräch mit den Eltern ist für den Einstieg in die Arbeit sehr wichtig. Diese Aufgabe wird von unterschiedlichen Personen übernommen. Es zeigt sich jedoch, dass in besonders hohem Maße Rosana, die Psychologin und die Direktorin an der Informationsvermittlung beteiligt sind. In Erweiterung kommen auch Gespräche mit den jeweils zuständigen Lehrern zustande.

R.: „Durch die Lehrerin, die mit ihm gearbeitet hat. Sie sagte mir, ich könnte ihn schon in eine öffentlichen Regelschule integrieren.“ (Mutter)

V.: „Ich glaube es war Ana Cordeiro. Sie kam durch die Schule Ana Cordeiro, durch die Lehrerin Rosana, durch das Projekt.“ (Lehrerin)

D.S.: „Es war da in dem Lehrerzimmer. Sie haben mich gerufen und gesagt, dass er in der Inklusion sei...“ (Mutter)

J.: „Sie [Psychologin] und Margarida [Direktorin CHAC] haben mich ins Direktorzimmer gerufen und sie sagte, dass er nicht mehr länger hier bleiben kann.“ (Mutter)

A.C.: „Ich habe mit der Psychologin gesprochen. Die Psychologin hat ihn angeschaut und gesagt, dass er eine gute Entwicklung macht und die Fähigkeit besitzt mit anderen Kindern zu lernen. Also hat sie mich gebeten ihn an eine Regelschule einzuschulen.“ (Mutter)

I.: *„Ich hatte ein Gespräch mit Rosana...sie hat gesagt wir sollen eine Schule in der Nähe unseres Hauses suchen, um die Arbeit mit ihr zu erleichtern*

I.: *„Wir auf den Fluren haben das Gerücht gehört und dann von Rosana, weil sie es erwähnt hat...“ (Mutter)*

S.: *„Es war Rosana, die mir davon erzählt hat und dann habe ich mit der Lehrerin von ihr gesprochen und die sagte: G.? ich denke es fehlt noch ein bisschen um auf eine normale Schule zu gehen aber es ist gut es zu versuchen...es kostet nichts es zu versuchen.“ (Mutter)*

L.: *„Ja, es war sie [Direktorin]. Sie sagte: L., wenn L. ins nächste Schuljahr kommt und immer noch hier ist, musst du sie in eine Schule in der Nähe deines Hauses schicken.“ (Mutter)*

Durch die zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen und der darin auftauchenden Schwachstelle der Lehrerausbildung, stellte die Lehreraus- und Weiterbildung innerhalb des CHACs eine Hauptstrategie des Projektes dar. Dabei ist die Motivation zur Selbstbildung sehr wichtig. Wenn das Personal bereit ist sich auf die Suche zu begeben, gibt es Möglichkeiten zur Weiterbildung. Auch die sehr negative Sicht, dass keine Kurse angeboten werden, ist durch die Auswertung widerlegt worden. Insgesamt zeigt die Interviewauswertung, dass das Personal, welches in das Projekt eingebunden ist, eine hohe Motivation zeigt sich weiterzubilden oder selbst Informationen zu beschaffen, um eine effektivere Arbeit zu machen.

F.: *„Meine Türen sind immer offen etwas zu machen. Immer wenn sich eine Möglichkeit auftut und ich ausgewählt werde, gehe ich. Ich tue alles, um es zu wissen wenn sich was anbietet, weil du weißt, dass die Plätze immer limitiert sind. Nicht alle haben also die Möglichkeit. Jetzt gab es einen in Timon [Nachbarstadt]...das CHAC macht immer diese Art der Weiterbildung. Wir hatten einen Ende des vergangenen Jahres...“ (Lehrerin APE)*

S.: *„...als ich anfing mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu arbeiten, musste ich mich umsehen, weil es waren nicht sie die unangepasst waren, ich war es, die keine Informationen hatte...manchmal sehen wir Bücher ankommen, Material, Informationen und der Lehrer eignet sich nichts an. Zu sagen, man hat kein Geld um ein Buch zu kaufen ist einfach, aber es gibt Universitäten, in denen du Zugang zu solchen Büchern hast...es ist eine Frage ein bisschen mehr Motivation zu haben...Die Lehrer sagen häufig: Das Bildungsministerium bietet uns nicht die Möglichkeiten, das*

Bildungsministerium bietet keine Kurse an...aber ich denke wir müssen uns auch selber darum kümmern... (Psychologin)

R.: *„Ich hatte keine Ahnung von Inklusion und auch keine Erfahrungen in der Koordination...einen Kurs in dem Bereich Sonderpädagogik habe ich vor zwei oder drei Jahren gemacht. 2002 habe ich einen Kurs im Bereich geistige Behinderung gemacht...es war also ein weiterer Punkt, in welchem ich mich bereitgestellt habe mich selber zu qualifizieren. Da ich sehr neugierig bin und gerne lese, Informationen suche und mit den unterschiedlichen Berufsgruppen mir Informationen beschaffe...Ja. [hast du zusätzlich zu deiner Arbeit zu Hause gelernt], zusätzlich zu den Stunden auf meiner Arbeit und abhängig von den Bedürfnissen die auftauchten...“ (Kordinatorin des Projektes)*

M.d.C.: *„Ich habe damit angefangen, weil ich gerne Kurse mache, ich lerne gerne etwas Neues zu machen...ich habe mir schon einige Bücher angesehen, über Inklusion mich informiert...“ (Lehrerin APE)*

Die Aufklärung in Bezug auf das Schülerpotential stellt eine weitere Projektstrategie dar, die durch die vorhandenen Rahmenbedingungen entstanden ist. Die Tatsache, dass auch bei Lehrkräften und Personal innerhalb des CHACs eine große Unaufgeklärtheit zu Leistungs- und Lernfähigkeit der Schüler und Schülerinnen besteht, beschreibt die Notwendigkeit dieses Gebiet als Projektstrategie aufzunehmen. Es geht darum, eine insgesamt positivere Einstellung gegenüber den Schülern und Schülerinnen zu bilden und damit die Möglichkeit für Inklusion zu erhöhen. Die Interviews zeigen, dass dieser Punkt mit der Lehrerbildung einher geht und als ein Unterpunkt betrachtet werden kann.

R.: *„Wir müssen den Mythos auflösen, dass geistig Behinderte wenn sie in die Schule kommen nicht lesen und schreiben lernen...der Fortschritt bei geistig Behinderten ist nicht nur lesen und schreiben zu lernen, sondern auch die Sozialisation, die Einhaltung von sozialen Regeln, Erkennung was falsch und richtig ist...“ (Kordinatorin des Projektes)*

R.: *„...aber da es jetzt funktioniert, zeigen wir nun die Berichte der Mütter, des Fachpersonals, Therapeuten, alle Informationen und Schritt für Schritt öffnen sich die Köpfe der anderen Angestellten, mit öffnen meine ich akzeptieren eine veränderte Zukunftssicht zu haben.“ (Kordinatorin des Projektes)*

Der Förderunterricht wurde als ein Standbein des Projektes gesehen. Die Konzeption des Projektes sieht vor, dass die Kinder jeden Tag am Unterricht in der öffentlichen Regelschule teilnehmen und jeweils zweimal in der Woche ins CHAC kommen. Dies erfolgt an dem für

den Schüler, die Schülerin jeweils freien Teil des Tages. Sie erhalten sowohl Förderunterricht, als auch die für sie wichtigen Therapien. Es gibt zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung vier Lehrerinnen, die den Förderunterricht durchführen. Zwei von ihnen sind jedoch erst seit kurzer Zeit im CHAC für den Förderunterricht angestellt. Rosana als Koordinatorin versucht den Förderunterricht inhaltlich mitzuplanen, da sie ihre Erfahrungen aus dem Pilotprojekt mit einbringen kann. Die Interviews zeigen, dass sowohl die Lehrer und Lehrerinnen im CHAC, als auch die Lehrkräfte an den Regelschulen ebenso wie die Eltern diese zusätzliche Förderung als wichtig betrachten. Zudem wird die Stellung des Förderunterrichts im Gesamtentwicklungsprozess des Kindes erkannt. Dennoch kommen auch negative Stimmen auf. So wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass viele Eltern zwei Tage als zu wenig bezeichnen und sich mehr Förderung für ihre Kinder wünschen. Außerdem zeigt sich die Notwendigkeit nach mehr Lehrern für den Förderunterricht, damit insgesamt mehr Zeit für die einzelnen Kinder gegeben ist und darüber eine bessere Begleitung garantiert wird.

*L.: „Ich denke es ist von fundamentaler Wichtigkeit, weil deine Art der Arbeit und Methoden ist eine und meine ist schon eine andere und wir zwei, eine mit der anderen, wer weiß, können L. zu einem größeren Wachstum verhelfen, seine Entwicklung unterstützen.“
(Lehrerin)*

M.d.C.: „Wir arbeiten mit Spielen, wir unterstützen die Entwicklung der Kinder in der Schule aber mit Spielen, dem Spielerischen, mit allem wovon sie selber glauben, dass es das Beste für sie ist um zu lernen.“ (Lehrerin APE)

R.: „...den Lehrern im Förderunterricht vermittele ich einige Methoden, Spiele, Orientierungen...ich bringe Vorschläge mit, wie man mit den Kindern sowohl in der Schule als auch im Förderunterricht mit den Kindern arbeiten kann.“ (Rosana)

R.: „Zweimal in der Woche. Ich bringe die Hausaufgaben mit, damit sie sie hier machen können...Spiele, Malen, Bällchen für Kollagen... (Mutter)

S.: „Ich denke wenn sie nicht diese Begleitung hätte, würde ich vielleicht Schwierigkeiten mit ihr in der Klasse haben. Diese Begleitung ist sehr gut, wichtig.“ (Lehrerin)

D.S.: „Er kommt hier zweimal in der Woche hin [zum Förderunterricht]“ (Mutter)

A.C.: „Ich denke, es läuft nicht sehr gut, weil es ist nur zweimal in der Woche. Zum Beispiel nur eine halbe Stunde pro Kind...es ist nicht ausreichend und trotzdem gibt es viele Kinder schon dort und es gab nur zwei Lehrerinnen. Jetzt haben sie noch eine dazugetan. Also wenn es wenigsten jeden Tag wäre, denke ich, würde es reichen, um sie besser zu unterstützen.“ (Mutter)

M.J.: „Es ist nicht ausreichend, es müsste mehr sein und jetzt ist es sehr wenig, weil es nicht mehr mit Rosana direkt ist...es ist nur eine Stunde die Förderung, das ist sehr wenig. Vorher hatte er mehr Zeit. Jetzt gibt es Tage, an denen keine Zeit bleibt für seine Förderung...es muss mehr Zeit für sie geben, weil eine solch Behandlung mit einem Kind in diesem Raum, dreißig Minuten, das geht nicht. Es sind zu viele Kinder für einen Lehrer. Es müsste mehr Lehrer geben.“ (Mutter)

Die Interviews zeigen, dass ein Großteil der Inklusionskinder zusätzlich zum Förderunterricht Therapien bekommt. Die Projektstrategie Therapie kann damit als umgesetzt betrachtet werden. Von Seiten des CHACs bestehen dabei stets Bemühungen, die Therapien für die Inklusionsschüler und –schülerinnen auch zu garantieren. Die Eltern sehen diese zusätzliche Förderung genau wie den Förderunterricht als sehr wichtig an.

R.: „Sie geht zur Psychomotorik und zur Sprachtherapie.“ (Mutter)

R.: „Er ist gut. Die einzige Schwierigkeit, die er hat, ist im motorischen Bereich, aber hierfür bekommt er ja hier Behandlungen, um eben seine Motorik gezielt zu schulen...bis jetzt denke ich es ist gut. Er geht noch zur Sprachtherapie, Psychologin, Sozialpsychologin und Psychomotorik, wegen seiner motorischen Fähigkeit.“ (Mutter)

F.: „Er ist intelligent, aber hier erhält er noch Behandlungen. Mittwoch und Montag.“ (Mutter)

S.: „Bis jetzt noch nicht aber Magarida [Direktorin CHAC] hat gesagt, sie schaut mal ob sie einen Platz für ihn bei der Psychologin erreichen kann, weil er sehr nervös ist, zu nervös.“ (Mutter)

L.: „Ich denke es hilft schon, weil Sachen die L. da nicht sieht, gibt es hier. Weil, hier hat sie eine Psychologin und andere Sachen.“ (Mutter)

Die Arbeit in einem multiprofessionellen Team im CHAC stellt eine sehr wichtige Projektstrategie. Im Inklusionsprozess ist der Blick auf möglichst alle das Kind beeinflussenden Ebenen von hoher Bedeutung. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass eine intensive Arbeit in einem multiprofessionellen Team nicht entstanden ist. Trotzdem sind viele Therapeuten mit in das Projekt involviert. Sie behandeln Kinder, die am Projekt teilnehmen oder werden von den Lehrern des Förderunterrichts und der Koordinatorin um Rat gefragt. Die Tatsache, dass unterschiedliches Fachpersonal mit dem Projekt in Verbindung steht, wird von allen Beteiligten als positiv betrachtet. Für die Eltern ist die Möglichkeit, auch Therapiepersonal bei Zweifeln mit befragen zu können wichtig. Auch die jeweiligen Lehrkräfte des Zentrums suchen sie auf um einen Rat zu bekommen, ob sie einzelne Kinder

für inklusionsfähig halten. Die Interviews bestärken damit die Wichtigkeit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen, da dadurch ein allumfassender Blick auf die Schüler und die Arbeit gelegt werden kann.

R.: *„Ich habe ein multidisziplinäres Team der Schule zusammengerufen, wir haben uns hingesezt und langsam in kleinen Schritten ein Projekt entwickelt...wenn ich irgendeine Schwierigkeit sehe, suche ich die Psychologin, die Sozialpsychologin auf, ich suche Hilfe bei kompetenten Fachpersonal, die Spezialisten sind.“ (Kordinatorin des Projektes)*

L.C.: *„Wir haben keine direkten Teamsitzungen, aber wir sind immer in Kontakt. Immer wenn es Schwierigkeiten gibt, rufen mich die Lehrer um zu reden und manchmal gehe ich da in ihren Raum, um sie zu beobachten, die Schüler und die Lehrer...Ich begleite sie immer sehr nah, ich gehe in die Klasse und setze mich mit ihnen hin, schaue mir das Verhalten an, um besser mit dem Schüler arbeiten zu können.“ (Sozialpsychologin)*

S.: *„Nein, Teamsitzungen wirklich, Teamsitzungen haben wir nicht eine gehabt. Die einzige Sache, die ich mache ist, das ich ab und zu mit der Koordinatorin spreche aber ansonsten bin ich nicht in das Projekt involviert...Wenn Rosana ein Problem hat und es lösen möchte, wenn sie mit mir über Themen wie Familie sprechen möchte oder mit der Familie selbst reden soll, die es nicht genau verstehen...“ (Sozialarbeiterin)*

S.: *„Ja, ich arbeite.[mit Inklusionskindern] es gibt einige Kinder die inkludiert sind, aber noch eine pädagogische Begleitung zu einer anderen Zeit haben und in dieser anderen Zeit schauen wir nach einer Möglichkeit die psychologische Behandlung zu machen....um nichts zu verlieren...weil einige noch zusätzliche Begleitung brauchen, sowohl pädagogisch als auch psychologisch...“ (Psychologin)*

S.: *„...um die Wahrheit zu sagen, den Kontakt, den ich hatte war durch die Lehrer, die Schüler hatten die ich schon als Psychologin begleitet habe und sie sagten: sowieso geht jetzt in die Inklusion, was denkst du darüber? Sie haben mich nach meiner Meinung gefragt...weil auch die Eltern kommen und mit uns sprechen, schau mal, es passiert das und das...“ (Psychologin)*

M.d.C.: *„Es gibt einen Moment, in dem wir uns hinsetzen und schauen, was wir gelernt haben, wie die Arbeit der letzten 15 oder acht Tage war, je nachdem, und dann neue Strategien planen, um noch besser mit einem bestimmten Kind zu arbeiten...Freitag hatten wir eine Sitzung mit der Koordinatorin. Da hat sie uns einige Informationen gegeben, was mit ihnen in der Regelschulen passiert...Sie gibt uns und wir geben ihr*

Informationen...es gibt noch anderes Fachpersonal, die Therapeuten betreuen unsere Arbeit“ (Lehrerin APE)

Eine Teamarbeit, mit regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen, wird nicht betrieben. Dies wird von allen Beteiligten als Schwachstelle gesehen, es ließ sich jedoch in dem Halbjahr aus zeitlichen und personellen Gründen nicht realisieren. Der Austausch zwischen den Lehrkräften und Therapiepersonal findet kaum statt und auch das Personal untereinander tauscht sich nur in sehr geringem Maße aus. Die Kommunikation beschränkt sich zurzeit auf Gespräche mit der Koordinatorin. Die Auswertung der Interviews zeigt gerade von Seiten des Therapiepersonals eine große Bereitschaft, sich mehr für das Projekt zu engagieren und eine intensivere Teamarbeit zu praktizieren. Diese Aussagen sind als Auswertungsergebnisse wichtig. Sie zeigen, dass generell ein hohes Interesse von Seiten des Therapiepersonals vorliegt. Der Umstand des nicht Zustandekommens eines Teams liegt überwiegend an der Rahmenbedingung Zeit und nicht an nichtvorhandenem Interesse. Insgesamt fordern alle Beteiligten regelmäßige Teamsitzungen und eine höhere Einbindung in die Zusammenarbeit mit den öffentlichen Regelschulen.

R.: „wir haben geplant zweimal pro Semester eine Teamsitzung durchzuführen, leider haben diese aufgrund von Schwierigkeiten, die immer auftauchen, wie der Schwierigkeit sich in der Schule alle zu treffen, nicht geschafft. Trotzdem versuche ich mit allen zu reden, selbst wenn sie nicht zusammen in einer Sitzung sind...Es wäre natürlich wunderbar, wenn wir diese Sitzungen mit dem unterschiedlichen Fachpersonal tatsächlich hätten, um Erfahrungen auszutauschen...“ (Koordinatorin des Projektes)

F.: „In meinem Fall spreche ich nicht mit ihnen [anderes Fachpersonal]. Wer mit ihnen spricht, ist Rosana. Wir haben einen Begleitungsbogen für jeden, wie er heute war, was er gemacht hat...“ (Lehrerin APE)

S.: „Es fehlt die Einbindung von mehr Facharbeitern. Es fehlt, dass eine ganze Gruppe in Ana Cordeiro sich darin einbindet...“ (Koordinatorin des Bereichs der Autisten)

A.B.: [Wie kannst du zu dem Prozess der Inklusion beitragen?] „In der Form der Aufklärung, Schulbesuche durchführen, Vorträge halten, Ich denke das wäre wichtig (T.O.)

S.: „Ich denke es müsste genau diese Teamsitzungen mit dem ganzen Personal geben, damit wir uns ergänzen können, um zu einer Lösung zu kommen...“ (Sozialarbeiterin)

L.C.: „Ich denke es fehlt noch viel in Sachen der Begleitung. Ich als Sozialpsychologin, ich würde auch gerne in die Schulen gehen, um das Umfeld in welchem sie arbeiten

kennenzulernen, mit den Lehrern zu sprechen. Bis jetzt ist es nur die Koordinatorin...mir, als Sozialpsychologin fehlt dies.“ (Sozialpsychologin)

S.: „...dass wir nicht diese Verbindung verlieren und nicht aufhören den Schulen eine Betreuung anzubieten...die Informationen sind sehr sporadisch...Rosana ist mehr dafür verantwortlich in den Schulen zu sein...es müsste eine Sache sein, in der das andere Personal mehr mit eingebunden ist, was bedeutet, eine Psychologin zu haben, die dafür zuständig ist die Schulen zu besuchen, damit das gesamte Gewicht nicht nur auf den Schultern der Koordinatorin liegt...es müsste ein Team geben was mehr für den Bereich Inklusion zuständig ist“ (Psychologin)

Einen Punkt, der in der Auswertung der Interviews von der Psychologin angesprochen wurde, werde ich zusätzlich aufführen. Er zeigt, wie sehr sie sich mit dem Projekt identifiziert und darauf bedacht, ist eine möglichst gute Arbeit zu machen. Sie weist auf den Punkt der Überprüfung des Projektes hin und sagt, dass eine kontinuierliche Überprüfung auf allen Bereichen wichtig sei, damit das Projekt positive Resultate zeigt.

S.: „Ich denke, es müsste eine Evaluation des Projektes sowohl im pädagogischen Bereich, im Bereich der Psicopedagogia, im psychologischen Bereich gemacht werden, der Frage nach dem Verhalten nachgegangen werden und zusätzlich die Lehrer in den Schulen ausbilden, weil, wenn dies nicht geschieht, fühlt sich das Kind wesentlich ausgeschlossener als wenn es im Zentrum unter, sagen wir so, seinesgleichen geblieben wäre.“ (Psychologin)

Insgesamt wird deutlich, dass das CHAC eine wichtige Komponente in der Umsetzung des Projektes ist und in allen Wirkungsbereichen großen Einfluss besitzt. Durch die Tatsache, dass die Initiative des Projektes „Mosaico“ von dort ausgeht, wird auch ein Stück die Hauptverantwortlichkeit für das Gelingen im CHAC gesehen. Dabei ist durch die Interviews deutlich geworden, dass die Informationsvermittlung als Einstieg wichtig ist. Diese wird überwiegend von der Koordinatorin und der Direktorin übernommen. Die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen durch den Förderunterricht und Therapien werden zweimal wöchentlich angeboten und sowohl von den Eltern, als auch den Lehrern und Lehrerinnen der öffentlichen Regelschulen als sehr wichtig empfunden. Die meisten Eltern wünschen sich noch mehr Zeit und individuellere Begleitung durch diese Strategien. Die Strategien Ausbildungs- und Aufklärungsarbeiten liegen in den Händen des Personals des CHACs, die in das Projekt involviert sind. Hier wird deutlich, dass Aktivitäten, diese Bereiche betreffend, stattfinden, Ausbildungsseminare angeboten oder Vorträge gehalten werden. Auch

individuelle Gespräche gehören zu dieser Strategie. Sowohl die Lehrkräfte als auch das Personal erklären, dass eine intensivere Umsetzung wünschenswert wäre. Sichtbar wird, dass die Verbindungen zwischen Schule, Eltern und dem Förderangebot durch das CHAC anfänglich von dort aus gestaltet werden muss. Die Bildung eines multiprofessionellen Teams wurde in seiner Vollendung noch nicht umgesetzt, doch die Interviews zeigen, dass viele Therapeuten mit in das Projekt involviert sind, ein Austausch stattfindet und eine Zusammenarbeit damit gewährleistet wird. Als letzter Punkt sollte der Ratschlag der Psychologin, das Projekt in allen Bereichen und unter allen Aspekten zu evaluieren, ernst genommen und umgesetzt werden und die schon in der Durchführung befindenden Evaluationsstrategien ergänzt werden.

Die Interviews zeigen, dass das CHAC insgesamt sehr bemüht ist, das Projekt bestmöglich umzusetzen jedoch oft an strukturelle, personelle oder materielle Grenzen stößt.

7.8.6.2.2 Projektstrategie Öffentliche Regelschule

Die öffentlichen Regelschulen stellen für die Inklusionsschüler und -schülerinnen den neuen Hauptaktionsort der Bildung. Der Wechsel auf diese beinhaltet den Beginn der Inklusion. Die Begleitung der Schüler und Schülerinnen in dem neuen Umfeld ist damit die oberste Priorität. Nach der Umschulung beginnt der Prozess der kontinuierlichen Arbeit und Betreuung, damit die Schüler und Schülerinnen in der Schule bleiben und nicht nach kurzer Zeit wieder ins CHAC zurückgeschult werden. Das Gelingen der Inklusion liegt dann in besonderer Weise in der Arbeit der öffentlichen Regelschulen. Als Hauptprojektstrategie wurde auch in diesem Umfeld die Lehrerweiterbildung gewählt. Es zeigte sich, dass kaum eine Lehrkraft an einer Regelschule eine Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik besitzt und deshalb eine große Zurückhaltung und Angst vor der Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen besteht. Die Schulbesuche sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument. Sie ermöglichen neben der Ausbildung auch den Austausch von Methoden und Unterrichtsmaterial. In den Schulen selber wurde die Aufklärung der Schüler und Schülerinnen um Vorurteilen vorzubeugen, als wichtiger Bestandteil des Projektes gesehen. Durch die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen wird notwendigerweise ein anderes Überprüfungsverfahren und Beurteilungssystem gefordert. Als letzter Punkt steht die Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen, sich auf eine neue Situation einzulassen.

Die Interviews zeigen, dass die Lehrerweiterbildung bzw. Orientierung und Anleitung durch das Projekt an den Regelschulen wichtig sind. Durch das häufig bestätigte Unwissen in der Sonderpädagogik, gilt diese Strategie als unablässig und wird, trotz Nichtgenehmigung

des Bildungsministeriums, durchgeführt. Das Projekt geht dieser Aufgabe in den durch die Rahmenbedingungen eingegrenzten Möglichkeiten nach. Es unterstützt die Regelschulen durch Aufklärungsgespräche und Vorträge. Dazu zählen kurze Gespräche mit den Klassenlehrern bzw. -lehrerinnen oder Direktoren bzw. Direktorinnen, ebenso wie Vorträge für das gesamte Lehrerkollegium. Sowohl die Lehrkräfte, als auch die Eltern sehen die Bedeutung dieser Ausbildung und beide Seiten fordern es ein. Die Interviewauswertung zeigt auch auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Regelschulen ein reges Interesse an der Weiterbildung.

S.: „Ich denke sie muss der Lehrerin noch mehr erklären, weil die Lehrerin gar keine Erfahrung hat...“ (Mutter)

R.: „Also, was haben wir beschlossen? Diese individuelle Ausbildung an jeder Schule zu machen, unabhängig vom Bildungsministerium, unabhängig so, dass sie es wissen...aber ohne eine größere Ausbildung von ihrer Seite her zu erwarten. Eine individuelle Ausbildung, Vorschläge mit in die Schulen nehmen, einige Vorurteile beseitigen über z.B. den Unterschied zwischen geistige Behinderung und geistig Kranke, was die Lehrer immer noch verwechseln. Es bedeutet also eine erste Aufklärung wie man mit geistig Behinderten arbeiten kann.“ (Kordinatorin des Projektes)

L.: „Sie hat mir geraten, das ich meine Buchstaben vergrößern soll, also habe ich sie verändert...also wenn du mir was geben kannst, mich auch anleiten kannst, akzeptiere ich es.“ (Lehrerin)

S.: „Rosana ist dorthin gegangen und hat ihr gesagt, dass sie, um mit ihm zu arbeiten, nicht die gleichen Inhalte benutzen muss, die sie den anderen Schülern gibt. Sie solle es in einer Form machen, die er am liebsten hat, wie zeichnen, an der Tafel lesen...“ (Mutter)

A.R.: „Nach dem Gespräch mit der Pädagogin, Rosana, war ich sicherer. Ich habe gelernt, sie hat mich gut orientiert...die Situation hat sich gebessert...Seit dem Moment wo ich mit ihnen geredet habe, mit Rosana, Mädchen, fühlte ich mich sicher. Ich bin schon mit anderer Einstellung auf R. zugegangen...für mich war es sehr gut, es war eine Weiterbildung...für mich war es ein Kurs, war es eine Wiederaufbereitung, ein Spezialkurs“ (Lehrerin)

S.: „...es wurde alles viel einfacher. Ich sagte: Gott sei Dank, dass wir eine sehr gute Betreuung haben werden, da sind Spezialisten, sind Personen, die die Arbeit kennen.“ (Direktorin Regelschule)

Ein Großteil der Aus- und Weiterbildung wird bei den Schulbesuchen durchgeführt. Die Interviews zeigen, dass die Schulbesuche sowohl vom Personal des CHACs, welches mit den Inklusionsschülern und -schülerinnen arbeitet, als auch von den Lehrkräften der öffentlichen Regelschulen, als Basis für das Gelingen des Projektes betrachtet werden. Sie sichern die Möglichkeit der Ausbildung und geben einen Rahmen für Austausch und gemeinsame Planung.

C.M.: „Die hier besuchen die Schulen. Die Lehrerin Rosana geht zur Schule und wenn sie nicht geht, ruft sie an, um zu wissen wie es läuft. Ich denke es ist sehr gut.“ (Mutter)

J.: „Sie geht in seine Schule, ich glaube monatlich geht sie da zu seiner Schule. Sie war schon und jetzt Mittwoch geht sie. Sie wird da mit der Direktorin sprechen...ich denke es ist gut, weil sie zu seiner Schule geht um ihn zu besuchen und Fragen über ihn zu stellen. Sie hat mich um die Telefonnummer von dort gebeten...“ (Mutter)

R.: „Sie suchen mich auf. Wir erhalten viele anfordernde Anrufe hier. Sie sagen, dass ich sehr fehle. Dann müssen wir Erklärungen abgeben für das Fehlen, aber ich gehe in die Schulen und wenn es in dem Maße wie es uns möglich ist, geben wir diese Begleitung. (Kordinatorin des Projektes)

V.: „Am Anfang habe ich euer Fehlen bemerkt, weil die Mutter erzählte, dass noch eine Person kommen würde und als du dann kamst fand ich es gut, weil ich über meine Arbeit die ich hier mit ihr mache erzählen musste und du hast mich angeleitet als du gekommen bist. Ich fand es sehr gut.“ (Lehrerin)

H.: „...wenn es so bleibt, dass ihr alle 14 Tage oder jeden Monat kommt und mit den Lehrern sprecht oder mit dem Schüler selber, was er über die Schule und über den Lehrer denkt...dass ihr kommt und uns begleitet, mich begleitet und sie, weil ich auch überprüft werde und es ist das erste Mal, dass ich mit diesem Projekt arbeite.“ (Lehrerin)

Die Interviewauswertung zeigt in diesem Punkt jedoch auch die Schwachstellen des Projektes. Durch Personalmangel und fehlende finanzieller Ressourcen werden gerade die Schulbesuche gestrichen. Dies wird sowohl von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen als auch von Seiten der Eltern bedauert. Durch die nicht durchgeführten Besuche fällt ein großer Teil des Austausches und damit die Möglichkeit einer besseren Zusammenarbeit weg. Die optimal angepasste Förderung der Schüler und Schülerinnen wird schwieriger. Auch wird deutlich, dass die Lehrerinnen des Förderunterrichts und das Therapiepersonal ebenfalls gerne Schulbesuche machen würden, da dadurch ein Austausch auf mehreren Ebenen entstehen könnte. Bislang ist es einzig die Aufgabe der Koordinatorin. Eine Aufteilung der Besuche

unter dem ins Projekt involvierte Personal könnte der personellen Notsituation in diesem Bereich Entlastung bringen.

F.: „Nein, in diesem Fall ist es nur die Koordinatorin, die in die Schulen geht. Unsere Aufgabe ist nur der Förderunterricht...Rosana hat schon gesagt, dass wir uns an einem Freitag mal treffen, damit wir alle auch zu den Schulen gehen können, wo wir doch schon Lehrer für den Förderunterricht sind, es ist nichts gerechter, als dass auch wir die Lehrer da in den Regelklassen kennen lernen.“ (Lehrerin APE)

A.: „Es ist gut, aber es könnte noch besser sein. Die Begleitung an mehreren Tagen, damit wir fragen können, Ideen austauschen und zu einem gemeinsamen Konsens zu kommen.“ (Lehrerin)

M.F.: „Ich habe ihnen nur schon angekündigt, dass sie jederzeit in der Schule auftauchen könnte, aber bis jetzt war sie noch nicht da.“ (Mutter)

A.C.: „Sie hatte noch keine Zeit einen [Schulbesuch] zu machen...Es ist sehr schwer für sie, weil da viele Kinder sind in der Klasse und nur wenig Lehrerinnen da sind.“ (Mutter)

S.: „Ich denke es könnte besser sein, weil sie bis jetzt nur einmal da war...die Lehrerin sagte sie habe mit ihr gesprochen aber sie sagte keine Details, nur dass sie später noch mehr mit ihr sprechen wird.“ (Mutter)

L.: „...nur dass Rosana bis jetzt noch nicht geschafft hat in die Schule zu gehen. Ich habe ihr die Adresse gegeben und sie sagte sie geht zu allen Schulen, aber sie hatte noch keine Zeit dorthin zu gehen. Aber sie geht noch hin um die Schule kennen zu lernen, ob sie adäquat für L. ist, wie sie da reagieren, wie sie agieren, alles ganz genau...und ich habe gesagt: Rosana, du musst einen Tag ausmachen, an dem du dort hingehst und sie sagte: Nein L. eines Tages muss ich da hingehen.“ (Mutter)

Die enge Zusammenarbeit der Schulen wird als zentrale Kategorie im Projekt deutlich. Nur so können die Schüler und Schülerinnen von beiden Seiten bestmögliche Förderung erhalten und beide Schulen haben die Möglichkeit auf Strategien der jeweils anderen Seite zurückzugreifen. Die Interviews zeigen, dass die Zusammenarbeit, gerade in der Sicht von Aufgabenaufteilung, als notwendig betrachtet wird. In den öffentlichen Regelschulen werden beispielsweise keine Therapien angeboten und der Förderunterricht steht ihnen als Unterstützung des alltäglichen Lernprozesses zur Seite.

L.: „...weil er ein kontrollierendes Medikament nimmt und da hat das Personal mehr Möglichkeiten ihn intensiver zu begleiten, ganz nah, weil hier ist es schon ein anderer Ort...Da gibt es ein Team, welches dafür ausgebildet ist, hier haben wir das nicht...“ (Lehrerin)

*T.: „L.: „Der Vorteil ist, dass sie zwei Begleitungen haben. Sie haben die Begleitung das körperliche Problem betreffend und sie haben die Begleitung im Klassenraum.“
(Lehrerin)*

Die Aufnahme eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen ändert nicht nur den Schulalltag für die Lehrkräfte, sondern auch für die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen. Für viele ist die neue Situation fremd. Sie haben den ersten direkten Kontakt mit einem Kind mit Behinderung und stehen diesem mit Angst und Vorurteilen gegenüber. Die Projektstrategie „Aufklärung und Auswirkungen auf Seiten der Schüler“ ist deshalb ein zentraler Punkt des Projektes. Die Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte an den öffentlichen Regelschulen dieser Aufgabe nachkommen und ihren Schülern und Schülerinnen vermitteln, dass Anders sein normal ist. Bedeutend erscheint die durch die Auswertung bestätigte Tatsache, dass es letztendlich die Mitschüler und Mitschülerinnen selbst sind, die den Inklusionsschülern und -schülerinnen am meisten beibringen. Dies unterstützt die Wichtigkeit einer Aufklärung, damit ein neutrales Umfeld ohne Vorurteile und Ausschluss geschaffen wird.

V.: „Die ersten Tage, nachdem sie hierher kam, haben sie vieles wiederholt, was sie gesagt hat...sie sagte etwas falsch und sie haben über sie geredet und ein bisschen gelacht. Aber dann habe ich angefangen mit ihnen zu sprechen, habe ihnen erklärt, dass es eine neue Freundin ist, die aus einer anderen Schule kommt...ihre Situation erklärt und sie haben es akzeptiert.“ (Lehrerin)

T.: „...weil die anderen Kinder, die diese Probleme der anderen Kinder nicht kennen, werden erfahren, dass sogar sie eines Tages in eine solche Situation kommen können oder ein Brüderchen oder ein Cousin, weil, ich denke, es passiert in allen Familien. Also wenn es eine Sache war, die sie vorher noch nicht kannten, lernen sie sie dann kennen

A.R.: „Ich habe schon vorher mit meinen Schülern geredet. Als er dann kam, habe ich mit allen zusammen geredet...Ich habe über R. Erzählt, dass R. ein neuer Mitschüler ist und wir alle viel Geduld mit ihm haben müssen...“ (Lehrerin)

S.: Ich denke es ist wichtig nicht diesen Unterschied in der Klasse zu haben, weil wir wissen, dass es passiert. Aber du musst deinen Schülern zeigen, dass er nicht anders ist als alle anderen, dass es diesen Unterschied nicht gibt.“ (Lehrerin)

Durch den Umstand, ein Kind mit besonderen Bedürfnissen in die Klasse zu bekommen, ist eine Veränderung des festgefahrenen Unterrichtstils der Lehrkräfte notwendig. Laut Interviewauswertung kommen die Lehrkräfte dieser neuen Aufgabe gewissenhaft nach. Sie entwickeln Methoden, um die neuen Schüler und Schülerinnen so gut wie möglich zu fördern.

Die enge Zusammenarbeit stellt sich dabei als Vorteil heraus, da ein insgesamt größerer Fundus an unterschiedlichen Sichtweisen, Erfahrungen und praktischen Ideen vorliegt und Zeit für den Austausch durch die Schulbesuche zur Verfügung steht.

E.C.: „Ich denke es ist auch eine Frage der Methoden, weil man für jedes Kind eine andere Methode braucht.“ (Lehrerin APE)

V.: „Wir lernen auch auf dem Pausenhof. Ich lege einige Wörter auf den Boden und sie macht alles mit.“ (Lehrerin)

S.: „Was sie mir gesagt hat, die Lehrerin von ihr sagte, sie kann bleiben, wenn sie alles mitmacht, ihre Aufgaben erledigt, aber sie macht sie nur, wenn sie will. Wenn sie zur Tafel geht, sagt die Lehrerin: Schau mal, du gehst erst zur Tafel, wenn du deine Aufgaben erledigt hast und dann macht sie die Aufgaben. (Mutter)

A.R.: „Der Lehrer muss damit zurechtkommen. Ich verbiege mich, erfinde, wechsele meinen täglichen Arbeitsplan wie es gerade nötig ist, aber wir werden es nicht sein lassen zu unterrichten...jetzt sagen wir nicht, dass alles 100% läuft aber innerhalb unserer Möglichkeiten machen wir, was wir können.“ (Lehrerin)

Neben der Veränderung des Unterrichtsstils, steht eine Änderung in der Überprüfung der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen an. Klassenarbeiten oder Halbjahresendprüfungen müssen den Bedürfnissen des Kindes angepasst werden. Dies bedeutet, andere Methoden in der Diagnostik und Überprüfungsverfahren zu entwickeln, damit der Wissensstand zufrieden stellend überprüft werden kann. Eine Möglichkeit sehen die Interviewten in der mündlichen oder zeichnerischen Beantwortung der Fragen. Zudem stehen Änderungen der Curricula an. Diese sollen individuell auf jedes Kind zugeschnitten werden und können nicht als allgemeingültig für eine Klassenstufe angefertigt werden.

C.M.: „es gab kein Problem. Sie haben nur gewollt, dass ich ein Gutachten des Arztes hier [CHAC] mit in die Schule bringe. (Mutter)

S.: „In der vergangenen Woche hat sie einige Prüfungen gemacht...sie sollten ein Buch erstellen in der Prüfung und es zeichnen. Sie [Lehrerin] sagte, sie hätte nur so getan als würde sie schreiben. Sie sagte: ich habe verstanden, dass ihr Buch aus Buchstaben besteht. und sie hat es gemacht, geschrieben, so wie sie es kann.“ (Mutter)

S.: „...es ist auch eine Frage nach den Curricula. Die Forderungen können nicht die gleichen sein, da wir den Biorhythmus jedes einzelnen Kindes beachten müssen...es ist, als ob alle gleich wären, niemand beachtet die Lebensgeschichte von niemandem, niemand beachtet das Umfeld aus welchem das Kind kommt, niemand beachtet die

Voraussetzungen, welche jedes Kind mit sich herumträgt...die Lehrerin muss diese Bereiche respektieren.“ (Psychologin)

Die Auswertung der Interviews zeigt in beeindruckender Weise, dass ein positives Wirken auf das Phänomen in großen Teilen von dem Verhalten der Lehrkräfte an den öffentlichen Regelschulen abhängt. Sie öffnen den Weg, indem sie sich bereit erklären den Schüler, die Schülerin aufzunehmen. Im weiteren Verlauf steht und fällt das Gelingen in großem Anteil mit ihrem Einsatz. Dieses zeigt sich z.B. in ihrem Verhalten, sowohl den Inklusionsschülern und -schülerinnen, als auch den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen gegenüber, an ihrer Bereitschaft zur Weiterbildung, ihrem Interesse Methoden und Strategien zu verändern und ihrem Einsatz in der Verbreitung von positiven Beispielen von Inklusion. Damit wird deutlich, dass die Projektstrategie Lehrerbereitschaft eine tragende Säule für das Gelingen des Projektes darstellt. Es zeigt sich außerdem, dass auch die Bereitschaft der Direktoren und Direktorinnen in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielt. Durch eine positive Haltung Inklusion gegenüber, ebnen sie einen Weg die Schule und Schulbelegschaft dafür zu sensibilisieren. Darüber schaffen sie einen geschützten Lernraum, der hemmend auf das Phänomen Vorurteile und Ausgrenzung wirken kann.

S.: „...ich bin die Direktorin der Schule und alle Schwierigkeiten muss ich mit meinen Lehrern bewältigen. Meine Schwierigkeit in diesem Punkt war es deren Köpfe zu öffnen, ihnen zu erklären, sie nicht einfach in die Klasse zu setzen. Man muss normal mit ihr arbeiten, wie mit allen anderen auch. Für mich, ich hatte keine Schwierigkeit damit, weil ich daran glaube, dass sie mit den Personen lernen die tagtäglich mit ihnen zusammen sind“ (Direktorin Regelschule)

T.: „...ich habe diesen Vortrag angehört. Es war ein intensiver Tag in Irmã Dulce [Stadtteil]. Alle waren Spezialisten in dem Gebiet, haben Aussagen darüber gemacht und all diese Sachen. Und immer dachte ich an diesem Tag, wir werden mit einem Kind mit Problemen arbeiten.“ (Lehrerin)

A.R.: „Ich sehe es mehr von der Seite, dass ich sagen muss: Ich weiß damit nicht umzugehen, aber ich muss es wollen. Ich muss mir sagen: Ich habe keine Ausbildung, aber ich werde es lernen.“ (Lehrerin)

H.: „Wenn ihr mich braucht um zu arbeiten, könnt ihr auf mich zählen. Ich liebe es diese Arbeit zu machen...jeden Tag habe ich gebetet, mein Gott, gib mir die Kraft und den Mut, die Lust habe ich. Gib mir eine Anleitung, weil die Lust zu arbeiten habe ich.“ (Lehrerin)

Die Auswertung zeigt deutlich, dass gerade die öffentliche Regelschule als neues Lernumfeld einen Hauptfokus in der Arbeit von Inklusion darstellt. Die Projektstrategien, welche in diesem Bereich wirken sollen, erhalten damit ein starkes Gewicht in der Projektdurchführung.

In besonderer Weise wird die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen den Schulen deutlich. Ein positives Verhältnis zu den Partnerschulen wird durch unterschiedliche Projektstrategien gewährleistet. In erster Linie stellen die regelmäßigen Schulbesuche die Basis für Austausch und Vereinbarungen. Eine weitere Projektstrategie, die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an den öffentlichen Regelschulen, wird durch die Schulbesuche ausgeführt. Dies wird sowohl in Einzelgesprächen als auch durch Vorträge für das gesamte Lehrerkollegium in die Tat umgesetzt. Es wird deutlich, dass gerade in diesem Bereich die Arbeit noch intensiviert werden muss. Weitere Projektstrategien betreffen die Arbeit in den Inklusionsschulen selbst. So ist ein Gespräch mit den Mitschülern und Mitschülerinnen über die veränderte Situation wichtig, damit sie Vorurteile abbauen und ihre Angst vor dem Fremden mindern können. Ein deutlicher Wandel sowohl der Unterrichtsstrategien als auch der Überprüfungsverfahren wird durch das Projekt notwendig. Ein Großteil der Lehrkräfte betrachtet diesen als Gewinn bringend.

Es zeigt sich insgesamt, dass die Strategien von allen Beteiligten ernst genommen werden und in einem möglichen Maße umgesetzt werden. Es ist eine positive Einstellung dem Projekt gegenüber spürbar, auch wenn die Grenzen durch die bestehenden Rahmenbedingungen deutlich werden.

7.8.6.3 Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene

Die Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene stellt eher eine Strategie dar, die über Umwege erreicht werden soll. Die direkte Beziehung zu Politik und anderen Institutionen findet nur in sehr eingeschränktem Maße statt. Das Projekt stellt sich die Aufgabe, Informationen an die entsprechenden Stellen zu vermitteln und über ein Gelingen des Projektes, Einfluss auf die politischen Strukturen nehmen zu können.

Dieser Punkt war deshalb durch die Interviews nur in sehr geringem Maße analysierbar. Es finden sich in den Interviews kaum Aussagen zu Veränderungen, Verbesserungen oder Einwirkungen auf diesen Bereich bezogen wieder. Deshalb wurde nach der Auswertung der Interviews eine Zusatzfrage zu diesem Bereich, an insgesamt 15 der befragten Personen, gestellt. Unter den 15 Personen befanden sich fünf Angestellte des CHACs, die in das Projekt involviert sind, sechs Mütter und vier Lehrerinnen an öffentlichen Regelschulen.

Nach der Zusatzbefragung ließen sich drei Projektstrategien beschreiben, die sich bei der Auswertung zeigten. Besonders deutlich wurde die Forderung, die bestehenden Gesetze umzusetzen und die Rechte einzufordern. Ein Gelingen des Projektes soll einen Blickwechsel der Politiker ermöglichen und damit eine stärkere Beachtung ihrerseits auf den Bereich der Behindertenarbeit, gerade im Zusammenhang mit Bildung auslösen. Dieser Punkt scheint besonders derzeit als sehr wichtige Strategie, da im November Wahlen anstehen und die Politiker in der Zeit vor den Wahlen aufmerksam die gesellschaftlichen Bedürfnisse studieren. Als letzte Strategie steht die Zusammenarbeit sowohl mit staatlichen als auch städtischen Organen und Institutionen. Dies soll zum einen die Erweiterung der Arbeit garantieren, zum anderen die Möglichkeit bieten, einige Rahmenbedingungen, die in Zusammenhang mit Ministerien und Ressourcenbereitstellung stehen, zu mindern oder ganz auszuschalten.

Die befragten Personen weisen ohne Ausnahme auf die Wichtigkeit der Strategie, Forderung nach der Umsetzung von bestehenden Gesetzen im Behindertenbereich in der Durchführung des Projektes, hin. Unter diesen Punkt wird das Recht auf Inklusion eingeordnet und damit an die Pflicht des Staates appelliert, dieses zu garantieren. Daneben fallen vor allem die Forderung nach Reduzierung der Schülerzahl sowie die Bereitstellung von Ressourcen für die Förderung. Dies umfasst sowohl Materialkosten als auch die behindertengerechte Ausstattung der Schulen und Klassenräume. Die Mehrzahl der Befragten fordert durch ihre Antworten eine sofortige Übernahme der Verantwortlichkeit von Seiten des Staates aus. Ebenfalls wird deutlich, dass ein Großteil eine noch intensivere Auseinandersetzung mit Gesetzen für notwendig erachtet, um eine gute Basis für das Gelingen von Inklusion zu schaffen.

S.: „Die Politiker müssen sich dafür einsetzen, dass unsere Kinder zu ihren Rechten kommen.

Wozu gibt es denn Gesetze, wenn die nicht eingehalten werden. Wir müssen sie fordern.“ (Mutter)

R.: „Auch das Bildungsministerium muss Mittel zur Verfügung stellen damit die Inklusion besser umgesetzt werden kann...die Schulen müssen umgebaut werden.“ (Lehrerin)

M.S.: „Ich muss noch viel über die Gesetze lernen, damit ich weiß, was ich fordern kann...Die Politiker müssen diesen Bereich sehen. Inklusion ist per Gesetz gefordert.“ (Lehrerin)

S.: „...ich denke, sie müssten mehr Geld zur Verfügung stellen, wenn sie sehen, dass es funktioniert. Die Gesetze müssen eingehalten werden und da als erstes das Gesetz, wonach Inklusion garantiert werden muss. Hierfür muss das Bildungsministerium geradestehen.“ (Koordinatorin des Bereiches der Autisten)

*S.M.: „Unabhängig von ihrer körperlichen oder geistigen Verfassung steht allen Kindern das Recht auf Inklusion zu. Ich denke, das Projekt muss auch auf dieser Ebene Aufmerksamkeit erwecken...dass die Politiker einhalten, was sie versprechen.“
(Psychologin)*

J.: „wenn aber kein Material da ist oder die Schulen nicht ausgestattet sind, ist alles schwieriger. Da muss man auf die Ebene der Politik gehen und die Sachen stärker fordern...“ (Mutter)

Das Projekt soll dabei helfen, einen Blickwechsel bei den Politikern zu erreichen. Durch das Gelingen des Projektes, einem positiven Beispiel für Inklusion, soll ein befürwortender Blick ermöglicht werden. Dies kann durch das Aufzeigen von Vorteilen für alle beteiligten Personen sowie durch einzelne Fallbeispiele von Inklusionsschülern und -schülerinnen geschehen. Die Strategie soll darauf hinarbeiten, dass sich die Politiker mehr mit diesem Thema beschäftigen und dadurch ein stärkeres Gewicht auf den Bereich der Behindertenarbeit legen. Dieses wird von den befragten Personen besonders momentan als günstig und sinnvoll betrachtet, da im November die Wahlen anstehen.

R.: „...denen müssen die Augen geöffnet werden. Ich glaube, sie denken einfach nicht über diesen Bereich nach.“ (Mutter)

A.R.: „Ich denke, das Projekt kann als positives Beispiel Schule machen. Gerade jetzt vor den Wahlen sollte man dies als Schwerpunkt ins Wahlprogramm aufnehmen. Ich bin mir sicher, es würde viel Zuspruch ernten.“ (Lehrerin)

*L.: „...dabei ist es schwierig, die Politiker direkt zu erreichen, vielleicht erleichtern die Wahlen ein wenig. Sie müssen einfach erkennen, dass Inklusion in den nächsten Jahren noch mehr als je zuvor einen Schwerpunkt in der Bildungspolitik einnehmen wird.“
(Sozialpsychologin)*

*L.: „...ein Blickwechsel ist nicht nur in der Bevölkerung wichtig. Gerade von politischer Seite müsste mal eine Änderung passieren. Die müssen doch sehen, was läuft und wo sie schon so tolle Werbung machen, vielleicht mal ehrlich sein und was dafür tun.“
(Mutter)*

R.: „Das Projekt muss nicht nur in den Schulen bekannt sein. Um noch besser arbeiten zu können, muss gerade in den Köpfen der Politiker was verändert werden. Das Projekt gibt die Möglichkeit dazu.“ (Lehrerin)

M.S.: „Inklusion bietet die Möglichkeit auch die Einstellung von Seiten der Politik zu verändern...“ (Lehrerin)

Die Zusammenarbeit mit staatlichen und städtischen Organen und Institutionen stellt die letzte Projektstrategie im Bereich der gesellschaftspolitischen Ebene dar. Sie soll in erster Linie durch die Zusammenarbeit mit dem staatlichen und städtischen Bildungsministerium und den Überprüfungsstellen von beiden Instanzen umgesetzt werden. Hierbei sollen Aufklärungen nicht nur dazu beitragen, dass die Ministerien Inklusion positiv gegenüber stehen, sondern auch dazu führen, dass eine festgelegte Zusammenarbeit mit beiden Stellen möglich wird. Diese ist bei der Durchführung von Inklusion von großer Bedeutung, da sowohl finanzielle als auch personelle Abhängigkeiten bestehen. Auch die Regelung der Zuständigkeit könnte bei einer Zusammenarbeit erleichtert werden. Angesprochen wurden weiterhin die Sinnigkeit einer Verbindung zu der CEID und anderen, sowohl staatlichen als auch privaten, Institutionen und Verbindungen.

R.: „Ich halte die Zusammenarbeit mit den Bildungsministerien... für wichtig. Sie müssen sich mehr engagieren und einen Weg der Zusammenarbeit finden, da sonst die Umsetzung von Inklusion schwierig wird...Die CEID könnte mit in dem Punkt der Aufklärung helfen.“ (Koordinatorin des Projektes)

S.M.: „...ich sehe ja, wie wenig die Ministerien machen, damit das Projekt funktioniert. Es muss bewiesen werden, dass es gut ist und die Kinder was lernen können, damit die finanziell mal mehr geben...“ (Mutter)

S.M.: „...neben dem Einbezug von den Überprüfungsstellen, da unsere Kinder immer noch von deren Überprüfung abhängig sind, kann die CEID auch auf das Projekt aufmerksam werden. Vielleicht haben die noch Vorschläge oder Unterstützungsmöglichkeiten für das Projekt.“ (Psychologin)

S.: „Die bei der SAAT wissen gar nichts. Sie müssen auch wie die Lehrer an den Schulen aufgeklärt werden.“ (Mutter)

S.: „Insgesamt würde eine Möglichkeit geschaffen, dass alle Institutionen, die in irgendeiner Weise mit Menschen mit Behinderung arbeiten, ein Netzwerk gründen, welches die Inklusion als einen Hauptpunkt beinhaltet.“ (Koordinatorin des Bereichs der Autisten)

M.: „...da könnten doch auch von dem Bildungsministerium die Kurse gegeben werden, damit Rosana nicht alles machen muss.“ (Mutter)

Die Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene umfasst drei Schwerpunkte. Die Forderung nach der Umsetzung von Gesetzen beinhaltet vor allem die Umsetzung von Inklusion. Sowohl die Mütter als auch die Lehrkräfte fordern diesen Bereich betreffend mehr Unterstützung, in Besonderen in finanzieller und personeller Art. Die zweite Strategie, der Blickwechsel der Politiker, wird vor allem durch die Lehrerinnen gesehen. Hier steht die Hoffnung an

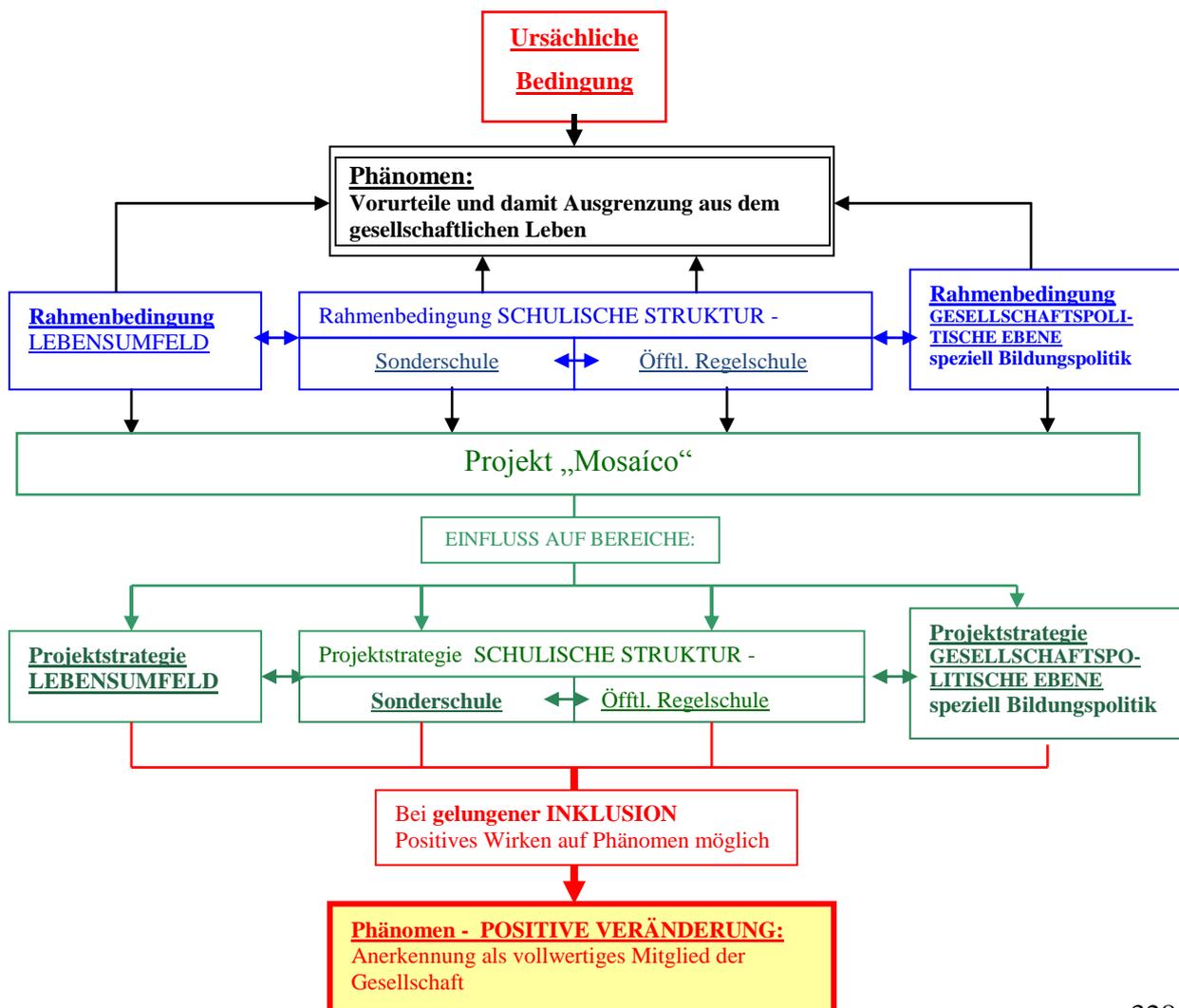
vorderster Stelle, durch ein Gelingen des Projektes eine Veränderung in der Einstellung der Politiker und Politikerinnen zu bewirken. Die Zusammenarbeit mit beiden Bildungsministerien ist ein Teil der dritten Projektstrategie. Im Laufe des Projektes sollen noch weitere Ausweitungen angestrebt werden

Die Projektstrategien sind für eine positive Umsetzung des Projektes von großer Bedeutung. Die Aussagen zeigen, dass die Notwendigkeit der Arbeit auf dieser Ebene erkannt wird. Die Umsetzung wird bereits in einigen Bereichen praktiziert, es wird jedoch deutlich, dass diese Strategien stark von den ersten positiven Ergebnissen des Projektes abhängen. Die Umsetzung der Strategie Gesellschaftspolitische Ebene steht damit erst am Anfang.

7.8.7 Das Phänomen – Positive Veränderung: Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft

Abbildung 18

Auswertungsstruktur Projekt „Mosaico“ – Blickfeld Phänomen – Positive Veränderung



Das Phänomen - Positive Veränderung stellt in der Auswertungsstruktur die Auswirkung des Gelingens von Inklusion dar. Damit kann es als angestrebtes Endziel der Projektstrategien betrachtet werden. Wenn die Projektstrategien insgesamt ausgeführt werden und sich als fruchtbar herausstellen, ist durch diese ein positives Wirken auf das Phänomen, Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben, möglich. Dieses Wirken hat die Kraft das negative Phänomen in ein positives Phänomen zu verändern. Das positiv veränderte Phänomen heißt dann Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Der Prozess bis zur vollständigen Wandlung des Phänomens ist dabei nicht statisch und kann nur schrittweise vollzogen werden. Insgesamt steht es in einer zeitlichen Abhängigkeit zur vollzogenen Inklusion. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass je länger die Inklusionskinder in der Regelschulklasse beschult werden und die Beschulung als gelungen betrachtet wird, desto größer das positive Einwirken auf das Phänomen wird. Damit kann wiederum der langsame Prozess der Umwandlung des negativen Phänomens ausgelöst werden, an deren Ende die Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft steht.

Bei der Betrachtung des positiv veränderten Phänomens müssen demnach zunächst einmal die Fortschritte, Veränderungen und Besserungen in Verhalten und schulischen Leistungen, sowie die soziale Eingliederung der Inklusionskinder festgehalten werden. Über diese lassen sich Aussagen zur Wirksamkeit des Projektes, und, in deren Folge, über das Gelingen der Inklusion machen. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass alle Schüler und Schülerinnen Fortschritte in der Zeit gemacht haben. Diese werden sowohl von Seiten der Lehrkräfte, als auch von Seiten der Eltern gesehen und zum großen Teil als überdurchschnittlich groß und schnell bewertet. Die Fortschritte liegen dabei sowohl im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten, als auch in Verhaltensänderungen und sozialer Eingliederung.

A.R.: „Er liest himmlisch gut...er liest die Wörter ganz exakt und erklärt es...Er hilft sogar Mitschülern. Er hat keine Schwierigkeiten im Umgang, mit niemandem da.“ (Lehrerin)

S.: „Für mich war die größte Besserung in der Sprache...am ersten Tag an dem sie kam, in der ersten Woche sprach sie gar nicht..., ich habe nicht verstanden, was sie gesagt hat. Ich habe mit ihr gesprochen aber es nicht geschafft...und jetzt ist es so schön sie reden zu hören. Wir tun alles, um sie reden zu hören. Sie spricht schon viele Sachen ganz deutlich, wirklich viele.“ (Lehrerin)

V.: „Sie ist schon viel besser. Sie schreibt ihren Namen alleine, wirklich alleine, sie sagt die Buchstaben...Die Mutter sagte zu mir, dass sie nicht danach fragt auf die Toilette gehen zu dürfen...sie macht Pipi in die Hose und Aa...Die Mutter hat die Wahrheit gesagt, sie

*zog die Sachen vor der Toilette aus. Aber ich habe angefangen, es ihr beizubringen und beizubringen und beizubringen und heute bittet sie darum auf die Toilette gehen zu dürfen...sie sagt wenn sie andere Bedürfnisse erledigen muss...jetzt liest sie schon Buchstaben, sie schreibt ab...ich denke sie hatte eine sehr schnelle Entwicklung.“
(Lehrerin)*

S.: „...besonders im sozialen Bereich. Wie ich schon sagte, in der Klasse versteht sie sich mit allen Mitschülern sehr gut. Es gibt sogar Momente, in denen ich sagen muss: N. kannst du mal ein wenig aufhören zu quasseln. Aber sie ist sehr gut, ich habe nichts zu meckern. Sie ist eine ausgezeichnete Schülerin.“ (Lehrerin)

A.: „Sie haben sich zu 80% verbessert. Sowohl emotional als auch intellektuell. Sie zeigen Fortschritte im Lernen, sowohl im Schreiben, wie auch im Lesen.“ (Lehrerin)

M.F.: „...weil ab dem Zeitpunkt, wo sie auf eine normale Schule gegangen ist habe ich gemerkt, dass sie eine große Entwicklung in ihrer Sprache und in ihrem Verhalten gemacht hat.“ (Mutter)

C.M.: „Ihr Verhalten hat sich geändert, in der Schule hat sie sich verändert, die Form wie sie in Kontakt mit den Kindern dort tritt, zu Hause hat sie sich verändert, sie hat eine andere Erziehung, sie hat diese Lust zur Schule zu gehen....sie war sehr faul und nicht folgsam. Nachdem sie in die Schule gekommen ist, hat sie angefangen die Sachen anders zu sehen...jetzt malt sie und liest das Alphabet.“ (Mutter)

J.: „Heute habe ich sogar mit seiner Lehrerin gesprochen, weil er mir sagte, Mama ich habe heute keine gute Prüfung gemacht...also habe ich sie heute gefragt. Sie sagte,...der Beste aus seiner Klasse ist er, weil er sehr intelligent ist.“ (Mutter)

Die Interviews zeigen außerdem, dass die Inklusion nicht nur Vorteile für die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bringt. Bei allen in den Prozess involvierten Personen tritt eine Veränderung ein, die unmittelbar in Zusammenhang mit der Inklusion steht und Vorteile für die jeweilige Person bringt. Die Auswertung zeigt Veränderungen bei den Mitschülern und Mitschülerinnen, den Lehrkräften und sonstigem Schulpersonal, sowie bei den Eltern. Damit liegt der Gewinn durch Inklusion nicht nur bei den Inklusionsschülern und -schülerinnen. Es zeigt sich, dass alle involvierten Personengruppen einen Nutzen daraus ziehen können.

Die Mitschüler und Mitschülerinnen bekommen durch die Inklusion die Möglichkeit, ihre Vorurteile Personen mit Behinderung gegenüber abzubauen und lernen, laut Interviewaussagen, Akzeptanz, Solidarität und Kameradschaft als wichtige Bausteine für ein friedliches Leben in Unterschiedlichkeit kennen. Ein weiterer Punkt, der benannt wird, ist der

Nutzen, den sie aus dem veränderten Unterricht ziehen. Die individuell angepassten Methoden stellen auch für viele Mitschüler und -schülerinnen eine bessere Lernbasis dar.

A.R.: „...Vorteile, dass die anderen Kinder lernen werden mit ihm umzugehen, ihn zu respektieren.“ (Lehrerin)

L.C.: „Ich denke es ist grundlegend wichtig, sowohl für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen, als auch für die Kinder, die man normal nennt. Weil diese Kinder, die normal genannt werden, werden Solidarität kennenlernen, Kameradschaftlichkeit. Sie werden helfen und lernen dem anderen zu helfen.“ (Sozialpsychologin)

S.M.: „In dem Moment, wo er [Lehrer] die Methoden verändert, weil ein Kind gekommen ist, was inkludiert werden soll, werden letztendlich alle Kinder davon profitieren.“ (Psychologin)

S.: „...auch dafür, dass die Kinder aufwachsen und mit den Vorurteilen Schluss gemacht wird, weil wir diesen Unterschied machen...also muss man diese Vereinigung herstellen so früh wie möglich, spielen und alles, weil hier niemand besser als der andere ist...“ (Lehrerin)

Der Vorteil auf Seiten der Eltern wird überwiegend darin gesehen, dass auch sie anfangen können ihre Kinder in einem anderen Licht zu betrachten. Somit können Schuldzuweisungen abgebaut und Zukunftsängste verkleinert werden.

H.: „Es ist eine Hilfe, eine wunderbare Hilfe die es für diese Kinder gibt, auf jeden Fall und in Bezug auf die Eltern auch, da sie sich somit weniger Sorgen machen, wie die Zukunft von ihnen aussehen wird (Lehrerin)

L.: „Ich denke es ist sehr gut, es ist getestet, die Mutter gewinnt, das Kind gewinnt,...die Mutter sieht besser die wahren Probleme des Kindes, des so genannt speziellen Kindes, es wird besser erklärt. Es ist sehr positiv.“ (Lehrerin)

S.: „...und für die Eltern, dass sie aufhören ihr Kind in der Situation des „Ärmsten“ zu sehen und ein Kind zu sehen, was sich normal entwickeln kann wie jedes andere Kind auch.“ (Koordinatorin des Bereiches der Autisten)

Für die Lehrer und Lehrerinnen ist die Arbeit mit Inklusionskindern in der Klasse eine neue Herausforderung. Die Interviews zeigen deutlich, wie positiv die Lehrkräfte diesen Prozess für sich selbst und ihre berufliche Qualifikation wahrnehmen. Der Großteil der Lehrkräfte steht uneingeschränkt hinter dem Gedanken der Inklusion und wünscht sich für sich und die Kollegen und Kolleginnen mehr Möglichkeiten Inklusion zu betreiben. Das Wachstum steht in direktem Zusammenhang mit einer veränderten Unterrichtssituation. So müssen die

Lehrkräfte nach ihren Aussagen kreativer werden, einen abwechslungs-reicheren Unterricht gestalten und ihre Methoden und Strategien erweitern oder verändern.

T.: „Der Lehrer fängt an mit einer Schwierigkeit zu arbeiten, die er vorher noch nicht kannte.

Also wird es mehr Aufmerksamkeit erregen damit er sich mehr darauf vorbereitet und fähig ist mit jeglichen Situationen umgehen zu können.“ (Lehrer)

A.: „Der Lehrer wächst innerlich, er macht Erfahrungen, erlernt Modelle...sie vermitteln Wissen und Wissen für uns. Ich zum Beispiel ich bin stark gewachsen und liebe es in dem Bereich der Sonderpädagogik zu arbeiten.“ (Lehrerin)

V.: „Rosana, es wäre gut noch viel mehr solche Kinder aufzunehmen, weil es soviel verändert, sowohl in der Klasse, als auch noch mehr bei den Lehrern. Ich denke es ist das höchste für mich mit ihr zu arbeiten...in einer Weise lernen wir viel mit ihnen. Ich habe viele Sachen von ihr gelernt...“ (Lehrerin)

H.: „...so würden die Lehrer dahin gebracht wunderbare Sachen zu lernen, die sie sonst niemals kennen gelernt hätten...Ich lerne viel mit ihr zusammen, weil sie mich jeden Tag vor neue Aufgaben stellt und ich bin dann immer ganz angetan...es ist eine Welt von der wir denken sie ist anders aber das ist sie nicht.“ (Lehrerin)

S.M.: „...weil er mehr Kreativität entwickeln muss, er muss mehr Spiele in der Klasse verwenden, er muss dynamischer sein, muss mehr Aktivitäten einbauen, seine Methoden verändern...“ (Psychologin)

R.: „Der Lehrer muss klarer sprechen und diese Monotonie seines Unterrichtes, nur zu kommen und nur hinter seinem Pult zu bleiben aufgeben...er erhält eine Stimulierung über einen gewissen Druck, seine pädagogische Einstellung zu verändern.“ (Koordinatorin des Projektes)

Die Auswertung zeigt sogar einen Nutzen auf Seiten der Gesellschaft allgemein und der Politik auf. Durch Inklusion kann das gesellschaftliche Phänomen des Analphabetismus reduziert werden.

R.: „Du hilfst dir genau wie deinem Kind und hilfst den anderen Personen die Einsicht zu haben, dass Menschen mit Behinderung nicht anders sind, sie sind gleich oder sogar besser.“ (Mutter)

S.: „...für die Gesellschaft im Allgemeinen könnte es eine Verkleinerung des Analphabetismus bedeuten und für die Regierung eine Verkleinerung in den Ausgaben.“ (Koordinatorin des Bereichs der Autisten)

Ein wichtiges Element im Gelingen von Inklusion stellt der Kontakt unter den Schülern und Schülerinnen selbst dar. Es zeigt sich in allen Interviews, dass dies als grundlegendes Veränderungspotential betrachtet wird. Fast alle Lehrkräfte bestätigen ein Wachstum bei den Inklusionsschülern und -schülerinnen durch das Zusammenleben mit den Mitschülern und Mitschülerinnen. Auch die Mütter sehen einen Hauptgrund für die Besserung auf allen Ebenen, in der Möglichkeit mit so genannten „normalen Schülern“ andere Verhaltensweisen zu erlernen und sich an Normen und Regeln anzupassen. Auch die Verbesserung im intellektuellen Bereich führen die meisten auf den Prozess des Zusammenlernens zurück.

A.R.: „In dem Moment, wo sie zusammen leben, spielen, vergisst die Gesellschaft irgendjemanden zu diskriminieren, da die Diskriminierung durch Unwissen geschieht

L.: „Der Vorteil die Anderen zu sehen, die normalen, die spielen, springen, dadurch fühlen sie die Lust das auch auszuprobieren.“ (Lehrerin)

R.: „Ja, er hat sich an die anderen Kinder angepasst und sich gut entwickelt...Eben auch, weil die Kinder keine Vorurteile haben. Es kam zu keinem Streit zwischen Kindern und diese Sachen, die er vorher gemacht hat, da ist er nun beschämt.“ (Mutter)

R.: „Also ich denke, wenn sie nur mit besonderen Kindern zusammen wäre, wäre sie aggressiv, weil in manchen Bereichen ist sie aggressiv. Aber da muss sie sich kontrollieren und ihr Verhalten ist sehr gut, viel besser mit so genannten normalen Kindern, weil sie auch normal ist.“ (Mutter)

C.M.: „...sie wollte nicht in der Klasse bleiben, auf keinen Fall, wollte sich nicht setzen, nicht schreiben. Dann hat sie den Rhythmus der anderen Kinder angenommen, hat gesehen, dass die anderen auf ihren Stühlen sitzen und malen, der Lehrerin gehorchen, dann hat sie sich daran gewöhnt.“ (Lehrerin)

S.: „...vor allem der Autist, der von der Welt isoliert ist. Mit der Zeit spricht er mit den anderen, spielt, lernt mehr, sozialisiert sich.“ (Mutter)

L.: „Es ist sehr wichtig, weil, wenn nicht, werden sie sich nur in sich verschließen und das darf nicht passieren. Inklusion besteht deswegen, um die besonderen Kinder mit normalen Kindern zusammen zu tun...weil sie die Fähigkeit haben zu lernen, sowohl die normalen, als auch die besonderen. Sie lernen einer von und mit dem anderen.“ (Mutter)

R.: „...spricht viel über die Interaktion der Kinder. Wir lernen durch die alltäglichen Herausforderungen. Wenn wir also ein Kind in eine Regelschulklasse inkludieren, in welcher viele Herausforderungen mit den anderen Kindern auftauchen, wird das Kind

natürlicherweise auch Herausforderungen spüren, die ihn dazu animieren diese zu bewältigen.“ (Kordinatorin des Projektes)

E.C.: „...weil es diesen Austausch mit anderen normalen Kindern gibt. So werden sie lernen, durch den Kontakt mit den anderen, durch die anderen Kinder.“ (Lehrerin APE)

Letztendlich zeigt die Auswertung der Interviews, dass die Ergebnisse der Inklusion in fast allen Fällen als positiv betrachtet werden können. Lediglich ein Fall hat, laut Aussagen der Koordinatorin des Projektes, nicht funktioniert. Der Grund dafür kann jedoch nicht auf die Projektstruktur an sich zurückgeführt werden.

R.: „Wir haben einen Fall von einem Schüler, der wieder zurückgekommen ist. Dies geschah deshalb, da er zusätzlich zu der geistigen Behinderung noch eine mentale Störung aufwies, in welcher eine sehr starke Verhaltensstörung verankert liegt...die Mutter hatte dem Kind die Medikamente verweigert...“ (Kordinatorin des Projektes)

In der Analyse der positiven Fälle zeigt sich, dass Verbesserungen im schulischen Bereich sowie im Zusammenleben entstehen. Diese wirken in direkter Weise auf das negative Phänomen „Vorurteile und Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben“ ein. Die Vorurteile werden durch positive Beispiele abgebaut und der soziale Ausschluss kann dadurch rückgängig gemacht werden. Die Aussagen zeigen, dass die Inklusionsschüler und -schülerinnen vollständig in der Klassengemeinschaft akzeptiert werden und dies Auswirkungen auf die Akzeptanz der Gesellschaft allgemein haben kann.

A.R.: „...besser leben, ihre Lebenssituation verbessert sich, sie sind wichtig für die Gesellschaft...alle akzeptieren R., akzeptieren ihn, weil sie mit ihm zusammenleben.“ (Lehrerin)

V.: „...es wäre sehr gut, wenn es mehr Kinder geben würde. Wenigstens eins pro Klasse...es ist sehr gut, ich lerne, wie auch die anderen Mitschüler lernen. Die Umsetzung von Inklusion ist sehr gut, weil sowohl sie daran teilnehmen, was in unserem Leben passiert ebenso wie wir an ihrem Leben teilnehmen.“ (Lehrerin)

L.: „Er sozialisiert sich mit allen. Er akzeptiert die anderen Kinder ebenso wie die keine Abneigung haben mit ihm zu spielen.“

S.: „Ich denke, dass dieser eurer Weg das ist, was unser Brasilien dazu bewegen kann die Köpfe der Personen zu ändern...Das wird dazu beitragen, dass sie sich in die Gemeinschaft der Gesellschaft einreihen kann. Diese Hilfe, die ihr gebt, trägt dazu bei, dass die Gesellschaft diese Kinder mit einer anderen Art und Weise betrachtet.“ (Lehrerin)

L.: „...und für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen, sie werden sich als Teilnehmer einer Gesellschaft fühlen, inkludiert sein und das nicht nur im Klassenraum, sondern auch in anderen sozialen Aktivitäten. Das ist sehr wichtig!“ (Sozialpsychologin)

S.: „...die Zuschreibungen dieser Klientel werden verkleinert und so können sie sich wie die anderen so genannten normalen Kinder entwickeln, in der Sozialisation dieser helfen und sogar im Selbstbewusstsein.“ (Kordinatorin des Bereichs der Autisten)

T.: „Ich denke, erstens, weil das Kind, was schon ein Problem hat fühlt sich als jemand. Er fühlt sich den anderen gleichwertig, er bleibt nicht ausgeschlossen, weil es diese Behinderung hat, er spielt von einer Seite zur anderen. Er muss also mit anderen Kindern sein.“ (Lehrerin)

Die Ursächliche Bedingung bleibt, trotz des Gelingens der Inklusion und der Eingliederung ins gesellschaftliche Leben, weiterhin bestehen. Der Unterschied ist, dass im Falle einer gelungenen Inklusion die Ursächliche Bedingung nun nicht mehr negativ wirkt. Sie wird zu einer Eigenschaft unter vielen anderen und wird auch von der Gesellschaft so betrachtet. Es unterstützt die Sichtweise, dass jeder Mensch verschieden ist und sowohl Stärken als auch Schwächen aufweist.

H.: „Sie kann auch merken, dass sie diese Krankheit hat und ich bin mir sicher, dass im Verlauf der Zeit sie es wissen wird. Aber sie wird sich nicht so ausgestoßen fühlen...ich bin nicht schlechter aber auch nicht besser als die, ich werde „normale“ Freundinnen haben, werde mit ihnen reden...Es ist also so, wenn alle das machen könnten, wenn alle Schulen mitziehen würden, sie mit offenen Armen empfangen würden, wäre es eine Wende um 70- 80% und hilft den Kindern mit Problemen, mit Behinderungen, ihr Mit- und Zusammenleben in unserer Gesellschaft zu verbessern.“ (Lehrerin)

H.: „...Ich bin ich, ich bin behindert aber ich kann es, ich kann. Genauso wie die es können, kann ich auch, es kann sein, dass ich weniger Voraussetzungen habe, aber ich kann.“ (Lehrerin)

S.: „Ich bin anders als derjenige, aber dies sagt nicht, dass wir in allen Sachen anders sind. Wir können zusammen lernen, zusammen leben ohne diese Andersartigkeit zu schüren, diese Barriere zwischen dem einen und dem anderen.“ (Sozialarbeiterin)

Die Auswertung des positiv veränderten Phänomens zeigt, dass die meisten Teilnehmer sowohl von einer Verbesserung in den Schulleistungen, als auch von einer vollständigen Eingliederung, dem positiv veränderten Phänomen „Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, berichten. Es wird lediglich von einem Fall berichtet, der fehlgeschlagen ist.

Insgesamt findet demnach im Verlauf der Projektdurchführung eine Wandlung des Phänomens „Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben statt. Damit kann die Inklusion und das Projekt „Mosaico“ als positiv und gelungen betrachtet werden. Die Projektstrategien können in Folge dessen als wirksam gelten. Das Gelingen wird zum einen an den Verbesserungen der Inklusionsschüler und -schülerinnen, sowohl im intellektuellen, wie auch sozialen Bereich festgemacht, zum anderen auch als ein Gewinn für alle Beteiligten beschrieben. Auf Seiten der Mitschüler und Mitschülerinnen lassen sich Veränderungen in Verhalten, gerade in Bezug auf gegenseitige Akzeptanz, feststellen. Die Eltern konnten zum Großteil ihre Angst vor dem Ausschluss ihrer Kinder und der Besorgnis um deren Zukunft vermindern. Bei den Lehrkräften werden Veränderungen in Methoden und Beurteilungsstrategien als Zugewinn betrachtet. Auch die persönliche Reifung durch die Auseinandersetzung mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen wird erwähnt. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz der nicht veränderbaren Rahmenbedingungen Erfolge sichtbar und spürbar sind.

Eine wichtige Erkenntnis wird durch die Interviews ebenfalls deutlich, das Projekt befindet sich noch in der Anfangsphase und bildet damit eine Basis für einen positiven Blick auf Inklusion. Die vollständige Akzeptanz der Inklusionsschüler und -schülerinnen in der Gesellschaft lässt sich erst zu einem späteren Zeitpunkt feststellen. Eine Tendenz ist jedoch festgeschrieben. Das Projekt hat sich in 31 von 32 Fällen als gelungen erwiesen. Die positiven Ergebnisse können damit Schule machen und in weiterer Sicht zu einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung beitragen. Damit kommt dem Projekt eine größere Aufgabe zu, als nur die Inklusion einzelner Schüler und Schülerinnen zu begleiten und zu unterstützen. Es kann ebenfalls einen starken politischen Einfluss nehmen. Damit wird die Reichweite des Projektes deutlich. Eine Mutter fasst diese Sicht als Abschluss zusammen:

I.: „Ich denke, dass dieses Projekt der Inklusion ein langsamer Prozess ist. Es ist eine Entwicklung, es ist ein Weg, dem wir folgen müssen um ans Ziel zu kommen, an ein viel größeres Ziel.“ (Mutter)

8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie eine Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen im öffentlichen Regelschulsystem Brasiliens gestaltet werden kann. Damit einher ging die Frage, ob Inklusion überhaupt möglich oder unter den gegebenen äußeren Rahmenbedingungen empfehlenswert ist. Als weiterführende Betrachtung sollten Schlüsse gezogen werden, ob die Verwirklichung von Inklusion das Bildungssystem verändern kann und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen sichtbar werden, damit die vollständige Inklusion erreicht wird.

Um die Rahmenbedingungen in Teresina zu erfassen und damit den Grundstein der Forschung zu legen, fand eine umfassende Bestandsaufnahme des öffentlichen Bildungssystems und des Sonderschulsystems der Stadt, im Besonderen hier die Bedingungen im CHAC, statt. Auf dem Hintergrund dieser Informationen wurde zunächst ein Pilotprojekt entwickelt. Die Evaluationsergebnisse dessen dienten in der Weiterführung zur Formulierung des Projektes „Mosaíco“: Einem Inklusionsprojekt, welches durch einen letzten Forschungsschritt evaluiert und damit auf seine effektive Gestaltung hin überprüft wurde.

Die Diskussion über die Auswahl der Methoden der einzelnen Forschungsphasen sowie der Vergleich der zentralen Ergebnisse dieser wird dieses Kapitel leiten. Als Schlussbetrachtung ergibt sich daraus der Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina.

8.1 Diskussion der Methoden

Die Wahl der Evaluationsforschung als Methode des gesamten Forschungsprozesses stellte sich als sinnvoll heraus. Sie ermöglichte „eine Vielzahl von Konzepten und Strategien,...Verfahren, Maßnahmen, Programme und Organisationen bzw. Institutionen etc. zu beschreiben und zu bewerten" (Lüders & Haubrich, 2003, S.309). Da es sich um ein sehr komplexes Feld handelte, unterschiedliche Schulen, Personen und Institutionen in der Thematik und Forschung verbunden waren, war es notwendig, eine möglichst offene, flexible Forschungsmethode zu wählen, die ständig die Möglichkeit bot, eine weitere Stichprobe hinzuzuziehen, um Ergebnisse erneut zu überprüfen oder zu intensivieren. Die Bedeutung der Evaluationsforschung für diese Forschung, wird durch die Definition von Ernst von Kardorff deutlich:

„In der Evaluationsforschung geht es um belegbare und wenn möglich übertragbare Ergebnisse sozialer Interventionen, um die Identifizierung allgemeiner Wirkmechanismen und die begrenzenden und fördernden Wirkungen von Kontextbedingungen. Schließlich und zuerst geht es aber um die von ihrer Lebenspraxis geleiteten Situationsdeutungen der Beteiligten und die mit einem Programm veränderten Bedingungen.“ (Kardorff, 2006, S. 81).

Die Forschung dieser Arbeit hatte die Evaluation der Rahmenbedingungen und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion in Teresina - Piauí - Brasilien zum Ziel. Die Inklusion stellt hier die soziale Intervention dar. Durch die Forschung sollten in einem ersten Schritt speziell die Kontextbedingungen in Bezug auf Inklusion, also im Umfeld der Schulen, im Besonderen des CHACs und den Inklusionsschulen, in den Familien und den gesellschaftlichen Strukturen Teresinas aufgedeckt werden. In Folge dessen sollten Strategien entwickelt werden, die diese Kontextbedingungen berücksichtigen und auf deren Hintergrund, nämlich der von der Lebenspraxis der Schüler und Schülerinnen abgeleiteten Situationsdeutung, eine Durchführung ermöglicht wird. Zuletzt sollte die veränderte Situation, also die durch das Projekt veränderten Bedingungen, überprüft werden. Hier galt es speziell die Wahrnehmungen der an der Inklusion beteiligten Personen zu berücksichtigen. Die Kopplung qualitativer und quantitativer Verfahren erwies sich dabei als Vorteil. Durch die Triangulation (vgl. Kelle & Erzberger, 1999), konnten sowohl qualitative als auch quantitative Daten zur Gesamtauswertung herangezogen werden. Dies ermöglichte die Mischung aus statistischen Daten mit der Beschreibung der subjektiv konstruierten Welt der Forschungssubjekte. Also eine Sicht auf das gleiche Phänomen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Durch multimethodisches Forschen können nach Lamnek (1995, S. 253) "möglicherweise komplexere, der sozialen Realität angemessenere Erklärungen gefunden werden". Die Validität der Forschung ist damit höher. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und damit einhergehenden Methoden dieser Forschung werde ich nun genauer beleuchten.

8.1.1 Stimmigkeit der Methoden in den Forschungsphasen

Der Einstieg in ein geeignetes Forschungsfeld fand ein halbes Jahr vor dem eigentlichen Forschungsaufenthalt statt. Die dreimonatige Bestandsaufnahme der örtlichen Gegebenheiten und institutionellen Möglichkeiten erwies sich als ausreichend, um ein geeignetes Forschungsfeld zu finden und die Evaluationsfrage einzugrenzen. Die festgelegten Evaluationsziele nach Abschluss dieser Einstiegsphase waren die Überprüfung der Rahmenbedingungen, das daraus zu entwickelnde Projekt zur Umsetzung von Inklusion im öffentlich staatlichen und städtischem Regelschulsystem, dessen Durchführung und

Evaluation. Das offene Beobachten der politischen sowie institutionellen Strukturen des Bildungssystems ermöglichte einen Einblick in die unterschiedlichsten Bereiche. Damit beugte es einer zu schnellen Eingrenzung vor und eröffnete Möglichkeiten der Kontaktknüpfung zu verschiedenen Behörden und Institutionen. Durch eine umfassende Literaturrecherche konnten erste Vergleiche der Situation des Nordostens mit der landesweiten Situation gezogen werden. Dieses parallele Forschungselement, wie auch das Forschungstagebuch erwiesen sich im Laufe der Forschung als förderlich. Durch das kontinuierliche Schreiben des Forschungstagebuchs konnte der Forschungsprozess als Ganzes, mit allen Schwierigkeiten und Veränderungen, auch zwischen den einzelnen Stichproben, genauer nachvollzogen werden. Viele zu Anfang noch unbedeutende Notizen, halfen später für ein besseres Verstehen der Gesamtsituation. Damit trug es, ganz im Sinne der Evaluationsforschung, zur Auswahl von Forschungszeitpunkten oder Instrumenten der nächsten Stichproben bei. Zusätzlich wurde ein Vergleich von Situationen oder Arbeitsweisen durch das Forschungstagebuch vereinfacht.

Die Wahl der Quantitativen Erhebung für den erneuten Einstieg stellte einen strategisch guten Schritt dar. Zum einen wurde damit die Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium initiiert, zum anderen erwiesen sich die quantitativen Daten als ein wichtiges Mittel für eine Diskussionsgrundlage und Nachweis zur Sinnigkeit einer Projektgestaltung. Qualitative Ergebnisse können zwar nachvollzogen werden, sind jedoch bei vielen Behörden nicht so gewichtig wie statistische Daten. Vor allem im politischen Bereich werden sie in Teresina bevorzugt. Die Bereitschaft des Bildungsministeriums zur Zusammenarbeit wurde nach Präsentation der Daten deutlich stärker. Durch die Erhebung konnte der aktuelle Stand von Inklusion in Teresina in seiner Komplexität beschrieben werden. Die Ergebnisse dienten damit als grundlegendes, statistisches Basiswissen, welches zur Festlegung weiterer Strategien genutzt werden konnte.

Durch die in der präformativen Phase I angewandte Methode der teilnehmenden Beobachtung konnte sich die Forscherin bzw. Beobachterin in das soziale Feld des CHAC begeben, durch eine entsprechende Rollenübernahme Teil desselben werden und aus dieser Rolle heraus beobachten (vgl. Lamnek, 1995). Die Teilnehmende Beobachtung ermöglichte der Forschenden somit einen Zugang zum konkreten Forschungsfeld ohne direkte Eingrenzungen vorzunehmen. Das langsame Kontakte knüpfen im CHAC und die Eingliederung in den Alltag des Zentrums wurde dadurch leichter. Das Gebiet wurde zunächst wertfrei, später dann mit formulierten Leitfragen, beobachtet. Durch die lange

Beobachtungszeit konnten ständig erneute Überprüfungen stattfinden, über welche die zentralen Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes herausgearbeitet wurden. Die Wahl, keine detaillierten, standardisierten und spezialisierten Kodierschemata zu verwenden, stellte sich in der Weiterführung der Forschung als Vorteil heraus. Mit Hilfe des Categoriesystems in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996) konnten die Beobachtungen ohne Voreingrenzungen klassifiziert werden. Durch den Umstand, dass die Forschung in einem anderen Land durchgeführt wurde, waren die langsame Annäherung und der relativ lange Einstiegszeitraum noch wichtiger. Missverständnissen, die durch kulturspezifische Eigenheiten entstehen können, konnte damit vorgebeugt werden.

Das zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen benutzte Instrumentarium, das Forschungstagebuch, erwies sich vor allem in der ersten Stichprobe als wertvolle Ergänzung. Es konnte in erheblichem Maße zu einer Reflexion der Beobachtung beitragen und als zusätzliche Datenquelle in der Auswertung genutzt werden.

Der weitergehenden Eingrenzung der Bedingungen sollte die präformative Phase II mit der Stichprobe II nachgehen. Sie sollte sowohl den Wissensstand der in die Forschung involvierten Personen zum Thema Inklusion darstellen, als auch zur weiteren Eingrenzung der Forschung dienen. Als Forschungsmethode wurde die Fragebogenüberprüfung gewählt. Die Fragebogenüberprüfung sollte in einer relativ kurzen Zeit eine möglichst große Zahl an Ergebnissen ergeben, welches die möglichst zeitnahe Implantierung des Pilotprojektes zur Folge haben sollte.

Durch die Wahl, sowohl Lehrkräfte und Eltern der Sonderschule, als auch Lehrkräfte und Eltern an öffentlichen Regelschulen zu befragen, eröffnete sich die Möglichkeit, eine Überprüfung über die Grenzen des CHACs hinaus zu vollziehen und damit sicher zu stellen, dass auch außerhalb des CHACs liegende Schwierigkeiten aufgedeckt werden können. Die Auswahl der Fragebogenbeantworter insgesamt stellte damit eine umfassende Sicht aller Beteiligten im Inklusionsprozess sicher.

Die Rücklaufquoten zeigten deutlich, dass die Methode der Fragebögen oder deren Durchführung zu diesem Zeitpunkt der Forschung nicht optimal war. Der Rücklauf lag bei dem ersten Fragebogendurchlauf bei sechs Prozent und bei dem zweiten bei 14,25 Prozent. Dieser Forschungsteil kann damit nicht als repräsentatives Ergebnis gewertet werden. Die Unwissenheit aller Beteiligten über die Thematik Inklusion erklärt einen Teil der Unsicherheit auf Seiten der Probanden. Die Fragen überforderten in ihrem Inhalt einen Großteil der

Teilnehmer und Teilnehmerinnen oder waren im ersten Durchlauf noch nicht adäquat auf diese zugeschnitten. Bei den Müttern des CHACs erwies sich der Fragebogen aufgrund der Tatsache, dass sie zu einem großen Teil Analphabeten sind oder nur schlecht lesen und schreiben können, als ungeeignet. Der Umstand der Nicht-Anwesenheit der Forscherin, stellte sich hier als Nachteil heraus, da die Teilnehmer auf Verständnisfragen keine Antwort erhalten konnten. Die Durchführung der Methode kann somit als zusätzliche Fehlerquelle gesehen werden. Auch die Anonymität der Verteilung der Fragebögen ist zu hinterfragen. Der Umstand, dass die Fragebögen nicht persönlich an die Personen gegeben wurden, kann dazu geführt haben, dass die Beantwortung als nicht wichtig betrachtet wurde. Die Verantwortung für die Durchführung in die Hand einer Person aus dem Kollegium zu legen erwies sich als ungünstig. Es könnte sein, dass die Person die Fragebögen nur sehr zaghaft oder gar nicht eingefordert hat, sie die Aufgabe eventuell nicht ernst genug genommen hat oder sich zu wenig begleitet und unterstützt gefühlt hat. Es lässt sich demnach nicht genau bestimmen, ob die Wahl der Forschungsmethode insgesamt nicht sinnvoll war oder die Durchführung Schwachstellen aufwies.

Die im Anschluss durchgeführten Interviews mit Müttern und Lehrern des CHACs, sollten die unzulänglichen Ergebnisse der Fragebögen ergänzen. Die Ergebnisse der Fragebögen sollten so überprüft und erweitert werden, damit die Ergebnisse dieser Forschungsphase stärkere Bedeutung erhielten. Durch die nachweisbare Bestärkung der Ergebnisse der Fragebögen erwiesen sich die Interviews als geeignet. Die Interviewdaten erhielten in der Schlussbetrachtung der Phase eine große Bedeutung, da die hiermit erhobenen Daten einen hundertprozentigen Datensatz aufwiesen. Trotz Mängel war der Datensatz aus den bisher durchgeführten Forschungsteilen damit ausreichend für die Erstellung des Pilotprojektes. Das Ziel, die Bestandsaufnahme sowohl quantitativer, als auch qualitativer Art, wurde erreicht, muss allerdings mit Vorsicht der trotz Korrektur und Erweiterung bestehenbleibenden niedrigen Repräsentativität der Daten betrachtet werden.

Die Dokumentation wurde als Forschungsinstrument der formativen Phase, also für die für die Evaluation der praktischen Durchführung des Pilotprojektes gewählt. Das Pilotprojekt sollte damit in seinen einzelnen, durch die bisherigen Forschungsphasen erstellten Umsetzungselementen, überprüft werden.

Durch die Wahl, das Pilotprojekt mit Schülern und Schülerinnen des CHACs durchzuführen, die schon vorher an öffentliche Regelschulen umgeschult wurden, war ein

Vorgehen des klassischen theoretical sampling (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998), in welchem der Rahmen, also Schul- und Teilnehmerauswahl, erst im Verlauf der Forschung konstruiert wird, nicht möglich. Bei der Auswahl der Dokumentationsbereiche erwies es sich als wertvoll, alle das Pilotprojekt betreffenden Bereiche als Überprüfungsgebiete festzulegen. Hiermit ist die Gefahr der einseitigen Sicht ausgeschaltet und ein möglichst allumfassender Blick und der Einbezug aller am Pilotprojekt beteiligten Personengruppen gegeben. Die Weitläufigkeit und Detailliertheit der Dokumentation sicherte eine quantitativ große Datenmenge und viele qualitative Aussagen. Über die Lehrkräfte wurde sowohl die Sicht des CHACs als auch die Sicht der Inklusionsschulen festgehalten, die Eltern wurden in Elterngesprächen berücksichtigt und die Schüler und Schülerinnen über die Dokumentationen des Förderunterrichts. Zusätzlich konnte über die Trennung der Daten der beiden Schüler ein Vergleich angestellt werden, welcher jedoch in der Auswertung nur eine nebensächliche Rolle spielte. Für die Evaluation wichtiger waren die Umsetzung der festgelegten Standsäulen des Pilotprojektes und deren Schwachstellen. Durch die freie Dokumentation konnten Details festgehalten werden und in der Auswertung Gewicht erhalten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Prozess in seiner Gesamtdynamik adäquat erfasst wurde. Auch die zeitliche Festlegung auf ein Schulhalbjahr stellte sich als sinnvoll und ausreichend heraus. Bei der Evaluationsforschung ist ein relativ langer Begleitungs- und Dokumentationszeitraum wichtig, da durch die Überprüfungen eine fortlaufende Kontrolle besteht. Die Dokumentation erwies sich damit als gelungenes Forschungsinstrument für die genaue Evaluation des Pilotprojektes.

Die letzte Phase der Forschung war die erste summative Phase und damit die Endevaluation. Für die Stichprobe IV wurde das Leitfadenterview als Methode gewählt. Über sie sollte die Überprüfung der Struktur und Inhalte des Projektes „Mosaico“ vollzogen werden. Die Auswahl stellte sich sehr schnell als gelungen heraus. Die Leitfadenterviews boten den Interviewpartner und -partnerinnen mehr Spielraum in der Beantwortung der Fragen als es durch sonstige standardisierte Befragungen gegeben ist, wodurch sich die Möglichkeit einer stärkeren Annäherung an die persönliche Sichtweise der Befragten auftrat (vgl. Flick, 2006). Den Interviewerinnen bot der Leitfaden eine Sicherheit, ohne einengend zu sein. Abweichungen von diesem waren möglich und erwünscht. Insgesamt hatte der Leitfaden der Interviews eher die Funktion einer Gedächtnisstütze und eines Orientierungsrahmens (vgl. Marotzki, 2003). So wurde ein flexibler Gesprächsverlauf notwendig, in welchem aber zugleich sichergestellt wurde, dass alle Aspekte angesprochen werden. Damit lassen sich die

Interviews besser miteinander vergleichen. Die Interviewleitfäden stellten sich als ausreichend umfangreich und zeitlich und konzentrationstechnisch adäquat heraus. Die Voraussetzung der guten Kenntnisse des Objektbereichs war durch die vorher durchgeführten Forschungsphasen sowie durch die Mitarbeit im Projekt gegeben. Die Wahl der Interviewpartner und –partnerinnen nach dem Zufallsprinzip ermöglichte eine Freiheit in der zeitlichen Durchführung, die sowohl für die Interviewten Personen, als auch für die Interviewerinnen von Vorteil war. Ein zusätzlicher Faktor, das Nichterscheinen zum Interviewtermin, konnte dadurch ebenfalls ausgeschaltet werden. Wichtig waren die Festlegung einer Mindestanzahl von Interviews und die Einhaltung der Umsetzung mit den unterschiedlichen Personengruppen. Der Umstand, dass die Interviews mit den Schülern und Schülerinnen nicht durchgeführt werden konnten, erschien zunächst als beeinträchtigender Faktor, stellte sich aber im Nachhinein nicht als stark einschränkende Komponente heraus, da ihre Meinungen durch die Befragung der Mütter und der Lehrkräfte in großen Teilen mit abgedeckt wurden.

Der Auswertungsprozess in Anlehnung an die Grounded Theory kann als sehr wertvoll betrachtet werden. Die Strukturierung der Interviews in zahlreiche Kategorien als ersten Schritt verhinderte, dass voreilige, eingrenzende Schlüsse gezogen wurden und die Ergebnisse von vorne herein in Bekanntes oder Erwartetes eingeteilt wurden. Damit erhielt jedes einzelne Interview eine starke Bedeutung in seiner Aussagekraft. Der Prozess der Auswahl der Hauptkategorie brachte viele wichtige Faktoren hervor, die durch das immer weitere Eingrenzen deutlich wurden. Die Interviews konnten damit in Beziehung gesetzt werden und Themenbereiche verbanden schließlich die Aussagen der Interviewten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich sowohl die Leitfadeninterviews als Methode, als auch die Auswertungsstrategie in Anlehnung an die Grounded Theory, als gelungen herausstellte.

Schlussbetrachtend wird deutlich, dass die Wahl der Evaluationsforschung in dieser Forschung als sinnvoll und förderlich zu betrachten ist. Gerade bei einem so komplexen Themengebiet wie Inklusion ermöglichte die Evaluationsforschung zunächst einen wertfreien Einstieg, durch welchen nach und nach die zentralen Ergebnisse, jeweils in unterschiedlichen Situationen, Gebieten, zu nicht festgelegten Zeitpunkten und mit verschiedenen Personengruppen, ständig weiter überprüft werden konnten. Es war eine sehr flexible Forschung möglich, die auf immer neu entstehende Situationen im Forschungsgebiet

reagieren konnte. Eine Festlegung der zentralen Kategorien entstand erst ganz am Schluss des gesamten Forschungszeitraumes. Auch die Wahl der Auswertung, in Anlehnung an die Grounded Theory, kann als gelungen betrachtet werden. Dadurch, dass die Hypothese erst im Verlauf der Gesamtuntersuchung entwickelt wurde, lässt sich diese Auswertung gut mit der Struktur der Evaluationsforschung verbinden.

Die angewandten Methoden, Forschungsinstrumente und Auswertungselemente können damit, mit Ausnahme der Anwendung des Fragebogens, insgesamt als gelungen und sinnvoll festgehalten werden, da sie informationsbringend waren und gesicherte Ergebnisse lieferten.

8.1.2 Validität und Objektivität der Forschungsarbeit

Zur Überprüfung der Gütekriterien werden speziell die Validität der Forschung und die Objektivität der Forscherin betrachtet. Neben dieser Betrachtung werden zudem die Gütekriterien qualitativer Forschung (Flick et al., 2000, S. 320) als zusätzlicher Qualitätsstandard dieser Forschung hinzugezogen. Die „*Kommunikative Validierung*“ („member check“), die „*Triangulation*“, die „*Validierung der Interviewsituation*“ und die „*Authentizität*“.

Die Validität spielt, wie beschrieben, auch bei der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle. Sie beschreibt die Gültigkeit der erfassten Daten, also ob das erfasst wurde, was es zu erfassen galt (vgl. Mayring, 1996). Aufgrund des hohen Maßes an Subjektivität wird der qualitativen Forschung häufig dieses Kriterium aberkannt. Die Validität meiner Arbeit lässt sich in zwei Dimensionen unterteilen. Zum einen die *External Validity*, mit ihr ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf eine bestimmte Grundgesamtheit gemeint, und die *Internal Validity* als Möglichkeit, Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe der Wirkung einer Intervention zuzuschreiben. Um die Validität und die erweiternden Gütekriterien in dieser Forschung zu gewährleisten, wurde das Verfahren und das Vorgehen im Forschungsprozess genau dokumentiert und damit sowohl die Transparenz als auch den Nachvollzug der interpretativen Schritte und theoriegeleiteten Gedanken gesichert. Zur Sicherung der Validität wurde die Forschung mehrdimensional angelegt und mehrere Kreuzvalidierungen durchgeführt. Das Zusammenführen unterschiedlicher Forschungsmethoden (Beobachtung, Fragebogen, Dokumentation, Interview und Forschungstagebuch) über einen Zeitraum von zwei Jahren, mit unterschiedlichen Versuchs- und Kontrollgruppen sowie begleitenden Zwischenanalysen bot ein hohes Maß an Sicherheit

der Aussagekraft. Des Weiteren half das Modell der Triangulation dabei, also die Zusammenführung von quantitativen und qualitativen Forschungen, eine Validität der Ergebnisse zu garantieren.

Damit die Interpretationen ebenfalls den Anspruch auf Validität bergen, wurde nach den Zwischenauswertungen sowie der Endauswertung sowohl mit Lehrkräften, Eltern als auch mit einigen Schülern und Schülerinnen gesprochen, um zu überprüfen, ob die interpretierten Daten stimmig sind. In der Mehrzahl der Fälle stimmten die Befragten mit der Interpretation überein. Bei abweichenden Interpretationen wurden einzelne Aussagen der Interviewten ergänzt oder verändert.

Die Rolle der Forscherin möchte ich abschließend betrachten, da diese für die Objektivität der Forschung einen zentralen Punkt darstellt (vgl. Kapitel 6.2.2). Durch die Doppelrolle der Forschenden, sowohl Mitglied der Projektgruppe zu sein und zugleich die Forschung durchzuführen, also die Evaluation der Projekte vorzunehmen, könnte eine Vermischung der Positionen stattfinden, wodurch die Objektivität nicht mehr garantiert wäre. Da die Forscherin nicht am Zentrum Ana Cordeiro, der Hauptforschungsstätte, angestellt war, standen weder die Forschungsobjekte zu ihr noch sie zu ihnen in irgendeiner offiziellen Abhängigkeit. Damit sind die Kriterien des außenstehenden Forschers permanent erfüllt gewesen. Wichtig ist es dabei, die Vermischung von Mitarbeit und Evaluierender in der Auswertung vor Augen zu haben, um beschönigende Ergebnisse zu vermeiden.

Ein wichtiger Umstand war ebenfalls, dass die Forschende als ausländische Forscherin in das Feld kam. Aufgrund von vorherigen Aufenthalten in Teresina und der Vertrautheit mit politischen und gesellschaftlichen Strukturen war sie dem Kulturschock nicht mehr ausgesetzt. Im Kommunikationsprozess jedoch musste diese Tatsache permanent beachtet werden. Damit die Objektivität in der Interpretation der Aussagen garantiert wurde, wurden alle erhobenen Daten nochmals per „member check“ überprüft, die Ergebnisse mit den Beteiligten diskutiert und Anregungen für eine Fortführung entgegengenommen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Vertrauensbasis eine große Rolle. Diese wurde regelmäßig überprüft. In jedem Prozess der Forschung wurden alle Beteiligten als vollwertige Forschungsmitglieder anerkannt. Gerade bei den Lehrern und Lehrerinnen war es sogar von Vorteil, dass eine ausländische Forscherin ins Feld kam. So mussten sie keine Angst haben, dass Informationen an das Bildungsministerium weitergegeben werden und sie evtl. ihre Arbeit verlieren könnten.

Insgesamt wurde großen Wert darauf gelegt, die Rolle als Forscherin permanent zu überprüfen, Rückmeldungen einzuholen und Interpretationen von den entsprechenden Personen nochmals überprüfen zu lassen. Der Umstand, eine interkulturelle Forschung durchzuführen und selbst an der Projektplanung beteiligt zu sein, hat sogar dazu geführt, dass ein ganz besonderer Wert auf die Überprüfung der Objektivität und der Gültigkeit der Ergebnisse gelegt wurde.

Alle dargelegten Diskussionen um die Gütekriterien dieser Forschung zeigen, dass diese intensiv beachtet wurden, wodurch meine Forschung als objektiv, gültig und valide befunden werden kann.

8.2 Diskussion der zentralen Ergebnisse

Die Diskussion der zentralen Ergebnisse werde ich anhand der erarbeiteten Auswertungsstruktur des Projektes „Mosaico“ durchführen. Dabei werde ich die entstandenen Teilbereiche mit den Kategorien der vorangestellten Stichproben vergleichen, um den Entwicklungsprozess der Forschung zu verdeutlichen. Aufgezeigt werden, neben den Gemeinsamkeiten von gebildeten Kategorien der einzelnen Stichproben, vor allem die Entwicklung und Veränderung der Kategorien im Laufe der Forschung. Dadurch wird die Zusammenführung der aufeinander aufbauenden Forschungsbausteine geleistet. Die Ergebnisse werden mit den theoretischen Grundlagen der ersten fünf Kapitel in Zusammenhang gebracht, wodurch eine Rückführung der praktischen Umsetzung zu aktueller Diskussion, bestehenden Theorien und Hintergründen, die die Entwicklung der Fragestellung bildeten, erfolgt. Die Diskussion wird in zwei Bereiche, den Forschungsprozess bis zur Erstellung des Projektes und die Projektdurchführung selbst, unterteilt. Ich erhebe nicht den Anspruch, jeden einzelnen Punkt der Ergebnisse ausführlich zu diskutieren, sondern die Hauptcharakteristika deutlich herauszustellen.

8.2.1 Kategorien bis zur Entstehung des Projektes „Mosaico“

Die Hauptkategorie, das Phänomen „**Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben**“ beschreibt das zentrale Merkmal der gesamtgesellschaftlichen Beziehung der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung. Das Phänomen zieht sich als bestimmendes, eingrenzendes Merkmal durch alle Stichproben. Die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung des CHACs in Teresina kann damit eindeutig den Randgruppen zugeordnet werden. Der Ausgrenzungsprozess, der in Kapitel 2.2 speziell durch gesellschaftliche Strukturen Brasiliens erklärt wird, bestätigt sich in der Betrachtung des Forschungsfeldes und der Rahmenbedingungen. In der Beobachtung wird das Phänomen in der Beziehung zwischen den Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen im CHAC deutlich. Das ungeklärte Verhältnis des Umgangs, zwischen übermäßig liebevoll und nicht ernst nehmend, abwertend, entsteht durch Vorurteile von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen. Viele behandeln ihre Schüler und Schülerinnen nicht altersgemäß und trauen ihnen nur wenig Entwicklungs- und Lernpotential zu. Die Ergebnisse der Fragebögen zeigen ebenfalls eindeutige Ergebnisse. Die gebildeten Kategorien *Menschenbilder* und *Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung* beschreiben, ebenso wie die, durch die erweiterten Interviews beschriebene, Kategorie *Ausschluss von Schülern mit geistiger Behinderung*, das

Phänomen. Lindmeier (1993, S.140) benennt das Phänomen der Norm als das zentrale Problem, mit dem alle Grundbegriffe der Heil- und Sonderpädagogik zu tun hatten. Die Fragen nach dem geeigneten Schüler/ der geeigneten Schülerin für Inklusion veranschaulichen die geforderte Norm in der Gesellschaft. Die Schüler und Schülerinnen sollen gehorchen, lernen können und ruhig sein. Viele Lehrkräfte des CHACs bezweifeln, dass ihre Schüler und Schülerinnen inkludiert werden können. Hans Eberwein (2008, S. 44) folgert aus der Normdebatte, dass der Begriff „...konstitutiv für die Sonderpädagogik [ist]. Damit sei das sonderpädagogische Eingreifen legitimiert. Die Sichtweise der Lehrer und Lehrerinnen kann so auch als Existenzsicherung verstanden werden. In jedem Fall besitzen sie in dem derzeitigen Bemühen, sonderpädagogische Unterstützung aus den separierenden Sonderschulen heraus zu verlagern, eine zentrale Position. An ihnen hängt meist die Entscheidung einzelne Schüler oder Schülerinnen als „integrierbar“ zu bestimmen oder nicht. Durch die Interviews wurde hier jedoch deutlich, dass die Lehrer und Lehrerinnen ihre Entscheidungen zum einen aus eigener Unsicherheit getroffen haben, zum anderen mit der aktuellen Situation der nicht vorhandenen Ressourcen und Bedingungen begründen.

Die Unsicherheit der Lehrer und Lehrerinnen liegt auch in den in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Menschenbildern, welche die Grundlage zwischenmenschlicher Beziehungen bilden. Menschenbilder besitzen eine Norm festlegende Wirkung. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit der natürlichen Angst vor dem Fremden. Menschen mit Behinderung weichen in bestimmten Eigenschaften, die von der Gesellschaft als fremd eingestuft werden, von der gesellschaftlichen Norm ab. Das Fremde wird zur Bedrohung und bewirkt den Ausschluss von Menschen mit Behinderung. Das System Schule stellt auch in Brasilien einen großen Ausschlussfaktor dar. Die Zahlen der Beschulungssituation im Bundesstaat Piauí (Kapitel 5.3.2) belegen die starke Ausgrenzung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung aus dem öffentlichen Regelschulsystem. Die Interviews bestärken diese Tatsache und viele Mütter und Lehrkräfte verweisen darauf, dass Vorurteile oft durch Erwachsene geschürt werden. Die Fragebögen verdeutlichen ebenfalls, dass die Vorurteile oftmals durch Unwissenheit und Unaufgeklärtheit in Bezug auf Behinderung entstehen. Kindern wird schon früh „die Aussonderung...von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen vorgelebt“ (Knauer, 2008, S. 13f). Kapitel 3.2.3 zeigt, dass in Brasilien besonders Kinder und Mütter unter diesem Ausschluss leiden. Die Interviews zeigen, dass er alle Bereiche des Lebens der Schüler und Schülerinnen mit einschließt. Die vier Bereiche der Rahmenbedingungen zeigen die Breite der Ausgrenzung. Sie stellen dabei, durch die Einschränkung des Forschungsthemas, nur einen kleinen Ausschnitt dar. Besonders

deutlich wird, dass auch die Familien unter dem Ausschluss der Kinder, in direkter oder indirekter Weise, leiden. Er beginnt mit der Geburt des Kindes. Oftmals haben Eltern keine Informationen über die Art der Behinderung. Die Interviews zeigen, dass sie in vielen Fällen mit der Unwissenheit über die genannte Diagnose allein gelassen werden. Die Unsicherheit der Eltern greift oft auf das gesamte familiäre Umfeld über. Das Kind in das Alltagsgeschehen „normal“ einzubinden wird dadurch erschwert. Die Forderung der Fragebogenbeantworter nach Aufklärung und Sensibilisierung der Gesellschaft verdeutlicht die Unaufgeklärtheit und Unsicherheit der Bevölkerung. Die Interviewaussage, dass es heute noch Familien gibt, die ihr Kind mit Behinderung verstecken, verdeutlicht die schmerzhafteste Dimension dieser Unsicherheit. Insgesamt lässt sich ein Bild beschreiben, dass Eltern allein mit ihrem Kind und den Problemen bleiben. Schlussbetrachtend lässt sich festhalten, dass das Phänomen, Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben, von allen Lebensbereichen der Schüler und Schülerinnen beeinflusst wird. Dies bedeutet, dass sie die Ausgrenzung sowohl in der eigenen Familie, dem familiären Umfeld, in öffentlichen Institutionen wie Kindergarten und Schule und in letzter Instanz von der Gesellschaft und durch Repräsentanten in Politik erfahren. Es zeigt deutlich, dass es schwer ist, das Phänomen zu verringern oder zu beheben, wenn nicht der gesamte Lebenskomplex des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin mit eingebunden ist.

Die **Ursächliche Bedingung** stellt den Hauptfaktor bei der Bildung von Vorurteilen und damit der Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben dar. Bei den Schülern und Schülerinnen des CHACs ist diese ihre diagnostizierte geistige Behinderung. Die Auswertungsstruktur der Interviews zeigt den starken Einfluss, der von ihr ausgeht. Sie steht übergeordnet vor dem Gesamtkomplex der mit dem Projekt in Verbindung stehenden Gebiete. Die Forderung einer Mutter des CHACs bei der ersten Fragebogenerhebung verdeutlicht diese Überordnung: *„Die Gesellschaft muss unsere Kinder akzeptieren. Nur weil sie behindert sind, sind es trotzdem Menschen“*. Die Ursächliche Bedingung setzt Zuschreibungsprozesse von Seiten der Bevölkerung in Gang. Die Ergebnisse der einzelnen Forschungsphasen verdeutlichen, dass der Umstand einer geistigen Behinderung bewirkt, dass ein Großteil der Bevölkerung den Schülern und Schülerinnen keine Lern- und Entwicklungsfortschritte zutraut. Damit wird ein Etikettierungsprozess in Gang gesetzt, der von den Betroffenen nicht gestoppt werden kann. In Kapitel 3.1.2. wird dieser Prozess durch Erving Goffmans „Stigma-Theorie“ deutlicher erklärt. Die Ursächliche Bedingung legt eine für die Gesellschaft sichtbare Andersartigkeit der Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung fest. Diese wird in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens jeweils unterschiedlich betrachtet.

In Kapitel 3.1.1 wird dies durch die Definitionen von Behinderung aus juristischer, medizinischer und pädagogischer Sicht deutlich. Einhergehend mit der Feststellung der Andersartigkeit werden den Schülern bestimmte Attribute zugeschrieben. Sowohl die Beobachtungs-, als auch die Fragebögen- und die Interviewauswertung zeigen das Attribut des Nicht Zutrauens von Lern- und Entwicklungsprozessen. In Folge dessen werden keine Anforderungen gestellt und so auch keine Reize zur Entwicklung gegeben. Es wird deutlich, dass der Begriff Behinderung eine allgemeingültige Kategorisierung bewirkt und trotz neuer Klassifikation der WHO (vgl. Kapitel 3.1.3) die Lebenssituation der einzelnen Menschen kaum Beachtung findet. Im praktischen Arbeitszusammenhang, so Maria Kron, kann diese Kategorie nicht handlungsleitend sein. Der Begriff sei sogar gänzlich überflüssig (vgl. Kron, 2005, S. 83). Die Beobachtungen, dass viele Lehrer und Lehrerinnen im CHAC kaum Unterricht vorbereiten, es vorziehen, mit Kollegen und Kolleginnen zu reden oder die Schüler und Schülerinnen zu ihren Eltern geben, wenn sie zu anstrengend werden, verdeutlichen die Antiquiertheit des Denkens vieler Pädagogen. Notwendige Stimulation und Förderung findet so nur noch in geringem Maße oder gar nicht mehr statt. Ein Teufelskreis wird in Gang gesetzt. Das Ausbleiben der Reize hat zur Folge, dass die Schüler und Schülerinnen tatsächlich langsamer und weniger lernen, so wie es die Lehrkräfte in der Fragebogenerhebung angeben. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern äußern in der Fragebogenerhebung und den anschließenden Interviews Zweifel an den Möglichkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen bzw. Kinder etwas lernen zu können. Die Ursächliche Bedingung wird bei den Schülern und Schülerinnen des CHACs durch die Diagnose eines Arztes oder den zuständigen Überprüfungsstellen des Staates (SAANE) oder der Stadt (SAAT) festgelegt.

Die Wahrscheinlichkeit, mit welcher das Phänomen auftritt, steht in Abhängigkeit zu Faktoren wie Art und Grad der Behinderung, Lebensumfeld, finanzielle Situation etc. Aussagen der Mütter zeigen ihren Kampf in der Linderung der ausgrenzenden Faktoren. Um die schwerste Form der Ausgrenzung zu verhindern oder sie nicht wahrhaben zu wollen, bemühen sich viele Mütter, die Behinderung ihres Kindes, im Vergleich mit anderen, als nicht so gravierend darzustellen. Zusätzlich bedingende Faktoren sind das Alter der Schüler und Schülerinnen und welche Funktionsbereiche und Körperteile betroffen sind. Je stärker die Behinderung ausgeprägt und je sichtbarer sie für die Gesellschaft ist, umso wahrscheinlicher und schwerer ist das Auftreten des Phänomens „Vorurteile und Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben“. Insgesamt wird deutlich, dass die großen Abhängigkeiten der einzelnen Gebiete, den Prozess der Inklusion in gleicher Weise fördern, wie hemmen können. Die Ursächliche Bedingung, die geistige Behinderung, steht als Grundauslöser des

Phänomens, Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben. Sie nimmt in der graphischen Darstellung der Ergebnisse die oberste Position ein, doch nur in Kombination mit den eingrenzenden Rahmenbedingungen, bestärkt die Ursächliche Bedingung das negative Phänomen.

Die Rahmenbedingungen beeinflussen in direkter Weise sowohl das Phänomen als auch die Projektstrukturen. Die Rahmenbedingungen sind in vier Hauptbereiche eingeteilt, das Lebensumfeld, die Schulische Struktur der Sonderschule, die Schulische Struktur der öffentlichen Regelschule und die gesellschaftspolitische Ebene.

Die **Rahmenbedingung Lebensumfeld** wird in allen Forschungsteilergebnissen als wichtige Kategorie festgehalten. Die Rahmenbedingung lässt sich durch die Interviewauswertung in einzelne Teilbereiche einteilen. Zunächst spielt die Akzeptanz des eigenen Kindes von Seiten der Eltern eine große Rolle. In der Auswertung der Fragebögen und Interviews wurde dieser Punkt durch die Kategorie *Persönliche Sichtweise von Inklusion* beschrieben. Die Auseinandersetzung mit der Enttäuschung, ein Kind mit Behinderung geboren zu haben, ist für die meisten Eltern nicht leicht. Oftmals projizieren sie ihre Enttäuschung auf ihre Kinder, indem sie diese als Belastung oder Strafe ansehen. Die Einstellung der Eltern zu ihren Kindern ist ein wichtiger Faktor, da in der Familie die ersten Ausgrenzungen erfahren werden können. Die Sicht, dass ihre Kinder den Herausforderungen des Lebens nicht gewachsen oder zu Entwicklungen nicht fähig sind, ist unter Eltern weit verbreitet. Angst und Zweifel der Eltern stehen in diesem Zusammenhang. Die Interviews zeigen, dass die Eltern ihre Kinder vor Ausgrenzung beschützen wollen, dabei aber nicht merken, dass sie gerade dadurch die Ausgrenzung noch weiter vorantreiben. Die zusätzlich zu den Fragebögen durchgeführten Interviews beschreiben unter der Kategorie *Wissen über Inklusion* den Versuch der Fernhaltung von Vorurteilen von Seiten der Eltern. Die Wahl der Termini scheint bei den Eltern eine bedeutende Rolle zu tragen. Viele Eltern vermeiden das vorurteilsbelastete Wort Behinderung. Diese Beobachtung lässt sich auch bei den Interviews der Stichprobe IV machen. Es scheint, dass die Diskussion um die Wortwahl aus Kapitel 5.2.2.3, in Kreisen von Betroffenen weitergeführt wird und entgegen der Forderung der Behindertenverbände die Eltern mit der Wahl eines anderen Wortes, die Ausgrenzung abzuwenden oder zumindest zu schwächen versuchen. Sie zeigen damit in eindrucksvoller Weise die Grenzen des Behinderungsbegriffes auf. Bei dem Versuch „...Individuen unter einer Bezeichnung zu versammeln, die zunächst einmal nichts verbindet außer einer gewissen körperlichen oder geistigen Abweichung vom Normalmaß, wird man dem Diskriminierungsverdacht schlechterdings nicht entgehen können“ (Heßmann, 1998, S.173).

Die Bildungssituation der Eltern, deren finanzielle Lage und zeitliche Verfügbarkeit beschreiben weitere Schwierigkeiten in den Familienstrukturen. Die finanzielle Lage ist von großer Bedeutung. Schon in der Beobachtung wurde diese Rahmenbedingung festgehalten. Die Kategorie *Umgang und Einbezug der Eltern* beschreibt die Situation der Familie als beeinflussenden Faktor. Im CHAC werden überwiegend Schüler und Schülerinnen aus ärmeren Familien beschult. Viele Familien sind auf das Geld angewiesen, was sie erhalten, wenn ihr Kind als behindert diagnostiziert wird. Das Überleben steht damit in Konkurrenz zum gesellschaftlichen Ausschluss. Die Bedeutung der gesetzlichen Absicherungen und die Umsetzung von Sozialgesetzen in Brasilien werden durch die Aussagen der Eltern und Lehrkräfte ersichtlich. Bei der Evaluation des Pilotprojektes durch die Dokumentation erhielt gerade die finanzielle Situation der Familien ein noch stärkeres Gewicht. Die Bereitschaft ihr Kind in eine öffentliche Regelschule zu inkludieren, ist durch die Unsicherheit, ob die staatlichen Versorgungszuschüsse weiterhin bezahlt werden, geringer. Es besteht eine existenzielle Angst ihre Kinder könnten eines Tages als „normal“ gelten und das Geld dadurch wegfallen. Neben dem fehlenden Geld für die Busfahrten, haben viele Eltern keine Zeit für die meist sehr langen Anfahrtswege aus den Randgebieten der Stadt bis zur Schule. Die Beobachtung deckte auf, dass viele Mütter fehlen, später kommen oder früher wieder gehen, um die finanziellen und zeitlichen Einschränkungen einigermaßen handhabbar zu machen. In den Interviews zur Ergänzung der Fragebögen zeigte sich bei dem Fragenteil *Umsetzungsmöglichkeiten* die Enttäuschung der Eltern über die Schwierigkeiten, die ihnen bei der Beantragung von Zuschüssen für ihr behindertes Kind in den Weg gelegt werden. Hier wird die Verknüpfung der Faktoren Armut und Behinderung spürbar (vgl. Kapitel 3.2.1). Die Schüler und Schülerinnen mit ihren Familien sind in jedem Fall doppelt benachteiligt. Die Bildungssituation der Eltern ist eine weitere Schwierigkeit, welche die Rahmenbedingung Lebensumfeld gestaltet. Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Förderung und Anleitung zu Hause wird durch die Tatsache, dass viele Eltern keine abgeschlossene Schulbildung oder gar keine Schulbildung aufweisen können, erschwert. So weist Rosa María Torres darauf hin, dass die Bildung von Erwachsenen unerlässlich für den Erfolg in der Basisbildung für alle ist (vgl. Torres, 2001, S. 33). Zusätzlich dazu ist auch in diesem Punkt die zeitliche Einschränkung, durch die Versorgung von Haushalt und anderen Kindern, zu beachten. Die besonders für die armen Familien harten gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten werden durch die Geburt eines Kindes mit Behinderung noch erschwert. Erforderliche Behandlungen und Therapien können nicht aus eigener Tasche bezahlt werden und oftmals bedeutet es für die Mütter, dass sie keinem Beruf nachgehen können, da sie mit der Versorgung des Kindes

beschäftigt sind. Die ungerechten Strukturen des brasilianischen Gesellschafts systems spiegeln sich in diesem Bedingungsgeflecht von Armut und Behinderung deutlich wider. Die Wichtigkeit einer Anleitung der Eltern und der Wissensvermittlung an sie wird dennoch herausgestellt. Die Kinder verbringen einen Großteil ihrer Freizeit in ihren Familien. Wenn diese die Förderung in der Freizeit weiter betreiben, ist ein stärkerer Erfolg wahrscheinlich. In der Beobachtung wurde deutlich, dass vor allem die Therapeuten und Therapeutinnen die Mithilfe der Eltern einfordern. Als letzter Unterpunkt wird der Einfluss der Eltern auf Schulangelegenheiten formuliert. Die ersten drei Forschungsphasen zeigen deutlich, dass die Eltern des CHACs durch ihre ständige Präsenz, die Schulaktivitäten ihrer Kinder begleiten und oftmals kontrollieren. Bei der Beobachtung wird durch die Kategorie *Umgang und Einbezug der Eltern* deutlich, dass viele Lehrer und Lehrerinnen dieses Interesse als störendes Einmischen empfinden, wodurch eine gespannte Stimmung zwischen den Beteiligten entsteht. Die Interviews bestätigten diese Tendenz der Eltern auch im Bereich der Therapien.

Die **Rahmenbedingung Schulische Struktur** mit dem Schwerpunkt Sonderschule wird bereits durch die Beobachtung beschrieben. Die aufgestellten Kategorien der Beobachtung decken sich größtenteils mit denen der Interviewauswertung. Die Schwerpunktgewichtung liegt bei der Beobachtung in den zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb des CHACs. Diese wird in der Interviewauswertung durch zusätzliche Kategorien wie Informationsvermittlung über das Projekt und Therapieangebot ergänzt. Die Schwierigkeiten der Sonderbeschulung in Brasilien werden durch die Auswertungen deutlich. Die in Kapitel 5.1.2.3 deutlich hervorgehobene Unzulänglichkeit in der Lehrerausbildung erhält durch die Ergebnisse der Studien ein starkes Gewicht. In Teresina stellt die Lehreraus-, fort-, und weiterbildung eine der gravierendsten Rahmenbedingungen dar. In der Beobachtung wurde durch die Kategorie *Lehrerausbildung und Fortbildung im Zentrum* verdeutlicht, dass der Ausbildungsgrad der Lehrkräfte im CHAC unbefriedigend ist. Ein Drittel aller Lehrer und Lehrerinnen konnte überhaupt keine Ausbildung oder keine lehramtsentsprechende Ausbildung nachweisen. Dieser Umstand verstärkte die Wichtigkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in besonders großem Maße. In den Fragebögen wurde dieser Misstand sowohl von den Eltern, als auch von den Lehrkräften selbst unter der Kategorie *Ausbildung der Lehrer* und durch die allgemeiner gefasste Kategorie, *Bildungssituation*, nach den Interviews angesprochen. Dabei betonten jedoch viele Lehrer und Lehrerinnen ein reges Interesse an der Ausbildung zu haben und führen die Situation auf den Umstand zurück, dass keine Angebote zur Fortbildung bestehen. Durch den hohen Bedarf und dem angegebenen Interesse an Ausbildung bildete der Punkt *Vorträge und pädagogische*

Orientierungen zum Thema bei der Erstellung des Pilotprojektes einen Versuch, diesem Missstand entgegenzuwirken. Neben der Einstellung der Eltern spielt auch die Haltung der Lehrkräfte und des Therapiepersonals eine wichtige Rolle im Prozess der Inklusion. Durch die Beobachtung werden negative Einstellungen sichtbar, die direkte Auswirkung auf die Inklusion der Schüler nehmen. Die Beobachtungskategorie *Beziehung zwischen Lehrern und Schülern* sowie die Fragebogenkategorie *Einstellung zu Inklusion* beinhalten große Zweifel am Potential der Schüler und Schülerinnen, obwohl größtenteils eine zustimmende Haltung auf die Umsetzung von Inklusion geäußert wird. Genau wie anfangs der Ausschluss durch eine Diagnostik vollzogen wird, entscheidet die Sicht des Personals des CHACs nun die zukünftige Schullaufbahn.

Der Einstellung des Personals zu seinem Beruf wird ebenfalls eine große Bedeutung beigemessen. Die Beobachtungsauswertung zeigt deutlich, dass die Einstellung direkte Auswirkung auf den Einsatz in Unterricht und Therapie sowie zu Fehltagen des Personals nimmt. Festgehalten wird, dass neues Personal oft motiviert arbeitet, eine positivere Einstellung zu den Schülern und Schülerinnen besitzt, den Unterricht strukturiert vorbereitet und damit erst den Lernprozess ermöglicht. Lehrkräfte hingegen, die eine eingeschränkte Sicht besitzen sehen auch in Unterricht und Therapie nicht viel Sinn und vernachlässigen damit eine qualitativ hochwertige Arbeit. Die Kategorie *Bildungssituation* zeigt in besonderer Weise die Verbindung zwischen der Motivation, der Bezahlung sowie den Arbeitsbedingungen auf. Viele Lehrer und Lehrerinnen müssen aufgrund der schlechten Bezahlung mehrere Stellen annehmen, was eine gute Vorbereitung des Unterrichts erschwert. Unterricht fällt aus oder Klassen müssen zusammengelegt werden, da Lehrkräfte fehlen. Bei einem Gehalt von knapp einem Mindestlohn ist es verständlich, dass ein großer Lehrermangel und fehlende Motivation den Alltag im brasilianischen Bildungssystem bestimmen. Die Interviewauswertung verdeutlicht zusätzlich den Zusammenhang von personellen und sachlichen Ressourcen. Die Materialknappheit wird in der Beobachtung unter der Kategorie *Infrastruktur und Materialangebot* beschrieben. Es zeigt sich in beeindruckender Weise, wie stark ungünstige Bedingungen, wie fehlendes Personal, Material und Therapieangebote im CHAC zu eingrenzenden Rahmenbedingungen werden. Aus allen Ergebnissen der Forschungsphasen geht hervor, dass eine Inklusion umso mehr Chancen hat, effektiv umgesetzt zu werden, je früher die Schüler und Schülerinnen an öffentlichen Regelschulkassen unterrichtet werden. Sowohl Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Regelschulen, als auch das Personal des CHACs wie auch die Mütter der Schüler und Schülerinnen vertreten diese Meinung, sowohl bei den Fragebögen mit den ergänzenden

Interviews, als auch bei den Evaluationsinterviews zum Projekt „Mosaíco“. Die Auswertungen der Beobachtung zeigen Ergebnisse, die diesen Aussagen in ihrer Logik zu widersprechen scheinen. Nicht gut vorbereiteter Unterricht und der fehlende Glaube der Lehrkräfte an das Potential ihrer Schülerschaft stehen zunächst einmal im Gegensatz zu der geäußerten Meinung. Doch ein weiterer Blick macht deutlich, dass eine frühe Einschulung in das öffentliche Regelschulssystem auch die Möglichkeit bietet, diesen eingrenzenden Umständen zu entgehen. Die Schüler und Schülerinnen würden die eingrenzenden Rahmenbedingungen der Sonderschule gar nicht erst erfahren. Bei den Interviews kommt die Informationsvermittlung über das Projekt als zusätzlicher Punkt der Rahmenbedingung Sonderschule hinzu. Die Interviews verdeutlichen, dass die Informationsverbreitung sehr lückenhaft ist. So sagen selbst die Lehrerinnen, die im Förderunterricht arbeiten aus, dass sie kaum Informationen über das Projekt haben. Bei dem Personal, welches nicht in das Projekt involviert ist, fehlt in manchen Fällen sogar das Wissen über die Existenz des Projektes am Zentrum. Dieses Ergebnis zeigt eine deutliche Schwachstelle des Projektes, da in der Informationsverbreitung ein starkes Potential steckt. So kann Interesse geweckt, ein Blick auf Inklusion geschärft, Fortbildungsgedanken verstärkt und der Blick auf die Schüler und Schülerinnen kann stärker auf ihr Potential gelenkt werden. Damit wird deutlich, dass die Informationsvermittlung eine wichtige Strategie in der Umsetzung darstellt.

Die Rahmenbedingung Schulische Struktur mit dem Schwerpunkt auf die öffentlichen Regelschulen weist viele Parallelen zu den Kategorien des Bereichs Sonderschule auf. Auch hier sind die Lehreraus- und weiterbildung, sowie sachliche und strukturelle Ressourcen und die Sicht auf die Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zentrale Kategorien. Die Ausbildungsstruktur wird als Schwachstelle des brasilianischen Bildungswesens auch im öffentlichen Schulbereich Teresinas bestätigt. Durch die Kategorie der Fragebogenauswertung *Ausbildung der Lehrer* und der ergänzenden Interviewkategorie *Bildungssituation* wird die Vernachlässigung in der Lehreraus- und weiterbildung aufgezeigt. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern beklagen diese Situation. Die Interviews zeigen, dass dieser Bereiche eine große Barriere in der Umsetzung von Inklusion darstellt. Lediglich eine der Lehrerinnen, die in den Inklusionsklassen unterrichten, besitzt eine Weiterbildung im sonderpädagogischen Bereich. Diese jedoch nur durch eine Disziplin in ihrer Zusatzausbildung. Dieser Umstand hat Auswirkungen auf die Sicht der Lehrkräfte zu den Fähigkeiten der Schülerschaft. In der Diskussion der Kategorie Phänomen wurde deutlich, dass die Sichtweise, dass Schüler und Schülerinnen mit Behinderung nicht lernen können, zumeist aus Unwissen entsteht. Der Ausschluss der Lehrkräfte an öffentlichen Regelschulen von Ausbildungsangeboten im

Bereich Sonderpädagogik kann zur Folge haben, dass sie kaum einen veränderten Blick auf die Inklusionsschüler und -schülerinnen nehmen können. Damit wird deutlich, dass sich das Projekt in einem noch stärkeren Maße als schon an der Sonderschule selbst um die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Regelschulen Gedanken machen muss. Die sachlichen und strukturellen Ressourcen stellen in der Rahmenbedingung Öffentliche Regelschule einen gewichtigen Punkt dar. Dieser fängt bei der Schullage an, zeigt sich in der Schul- und Klassengröße sowie den Infrastrukturen und sachlichen Mitteln an den Schulen. Die Schullage spielt besonders bei der Klientel des CHACs eine entscheidende Rolle. Kapitel 4.3.3 stellt die wohnortnahe Beschulung als einen wichtigen Faktor in der Inklusion dar. Die meisten Familien wohnen in den Peripheriegebieten Teresinas. Die wohnortnahe Beschulung bedeutet damit, dass auch ein Großteil der Inklusionsschulen in den entlegenen, meist armen, Gebieten liegt. Die zuvor beschriebenen, eingrenzenden Faktoren sind hier deutlich gravierender als an Schulen in Stadtnähe. Dieser Unterschied beschreibt ein allgemeines Charakteristikum Brasiliens. Kapitel 2.2.2.1 beschreibt dies durch die Darstellung der ‚Excluídos da Sociedade‘ (Gesellschaftlich Ausgeschlossene). Kapitel 3.2.1.1 verstärkt diesen Unterschied in der Betrachtung von Peripherie und Zentrum und der Imperialismustheorie Galtungs. Der immer weiter auseinanderklaffende Unterschied zwischen den Zentrums- und Peripheriebereichen kann den Faktor Armut zusätzlich verstärken. Die Schul- und Klassengröße wird schon in den Fragebögen als Begrenzungsfaktor dargestellt. Die Frage nach Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion beantworten viele Lehrkräfte und Eltern mit den zu großen Klassen. Bei der Auswertung der Interviews wird festgehalten, dass sowohl Lehrer und Lehrerinnen als auch Mütter hier eine Hauptverantwortlichkeit für ein mögliches Scheitern von Inklusion sehen. Sie sind der Meinung, dass ein Kind mit besonderen Bedürfnissen, in Klassen mit 30 bis 40 Kindern, kaum eine Möglichkeit hat, effektiv beschult zu werden. Auch die Situation des fehlenden Materials wird als unterrichterschwerend betrachtet. Die schlechten infrastrukturellen Bedingungen vieler Schulen, beschrieben durch das Fehlen von Rampen, behindertengerechten Türen, Aufzügen und Badezimmern, reihen sich in die Liste der Aufzählungen von Missständen in Fragebögen und Interviews ein. In der Auswertung der Interviews wird ein deutlicher Unterschied in dem Vergleich der privaten und nichtprivaten Inklusionsschulen erkannt. Die Aussagen einiger Mütter, dass sie alles tun würden, um ihr Kind auf eine Privatschule zu geben, sind eindeutig. Die unter Kapitel 5.1.2 beschriebenen Unterschiede in Qualität der Beschulung von öffentlichen und privaten Schulen sind charakteristisch für die Bildungssituation in Teresina, besonders in der Beschulung von

Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen. Die Mütter bestätigen, dass in privaten Schulen die Bedingungen nicht so eingrenzend sind wie auf nichtprivaten Schulen. Die Wichtigkeit dieser Aussagen der Mütter wird bei der Betrachtung der finanziellen Situation der Eltern des CHACs deutlich. Das Schulgeld für Privatschulen zu zahlen ist bei dem meist sehr geringem Einkommen kaum möglich. Auch viele Eltern, deren Kinder an nichtprivaten Schulen beschult werden, weisen auf den bestehenden Unterschied hin. In besonderer Weise wird dieser an der Klassen- und Schulgröße sowie in Materialangebot dargestellt. Die Bereitschaft der Schulen, die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen zu beschulen, stellt den letzten Punkt der Rahmenbedingung Öffentliche Regelschule. Auch wenn die Aufnahme per Gesetz verpflichtend ist (vgl. Kapitel 4.3.2), weigern sich dennoch viele Schulen, Schüler und Schülerinnen mit Behinderung aufzunehmen. Mütter sagten in den Interviews, dass sie auch Ablehnungen erfahren haben und es bei klaren Abweisungen unsinnig ist, auf dem Recht zu bestehen. Die Bereitschaft zur Aufnahme hat direkten Einfluss auf das mögliche Gelingen von Inklusion. Bei Offenheit und Bereitschaft erhöht sich diese um ein Vielfältiges. Durch die Interviewauswertung wird deutlich, dass der Umstand der fehlenden Schulplätze generell, mehr noch in Verbindung mit Inklusion, eine Schwierigkeit darstellt. Bei bereits knappem Platzangebot werden Inklusionsschüler und -schülerinnen oftmals nicht aufgenommen oder die schlechten Bedingungen wirken sich eingrenzend auf die Inklusion aus.

Den letzten Bereich der Rahmenbedingungen stellt die **Rahmenbedingung Gesellschaftspolitische Ebene**, hier im Besonderen die Bildungspolitik. Das Bildungssystem wurde vor der Interviewauswertung in den Kategorien, *Sozial- und Bildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung der Gesetze im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung*, der Fragebogenauswertung und *Bildungssituation* nach den ergänzenden Interviews, diskutiert. Von den befragten Personen wird die Situation als nicht zufrieden stellend bezeichnet. Die Unzufriedenheit beschreibt die Ineffektivität des Bildungssystems. So rechtfertigen die Politiker die Ausweitung des Sonderschulsystems mit dem Versagen der Kinder mit speziellen Bedürfnissen, statt das Versagen des Systems an sich zu erkennen (Bueno, 2004, S. 167). Zahlenmäßig liegen aber weiterhin große Schulversagerquoten (vgl. Kapitel 5.1.2) vor. In der Ineffektivität unterscheidet sich das Sonderschulsystem so gesehen nicht von dem regulärem Schulsystem (ebd., S. 167). Veränderungen oder Umsetzungen von Gesetzen, der Sozial- und Bildungspolitik des Landes Brasilien werden eingefordert. Die Nichteinhaltung der bestehenden Gesetze, besonders für die Benachteiligten Brasiliens, wird in Kapitel 2.2.2.2 beschrieben. Dieses Phänomen geht schon auf die Anfangszeiten der

Staatsbildung zurück. Da Gesetze nicht nur von der machthabenden Gruppe festgelegt, sondern auch ausgeführt werden, können diese so ausgelegt oder in dem Maße umgesetzt werden, wie es den Machhabenden beliebt. Die Rechte von Menschen mit Behinderung besitzen für diese Bevölkerungsgruppe keinen Nutzen. Dies führt zu einer starken Nichtbeachtung bis hin zur Verweigerung gegenüber bestehenden Gesetzen. Die häufig vertretene Meinung der Lehrkräfte und Eltern in der Fragebogenerhebung, dass Brasilien, im Besonderen der Bundesstaat Piauí, noch weit von der Umsetzung von Inklusion entfernt ist, spiegelt diese Tatsache. Die Befragten sehen das Bildungssystem insgesamt als nicht förderlich für Inklusion an. Die Umstände der Bezahlung der Lehrer und Lehrerinnen, die Bereitstellung von Unterrichtsmitteln und die Klassengröße werden in der Beschränkung ebenso genannt wie die Tatsache, dass dem Ausbildungsauftrag von Seiten der Regierung nicht ausreichend und zufrieden stellend nachgekommen wird. Die Verantwortung dieser Zustände liegt, aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte, in der örtlichen Regierung und deren Verpflichtung, eine qualitativ gute Bildung anzubieten. In der Evaluation des Projektes erwähnt die Psychologin des CHACs den Umstand des Konkurrenzkampfes der Schulen untereinander. Durch das Rankingverfahren stehen die Schulen unter ständigem Druck, noch bessere Noten der Schülerschaft aufzuweisen und eine höhere Anzahl an Schulabgängern zu erreichen, die erfolgreich die Zugangsprüfung zu den Universitäten, das Vestibular, absolvieren. Die strukturelle Gewalt (vgl. Kapitel 3.2.1.1), nimmt über diesen Umstand Form an. Der Staat fördert die Schulen, welche die meisten Abschlusszahlen nachweisen. Private Schulen werden von den Eltern nach diesem Kriterium ausgewählt. Um diese von außen auferlegten Erfolgsmaßstäbe zu erfüllen, tritt die eigene Schulpolitik in den Hintergrund. Die Psychologin sagt in diesem Zusammenhang, dass die Schulen die Kreativität und die Spontaneität zerstören und dieser Druck automatisch auf die Schüler übertragen wird. Die Interviews zeigen ebenfalls, dass auch die Lehrkräfte die strukturelle Gewalt deutlich zu spüren bekommen. Die Lehrer und Lehrerinnen sind durch ihre Unterbezahlung darauf angewiesen, mehrere Stellen gleichzeitig anzunehmen oder in Privatschulen einem enormen Druck ausgesetzt, wieder entlassen zu werden. Die Ergebnisse der Stichprobe II und der Stichprobe IV zeigen, dass sowohl die Ausbildungsstrukturen der Lehramtsausbildung als auch die fehlenden Fort- und Weiterbildungsangebote in den Zuständigkeitsbereich der Regierung gelegt und deren Verbesserung gefordert werden. In der Umsetzung von Inklusion wird von den Befragten eine große Macht auf Seiten der Politiker benannt. Gerade die Mütter fordern hier einen stärkeren Einsatz für die schulischen Belange von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen. Ein immer wieder auftauchendes Thema ist die

Werbung. Die brasilianische Regierung hat im letzten Jahr eine Werbekampagne gestartet, die Inklusion propagiert und die brasilianischen Schulen als vorbereitet und fähig zur Umsetzung von Inklusion darstellt. Die örtlichen Überprüfungsstellen haben in Folge den Eltern die Inklusion ihrer Kinder ans Herz gelegt. Die reelle Situation in den Schulen Teresinas sieht anders aus als in der Werbung dargestellt. Die Eltern erwarten Schulen, die in der Lage sind ihr Kind aufzunehmen und eine adäquate Bildung zu leisten. Die Schulen sind ihrerseits jedoch nicht in der Lage, diese Erwartungen zu erfüllen. Sowohl Eltern als auch die Lehrkräfte fordern deshalb die Behebung der eingrenzenden Faktoren und eine finanzielle Unterstützung von Seiten der Regierung. Da die Inklusionsschulen in Teresina zu einem Teil in städtischer und zum anderen Teil in staatlicher Trägerschaft sind, wird die Frage nach Zuständigkeiten gestellt. Das CHAC ist ein Zentrum des Staates. Bei einer Umschulung entsteht die Frage welche Behörde denn nun für den Schüler und Schülerinnen zuständig ist. Darüber hinaus entstehen Unklarheiten, ob ein Schüler, eine Schülerin bei einer Umschulung auf eine städtische Schule weiterhin vom CHAC betreut werden und ob das Projekt Dienste an städtischen Schulen leisten darf. Besonders die Koordinatorin des Projektes beschreibt diese Unsicherheiten als sehr unbefriedigend. Da finanzielle Abhängigkeiten und Regelungen damit in Zusammenhang stehen, ist die Klärung grundlegend für die Umsetzung des Projektes „Mosaíco“.

Interessant bei der Betrachtung der Rahmenbedingungen ist, welche Personen-gruppe die eingrenzenden Faktoren erkennt oder beschreibt. Kritische Bemerkungen zu einer Personengruppe oder Institution werden überwiegend von der Gegenseite getätigt. Die Lehrkräfte schauen kritisch auf das Elternverhalten und die Eltern bemängeln die Kompetenz der Lehrkräfte. Die Kritik des Schulsystems im Gesamten wird ausschließlich von der Psychologin getätigt. Es macht deutlich, wie Selbst- und Fremdbilder in der Beurteilung von Projekten, Systemen, und Handlungen wirken. Eigene Schwächen zu erkennen oder zu äußern scheint schwierig zu sein, während die Kritik an der Gegenseite einfacher fällt und oft als Schuldzuweisung ausgesprochen wird. Es kann ein natürlicher Schutzmechanismus sein, um sich nicht selbst in die Lage der Schuldhabenden begeben zu müssen.

Die Rahmenbedingungen können, wie unter Abbildung 15 dargestellt, als Abhängigkeitssystem in Schachtelform gesehen werden. Diese Sichtweise lässt einen veränderten Blick auf Schwierigkeiten und Möglichkeiten zu Veränderungen in den Teilbereichen zu. Veränderungen, die nur einen Bereich betreffen, reichen nur bedingt für die Umsetzung von Inklusion aus. Sie müssen im Gesamtabhängigkeitssystem entstehen, da positive Umstrukturierungen eines Bereiches, von einem der anderen wieder vernichtet

werden können. Die jeweils größere Schachtel besitzt dabei eine stärkere Macht über die kleineren Schachteln, wobei umgekehrt trotzdem auch Einfluss genommen wird. Eine Umstrukturierung in einer Schule ist für die Inklusion wichtig. Sie reicht aber nicht aus, wenn entsprechende Gesetze, wie kleinere Klassen oder besserer Personalschlüssel und Garantie des Transportes des Schülers bzw. der Schülerin, nicht umgesetzt werden. Der vorbildliche Einsatz der Eltern, der sich durch Bereitschaft in Schulsuche, Mitarbeit, Informierung zu besseren Fördermöglichkeiten und Vertrauen in Leistungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes äußert, ist prinzipiell eine wichtige Komponente für das Gelingen von Inklusion. Wenn aber keine Schule zur Aufnahme des Kindes bereit ist, bleibt auch diese veränderte Rahmenbedingung wirkungslos. Gesamt betrachtend stellen die vier Bereiche der Rahmenbedingungen, das Lebensumfeld, die Schulische Struktur mit den Unterbereichen Sonderschule und öffentliche Regelschule und die Gesellschaftspolitische Ebene ein Gerüst von aktuell gegebenen, eingrenzenden Umständen dar. Diese können sowohl einzeln, aber auch in ihrer Gesamtheit das Phänomen Vorurteile verstärken. Die Schwierigkeiten und Grenzen des Projektes „Mosaico“ sind demnach in starkem Maße durch die beschriebenen Rahmenbedingungen gesetzt, da diese direkte Wirkung auf die Umsetzung des Projektes nehmen. Die Interviewauswertung verdeutlicht, dass lediglich die Veränderung auf allen Ebenen zu einem Gesamterfolg führen kann.

Das **Projekt „Mosaico“** wird durch die Rahmenbedingungen beeinflusst und in seiner optimalen Umsetzung eingegrenzt. Die Projektplanung berücksichtigt in seinen Projektstrukturen die Verbindungen der Rahmenbedingungen. Die Auswertung der Interviews zeigt die hohen Erwartungen, die an das Projekt gestellt werden. Diese Erwartungen stehen bei vielen Eltern in direktem Zusammenhang mit der großen Enttäuschung der Werbekampagnen der Regierung.

Bei den Eltern sind diese Erwartungen an die Entwicklungschancen ihrer Kinder geknüpft. Sie versprechen sich einen Fortschritt sowohl im intellektuellen wie auch sozialen Bereich und wünschen sich als Resultat bessere Zukunftschancen für ihre Kinder. Die Zukunftschancen sahen sie dabei sowohl in den beruflichen Chancen als auch in der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Der gesellschaftliche Stand soll damit insgesamt verbessert werden. Die Hoffnungen der Eltern stehen im Gegensatz zu ihren Einstellungen zu Inklusion und auch entgegen der Fähigkeitszuschreibung ihrer Kinder. Alle durchgeführten Stichproben zeigen auf, dass die Eltern oftmals nicht an die Fähigkeiten ihrer Kinder glauben und auch ihre eigene Verantwortung in dem Inklusionsprozess nicht erkennen. Besonders die Kategorie *Persönliche Sichtweise von Inklusion*, von den ergänzenden Interviews zu den

Fragebögen lässt diese Ambivalenz erkennen. Inklusion scheint von den Eltern als Befreiungsmöglichkeit gesehen zu werden. Befreiung von eingrenzenden Bedingungen in der Sonderschule, von Ausgrenzung der Gesellschaft, von Einschränkungen in Berufswahl und Unabhängigkeit. In vielen Fällen geht damit auch die Hoffnung auf die Bewältigung von Armut einher. Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen den Lebensumständen und der Wahrscheinlichkeit auf das Auftreten von Behinderung (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Auch in dem System von Hilfen und Behandlung bleiben diese Einschränkungen für Personen mit Behinderung aufrechterhalten. Das Projekt bedeutete für viele Eltern die Unterbrechung dieses Marginalisierungsprozesses.

Die Lehrkräfte in den öffentlichen Regelschulen sehen das Projekt eher als gesamtgesellschaftlichen Gewinn. Sehr deutlich wird ihr karitativer Blick im Zusammenhang mit Inklusion. Den Einbezug der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen sehen sie in erster Linie unter dem Aspekt, dass ihnen geholfen werden muss. Ein Zusammenlernen an einer öffentlichen Regelschule stellt einen Bereich dieser Hilfe dar. Hier kann der Blick der Gesellschaft, der in Kapitel 3.2.2.4 beschrieben wird, eine entscheidende Rolle spielen. Behinderung wird in Brasilien oftmals mit dem Phänomen Armut in Verbindung gebracht. Damit erfolgt bei einem Großteil der Bevölkerung eine mitleidige Betrachtung dieser Personengruppe. Die Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Regelschulen stehen der Inklusion positiv gegenüber. Dies kann an dem Umstand liegen, dass nur Lehrkräfte interviewt wurden, die sich bereit erklärt haben, einen Inklusionsschüler aufzunehmen. Die Auswertungen der Fragebögen zeigen eindeutig ein anderes Ergebnis. Unter der Kategorie *Gesellschaftlicher Stand von Menschen mit Behinderung* äußern sich vor allem die Lehrer und Lehrerinnen auf die Frage nach den erforderlichen Voraussetzungen von Inklusionsschülern mit Beschreibungen von unkomplizierten, lernwilligen Schülern und Schülerinnen, die kaum in ihrer Alltagsrealität vorhanden sind. Gerade Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung scheinen in keiner Weise inklusionsfähig zu sein. Entgegen der Vermutungen, dass sich die Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildungssituation weigern würden diese Herausforderung anzunehmen, zeigen die Interviews, dass sie dieser mit viel positiver Bereitschaft begegnen. Ihre Ausbildung betrachten sie zwar als Hindernis, da sie aber die Regel in den brasilianischen Schulen darstellt, ist diese Barriere für jeden einzelnen Lehrer bzw. Lehrerin nicht mehr so gewichtig. Gerade wegen der fehlenden Ausbildung sehen sie einen deutlichen Vorteil in der Zusammenarbeit mit der Sonderschule. Sie erhoffen sich darüber diese Lücke auszugleichen. Einige Lehrkräfte nennen sogar einen persönlichen Zugewinn durch Inklusion. Die Notwendigkeit eines Methodenwechsels, durch

die Herausforderung einen Schüler, eine Schülerin mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse zu beschulen, wird als positiv, als persönliches Wachstum im professionellen Bereich betrachtet.

Das Personal im CHAC steht dem Projekt mit Vorbehalt entgegen. Sie äußern die Hoffnung, dass mit dem Projekt Inklusion verwirklicht werden kann, sehen aber große Barrieren in der tatsächlichen Umsetzung. Die Zurückhaltung spiegelt sich in den Ergebnissen der vorherigen Phasen wider. Schon in der Beobachtung zeigen sich in der Kategorie *Beziehung zwischen Lehrern und Schülern* die Vorbehalte der Lehrer und Lehrerinnen in Bezug auf die Lernfähigkeit ihrer Schüler. Auch bei der Fragebogenerhebung werden diese weiterhin aufrechterhalten. Unter der Kategorie *Einstellung zu Inklusion* werden die eingrenzenden Faktoren festgehalten. Es zeigt sich, dass besonders die Lehrkräfte an der Sonderschule diese durch ihre tägliche Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung sehen. Dies führt zu einem verstärkt sensibilisierten Blick auf die Rahmenbedingungen. Die Kategorie *Sozial- und Bildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung von Gesetzen im Bereich Behindertenpolitik und deren Umsetzung* beschreibt die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen zu Inklusion. Sie sehen Inklusion im Bundesstaat Piauí noch als fernes Ziel und als Anfang eines langsamen Prozesses an. Die Ergebnisse der Interviews zeigen dennoch auch die positiven Sichtweisen des Personals des CHACs. Vor allem werden die Möglichkeiten der Entwicklung und des Lernzugewinns der Schüler und Schülerinnen benannt. Insgesamt nehmen sie damit eine zwar abwartende, aber trotzdem positive Sicht ein.

Insgesamt wird deutlich, dass alle Personengruppen, die in das Projekt involviert sind, hohe Erwartungen an das Projekt haben, sie diesem größtenteils offen und positiv gegenüber stehen und Bereitschaft zur Mitarbeit signalisieren.

8.2.2 Kategorien zu Strategien und Durchführung des Projektes “Mosaico”

Die Projektstrategien stellen die Arbeitsprozesse dar, welche auf die Rahmenbedingungen reagieren sollen. Die Projektstrategien sind somit konsequenterweise im Bereich des Lebensumfeldes, der Schulischen Struktur, im Einzelnen in Sonderschule und öffentlicher Regelschule, und auf Gesellschaftspolitischer Ebene angelegt. Bei der Diskussion der Strategien bietet sich der Vergleich von den festgelegten Projektzielen mit der praktischen Umsetzung an.

Die **Projektstrategie Lebensumfeld** wird durch das Projektziel *Stärkung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule* und dem ersten Projektinhalt *Die Wichtigkeit der*

Elternarbeit im Prozess der Inklusion sowohl auf Seiten der Sonderschule, als auch auf Seiten der öffentlichen Regelschule beschrieben. Die Interviews zeigen, dass dies zum einen über die Einbindung der Eltern in das Projekt und zum anderen über die Anleitung und Ausbildung der Eltern umgesetzt wird. Beides wird mit der Grundhaltung von Achtung und Akzeptanz gegenüber den Eltern umgesetzt. Achtung und Akzeptanz stellen zwei wichtige Bausteine zur effektiven Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Gerade das Wissen über ihre eigenen Kinder wird laut Koordinatorin des Projektes mit genutzt. Dies wird durch Elterngespräche, Einbezug in die Planungen und vor allem durch den Punkt der Verantwortlichkeitsübergabe bei der Schulauswahl an die Eltern verwirklicht. Die Elterngespräche besitzen noch keine nachweisbare Struktur und Regelmäßigkeit. Die Lehrerinnen des Förderunterrichts berichten, dass sie überwiegend zu den Bring- oder Abholzeiten der Kinder zu Förderunterricht oder Therapien stattfinden. Sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte und das Therapiepersonal äußerten die hohe Bedeutung der Elterngespräche. Eltern berichten, dass sie durch diese Raum erhalten, um Informationen zum Umgang mit ihren Kindern zu bekommen und selber Vorschläge oder Hinweise in Bezug auf ihre Kinder anbringen zu können. Die Elterngespräche sind nicht nur auf den Ort des CHACs beschränkt. Das Projekt formuliert von vorneherein die Kontaktherstellung zwischen der Inklusionsschule und den Eltern als einen Schwerpunkt. Dies wird durch die Verantwortlichkeit der Eltern, eine Schule für ihr Kind zu suchen, initiiert. Die Interviews zeigen deutlich, dass sich die erste Kontaktaufnahme, direkt zwischen den Eltern und der Inklusionsschule, als positiv herausstellt. Hiermit wird der Grundstein für die Zusammenarbeit der Eltern und der Inklusionsschule gelegt. Die Eltern berichten, dass auch die Elterngespräche an den Regelschulen überwiegend in der Zeit stattfinden, in welcher sie ihre Kinder zur Schule bringen oder wieder abholen. Die Lehrer und Lehrerinnen bestätigen überwiegend ein gutes Verhältnis. Sie sind zu einem großen Teil beeindruckt von der Bereitschaft der Eltern, sie über die Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern aufzuklären. Eltern sehen in diesem Einbezug für sich die Möglichkeit der in Kapitel 3.2.2.4 beschriebenen Ausgrenzung der Familie eines Kindes mit Behinderung entgegenzuwirken. Die zuvor beschriebene Ohnmacht, welche schon aus frühkolonialen Strukturen herrührt (vgl. Kapitel 2.1), wird hier durch bewussten Einbezug der Eltern durchbrochen. Die Eltern erleben sich als Akteure ihres Lebens und zum Teil als Anwälte ihrer Kinder. Der Punkt Verantwortlichkeit bei der Schulauswahl stellt neben der Kontaktherstellung noch weitere Vorteile dar. So können die Eltern eine strategisch günstige Lage der Schule wählen und sofort die Bereitschaft der Schulen abfragen. Bei direkter

Konfrontation können die Eltern feststellen, ob die Schule generell der Inklusion gegenüber offen eingestellt ist oder Vorurteile bestehen.

Die Elternausbildung und Anleitung bildet den zweiten wichtigen Bereich in der Projektstrategie Lebensumfeld. Diese nimmt durch die notwendige Einbeziehung der Eltern in den Förderprozess der Schüler und Schülerinnen einen hohen Stellenwert ein. Das Projektziel Stärkung des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern kann gerade in einer gleichberechtigten Zusammenarbeit verwirklicht werden. Wenn Schüler und Schülerinnen neben der Förderung in den Schulen auch zu Hause von den Eltern gefördert werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Gelingens von Inklusion um ein Vielfaches. Die Lehrerinnen des Förderunterrichts betonen, dass die Eltern einen großen Beitrag im Inklusionsprozess leisten können und diesen auch ernst nehmen sollten. Der Anfang der Ausbildung wird durch die Sensibilisierung der Eltern gemacht. Sie verstehen, dass ihre Mitarbeit sehr wichtig und für den Entwicklungs- und Lernprozess ihres Kindes unverzichtbar ist. Die Anleitung in den verschiedensten Bereichen bietet Eltern die Möglichkeit, über ihre Intuition hinweg Umgangsweisen mit ihrem Kind zu erlernen und darüber Förderungsunterstützung leisten zu können. Die Eltern berichten über Anleitungen von Regelerklärungen von Förderspielen, die die Schüler und Schülerinnen im Förderunterricht machen und die Aufklärungsarbeit zu Umgangsweisen bei bestimmten Behinderungsarten. Die Lehrerinnen geben Tipps, welche Hilfsmittel im Haus benutzt werden können, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu schulen und sowohl den Lese- und Schreibbereich als auch den mathematischen Bereich zu fördern. Die Arbeit findet in der Regel während des Aufenthaltes der Mütter im Zentrum statt -wobei überwiegend Rosana diese Aufgabe übernimmt, während die Kinder in der Therapie oder dem Förderunterricht sind. Die Interviews zeigen, dass der Bereich des Lebensumfeldes einen hohen Stellenwert im Projekt einnimmt und die geplanten Bausteine umgesetzt werden.

In der **Projektstrategie Schulische Struktur** werden in beiden betroffenen Schultypen Strategien entwickelt. Die Sonderschule bleibt in dem Projekt als wichtige Anlauf- und Förderstelle erhalten. Die berufliche Situation der Lehrkräfte am CHAC führt zu einer Schwerpunktbildung in der Ausbildung. Die Interviews zeigen, dass insgesamt bei den Lehrkräften die in das Projekt involviert sind, eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung vorliegt. Viele haben sich nach dem Einstieg in das Projekt schon zusätzliche Informationen beschafft. Den Lehrerinnen im Förderunterricht wird die Gelegenheit zu Informationsaustausch und Ausbildung in den regelmäßig stattfindenden Planungssitzungen gegeben. Eine Lehrerin berichtet von einem Kurs, der im Zentrum für alle Lehrkräfte stattfand. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass dieser Bereich noch nicht zufrieden stellend

umgesetzt wird. Vor allem die Koordinatorin des Projektes hält es für wichtig, den Mythos zu bekämpfen, dass Kinder mit geistiger Behinderung nicht lesen und schreiben lernen können. Laut ihrer Ansicht kann ohne diesen Schritt keine Bewusstseinsweiterung bei den Lehrern und Lehrerinnen stattfinden. Dieser Punkt wird auch schon im Projektplan als Inhalt *Aufklärung zu Lernpotentialen von Schülern mit geistiger Behinderung* aufgeführt.

Ein anderer Baustein stellt die Motivation zur Selbstausbildung dar. Hier soll die Bereitschaft der Lehrkräfte durch Bereitstellung von Material und neuesten Diskussions-themen noch vergrößert werden. Die Aufgabe der Projektinformationsvermittlung wird in den Zielen des Projektes „Mosaico“ durch das Ziel *Die Aufklärung von Schülern und deren Familien über die Wichtigkeit von Inklusion* festgelegt. Sie wird laut Elternaussagen überwiegend von der Koordinatorin des Projektes selbst und der Direktorin übernommen. In manchen Fällen werden die Psychologin und die zuständigen Lehrerinnen noch hinzugezogen. Dabei wird ersichtlich, dass die Vermittlung der Projektidee und -strategie eine große Bedeutung im Umsetzungsprozess sind. Die Eltern brauchen die Sicherheit, dass Inklusion das Sinnvollste für ihr Kind ist. Dies kann am effektivsten über detaillierte Aufklärungsarbeit zu Sinn und Arbeit des Projektes geschehen.

Der Förderunterricht wird für jeden Schüler, jede Schülerin zweimal in der Woche, jeweils zur entgegengesetzten Zeit wie der Unterricht an der Regelschule stattfindet, angeboten. Er wird als Inhalt des Projektplanes unter dem Punkt *Unterstützung der Schüler durch regelmäßigen, individuellen besonderen pädagogischen Förderunterricht (Apoio Pedagogico específico – APE)* festgehalten. Vier Lehrerinnen übernehmen diese Aufgabe, wobei zwei von ihnen erst einige Wochen im CHAC angestellt sind. Insgesamt wird der Förderunterricht von allen Beteiligten, den Lehrkräften im CHAC, den Lehrern und Lehrerinnen an den Regelschulen und von den Eltern selbst, als sehr wichtig eingestuft. Sowohl Eltern als auch die Lehrkräfte sehen in ihm eine wichtige Zusatzkomponente im Entwicklungsprozess des Kindes. Dies wird auch von den Eltern in Bezug auf das Therapieangebot bestätigt. Die meisten Inklusionskinder bekommen zusätzliche Therapien, wobei die Sprachtherapie einen Schwerpunkt darstellt. Die Interviews zeigen, dass auch die Zentrumsleitung darauf bedacht ist, den Inklusionsschülern und -schülerinnen in vorrangigem Maße einen Therapieplatz zu ermöglichen. Die Therapien stehen nicht als eigener Punkt in den Projekthaltungen, da diese nicht verpflichtend für alle Schüler und Schülerinnen sind, sondern individuell bei Bedarf umgesetzt werden. Es lässt sich aber festhalten, dass es wichtig wäre, das Angebot von Therapien in dem Projektplan zu ergänzen.

Die Arbeit in einem multiprofessionellen Team ist ebenfalls in den Inhalten des Projektes, unter dem Punkt *Bildung eines multiprofessionellen Teams und regelmäßigen Teamsitzungen* beschrieben. Diese Strategie wird als notwendig für das Gelingen des Projektes betrachtet. Der eigene Punkt *Aufgabenbereich des multidisziplinären Teams* im Projektantrag unterstützt diese Sicht. Die Interviews zeigen, dass zwar kein festes Team besteht und auch keine regelmäßigen Teamsitzungen umgesetzt werden, aber dennoch eine große Zusammenarbeit mit dem Therapiepersonal stattfindet. Dieser Austausch ist für die allumfassende Sichtweise von Schülerpotential und spezifischen Problemen wichtig. Hintergrundinformationen der einzelnen Fälle - die alle Bereiche beleuchten - werden zusammengetragen, wodurch wiederum eine bessere Arbeit ermöglicht wird. Dieser Austausch wird sowohl von den Lehrkräften als auch von dem Therapiepersonal als sinnvoll und wichtig beschrieben, wobei gerade das Therapiepersonal den Wunsch angibt, mehr in das Projekt eingebunden werden zu wollen. Sie zeigen zu einem großen Teil eine hohe Bereitschaft zur stärkeren Zusammenarbeit. Es zeigt sich, dass die im Projektantrag beschriebenen Inhalte und Ziele größtenteils in der praktischen Ausführung beachtet und umgesetzt werden. Dabei muss der Punkt des multiprofessionellen Teams in der weiteren Projektplanung als Schwachstelle genauer betrachtet werden.

Die komplementäre Projektstrategie im Bereich der schulischen Struktur, die Öffentliche Regelschule, nimmt in der Beschreibung der Projektziele den Hauptfokus ein. Dies ist eine logische Konsequenz daraus, dass die öffentliche Regelschule durch die Inklusion als neues Lernumfeld der Schüler und Schülerinnen definiert wird. Es müssen vor allem in diesem Feld Bedingungen geschaffen werden, die eine Inklusion begünstigen. Drei Ziele im Projektplan sind direkt auf diesen Bereich zugeschrieben. Erstens die *Aufklärungsarbeit in der Schule*, damit alle Personen die Bestandteil der Schule sind, der Inklusion positiv gegenüberstehen und damit den Inklusionsprozess unterstützen, zweitens die *Informationsarbeit zur praktischen Arbeit in einer Klasse mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen* und drittens die *Änderungen in Beziehungsmustern zwischen Lehrern, Schülern und sonstigem Personal der Schule erreichen*.

Die Fortbildung wird an den öffentlichen Regelschulen für noch wichtiger betrachtet als an der Sonderschule. Die meisten Lehrkräfte haben weder eine spezielle Ausbildung noch Erfahrungen mit dem Bereich der Sonderpädagogik. Ein Projektinhalt lautet deshalb *Vorträge und pädagogische Orientierungen zum Thema innerhalb der Schulbesuche und als Extra-Aktivität*. Die Interviews zeigen, dass die Fortbildung sowohl durch Vorträge, Einzel- oder Gruppengespräche und Telefonate umgesetzt wird.

Auch die Schulbesuche werden als eigener Inhalt des Projektes festgelegt. Der Punkt *Regelmäßiger Kontakt zu den Schulen im Besonderen zu den Lehrern der Inklusionsklassen* formuliert die Wichtigkeit der Besuche. Inhaltlich geht es vorwiegend um Methodenwahl und veränderte Unterrichtsstrukturen. Die Lehrer und Lehrerinnen berichten von Verbesserungsvorschlägen, die Rosana ihnen macht oder über Hinweise auf die Eigenheiten bestimmter Schüler bzw. Schülerinnen. Die Ausbildung und die Schulbesuche werden sowohl von den Lehrkräften als förderlich betrachtet als auch von den Müttern eingefordert. Eltern merken schnell, wenn die Lehrkräfte keine spezielle Ausbildung besitzen und es kommen zunächst einmal Zweifel auf, ob sie den Herausforderungen gewachsen sind. Die Schulbesuche und Weiterbildungsmaßnahmen sind deshalb für die Eltern von großer Wichtigkeit. In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass nicht nur die öffentlichen Regelschulen von dem CHAC profitieren können. Ein Austausch ist von beiden Seiten wichtig und erleichtert auf beiden Seiten die Zusammenarbeit. Damit wird gleichzeitig die Möglichkeit einer optimalen Förderstruktur jedes einzelnen Inklusionsschülers gefördert. Die Interviews zeigen jedoch deutlich, dass gerade die Bereiche der Ausbildung, des Austausches und der Zusammenarbeit aufgrund von Personal- und Zeitmangel häufig vernachlässigt werden. So wünschen sich alle Lehrkräfte an öffentlichen Regelschulen eine intensivere Betreuung und einen regelmäßigeren Austausch. In diesem Zusammenhang ist die Aussage Maria Teresa Eglér Mantoan interessant. Sie weist darauf hin, dass die primäre Wissensvermittlung nicht über die Aufklärung bestimmter Symptome oder Behinderungsarten laufen muss, da hierfür Experten als Team zur Seite stehen (Eglér Magoan, 2004b, S. 82). Wichtiger sei die kontinuierliche Auseinandersetzung im Schulteam über eigene Praktiken. „Die Lehrer sollten in einer kontinuierlichen Eigenüberprüfung ihre Schüler jedes Mal ein wenig näher mit ihren Besonderheiten in ihrer Entwicklung kennenlernen...“ (ebd. S. 92). Der Austausch im Team mit möglichst vielen Beteiligten erleichtert diese Eigenreflexion.

Unmittelbar in Zusammenhang mit der Weiterbildung steht der Punkt der veränderten Diagnostik und Leistungsüberprüfung im Unterricht. Bei den Inklusionsschülern und -schülerinnen können oftmals die Standardüberprüfungen nicht durchgeführt werden. Wenn Schüler und Schülerinnen nicht lesen oder schreiben können und andere Schwierigkeiten aufweisen, sind die normalen Leistungsüberprüfungen nicht durchführbar. Da sie aber die intellektuellen Fähigkeiten zur Lösung der gestellten Aufgaben besitzen, fordert dies eine veränderte Überprüfungsart. Die Interviews zeigen Möglichkeiten der mündlichen Überprüfung oder zeichnerischen Darstellung der Antwort. Ein wichtiger Punkt in diesem Bereich ist die Aufklärungsarbeit bei den Schülern und Schülerinnen. Dies wird schon bei

dem Blick auf das Phänomen Vorurteile deutlich. Die Vorurteile beginnen schon sehr früh und, wie die Interviews bestätigen, übernehmen die Mitschüler und Mitschülerinnen viele Vorurteile von ihren Eltern, so dass ein Vorbehalt bei der Einschulung eines Schülers, einer Schülerin mit besonderen Bedürfnissen besteht. Um möglichen Diskriminierungsprozessen vorzubeugen und einen neutralen Einstieg des neuen Mitschülers bzw. der neuen Mitschülerin zu garantieren, ist die Thematisierung und Aufklärung über Behinderung unumgebar. Die Lehrkräfte berichten, dass sie vor der Einschulung schon mit der Klasse geredet und sie auf die neue Situation vorbereitet haben. Als ebenso wichtig stellt sich die kontinuierliche Begleitung beider Seiten nach der Einschulung heraus. Provokationen und Nachahmungen des Verhaltens von Inklusionsschülern und -schülerinnen werden gerade zu Beginn von Lehrern und Lehrerinnen beobachtet. Die frühe Intervention und der Einbezug der Themen Anders sein oder Unterschiedlichkeit als Normalität in den Unterricht wird als wichtige Strategie genannt. Der Punkt der Lehrerbereitschaft kann als eine tragende Säule des Projektes betrachtet werden. In erster Instanz sind es die Lehrer und Lehrerinnen die entscheiden, ob sie den Weg öffnen und einen Inklusionsschüler in ihre Klasse aufnehmen. Die auftretenden Probleme in Bezug auf die Aufnahme eines Inklusionsschülers bzw. einer Inklusionsschülerin sind faktisch vorhanden „...aber in der Mehrzahl sind dies Routineprobleme, die übertrieben dargestellt werden, aus der Unsicherheit und der Angst sich mit etwas Neuem auseinanderzusetzen“ (Eglér Mantoan, 2004b, S. 82). Die erfolgreiche Inklusion ist stark von dem Einsatz der Lehrkräfte, ihrer Kreativität, ihrem Durchhaltevermögen und ihrer Bereitschaft zur Weiterbildung abhängig. Die Interviews zeigen, dass die Lehrer und Lehrerinnen eine hohe Bereitschaft signalisieren und sehr interessiert und offen für Neuheiten oder Veränderungen sind. Auch den Direktoren und Direktorinnen kommt eine große Verantwortung zu. Durch eine positive Haltung zu Inklusion setzen sie ein Beispiel innerhalb der Schule. Auch hier zeigen die Interviews, dass sowohl die Ziele als auch die Inhalte des Projektes in der Praxis eine Umsetzung erfahren. Es wird deutlich, dass die Projektstrategie öffentliche Regelschule wesentlich umfangreicher ist als es der Projektantrag berücksichtigt. Festzuhalten ist vor allem, dass die Lehrerbildung eine noch intensivere Umsetzung erfordert als sie bisher im Projekt ermöglicht wird.

Die **Gesellschaftspolitische Ebene** stellt die letzte Projektstrategie dar. Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass diese den am wenigsten beachteten Bereich im Projekt verkörpert. Veränderungen auf politischer Ebene gehen nur sehr langsam und mühsam voran. Eltern und Lehrkräfte sehen für sich keine direkte Möglichkeit, an den eingrenzenden politischen Bedingungen etwas verändern zu können. Die Koordinatorin hat

den Eindruck, dass im Vorfeld des Projektes „Mosaico“ kein großes Interesse von Seiten des Bildungsministeriums vorhanden war. Dies zeigt sich in dem Umstand, dass der Projektantrag nicht in seiner Vollständigkeit angenommen wurde. Das Bildungsministerium erlaubte lediglich die Einrichtung einer Koordinationsstelle Inklusion im CHAC und bewilligte zwei weitere Hilfslehrerinnen für den Förderunterricht. Das Projekt muss nach Antworten der Befragten erst eine Wirkung zeigen und positive Ergebnisse präsentieren, um eine Veränderung zu bewirken. Die Forderung nach Einhaltung und Umsetzung von bestehenden Gesetzen im Bereich der Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen nimmt eine zentrale Stellung in der Strategie ein. Zunächst soll, durch eine Auflistung der aktuell gültigen Gesetze, ein Überblick geschaffen werden. Das Projekt selbst sieht die Gesetze zur Garantierung von Bildung, vorzugsweise in Regelschulklassen, als Basis. In der brasilianischen Verfassung von 1988 ist diese Sicht festgehalten. Sie wird durch das Bildungsgesetz von 1996 nochmals bekräftigt (vgl. Kapitel 5.2.2.5). In seiner Folge entstanden eine Menge Gesetze, die Veränderungen in der Materialverfügung, Klassenstärke und Infrastrukturen regeln sollten. Die Inhalte des Projektantrages *Infrastruktur und Anpassung des Mobiliars* und *Veränderung und Erstellung von spezifischen Unterrichtsmaterialien* gehen mit diesem Punkt konform. Die Befragten sehen in der Umsetzung noch große Schwachstellen und Ignoranz von Seiten der Regierung. Sie fordern die Einhaltung der Gesetze vehement ein.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Erreichen eines Blickwechsels der Politiker, besonders die Behindertenpolitik betreffend. Dieser Punkt wird von den Befragten gerade im Zusammenhang mit den anstehenden Wahlen erwähnt. So sei es gerade jetzt taktisch klug, positive Ergebnisse zu präsentieren, damit die Politiker auf diesen Bereich aufmerksam werden und ihn in ihrer Wahlkampagne berücksichtigen können. Dabei soll vor allem der Aspekt, dass Inklusion ein Gewinn für alle Beteiligten ist, in den Vordergrund gestellt werden. Die Befragten geben an, dass die Politiker zu Zeiten der Wahlen aufmerksamer in Bezug auf gesellschaftliche Missstände seien.

Die Zusammenarbeit mit staatlichen und städtischen Institutionen stellt eine Strategie dar, die ihre Niederschrift schon in der Inhaltsformulierung des Projektes besitzt. Der Punkt *Kontakte mit anderen Institutionen schließen und pflegen* beschreibt diesen Arbeitsbereich. Er ist der einzige Bereich der Gesellschaftspolitischen Ebene, der schon während der Umsetzung des Projektes verwirklicht wird. So wird Kontakt zu den Bildungsministerien (staatlich und städtisch) und zu den Überprüfungsstellen beider Instanzen hergestellt. Die Befragten halten jedoch die Intensivierung dieser Kontakte für unbedingt notwendig. Auch ein Ausweiten auf

andere Organe, die im Bereich der Behindertenarbeit tätig sind, wird als Notwendigkeit festgestellt. Als wichtiger Partner wird z.B. die CEID, die Koordinationsstelle für Integration von Menschen mit Behinderung des Staates, registriert. Vor allem die Zusammenarbeit, die in Folge finanzielle und personelle Unterstützung für das Projekt darstellt, wird als wichtig benannt. Durch Umstrukturierungen soll beispielsweise die Möglichkeit geschaffen werden, Aufgabenbereiche wie z.B. die Aus- und Weiterbildung auch von anderen Institutionen durchführen zu lassen. Dies habe den Vorteil, dass sich das Team des CHACs auf die, die Schule direkt betreffenden Punkte beschränken könne. Gerade die Inhalte der Veränderung von Infrastruktur und Mobiliar sowie Unterrichtsmaterialien sind, so zeigen die Interviews, in hohem Maße von der finanziellen Unterstützung durch die Regierung abhängig. Da die Projektumsetzung in starker Abhängigkeit zu den bezuschussenden Behörden steht, wird deutlich, dass diese Strategie als ein wichtiger Bereich beachtet und vorangetrieben werden muss. Das Schachtelsystem der Rahmenbedingungen kann somit auf die Projektstrategien übertragen werden. Auch hier stellt die Gesellschaftspolitische Ebene die größte Schachtel dar und besitzt demnach die größte Macht. Wenn die Politiker und die Behörden sich vor der Projektumsetzung verschließen, werden die Bedingungen für eine effektive Umsetzung immer stark eingrenzend sein und das Projekt erschweren.

Die Diskussion der Projektstrategien zeigt, dass sich diese in vielen Aspekten als adäquat herausstellen. Sie bestätigen durch positive Resultate trotz einschränkender Rahmenbedingungen den Sinn des Projektes „Mosaico“. Neben schon umgesetzten Strategien zeigen sich jedoch auch Schwachstellen, die es durch Veränderungen des Projektes oder Arbeitsteilung auszuräumen gilt. Das Projekt könnte über diese Veränderungen eine noch höhere Qualität erlangen und damit die Wahrscheinlichkeit des Gelingens von Inklusion erhöhen. Verbesserungswürdige Schwachstellen oder Vorschläge zu erweiterten Projektstrategien lassen sich nach der Interviewauswertung in folgenden Bereichen festhalten:

- Elternversammlungen
- Verbreitung von Projektinformationen
- Therapie und Förderunterricht (APE)
- Lehrerbildung (sowohl CHAC als auch öffentliche Regelschulen)
- Schulbesuche
- Lehrerzusammentreffen (Austausch der Inklusionslehrer untereinander)
- Einbezug anderer Institutionen und Behörden
- Einfluss auf Politik

In der Projektstruktur Lebensumfeld wird deutlich, dass der Elterneinbezug schon durch viele Strategien umgesetzt wird. Es zeigt sich eine Schwachstelle in der Regelmäßigkeit von Elternversammlungen. Zusätzlich wird die Notwendigkeit eines klarer definierten Raumes für Austausch und Fragen mit den Eltern deutlich. Für eine Projektveränderung wird der Bedarf nach festgelegten Zeiten, außerhalb der Begegnung vor und während der Therapiestunden oder des Förderunterrichts, festgehalten. Auch die Einführung regelmäßig stattfindender Elternversammlungen, für die Möglichkeit eines Austausches der Eltern untereinander, soll Platz finden.

In der Projektstrategie Schulische Struktur im Bereich der Sonderschule werden in unterschiedlichen Bereichen Verbesserungsvorschläge festhalten. Die Verbreitung der Projektinformationen soll ein stärkeres Gewicht einnehmen. Neben der Informationsverbreitung im CHAC sei es auch sinnvoll, ein Leaflet zu erstellen und dieses in verschiedenen Institutionen zu verteilen. Das Therapieangebot und der pädagogische Förderunterricht werden noch nicht in ausreichendem Maße durchgeführt. Im Therapiebereich sind die Einhaltung der regelmäßigen Therapien und die Schaffung neuer Therapieplätze stärker zu beachten. Der Förderunterricht soll häufiger und individueller stattfinden. Inhaltlich sollte dieser noch individualisierter gestaltet werden. Die Lehreraus- und weiterbildung in Sonder- und öffentlicher Regelschule muss zukünftig einen besonderen Stellenwert im Projekt einnehmen. In der öffentlichen Regelschule sollen die Schulbesuche intensiviert werden und regelmäßige Treffen zur Zusammenführung aller in der Inklusion tätigen Lehrkräfte und deren Austausch soll organisiert werden. Diese Wünsche werden als Erweiterung des Projektes festgehalten.

In der Projektstrategie Gesellschaftspolitische Ebene soll vor allem die Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Behörden noch stärker praktiziert werden. Insgesamt soll im Bereich der Politik, durch positive Beispiele, mehr Aufmerksamkeit erregt werden und eine Unterstützung bei der Umsetzung eingefordert werden.

Ein Projektinhalt hat keine Umsetzung erfahren. Der Inhalt *Schulische Betreuung in Form von Supervision durch außenstehende Begleitpersonen*. In einer Projektveränderung soll dieser Punkt erneut aufgenommen werden. In der *kontinuierlichen Evaluation der Arbeit* sollen für die weitere Überprüfung neue Strategien entwickelt werden.

Der abschließende Blick auf die letzte Kategorie, das **Phänomen - positive Veränderung: Anerkennung als vollwertiges Mitglied in der Gesellschaft** zeigt, dass die Ursächliche Bedingung zwar weiterhin bestehen bleibt, im Bereich der Schule jedoch nicht mehr so eingrenzend wirkt. Damit besitzt sie keine direkte Verbindung mehr zu dem negativ

auftretenden Phänomen, Vorurteile und Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben, besitzen. Das Projekt kann insgesamt als gelungen bezeichnet werden. Nur ein Schüler von 32 musste wieder in das CHAC zurückgeschult werden. Es wird deutlich, dass die Inklusion ein Vorteil für alle Beteiligten mit sich bringt. Bei den Inklusionsschülern und -schülerinnen werden, neben einer Veränderung des Sozialverhaltens, deutliche Verbesserung der Schulleistungen sichtbar. Die Mitschüler und Mitschülerinnen an den öffentlichen Regelschulen lernen Strategien zu entwickeln, um Vorurteile ab- und Respekt und Akzeptanz aufzubauen. Die Lehrkräfte an den Regelschulen berichten von einem notwendigen Zuwachs an Methoden und Überprüfungsformen. Für die Eltern ermöglicht die Inklusion das Anschieben des Ablösungsprozesses von Ängsten und Schuldgefühlen ihren Kindern gegenüber. Als ein wichtiger Punkt wurde das Zusammenlernen von Schüler und Schülerinnen mit und Schülern und Schülerinnen ohne besondere Bedürfnisse betrachtet. Der Kontakt der Inklusionsschüler und -schülerinnen zu Gleichaltrigen kann als Basis für Entwicklungsprozesse betrachtet werden. Es zeigt sich, dass die Schüler und Schülerinnen schneller und effektiver durch gleichaltrige Mitschüler und Mitschülerinnen als durch die Lehrkräfte oder andere Erwachsene lernen. In dieser Weise werden sowohl Normen und Regeln des Zusammenlebens vermittelt, wie auch Wissen ausgetauscht und neues Wissen hinzugewonnen. Wichtig ist hier festzuhalten, dass die Auswirkungen vorrangig im Bereich der Schule überprüft wurden. Die Auswirkung auf andere Lebensbereiche der Schüler und Schülerinnen bleibt hier zunächst weitestgehend ausgeschlossen, wobei eine veränderte Selbstwahrnehmung der Inklusionsschüler und -schülerinnen, sowie die Sensibilisierung aller involvierten Personen sicherlich einen Schritt Richtung Akzeptanz im gesellschaftlichen Leben darstellen.

8.3 Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina über das Projekt Mosaíco

Die Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in Teresina können anhand der Auswertungen der einzelnen Forschungsphasen nachvollzogen werden. Das Projekt „Mosaíco“ stellt die schrittweise Verwirklichung von - zunächst schulischer - Inklusion in Teresina dar. Durch die Abbildung 10 in welcher die Auswertungsstruktur des Projektes, dargestellt wird, wird deutlich, dass die Umsetzung von Inklusion in Abhängigkeit zu vielen unterschiedlichen Bereichen steht. Die Rahmenbedingungen stellen das Gerüst der eingrenzenden äußeren Bedingungen, die sowohl auf das Phänomen verstärkend wirken, als auch die Umsetzung des Projektes „Mosaíco“ erschweren. Durch die Komplexität dieser wird deutlich, dass der Antragsteller des Projektes, das CHAC, allein nur schwer ausreichende Gegebenheiten schaffen kann, um Inklusion erfolgreich umzusetzen. Die Rahmenbedingungen, die nicht durch das Projekt aufgeweicht wurden oder deren negativen Wirkungen gemindert wurden, stellen die Grenzen des Projektes und in dieser Phase damit auch die aktuellen Grenzen von Inklusion in Teresina dar. Grenzen liegen damit im Lebensumfeld, in den Schulen und in der Gesellschaft und Politik. Nur durch Abschwächung ihrer Wirkung kann das Projekt Erfolg haben. Die Projektstruktur, Inhalte, Ziele und damit die Projektstrategien wurden auf dem Hintergrund der bestehenden Rahmenbedingungen entwickelt. Bestehende, ortsspezifische Schwierigkeiten wurden im Vorfeld aufgedeckt, definiert und erhielten somit im Aufbau des Projektes ihre Berücksichtigung. Die Ergebnisse der Interviews zur Evaluation des Projektes „Mosaíco“ zeigen die Wirkung der Projektstrategien in Bezug auf die äußeren Rahmenbedingungen zum Ende der Forschung. Anhand dieser werden die Möglichkeiten von Inklusion in Teresina, aber auch die Grenzen des Projektes aufgezeigt.

Unter den einzelnen Bereichen der Projektstrategien bestehen Verbindungen. Sie stehen ebenso wie die Rahmenbedingungen in einem Machtverhältnis (Abbildung 15). Für die Strategien bedeutete dies, dass der am wenigsten Macht habende Bereich, das Lebensumfeld, relativ gut beeinflussbar ist. Gute Strategien können problemlos von einer eingrenzenden in eine konstruktiv, förderliche Sicht verändert werden. Die Rahmenbedingungen der schulischen Struktur sind schwieriger aufzubrechen, wobei immer noch eine relativ große Einflussnahme möglich ist. Die gesellschaftspolitische Ebene besitzt die größte Macht. Eine Veränderung der eingrenzenden Rahmenbedingungen ist hier nur in geringem Maße möglich. Die Interviews zeigten aber, dass die Einflussnahme über die anderen Bereiche,

Lebensumfeld und Schulische Strukturen, möglich ist. Zeit und Erfolg sind dabei, besonders auf politischer Ebene, wichtige Komponenten.

Das Projekt erwies sich in den meisten Bereichen als sinnvoll und erfolgreich. Es kann bei 32 Schülern und Schülerinnen 31 Fälle nachweisen, die als positiv umgesetzt bewertet werden können. Dieses Ergebnis verdeutlicht den Erfolg und damit die Möglichkeiten von Inklusion durch die Begleitung des Projektes „Mosaíco“. Durch eine gelungene Umsetzung der Inklusion kann indirekt und direkt Einfluss auf das Phänomen Vorurteile und damit Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben genommen werden.

Bei der Initiierung des Projektes war die sinnvoll aufeinander aufgebaute Reihenfolge der Durchführung von besonderer Bedeutung. Ein Erfolg kann den nächsten in Gang setzen, bei fehlenden Zwischenschritten jedoch kann dieser Prozess der Inklusion unterbrochen werden. Der erste Schritt besteht aus dem Beschluss, einen Schüler, eine Schülerin zu inkludieren. Durch die Auswahl wurde ein Vertrauen in seine/ ihre Fähigkeiten gelegt, welches unmittelbaren Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Schülers, der Schülerin hatte. Der zweite Schritt, die Umschulung, verstärkte den Anfangsschritt. Mit der Umschulung wurde den Schülern und Schülerinnen ein neues Lebensumfeld eröffnet, zu welchem sie in ihren bisher begrenzten Lebensbereichen keinen Zugang besaßen. Durch die Öffnung dieses Feldes entstanden neue Herausforderungen, die wiederum Möglichkeiten zur Entwicklung, sowohl im intellektuellen wie sozialen Bereich, gaben. Durch die Umschulung und damit der Zusage an die Leistungsfähigkeit ihres Kindes, konnten auch die Eltern eine andere Sicht auf ihr Kind einnehmen. Dies kann einen anderen Umgang zwischen Eltern und Kind zur Folge haben, so dass auch die Schüler und Schülerinnen im Bereich des Lebensumfeldes eine Korrektur spüren. Veränderungen in Inklusionsschul- und Unterrichtsstrukturen veränderten die schulischen Rahmenbedingungen. Diese Veränderung bewirkte ein Leistungswachstum und eine soziale Eingliederung der Inklusionsschüler und -schülerinnen. Durch die positiven Resultate, kann auch auf die Gesellschaftspolitische Ebene Einfluss genommen werden. Darüber wird der zukünftige Weg zur Umsetzung von Inklusion gesichert.

Einzelnen auf die eingrenzenden Rahmenbedingungen geschaut, können auf jeder Ebene sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen wahrgenommen werden. Das Projekt nahm Einfluss auf das direkte Lebensumfeld der Schüler und Schülerinnen. Eltern konnten ihre Angst und Zweifel überwinden, ihre Kinder akzeptieren und ihre Schuld damit lindern. Bestehen blieben in diesem Bereich die Benachteiligungen, die auf gesellschaftspolitischer Ebene liegen. Das Projekt kann weder Einfluss auf die finanzielle Lage der Familien nehmen, noch ihnen einen Weg aus der Misere aufzeigen. Das Geld für eine private Schule werden Familien aus

ärmeren Verhältnissen nicht aufbringen können, ebenso wie erforderliche Hilfsmittel oder Medikamente. Die Grenzen liegen hier in dem Teufelskreis von Armut und Benachteiligung und den ungerechten sozial-ökonomischen Strukturen des Landes. Auf schulischer Ebene wurden diverse Veränderungen sichtbar. Im CHAC hatte das Projekt Auswirkungen auf die Organisationsstruktur und die Gestaltung des Unterrichts. Möglichkeiten zur Begünstigung von Inklusion können hier in dem Wandel weg von bloßer Verwahranstalt, hin zu inhaltlicher Schulstruktur, gezielten Therapien und Förderunterricht, gesehen werden. Die Einführung der Koordinationsstelle für Inklusion und die Bewilligung der vier Lehrerinnen für den Förderunterricht haben an dieser Veränderung großen Anteil gehabt. In den öffentlichen Regelschulen wurde die Inklusion durch eine Sensibilisierung von Lehrkräften, Eltern und Mitschülern bzw. Mitschülerinnen begünstigt. Durch diese konnten bisherige Unterrichtsmethoden überprüft und verändert werden, Leistungsüberprüfungen den Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen angepasst und der Differenzierung in Lehr- und Lernmethoden eine größere Beachtung geschenkt werden. Eingrenzungen bestehen auch in diesem Bereich auf der weiterführenden Ebene, der Bildungspolitik. Finanzielle und personelle Ressourcen wurden nur in einem verschwindend geringen Anteil zur Verfügung gestellt. Ohne diese, sowie der Möglichkeit, kleinere Klassen zu bilden, das Material und Mobiliar zu erweitern und Schülern und Schülerinnen in armen Stadtteilen z.B. über Essen oder Schulmittel den Schulbesuch zu ermöglichen, sind der Inklusion starke Grenzen gesetzt. Motivation und Einsatz der Lehrkräfte, Direktoren bzw. Direktorinnen und Eltern können zwar in Teilen die Umsetzung begünstigen, ohne die Hilfe aus der Politik aber immer nur in unbefriedigender, unprofessioneller Weise. Durch diese Einschränkungen kann das Projekt nie die Erfolge erzielen, die unter optimalen Bedingungen möglich wären. Aus anderer Sicht betrachtet, können positive Resultate des Projektes zu einer veränderten Sicht in der Politik führen. Das Projekt muss zunächst seine Wirksamkeit und seinen Erfolg beweisen, um die Projektstrategien auf politischer Ebene umsetzen zu können und damit die Rahmenbedingungen zu schwächen.

Die Verzahnung aller Ebenen wird bei einem Blick auf die Position des CHACs deutlich. Das CHAC als Initiator kann den Weg zu Inklusion öffnen oder sperren. Die Einstellung des Personals des CHACs ist dabei ein besonders wichtiger Bestandteil. Eine einschränkende Sicht auf Lernfähigkeiten und Entwicklungspotentiale der Schüler und Schülerinnen kann den Prozess der Inklusion schon vor deren Beginn behindern. Schüler und Schülerinnen, deren Lehrkräfte keine begünstigende Sicht besitzen, werden in ihrer Schullaufbahn keine Möglichkeit bekommen, an einer öffentlichen Regelschule beschult zu

werden. Eine positive Einstellung verändert auch die Sicht der Eltern zu einer offeneren Haltung. Die Aufklärungsarbeit und Weiterbildung der Lehrkräfte und des anderen Personals des CHACs kann damit als Grundlage für das Gelingen des Projektes gesehen werden. Die Schülerschaft müssen im Gesamten eine offene, inklusionsbegünstigende Haltung erfahren, um ihr geringes Selbstwertgefühl bearbeiten zu können. Durch die Erfahrung, dass andere Menschen an sie und ihre Potentiale glauben und ihnen etwas zutrauen, kann später auch die negative Sicht der Gesellschaft aufgebrochen werden.

Das Projekt Mosaíco besitzt die Möglichkeit, durch eine gut strukturierte Arbeit, in Verbindung mit anderen Instanzen, die eingrenzenden Rahmenbedingungen so klein wie möglich zu halten. Dadurch kann eine erfolgreiche Inklusion ermöglicht werden. Die Inklusion nimmt direkten Einfluss auf das Phänomen Vorurteile und kann dadurch, zumindest in erster Instanz, in der Schule, dazu beitragen, das Phänomen zu hemmen. Dies bedeutet, dass durch die Inklusion in der Schule ein Grundstein zu einer Veränderung des Einbezugs in die gesellschaftlichen Strukturen gelegt werden kann. Die Möglichkeiten des Projektes liegen demnach in der Eingrenzung der Wirkungsweise der bestehenden Rahmenbedingungen. Sie verlieren dann ihre verstärkende Wirkung auf das Phänomen Vorurteile und Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben. Die Schüler und Schülerinnen erfahren sich durch das Projekt als Subjekte, die in der Lage sind zu lernen und sich in der Gesellschaft von nicht behinderten Schülern und Schülerinnen ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Diese Möglichkeit eines „normalen“ Bildungsweges und Entwicklungsprozess eröffnet den Schülern und Schülerinnen eine veränderte Selbstwahrnehmung. Das Selbstvertrauen gewinnen sie durch die Umschulung auf eine öffentliche Regelschule und den Umstand, dadurch Teil des gesellschaftlichen Lebens zu werden. Die Akzeptanz der Klassenkameraden und -kameradinnen und die positive Sicht der Lehrkräfte auf ihre Leistungsmöglichkeit bewirken eine Erweiterung sowohl von intellektuellen, wie auch sozialen Fähigkeiten. Sie sind in der Schule vollständig inkludiert.

Insgesamt wird deutlich, dass eine offene, positive Einstellung aller Beteiligten der wichtigste Faktor für eine effektive Umsetzung von Inklusion gesehen werden kann. Die Koordinatorin des Projektes formuliert in diesem Zusammenhang aus:

„ich kann sagen, dass sich durch unsere Erfahrung gezeigt hat, dass es in der Praxis die erfolgreichsten Inklusionen gab mit Lehrern, die nie eine Ausbildung gemacht aber unsere Anleitungen, unsere Vorträge unsere Orientierungen angenommen haben. Daraus sind die besten Inklusionen entstanden... ich möchte damit Folgendes aussagen: Das wichtigste ist die

Bereitschaft. Die Bereitschaft, Liebe, mit offenen Armen dastehen...Es hilft die beste Ausbildung nicht, wenn du die Schüler nicht mit offenen Armen empfängst...“

Die Offenheit zur Aufnahme von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und in Fortführung die Bereitschaft zur Ausbildung stellen damit die optimalen Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion dar. Dabei ist die Inklusion nicht beschränkt auf die Erhöhung individueller Chancen für eine bessere Ausbildung oder den Einstieg in den Arbeitsprozess. Es zeigt sich, dass Veränderungen in der gesamten Gesellschaftsstruktur ermöglicht werden und dadurch ein humaneres, gerechteres und toleranteres Zusammenleben ermöglicht wird. Das Hauptziel des Projektes kann damit festgehalten werden. Es lautet: Als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft anerkannt und von den gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr ausgegrenzt zu werden.

Dabei ist zu beachten, dass das Projekt ein geschützter Raum ist, in welchem der Prozess der Inklusion in die Gesellschaft gefördert wird und in einem kleinen Feld, der öffentlichen Regelschule praktiziert wird. Der Schritt zu einer vollständigen Inklusion in die gesellschaftlichen Strukturen ist damit noch nicht vollzogen, jedoch werden durch die positiven Erfahrungen durch das Projekt Wege eröffnet, diesen in einem weiteren Schritt zu vollziehen. Das Projekt kann deshalb als Anfang einer Veränderung sowohl des Bildungssystems betrachtet werden, indem es Veränderungen in Unterrichtspraxis und Schülerüberprüfungen in den öffentlichen Regelschulen provoziert, als auch als Beginn einer Veränderung der Gesellschaftsstrukturen in Bezug auf den Einbezug von Menschen mit besonderen Bedürfnissen betrachtet werden.

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

9.1 Zusammenfassende Betrachtung des Forschungsvorhabens in Teresina

Die Ergebnisse der Forschung verdeutlichen in besonderer Weise das gesellschaftliche Grundproblem der Inklusion in Brasilien. Es liegt in der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung durch die Gesellschaft. Ausgrenzung, die durch Unwissen, Unsicherheit, Angst und politischen sowie gesellschaftlichen Strukturen entsteht. Die Bildung von Menschenbildern und Idealen innerhalb der Gesellschaft definieren diese Ausschlusskriterien. Dabei steht die Gruppe der Menschen mit Behinderung stellvertretend für alle Randgruppen und Minderheiten in Brasilien, denen das gleiche Schicksal wiederfährt.

In einem Land wie Brasilien, das in seiner sozialen Struktur gekennzeichnet ist von Ungerechtigkeit und ungleicher Verteilung von Besitz und Einkommen, erreicht die Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen ein kaum vorstellbares Maß. Häufig geht mit dieser Situation die Tatsache einher, zu den Armen des Landes zu gehören. Oftmals bewirkt auch der Ausschluss an sich das Risiko, in die Armut zu geraten, da Möglichkeiten des Geldverdienens wegfallen. In diesem Zusammenhang kommt neoliberalen Strukturen eine hohe Bedeutung zu. Der Wert eines Menschen wird an seiner Produktivität festgemacht und nicht an seinem Mensch sein. Die Wurzeln für den Prozess des Ausschlusses bestimmter Bevölkerungsgruppen lassen sich bereits in der Geschichte Brasiliens finden. Durch die Kolonialisierung hat die brasilianische Bevölkerung eine gesellschaftliche Unterteilung zwischen Machthabenden und Sklaven schmerzhaft erfahren. Dies wird gerade in der Region Nordosten deutlich. Der Nordosten war die erste Region, dessen Bevölkerung versklavt und durch Zuckerrohranbau ausgebeutet wurde. Bis in die heutige Zeit scheint das Gefühl von Ohnmacht und Unmündigkeit gerade in der armen Bevölkerungsschicht Bestand zu haben. Heute stehen Politiker und die machthabende Bevölkerungsschicht an der Stelle der Kolonialisierer. Die Ungerechtigkeit wird damit weiter aufrechterhalten. Es wird deutlich, dass das Ungleichgewicht, welches sich heute in Brasilien durch alle Bereiche von der sozialen Ordnung über Wirtschaft und Politik hin zu Kultur zieht, den Ausschluss von Randgruppen zusätzlich verstärkt.

Diese hierarchischen Strukturen, lassen sich auch im brasilianischen Bildungssystem erkennen. Damit weitet sich das benannte Grundproblem der Inklusion auf die bildungspolitische Ebene aus. Das Bildungssystem spiegelt in erschreckender Weise die soziale Ungleichheit der Bevölkerung wider. Die Trennung der einzelnen

Bevölkerungsschichten findet hier über die Unterteilung der Beschulung in privaten und nicht-privaten Schulen statt. Ein Bildungssystem, welches konsequent aussondert und durch hohen Konkurrenzdruck eine kleine Elite produziert und die Bildung der breiten Masse vernachlässigt. Die Aussonderung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen stellt hier das Ende der systematischen Exklusion dar. Die Realität der öffentlichen Regelschulen zeigt sich durch den Umstand, dass Lehrkräfte unterrichten die oftmals selbst keine - oder keine adäquate - Ausbildung genossen haben, der Unterricht häufig in überfüllten Klassen stattfindet, mit starkem Unterrichtsausfall zu rechnen ist und kaum Material für die Unterrichtsgestaltung vorhanden ist. Die Schüler und Schülerinnen, die unter den beschriebenen Rahmenbedingungen auffällig werden oder keine Fortschritte erzielen, werden in einem Prozess der Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf auf die bestehenden Sonderschulen überwiesen. Mit diesem Umstand ist die Weiterbildung oder die Ergreifung eines Ausbildungsplatzes kaum möglich. Dies bedeutet, dass sich die Schüler und Schülerinnen in aller Wahrscheinlichkeit niemals alleine versorgen, geschweige denn eine Familie ernähren können.

Die Situation der Sonderschulen ist innerhalb des Bildungssystems eine Besondere. Durch den Umstand, dass es in Teresina keine spezielle sonderpädagogische Ausbildung gibt, sind die Lehrkräfte auf diese Arbeit nicht vorbereitet. Das bestehende Denken verhilft zu einem Unterricht, der in den meisten Fällen auf Beschäftigung oder gar Verwahrung abzielt und in welchem das Lernen vernachlässigt wird. Noch immer gibt es Kinder mit Behinderungen, die gar keine Bildung erhalten. Die bestehenden Sonderschulen sind in der Regel stark überlastet. Auch hier gibt es Unterschiede in privaten und nicht-privaten Sonderschulen, durch welche die Aussonderung letztendlich noch eine weitere Steigerung erlangt. So nehmen die Schüler und Schülerinnen mit Behinderung armer Eltern die Endposition des Aussonderungsprozesses ein.

Die Integrationsbewegung der späten 90er Jahre hat Teresina bis heute nicht erreicht. Die primäre Frage der Bildungspolitik in Brasilien war, - wie auch in großen Teilen weltweit - wie es möglich ist alle Kinder und Jugendliche zu erreichen, um ihnen Bildung überhaupt zu ermöglichen. Zu viele Kinder und Jugendliche waren aus dem System ausgeschlossen, als dass man sich einer speziellen Gruppe zuwenden oder nur deren spezifischen Probleme beachten konnte.

Mit Blick auf das Forschungsgebiet dieser Arbeit zeigt sich, dass der gesellschaftliche Ausschluss im Bildungssystem der Beginn eines Teufelskreises ist, der nur schwer durchbrochen werden kann. Den Auslöser für den Ausschluss stellt für die Schüler und

Schülerinnen des CHAC der Umstand dar, beeinträchtigt zu sein. Durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird das betroffene Kind mit dem negativ betrachteten Etikett „behindert“ versehen. Damit wird ihm automatisch sowohl der „normale“ Bildungsweg als auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben untersagt. Dieser Prozess wird nicht von einer Stelle ausgelöst, wodurch eine schnellere Behebung der Ausgrenzung erfolgen könnte. Alle Systeme des Lebens stellen, in Verbindung miteinander, in den verschiedensten Bereichen Barrieren auf, die in ihrer Gesamtheit den Ausschluss bewirken (vgl. Kapitel 7.8.4 - Rahmenbedingungen). Durch diese Verstrickung wird deutlich, wie schwer der Umkehrprozess oder die Unterbrechung des Teufelskreises ist. Inklusion soll in Teresina trotzdem in einem Teilgebiet - der Schule - angesetzt werden, um bestehende Strukturen aufzuweichen und darüber hinaus eine veränderte Gesellschaftsstruktur zu ermöglichen. Bevor ich auf diese komplexe These eingehe, beschäftige ich mich mit der Beantwortung der leitenden Forschungsfragen, die in Kapitel 1 formuliert wurden (vgl. Einleitung, S. 19).

Die zur Hauptfrage hinleitenden Fragen zur aktuellen Situation in Teresina, zu Schwierigkeiten schulischer, politischer und individueller Art und zu den Ausbildungsstrukturen, wurden in der getätigten Betrachtung der Grundprobleme der brasilianischen Bevölkerung und des politischen sowie bildungspolitischen Systems diskutiert. Die daraus resultierende Frage nach den Schwerpunkten eines Projektes zur Umsetzung der inklusiven Beschulung im Bundesstaat Piauí, werde ich auf der Ebene diskutieren, ob die Initiierung des Projektes Mosaíco und dessen positive Ergebnisse eine Veränderung in der Bildungslandschaft in Teresina bewirken konnten und wo notwendige Veränderungspunkte liegen.

Die Planung des Projektes ist durch die Datenerhebung und die präformative Phase nah an der Realität des Bildungssystems in Teresina entstanden. Durch die Planungsgruppe direkt im CHAC wurde auch die Realität der betreffenden Schüler und Schülerinnen beachtet. Beide Faktoren begünstigten die positiven Ergebnisse. Kapitel 8.2 und 8.3 zeigen deutliche Erfolge auf. Durch das Projekt wurde die Bevölkerung Teresinas mit einer Thematik in Berührung gebracht, welche lange Zeit keine Beachtung fand. Ihnen, wie auch dem Bildungsministerium wurden die Missstände aufgezeigt und die Notwendigkeit einer Veränderung des ungerechten Systems verdeutlicht. Durch die Projektplanung und die Beschreibung der Wirkungsbereiche des Projektes sind die zentralen Bereiche mehrfach beleuchtet worden. Konkret stellten die Bereiche Lehramtsausbildung, Fortbildung, Ressourcen- und Personalerweiterungen, Veränderungen in Unterrichtsstruktur und

Methoden, Änderungen in der Überprüfung und der Benotung, curriculare Veränderungen, Notwendigkeit von Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Schulübergreifende Verflechtungen, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Therapie- und Förderunterricht, die Grundsäulen der praktischen Umsetzung von Inklusion in Teresina dar. Die Umsetzung zeigte jedoch deutliche Schwierigkeiten auf, die zum großen Teil daraus resultierten, dass diese optimalen Bedingungen nicht brasilianische Realität sind. Die Endevaluation bestätigte, dass das Projekt dennoch effektiv war und die Eingliederung der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen in das öffentliche Regelschulsystem ermöglicht hat. Den anfänglichen Aussagen diverser Eltern und Lehrkräfte, dass das brasilianische Schulsystem noch nicht vorbereitet sei, konnte durch die aufgezeigte Möglichkeit des Projektes etwas entgegengesetzt werden. Auch bei nicht optimalen Bedingungen war es möglich ein Gelingen des Vorhabens zu verzeichnen. Das Projekt „Mosaico“ kann somit einen Orientierungsrahmen bieten, wie eine Veränderung der Beschulung aussehen könnte und Hinweise darauf geben, welche Punkte beachtet werden müssen. Sicherlich muss ein solches Projekt jeweils auf das entsprechende Umfeld angepasst und verändert werden.

Nach internationalem Begriffsverständnis würde die erreichte Umsetzung wohl in den Bereich der Integration eingeordnet werden. Das in Kapitel 4.2.1 erwähnte Steckenbleiben der Integration, sowie die Tatsache, dass Inklusion einen international fortschrittlicheren Ansatz darstellte, motivierte jedoch die beteiligten Personen diesen ersten Schritt in Richtung Inklusion schon unter diesem Begriff zu vollziehen. Die Zielperspektive, nämlich die vollständige Inklusion, sollte nicht aus den Augen verloren werden, damit nicht ein weiterer Versuch auf diesem Weg im Keim erstickt wird. Inklusion kann für Teresina die Garantie der Beschulung aller Schüler und Schülerinnen mit Behinderung bedeuten. Wie beschrieben werden noch immer viele von ihnen nicht beschult, da es keine Schulen gibt oder diese für die Schüler unerschaffbar sind. Die Umsetzung des Projektes und die beschriebenen Erfolge stellen die Möglichkeit, nach erfolgreicher Inklusion in der Schule, zu weiteren Veränderungen des ungerechten Gesellschaftssystems beizutragen. Die Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Politik spielen hier die zentrale Rolle. Nur über Öffentlichkeitsarbeit und Aufklärung kann der Blick geschärft und verändert werden, damit Inklusion nicht in der Schule steckenbleibt. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen können durch die Inklusion den Status der Randgruppe (vgl. Kapitel 2.2) ablegen. Die Normdiskussion wird neu angeschoben, da Verschiedenheit als Normalität in einer Gesellschaft anerkannt wird.

In Teresina ging die Initiative vom CHAC aus. Sie haben die Herausforderung angenommen, ihre Schüler und Schülerinnen an öffentliche Regelschulen umzuschulen und durch eine

Begleitung die Beständigkeit in der Schule zu garantieren. Die Umsetzung wurde so zum Modell für eine Ausweitung des Bereichs und der Öffnung für eine positive Einstellung zu Inklusion insgesamt. Die Zeit ist ein wichtiges Kriterium in dem Prozess, der in Teresina angeschoben wurde. Die Veränderung einer Gesellschaft und von bestehenden, sich über Jahrzehnte verfestigten Strukturen kann nicht von einem Tag auf den anderen geschehen. Die Komplexität und Dimension des notwendigen Veränderungsprozesses wird durch die Betrachtung der Macht- und Abhängigkeitsstrukturen deutlich. Das von Galtung beschriebene Dreieck der Gewalt zeigt hier in vielfacher Weise seine Wirkung. Zum einen durch das System Land, die ungleiche Machtverteilung innerhalb der brasilianischen Bevölkerung, zum anderen innerhalb des Bildungssystems, durch ein klares Stufensystem der Beschulung und einer starken Aussonderung. Nicht zuletzt auch in der Schule selbst durch Machtgefälle zwischen Direktor, Lehrkräften, Eltern und Schülern bzw. Schülerinnen. Der Kampf um das Projekt Mosaíco, die Bemühungen das ungerechte Schulsystem für einzelne Schüler und Schülerinnen gerechter werden zu lassen, zeigen, dass ein Entwicklungsprozess angeschoben wurde, der in kontinuierlicher Verfolgung das Potential besitzt, auch auf höherer, gesellschaftspolitischer Ebene etwas zu bewirken. Es muss dabei an den unterschiedlichsten Stellen begonnen werden an der Umsetzung von Inklusion zu arbeiten. Die Schule stellt einen Bereich dar. Der Mut, den ersten Schritt zu machen ist dabei unumgänglich. Durch die Weitläufigkeit und Unkontrollierbarkeit der Rahmenbedingungen wird deutlich, dass es die perfekten Bedingungen oder den perfekten Zeitpunkt für die Umsetzung von Inklusion in Teresina nie geben wird. Die Ergebnisse der Auswertung des Projektes beweisen aber, dass ein gemachter Anfang viel in Gang setzen kann und damit eine Veränderung in Schulstrukturen über die Praxis möglich ist. In einem weiteren Schritt kann über die positive Projektumsetzung dann schließlich auch auf die politische Ebene eingewirkt werden und damit die Möglichkeit zu einer stärkeren Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Ressourcenbewilligungen gegeben werden. Barrieren und Schwierigkeiten werden in langsamen Prozessen gemindert und schließlich ganz ausgeschaltet. Auf gesellschaftspolitischer Ebene kann die Umsetzung des Projektes eine Veränderung bewirken, indem sein Erfolg eine veränderte Sicht auf die Lernfähigkeiten von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bewirken kann. Die Möglichkeit einer Öffnung des Bildungssystems insgesamt oder Veränderungen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen allgemein entstehen. Hier wird deutlich, dass von einer weniger machthabenden Bevölkerungsgruppe, dem Kollegium des CHACS etwas verändert werden konnte. Dadurch dass entsprechende Gesetzestexte Inklusion einfordern, kann die Resistenz

der Politik nur bis zu einem gewissen Punkt bestehen bleiben, da die Regierung zu einer Umsetzung verpflichtet ist. Wichtig ist die kleinschrittige Ausweitung des Vorhabens auf eine größere Personengruppe und in immer mehr Bereiche des öffentlichen Lebens. Gerade durch die ungerechte Gesellschaftsstruktur in Teresina, - wie in Brasilien insgesamt - in welcher der Bildungsbereich eine große Rolle spielt, ist es notwendig, diesen in einen Veränderungsprozess von unten einzubeziehen. Die Veränderung des bestehenden, ungerechten Bildungssystems ist grundlegend für das Aufbrechen der ungerechten Chancenverteilungen. Bildung stellt den Schlüssel zu Wissen und individueller Meinungsbildung dar, über die schließlich Gleichberechtigung gefördert wird. Inklusion bietet hier die Chance für alle Kinder und Jugendliche bessere Bildung zu genießen. Wenn Ressourcen schulbezogen vergeben werden, profitieren schließlich alle Schüler und Schülerinnen davon, zudem können etikettierende Begriffe aufgehoben werden, die zuvor für die Bewilligung von Fördermitteln unumgänglich waren. Solange aber das Bildungssystem in der Weise wirkt, dass die benachteiligte Bevölkerungsschicht nicht aufgeklärt wird und keinen Zugang zu Informationen über die aktuelle Politik besitzt, wird auch weiterhin die Ungerechtigkeit in der Gesellschaft aufrecht erhalten.

In Teresina spielten in der Umsetzung des Projektes Institutionen und Organisationen, die für die Rechte der Menschen mit Behinderungen kämpfen, eine große Rolle. Die im Jahr 2003 eingerichtete CEID - Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Bundesstaatliche Koordinationsstelle für die Integration von Personen mit Behinderung) ist ein Meilenstein in der Geschichte der Behindertenarbeit in Brasilien. Piauí ist damit der erste Bundesstaat Brasiliens, der über eine staatliche Koordinationsstelle für die Integration von Menschen mit Behinderung verfügt. Der Einsatz der Regierung ermöglichte die Einrichtung des Sonderpädagogikbereichs im staatlichen Bildungsministerium. Durch diese relativ neuen Veränderungen wurde die Tür für das Interesse am Bildungsbereich Sonderpädagogik geöffnet und mit der internationalen Diskussion der Weg zu Inklusion geebnet. Dies zeigt die Macht von Politik, durch die Veränderungen ermöglicht oder verhindert werden. Die Motivation des neuen Ministerpräsidenten Piauí, Wellington Dias und seiner Frau Regiane Dias, lag in dem Umstand, selbst ein Kind mit Behinderung zu haben. In dieser Forschung zeigte sich deutlich, wie stark Umsetzungen oder Veränderungen zum einen von begünstigenden Zufällen und zum anderen von individuellen Interessen und damit persönlichem Einsatz einzelner Personen abhängen. Gerade durch das Interesse der Koordinatorin des Bereichs der Sonderpädagogik im Bildungsministeriums und der Koordinatorin der CEID, Regiane Dias, wurde die Initiierung des Projektes „Mosaico“

ermöglicht. Der Projektantrag wurde in seiner Gesamtheit zwar abgelehnt, aber dennoch wurden Wege für dessen Umsetzung, z.B. durch die Einführung einer Koordinationstelle für den Bereich Inklusion im CHAC und die Bewilligung von vier Lehrerinnen für den Förderunterricht, geebnet. Die Direktorin des CHACs hat schließlich die Verantwortung für das Projekt übernommen und damit die Ausführung ermöglicht. Dies zeigt, dass die Initiative einzelner Personen Prozesse in Gang setzen können, die in ihrer Umsetzung dann Vorbildfunktion für weitere Arbeiten auf dem Gebiet haben können. Das Projekt „Mosaico“ konnte unter anderem also deshalb erfolgreich umgesetzt werden, da zu allen Zeitpunkten und Entwicklungsschritten Personen gefunden wurden, die sich für das Projekt engagiert haben.

Die weiterführende Forschungsfrage nach Beendigung dieses Forschungsvorhabens, ob Inklusion den Weg zu einer Bildungsreform ebnet und in welcher Weise sie Einfluss auf das bestehende Bildungssystem in Brasilien nehmen kann, lässt sich nur richtungsweisend beantworten. Die erreichte schulische Inklusion in Teresina besitzt das Potential, den Weg zu ebnen, das bestehende Ausschlussystem zunächst zu verkleinern und in einem Endschnitt dann ein Gesellschaftssystem ohne Vorurteile und Ausschluss, in welchem Unterschiede als Normalität angesehen werden, zu ermöglichen. Über die notwendige Veränderung des Unterrichts und der Schulstruktur, durch die Annahme von Inklusionsschülern, wurde eine Gesamtverbesserung der schulischen Bedingungen für alle erreicht. Inklusion ließ sich - zunächst in Ansätzen - in Teresina verwirklichen, sie zeigt Wirkungen in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens und besitzt damit das Potential zu einer vollständigen Inklusion beizutragen. Damit kann Inklusion in Brasilien ein geeignetes Modell darstellen, um Ungerechtigkeiten aufzuheben und über Bildung mündige Bürger zu erziehen, die für ihre Rechte kämpfen.

9.2 Veränderungen seit Forschungsende in Teresina

Das persönliche Engagement der im vorherigen Kapitel erwähnten Personen ebte auch nach Beendigung dieser Forschung nicht ab. Wellington Dias wurde für eine weitere Amtszeit im Amt des Ministerpräsidenten bestätigt. Die CEID – „Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência“ (Bundesstaatliche Koordinationsstelle für die Integration von Personen mit Behinderungen) weitete sich aus und erlangte darüber eine über den Bundesstaat hinausgehende Bekanntheit. Diverse Einrichtungen zur besseren Versorgung von Menschen mit Behinderungen waren die Folge.

Der Bau des neu geplanten integrativen Zentrums wurde weitergeführt und schließlich im Jahr 2007 abgeschlossen. Am 16. April 2007 wurde das „Centro Integrado de Educação Especial - CEIS“ (Integriertes Zentrum der Sonderpädagogik) endgültig eingeweiht. Am 5. Mai 2008 wurde ein neues Rehabilitationszentrum (Centro Integrado de Reabilitação - CEIR), in welches 4,8 Millionen Real an Staatsgeldern hineinfließen, eingeweiht. Der Präsident Lula persönlich kam zu der Eröffnungsfeier und lobte die vorbildliche Arbeit des Bundesstaates Piauí im Bereich der Rechte für Menschen mit Behinderung. Zudem wurden zahlreiche Kurse vom Bildungsministerium für den Bereich Sonderpädagogik angeboten und sowohl in der Stadt selbst, als auch in den ländlichen Gebieten des Bundesstaates Piauí durchgeführt.

Intensiver wird folgend das Sonderpädagogikzentrum beschrieben, da in diesem das Projekt Mosaico fortgeführt wurde.

Das Centro Integrado unterliegt dem staatlichen Bildungsministerium, agiert aber in Zusammenarbeit mit der CEID. Es ist ein Förderzentrum, in welchem sowohl ärztliche, therapeutische als auch schulische Angebote unter einem Dach angeboten werden. Als Adressatengruppe sind Kinder und Jugendliche bis zu 14 Jahren mit geistiger Behinderung, Down Syndrom oder anderen in Bezug stehenden Syndromen definiert. Als Hauptziel sieht das Zentrum die Inklusion. Diese soll sowohl in dem öffentlichen und privaten Regelschulsystem vollzogen werden, als auch übergeordnet in allen gesellschaftlichen Bezügen. Um dies zu garantieren, arbeitet ein multidisziplinäres Team daran, zentrale Basiskompetenzen zu vermitteln, unter anderem alternative Bewegungsmöglichkeiten, mit welchen die Schüler und Schülerinnen unabhängiger werden, soziale Entwicklungen hin zu Unabhängigkeit und Autonomie anzustreben sowie ein kognitives wie auch soziales Wachstum anzuregen. In diesem Prozess bindet das Personal das Wissen der Eltern ein und achtet diese als starke Partner. Zudem bietet das Zentrum Aufklärung für die Gesamtbevölkerung an. Die Überprüfung der Schüler und Schülerinnen wird von einem

multiprofessionellen Team durchgeführt. Nach dieser wird individuell eine Förderung festgelegt. In dem Jahresbericht des Zentrums wird der multiprofessionelle Ansatz sowie das Bestreben nach Inklusion als Hauptfaktor für einen „...signifikanten Fortschritt der Schüler in den unterschiedlichen Bereichen des Wissens, wie auch in der Förderung einzelner Talente und Fähigkeiten...“ angeführt. Als Schlussfolgerung bedeutet dies, dass „...es uns in unserem Verständnis bestätigt, dass Schüler mit geistiger Behinderung dann lernen können, wenn sie in ihren Bedürfnissen und ihrem persönlichem Rhythmus respektiert werden.“ Das Zentrum steht in ständiger Evaluation, um den Lernprozess und die pädagogische Praxis kontinuierlich zu optimieren.

Im CIES wird das entwickelte Projekt „Mosaíco“ fortgesetzt. Der Bereich Inklusion wurde als fester Bestandteil mit eigener Koordinationsstelle verankert. Im ersten Jahr übernahm Rosana, die Koordinatorin des Projektes, die Stelle als Gesamtkoordinatorin des Bereiches Inklusion. Ein Jahr später übergab sie diesen Posten an Fátima Macedo. Sowohl das Material als auch die einzelnen Bausteine des Projektes wurden vom CIES übernommen. Seitdem wurden die Bausteine weiter überarbeitet und stetig verändert. Im März 2008 fanden Treffen mit den verantwortlichen Personen des Zentrums und der Forscherin, zum Gedankenaustausch, zur Evaluation und Fortschreibung der Arbeit statt. Teresina arbeitet daran Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und den inklusiven Gedanken vehement zu vertreten und umzusetzen. Das Projekt „Mosaíco“ hat dazu beitragen, einen bisher vernachlässigten Bereich zu einem öffentlichen Interesse werden zu lassen. In der Fortführung und Weiterentwicklung konnte aus der Praxis des Projektes „Mosaíco“ profitiert werden.

Mittlerweile verzeichnet der Bundesstaat Piauí in 86 seiner Städte im Landesinneren sonderpädagogische Versorgung. Die Investitionen in diesem Gebiet liegen laut Bildungsminister Antônio José Medeiros in vier Basiskomponenten: Infrastrukturelle Umstrukturierungen in den Schulen, die Einrichtung der Förderräume mit entsprechenden Arbeitsmitteln und Büchern, vor allem für Beeinträchtigungen im auditiven und visuellen Bereich und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitung in sonderpädagogischen Themen. Er wies ebenfalls darauf hin, dass diese Veränderungen bis 2010 für alle 224 Städte geplant sind (Muniz, 2008).

Die rapiden Entwicklungen im Bundestaat zeigen, dass selbst in einem sehr armen Bundesstaat, Veränderung eine Frage der Priorität ist. Der Anfang zur Entwicklung hin zu einer gerechteren Gesellschaft in Vielfalt ist im Bundesstaat Piauí gemacht.

9.3 Allgemeingültige Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen nicht nur Schlüsse auf das brasilianische Gesellschafts- und Bildungssystem zu. Landesspezifische Forschungen bekommen auch internationale Bedeutung, wenn sie dazu beitragen, für eine gemeinsam bestehende Thematik neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei geht es nicht darum, bestehende Bildungssysteme zu vergleichen oder Strukturen in Politik, Ökonomie und Gesellschaft als besser oder schlechter zu beurteilen. Die Gemeinsamkeit in der vorliegenden Arbeit liegt in dem Punkt, dass weltweit Menschen mit Behinderung aus dem gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden. Viele Barrieren, die in Brasilien bestehen, wurden in Teilen der Welt schon behoben, wie z.B. Infrastrukturen, Ausbildungsangebote und Transportmöglichkeiten, dennoch gibt es viele Gemeinsamkeiten in der Problematik. Diese liegen vor allem in der Definition eines Idealmenschenbildes. Ein Bild, in welches viele Menschen - Randgruppen und Minderheiten - aus den unterschiedlichsten Gründen nicht hineinpassen.

Der weltweit fortschreitende Gedanke des Neoliberalismus und Kapitalismus birgt die Gefahr, den Prozess der Ausschlusskriterien noch zu verstärken. Menschen werden zu Konsumenten, Zusammengehörigkeit und Hilfsbereitschaft stellen in Staaten und Gesellschaften keine Priorität mehr dar, an ihre Stelle treten Produktivität und Konkurrenz. Tendenziell favorisiert der Neoliberalismus damit die Ausgrenzung bestimmter Personengruppen und unterstützt damit gleichzeitig das System. Konkurrenz kann unter diesem Blick nur durch das „Ausschalten“ möglichst Vieler aus dem bestehenden System verkleinert werden. Es ist dabei zu erkennen, dass besonders in Gesellschaften, die von großer Ungleichheit gekennzeichnet sind, viele Randgruppen entstehen. Die Verteilung von Kapital und Macht konzentriert sich auf eine immer kleiner werdende Gruppe.

Inklusion soll dieser Tendenz entgegenwirken. In der Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation der Inklusionsbewegung wird ein Defizit in der Diskussion deutlich. Es fällt auf, dass sich der Begriff überwiegend auf das Feld der Sonderpädagogik beschränkt. Es zeigen sich Parallelen zur Integrationsdebatte. Ganze Bevölkerungsgruppen werden damit aus der Fragestellung ausgeschlossen. Wenn Inklusion eine Pädagogik für alle fordert, fallen unter den Begriff ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘ Kinder und Jugendliche aus armen Verhältnissen genauso wie Kranke und Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen, Kinder und Jugendliche aus anderen Kultur- und Religionsgemeinschaften oder auch hochbegabte Kinder und Jugendliche. Es wird eine Pädagogik gefordert, die eine Bevölkerung in ihrer

Komplexität und Heterogenität von Persönlichkeiten, Arbeits- und Lebensbedingungen erfasst und auf diese individuell und flexibel reagiert.

Die durch gesetzliche Veränderungen praktizierte Begriffsveränderung von „Behinderte“ auf „Personen mit besonderen Bedürfnissen“ legte den Grundstein für einen Blickwechsel im Umgang mit den betroffenen Personen. Der defektorientierte Blick kann in eine auf Kompetenzen und Fähigkeiten basierende Sicht verändert werden. Anklang erhält die Debatte jedoch überwiegend im Bildungsbereich. Die Forderung nach inklusiver Beschulung, Auflösung der bestehenden Sonderschulsysteme und eine Erweiterung zu einer allgemeinen Pädagogik werden durch zahlreiche internationale wie auch jeweils nationale Gesetzesveränderungen gefordert.

Es erscheint sinnvoll, den Bereich der Schule und ihrer Politik genauer zu betrachten. Schwierigkeiten und Barrieren gilt es aufzudecken, um notwendige Veränderungen vornehmen zu können. Die Schwierigkeiten können unterschiedlicher Natur sein. Sie können im infrastrukturellen Bereich, in der pädagogischen Planung, in Klassenstärke und Materialauswahl und nicht zuletzt in der Lehrerbildung entstehen. Die starke Bindung der Schulen und der Bildungspolitik an bestehende Vorschriften wirken bei der Umsetzung der Inklusion eher störend als bereichernd.

Schwierigkeiten in der Umsetzung werden nicht nur bei der Betrachtung der Bildungssysteme und der Rahmenbedingungen in den Schulen deutlich. Die „International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF“, hebt zwar die lineare Abhängigkeit auf und beachtet die Menschen in ihrem Lebensumfeld, doch noch immer wird durch diese von außen bestimmt, welche Teilhabe „normal“ und erstrebenswert ist. Auf die Schule bezogen bedeutet dies, dass Experten entscheiden, welche Erfahrungen Kinder machen dürfen und welche nicht. Damit bleibt der Unterricht bei einer Muss-Kategorie und denkt noch nicht in der Angebots-Kategorie, in welcher die Schüler und Schülerinnen in einer multiplen Angebotsauswahl selbst entscheiden, wie viel sie leisten wollen und können.

Das Lehrer- und Lehrerinnenhandeln, ihre Selbstkonzepte in Zusammenhang mit ethischem Handeln und Kommunikation, sind ein zentraler Punkt in der inklusiven Schule. Die Schwierigkeiten bestehen darin, dass weder in ihrer Ausbildung, sofern sie eine genießen durften, noch im Schulleben selbst, auf diesen Punkt geachtet wird. Gerade der Kommunikation und dem Austausch kommt eine hohe Bedeutung zu. Wenn nicht eine neue Form der Stigmatisierung und Aussonderung entstehen soll, so muss die Schule ihre Denkstrukturen verändern. Sie muss von unten nach oben, von der Minderheit zur Mehrheit strukturiert sein.

Wie Martin Buber (1962a und 1962b) formuliert, muss sie sich mit der Philosophie des Dialogischen auseinandersetzen. Er geht bei seinen Überlegungen vom Ich aus, das sich dem Du dialogisch vermittelt. Er begegnet anderen Identitäten und im Austausch mit diesen kann "Lernen" stattfinden. Wenn Kommunikation als Ausgangslage zum Lernen betrachtet wird, heißt dies gleichzeitig, dass sich Methodik und Didaktik ebenfalls bewegen müssen. In gleicher Weise kann hier der Grundgedanke Paulo Freires (1973), dass Bildung niemals neutral ist, aufgeführt werden. Sie ist laut Freire entweder Mittel zur Unterdrückung oder Instrument zur Befreiung. Das Ziel sollte über die ‚conscientização‘ erreicht werden, die problemformulierende Methode, in der die Bewusstmachung, das Wahrnehmen der eigenen Lebenssituation als Problem zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht wird. Die Lösung dieses Problems gilt es in Reflexion und Aktion zu erreichen. Ein zentrales Mittel ist dabei das Lernen im dialogischen Prinzip. Der Lernstoff ist dabei die Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen. Die Schüler und Schülerinnen stehen in ständigem Dialog zum Lehrer bzw. zur Lehrerin.

Beide Grundgedanken fußen auf einer gleichberechtigten Sicht. Abhängigkeitsstrukturen müssen durchbrochen werden und jedem Menschen das Recht auf Individualität und selbstbestimmte Entwicklung eingeräumt werden. Die Schule als ein gesellschaftliches System kann hier Signale setzen und den Prozess der Inklusion in Gang bringen. In der inklusiven Schule erhalten alle Kinder und Jugendlichen, alle, die aus dem bisherigen Bildungssystem herausfielen Einbezug, unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen und körperlichen Verfassungen, ihrer Kultur und Religion, ihrer Hautfarbe und Herkunft. Sie stellt damit einen Schritt in Richtung Gleichberechtigung und Chancengleichheit im Bildungsbereich dar und hat die Möglichkeit, als Beispiel auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens einzuwirken. Nur über Bildung erlangen Bürger eine kritisch konstruktive Sicht, lernen ihre Rechte kennen und können diese einfordern. Sie werden durch die Wissensvermittlung zu mündigen Bürgern. Inklusion stellt damit, nicht nur in Brasilien eine Chance dar, neoliberale Strukturen zu überwinden und über das Bildungsangebot für alle, gesamtgesellschaftliches Wachstum zu erlangen.

Ein Paradigmenwechsel wird jedoch nur über den Einbezug aller sozialen Bereiche erreicht. Dabei kann diese Arbeit ein Beispiel geben. Sie kann auf andere Minderheiten und Randgruppen übertragen werden. Wichtig ist die Erkenntnis, dass die Ursache ihres Ausschlusses nicht behoben wird. So gehören sie weiterhin bestimmten Religionen, Ethnien, Kulturen oder anderen bestimmten Gruppen an. Es ist wichtig an einer Stelle zu beginnen, die bestehenden Ausschlussfaktoren zu hemmen, um dann in langsamen Schritten die anderen

Bereiche zu berühren. Ohne die praktische Umsetzung wird das bestehende, aussondernde System aufrecht erhalten und Inklusion wird nur in einigen, wenigen Fällen umgesetzt. Die Veränderung liegt schließlich in dem gewandelten Blick der Gesellschaft. Andersartigkeit wird nicht mehr als negativ angesehen und führt deshalb nicht konsequenterweise zu einem gesellschaftlichen Ausschluss.

9.4 Ausblick auf weiterführende Forschungsgebiete

Es wird deutlich, dass viele Bereiche bestehen, die in weiterführender Forschung beleuchtet werden können. Dies kann sowohl auf nationalem Niveau als auch auf globaler Ebene der internationalen Netze von Beziehungen und Gesetzesschriften bezogen werden.

Direkt auf Teresina geblickt, könnte eine weiterführende Forschung angesetzt werden, die die neu entstandenen Strukturen betrachtet und das Centro Integrado in den einzelnen Arbeitsbereichen evaluiert. Eine interessante Weiterführung könnte auch eine Fallforschung sein. Inwieweit sind die Schüler und Schülerinnen, die nun in den öffentlichen Regelschulklassen beschult werden auch in ihr soziales Umfeld eingebunden? Der Blick auf den Stadtteil oder das Einzugsgebiet der Schule könnte hier nähere Aufschlüsse geben.

Im erforschten Feld selbst würden Vergleichsstudien zu weiteren Informationen führen, durch welche die Faktoren der Begünstigung oder Erschwerung von Inklusion gefestigt werden könnten. Auch wäre es in diesem Zusammenhang eine sinnvolle Ergänzung, die Versuchsgruppe zu erweitern, also, ganz im Sinne der Inklusion, auf Minderheiten und Randgruppen im Gesamten zu schauen. Folglich darf die Forschung nicht nur auf den Bereich der Schule beschränkt bleiben, da sonst der gleiche Fehler passieren könnte, wie bei den Bestrebungen der Integration. Dabei ist interessant zu vergleichen, wo genau die Rahmenbedingungen im deutschen Bildungs- und Gesellschaftssystem liegen und welche Strategien konsequenterweise zur Umsetzung von einer erfolgreichen Inklusion aller Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und damit aller Randgruppen und Minderheiten notwendig sind. Interessant wird der Blick auf unterschiedliche Länder unter Beachtung des Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2003). Mit Hilfe dieses Instrumentes kann Qualitätsentwicklung messbar gemacht werden. Diese Selbstevaluation für Schulen könnte auch auf andere Gebiete ausgeweitet werden, damit Inklusion tatsächlich in ihrer Vollständigkeit überprüft und nicht auf das Teilgebiet Schule beschränkt wird.

Die Ausbildungsstrukturen sind ebenfalls ein zentraler Punkt. In Deutschland genießen zwar alle Lehrkräfte eine Ausbildung, aber Sonderpädagogik wird weiterhin als separates

Studium gelehrt und nicht als Bestandteil der allgemeinen Pädagogik betrachtet. Damit wird auch in Deutschland der Prozess der Inklusion behindert. Gibt es die Möglichkeit über die Veränderung universitärer Strukturen oder einer gänzlichen Veränderung der weiterführenden höheren Bildung andere Werte vorzuleben?

Die Arbeit zeigt, wie stark örtlich bestehende Rahmenbedingungen bestimmte Bereiche beeinflussen. Bei Vergleichsstudien ist deshalb immer mit zu beachten, dass die Arbeit mit Menschen ein hohes Maß an individueller Anpassung erfordert, da jedes Individuum eigene Erfahrungen, Probleme, Fähigkeiten, Umfeld abhängige und körperlich bedingte Einschränkungen aufweist. So muss ganz im Sinne der Inklusion der Einzelfall betrachtet werden und dieser in Beziehung zu Umfeld und politischen sowie gesellschaftlichen Bedingungen gesetzt werden. Interessant wäre hier der Blick in unterschiedliche gesellschaftliche und politische Systeme und die Frage, ob ein Machtssystem überhaupt in der Lage ist, sich selbst zu hinterfragen. Die Diskussion um die Bekämpfung von Ungerechtigkeit und Ausschluss von Randgruppen und Minderheiten wird solange bestehen bleiben, wie gesellschaftliche Weltstrukturen das System des Neoliberalismus und Kapitalismus bevorzugen. Damit bleibt das Machtverhältnis von wenigen machtbesitzenden Personen und vielen Menschen, die ausgenutzt und ge- bzw. missbraucht werden bestehen und der Weg zu einer gerechten Gesellschaft und gleichberechtigten internationalen Beziehungen wird verbaut. Die Forschung muss demnach auch auf Nachbargebiete ausgeweitet werden. Die Sonderpädagogik kann und darf diese weitläufigen Themen nicht alleine diskutieren. Interkulturelle Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften und Sozialwissenschaften sind Gebiete, die einen starken Anteil an dieser Diskussion tragen müssten.

Auch die weltweiten Beziehungen und Abhängigkeiten durch die sogenannte Entwicklungshilfe, die in vielen Fällen die Abhängigkeit der armen Länder von den Industriestaaten noch erhöht, könnten einen Blick wert sein. Die Arbeit zeigt deutlich, dass gerade der Nordosten Brasiliens durch den Einfluss der Kolonialmacht Portugal Abhängigkeitsstrukturen erfahren und übernommen hat, die noch heute in dem Gesellschaftssystem zu spüren sind. Ist es möglich innerhalb solcher Strukturen einen anderen Weg einzuschlagen, oder erhält das System sich immer selbst und erstickt jegliche Form von Veränderung gleich im Keim?

Ein Blick in die Geschichte, auf Revolutionen oder andere radikale Veränderungen wäre interessant, um Parallelen ziehen zu können und eventuell bestehende Schwachstellen aufzudecken. Es wird deutlich, dass ohne eine Gesamtveränderung der ungerechten sozialen

wie politischen Strukturen sowie der Auflösung der Ungleichheit auf ökonomischer Ebene der Teufelskreis nicht durchbrochen werden kann. Eine Veränderung muss durch die Initiative der Betroffenen selbst ausgelöst werden. Dieser Entschluss der Einforderung von Gerechtigkeit ist nicht immer der leichteste Weg, da die Herausforderung einer Veränderung immer auch Kampf bedeutet. Kampf gegen eine auf der Machtskala wesentlich höher gestellte und konsequenterweise einflussreichere Gruppe. In diesem Bemühen sind letztendlich alle gefragt. Es liegt an der Weltbevölkerung allgemein, ungerechte Strukturen aufzudecken und für eine Welt von Gerechtigkeit einzustehen.

Nachtrag

„...und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.“ (Hermann Hesse)

So beschreibt es Hermann Hesse in seinem Gedicht „Stufen“, und so kann ich den Neuanfang, der in Teresina in den 2 ½ Jahren meiner Forschung gemacht wurde, wohl auch beschreiben. Der Zauber hat viele unterschiedliche Menschen erreicht. Jeder einzelne war in dem Prozess der Verwirklichung des Projektes „Mosaíco“ wichtig und wertvoll. Dieser Zauber wird hoffentlich weiterhin in diesem Projekt bestehen und andere animieren, einen ähnlichen Anfang zu wagen. Einen Anfang, der ein Schritt in eine veränderte Gesellschaft bedeutet, in eine Gesellschaft, die nicht ihre Stärke durch den Ausschluss benachteiligter Mitglieder beweisen muss, sondern die über die Unterschiedlichkeit und damit die Stärke jedes Einzelnen stark wird.

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.

Portanto devemos :

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo uma escada...

Do sonho uma ponte...

Da procura... um encontro.

(Fernando Sabino)

LITERATURVERZEICHNIS

- Adveniat (Hrsg.) (2000). Kontinent der Hoffnung: Brasilien – Samba der Gegensätze. Essen.
- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). Definition of Mental Retardation. URL <http://www.aamr.org>.
- Andersen, U. (2005). Entwicklungsländer - Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Informationen zur politischen Bildung (Heft 286) Bundeszentrale für politische Bildung, bpb.
- Apoluceno, I. de Oliveira (2004). Saberes, imaginários e representações na Educação Especial. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2ª Edição.
- Atteslander, P. (1993). Methoden empirischer Sozialforschung. Berlin; New York.
- Auswärtiges Amt Brasilien (2007, Februar 07). URL <http://www.auswaertigesamt.de/diplo/de/Laender/Brasilien.html>.
- Bach, H. (1985). Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In U. Bleidick (Hrsg.), Theorie der Behindertenpädagogik (Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 1), Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung S. 3-24.
- Baldi, C. A. (2009). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o Brasil. URL <http://www.parana-online.com.br/canal/direito-e-justica/news/408355/?noticia=CONVENCAO+SOBRE+OS+DIREITOS+DAS+PESSOAS+COM+DEFICIENCIA+E+O+BRASIL>
- Bartalotti, C. (2001). Construindo a Escola Inclusiva - A escola da diversidade. URL <http://celinacb.tripod.com.br/toeinclusaosocial/id4.html>.
- Berger, P. L. & Neuhaus, R. J. (1997). To Empower people: the role of mediating structures in public policy. Washington DC.
- Biewer, G. (2000). "Inclusive Schools"- die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung, 8 (4), S. 152-155.
- Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001). Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. In Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 24 (2), 51 – 60.
- Bleidik, U. (1984). Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
- Blumer, H.(1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.),S. 80-146.
- Boletim (1993). Projecto Principal de Educação en America Latina e el Caribe.

- Brasilblog (2007, Februar 7). Armut in Brasilien fängt bei 65 Real an. URL <http://www.brasilblog.de/2006/09/23/armut-in-brasilien-faengt-bei-65-r-an/>.
- Brasil Explorer (2004, Dezember 5). Das "Andere" Brasilien. URL http://www.brasilieninformationen.de/land_leute/wussten-sie.htm.
- Brasilianische Botschaft (2006, Januar 5). Bevölkerung. URL http://www.brasilianischebotschaft.de/land/c07_bevo.html.
- Brasilianische Botschaft (2007, Februar 10). Bildungswesen. URL http://www.brasilianischebotschaft.de/land/c10_bild.html.
- Brasilien.de (2005, November 22). „Die Entdeckung der Neuen Welt“ Die Geschichte Brasiliens. URL <http://www.brasilien.de/geschichte/index.asp>
- Brasilien.de (2007, Februar 10). Allgemeines über den Bundesstaat Piauí. URL <http://www.brasilien.de/land/staaten/piaui.asp>.
- BrasilienWiki (2005, November 22). URL <http://rio.ifi.unizh.ch/brasilienwiki/index.php>
- Brühl, D. (1989). *A terra era nossa vida – Armut und Familie in Nordostbrasilien*. Frankfurt/M.
- Boban, I & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth & Ainscow 2002*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Buber, M. (1962a). *Ich und Du*. In M. Buber, *Werke, Erster Band - Schriften zur Philosophie*. München und Heidelberg: Kösel und Lambert Schneider. S. 77 – 170.
- Buber, M. (1962b): *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider, 8. Aufl., 1997.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 1. ed. SAO PAULO: EDUC - Editora da PUCSP.
- Bueno, J. G. S. (1998). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política educacional e a formação de professores: Generalistas ou Especialistas? Texto apresentado no Grupo de Trabalho da Anped*.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação Especial Brasileira; integração/ segregação do aluno diferente*. 2 Edição. São Paulo: EDUC.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (Hrsg.). (1984). *Die Rehabilitation Behinderter. Wegweiser für Ärzte*. Köln: Deutscher Ärzte Vlg..
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005). *Empowerment. Eine Handreichung für die Projektarbeit im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative Equal*. Bonn.

- Bürli, A. (1997a). *Sonderpädagogik International: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Bürli, A. (1997b). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik - vergleichende Betrachtungen mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität.
- Caritas international (Hrsg.) (2006). *Welt für behinderte Menschen*. Ettenheim: Stückle.
- Cardoso, M. d. S. (2004). *Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma longa caminhada*. In, C. D. Stobäus, J. J. M. Mosquera (Hrsg.), *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2ª Edição, porto Alegre: Edipucrs. S. 15-26.
- Carvalho, J. (2000). *PAI - Projeto de Ações Integradas nas Olarias de Teresina*. In Marta Ferreira Santos Farah & Hélio Batista Barboza (Hrsg.), *Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania*. São Paulo.
- Cavalcante, M. (2005). *A escola que é de todas as crianças*. Revista Nova Escola, edição 182.
- Centro Turismo Alemão (DZT) (2007). *Marktinformation Brasilien 2007*. São Paulo.
- Cloerkes, G. & Neubert, D. (1986). *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen*. Heidelberg.
- Congresso Nacional (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Congresso Nacional (1990). *Lei N° 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências –ECA*.
- Congresso Nacional (1996). *Lei N° 9424/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*.
- Congresso Nacional (1999) *Decreto N° 3.298 Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*.
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica *Resolução CNE/CNB n.2 de 11 de setembro de 2001* - Brasília.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19, S. 418-427
- Despouy, L. (1993). *Human Rights and Disabled Persons (Study Series 6)*. New York: Centre for Human Rights Geneva and UN.

- Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn (Bundesdruckerei; spätere Auflagen: Stuttgart: Klett).
- Department for International Development - DFID (2000). Disability, poverty and development. Stairway Communications.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information – DIMDI (2005). Internationale Klassifikation der Krankheiten – ICD-10-GM (German Modification). Systematisches Verzeichnis.
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2006). DSW-Datenreport - Soziale und demographische Daten zur Weltbevölkerung. Population Reference Bureau.
- Dittmann, W., Klöpfer, S. & Ruoff E. (Hrsg.). (1979). Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Rheinstetten.
- Dreher W. (2000). Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. In Behinderte 1, 50–57.
- Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.) (1992). Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH.
- Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.) (2008). Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. (2008). Kritische Analyse der sonderpädagogischen Theoriebildung – Konsequenzen für Integration, Unterricht und Lehrerrolle. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-58.
- Edler Carvalho R. (1999). Integração e Inclusão. Do que estamos falando? In Secretaria de Educação a distância, Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação – MEC, SEED.
- Efro Feltrin, A. (2004). Inclusão social na Escola – Quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas.
- Eglér Mantoan M. T. (2004a) verändern im Text!. Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da Inclusão. In C. D. Stobäus, J. J. M. Mosquera (Hrsg), Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. 2ª Edição, Porto Alegre: Edipucrs, S.27-40.
- Eglér Mantoan M. T. (2004b). Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In R. Gaio & R. G. Krob Meneghetti (Org.), Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, S. 79-94.
- Eickenbusch, G. (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Elbert, J. (1982). Geistige Behinderung - Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr. In U. Kasztantowicz, Wege aus der Isolation. Heidelberg: G. Schindele Verlag.
- Erzberger, C. (1998). Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Europäische Gemeinschaften - Kommission (Hrsg.) (1994). Die Bekämpfung des Schulversagens. Eine Herausforderung an ein vereintes Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG.
- Fachgebärdenlexikon Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. (2006 Januar 6). URL <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/SLex/>
- Faust, H., Meier, A., Faust, D. & Zielhofer, C. (Hrsg.) (2003). Blut, Schweiß und Tränen-Natur und Mensch in Nordostbrasilien. München: Pfeil.
- Feuser, G. (1987). Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung nichtbehinderter und behinderter Kinder. Bremen.
- Feuser, G. (1992). Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1996). "Geistigbehinderte gibt es nicht!" - Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration (1). Referat im Rahmen des 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein". 6. - 8. Juni 1996 in Innsbruck.
- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In, Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 2/2001; Thema: Integration ist unteilbar Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft.
- Feuser, G. (2004). Qualitätskriterien inklusiver Bildung. In J. Fragner (Hrsg.), Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Schriften der pädagogische Akademie des Bundes Oberösterreich. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. S. 30-49.
- Fielding, N. G. & Fielding, J. L. (1986). Linking Data. Beverly Hills: Sage.
- Fleck, C. (1992). Vom „Neuanfang“ zur Disziplin? Überlegungen zur deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung anlässlich einiger neuer Lehrbücher. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44, H. 4, S. 747-765.
- Flick, U. (1991) Triangulation. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolf (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union, S. 432-434.

- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Flick, U. (1998). *Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Folha online (2006, Juni 23). URL www1.folha.uol.com.br/.../ff1009200004.htm.
- Forkmann, S. (1997). *Die Globalisierung Ein Spiel ohne Grenzen? Eine Analyse der Auswirkungen globaler Tendenzen auf die Gesellschaft*. Oldenburg (unveröffentlichtes Dokument).
- Fornefeld, B. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München, Basel.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck bei Hamburg.
- Freyre, G. (1990). *Herrenhaus und Sklavenhütte: ein Bild der brasilianischen Gesellschaft*. Übersetzung von L. Graf von Schönfeldt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fritsche, M. (2002). *Bildungspolitik und wirtschaftliches Wachstum in Brasilien*. Marburg: Tectum.
- Gabriel, O. W. (1987). Methoden. In A. Görlitz & R. Prätorius (Hrsg.), *Handbuch Politikwissenschaft. Grundlagen – Forschungsstand – Perspektiven*, Reinbek S. 287-292.
- Gaio, R. & Meneghetti, R. G. K. (Hrsg.) (2004). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petropolis, RJ: Editora Vozes.
- Galtung, J. (1972). Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In D. Senghaas (Hrsg.), *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion*. Frankfurt am Main, S. 29-104.
- Ghiraldelli J. P. (1990). *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- Glaser, B. G. (1965). The Comparative Method of Qualitative Analysis. In: *Social Problems* 12 (1965), 436-445
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA
- Glaser, B. G & Strauss, A. L. (1975). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York.

- Glaser, B. G & Strauss, A. L. (1976/ dt. 1998). The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine. (Grounded Theory – Strategien für qualitative Forschung. Bern: Huber.)
- Glat, R. (1998). Inclusão total: Mais uma utopia? In Revista Integração. Ano 8 N°20.
- Goerdeler, C. D. (2004). Kultur Schock Brasilien. 2.,aktualisierte Auflage. Bielefeld: Peter Rump GmgH.
- Goffman, E. (1975). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Governo do estado do Piauí. Secretaria da Educação e Cultura. Unidade de Educação Especial-UEESP (Hrsg.) (2004). Educação Especial. Um direito assegurado. Teresina.
- GTZ - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.) im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2006). Behinderung und Entwicklung. Eschborn.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Haerberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hämmerli, P. (2005, November 23). Integration oder Inklusion. Vortrag auf dem Schweizer Heilpädagogik-Kongress in Bern, 27./28. September 2005 „Heilpädagogik für Alle?“ URL [http://www.heilpaedagogik.ch/\\$de/aktuell/05%20Plattform-Beitr%E4ge.htm](http://www.heilpaedagogik.ch/$de/aktuell/05%20Plattform-Beitr%E4ge.htm).
- Handicap International (2007, Februar 10). Armut und Behinderung – Den Kreislauf durchbrechen. URL <http://www.handicap-international.de/projekte/prs02.html>.
- Hausotter, A. (2000). Integration und Inclusion - Europa macht sich auf den Weg. In, M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 43-83.
- Heck, A. (2005). Brasil, um país de pessoas com deficiência. Artikel veröffentlicht auf der Seite Entre Amigos – Rede de informações sobre deficiência. URL [http://www.entreamigos.com.br/\(11.02.2007\)](http://www.entreamigos.com.br/(11.02.2007)).
- Heimlich, U. (2003). Integrative Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hensle & Vernooij (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim.
- Heßmann, J. (1998). Behinderung und sprachliche Diskriminierung am Beispiel von Gehörlosen. In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*. Berlin: Luchterhand, S. 170-194.
- Hewener, V. (1988). Soziologie der Randgruppen. Vortrag am 27.09.1988 auf der Lehrerfortbildung zum Thema „Aids“ in Gisingen, Haus Scheidberg.
- Hinz, A. (2000). Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 124–140.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 354-361.
- Hinz, A. (2009, Januar 01). Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!? URL http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7, S. 97-115.
- Huber, W. (1993). Viele Kulturen - eine Gesellschaft, Multikulturalität in europäischer Perspektive. In P. Kalb, *Leben Lernen in der multikulturellen Gesellschaft/ 2. Weinheimer Gespräch*, Weinheim: Beltz. S. 78-101.
- Hüttl, B. (2003). Mädchen in Risikosituationen am Beispiel des Casa de Zabelê in Teresina/ Brasilien. Unveröffentlichtes Dokument (Diplomarbeit) Oldenburg.
- Iben G. (1972). *Randgruppen der Gesellschaft*. 2. Auflage. München: Juventa.
- Index Mundi (2007, Februar 07). Brasilien Einwohnerzahl Profil 2006. URL http://www.indexmundi.com/de/brasilien/einwohnerzahl_profil.html.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas de População e Indicadores Sociais (2002). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). *Censo Demográfico 2000. Nupcialidade e fecundidade. Resultados da Amostra*. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2004). *Brasil em números. Censo Demografico 2003*. Rio de Janeiro.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Diretoria de Pesquisas de População e Indicadores Sociais (2006a). Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2005. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006b). Brasil em números. Censo Demografico. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006 Februar 01) URL <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>, 1.02.2006).
- InWEnt - Vorbereitungsstätte für Entwicklungszusammenarbeit (V-EZ) (2006, Februar 15) Landesinformationsseiten (LIS) Brasilien. Kultur und Gesellschaft Brasilien. URL <http://www.inwent.org/v-ez/lis/brasil/seite4.htm>
- Jannuzzi, G. (1985). A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados (Série “Educação Especial”).
- Jantzen, W. (1992). Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Band 1. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Jantzen, W. (2002). Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In Hackauf, Seifert, Beck, Jantzen, Mrozynski a.a.O., 317-394.
- Justiça Global (Hrsg.) (2004). Übersetzung von Sven Hilbig: Menschenrechte in Brasilien. Berlin und Rio de Janeiro.
- Kardorff, E. v. (2000). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung - Ein Handbuch. Hamburg.
- Kardorff, E. v. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung Hamburg. S. 63 – 91.
- Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (Hrsg.) (1995). The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. Austin, Texas: PRO-ED, 2nd ed.
- Katz, C. (2006, Februar 16). Der Imperialismus im 21. Jahrhundert. URL <http://icomplus.netforsys.com/index.asp?idsitio=5&idseccion=74&iditem=146>
- Kavale, K. A. & Forness, S.R. (1995). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. In, James M. Kauffman & Daniel P. Hallahan (Hrsg.) (1995), S. 235 – 278.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51. S.509-531.

- Kelle, U. & Erzberger, C. (2000) Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage, Reinbeck bei Hamburg, S. 299-309.
- Knauer, S. (2008). Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kortmann, G. M. L. (2004). A Inclusão da criança especial começa na família. In C. D. Stobäus & J.J. M. Mosquera (Hrsg.), Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. 2ª Edição. Porto Alegre: Edipucrs. S.221-235.
- Kromrey, H. (1998). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, 8. Aufl., Opladen.
- Kron, M. (2005). „Behinderung“ – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82-86.
- Lachwitz, K. (2008). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, BtPrax, S.143
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung – Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte. Auflage, Weinheim: Beltz PVU.
- Lange, E. (1999). Methoden der Evaluationsforschung. In G. Albrecht, A. Groenemeyer & F. W. Stallberg (Hrsg.), Handbuch Soziale Probleme. Opladen/Wiesbaden, S. 907- 918.
- Lau, J. (1995 18. Juli). Inklusion/ Exklusion. In Zeitung TAZ Nr. 4672. S. 12.
- Leiprecht, R. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In IZA, Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 3/4-2002, S. 87-92.
- Lexikon Sociologicus. (2006, Januar 3). URL http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/o_r/randgrup.htm.
- Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung (1999). Suchbegriff Inklusion. Hermann Luchterhand Verlag.
- Lienert, G. A. (1989). Testaufbau und Testanalyse. München: Psychologie Verlags Union.
- Lima, A. J. (2002). Os desafios de uma realidade: crianças e adolescentes em situação de rua. Texto para publicação: Divulgar resultado de pesquisa da NUPEC/UFPI. Teresina: Teresuba; BRASIL
- Lindmeier, C. (1993). Behinderung - Phänomen oder Faktum. Versuch einer Klärung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loiola, M. (2004). Acessibilidade: uma chave para a inclusão social. In Sociedad. La insignia.

- Lüders, C. & Haubrich, K. (2003). Qualitative Evaluationsforschung. In: C. Schewpe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske+Budrich, S. 305-330.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie. Band 4*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maia, L. M. (2005, Juli 13). MINORIAS: Retratos do Brasil de hoje. URL <http://www.iedc.org.br/informativo/informa4.htm>.
- Maringoni, G. (2006, 21.-28. Januar). Lula, a decepção. *Correio da Cidadania*, S.2.
- Marotzki, W. (2003). Leitfadeninterview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Mattner, D. (2000). *Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 3. Überarbeitete Auflage, Weinheim.
- Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo (SP): E.P.U.
- Melchers, I. (2002). Agrarreform und Armutsbekämpfung in Brasilien. In *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit*, Nr. 11, November 2002, S. 316-318.
- Meyers Lexikon online (2008, Dezember 17). URL <http://lexikon.meyers.de/wissen/Dokumentation+%28Sachartikel%29+Energiegewinnung%2C+Rohstoffgewinnung%2C+Versorgung%2C+Entsorgung>.
- MIL MED (2003). *Deficiência no Brasil*. 168(3).
- Ministério da Educação - MEC; SEF. (1994). *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: Anais. SEF.
- Ministério da Educação e do Desporto/SGESP (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação - MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2003). *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília.
- Ministério da Educação - MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2006). *Censo escolar 2005*. Brasília.
- Ministério da Educação - MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2006, Januar 12). URL <http://www.mec.gov.br>.

- Ministério da Educação - MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007, Februar 14). Censo escolar 2006. URL <http://www.mec.gov.br>.
- Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo Silva (Hrsg.) (2004). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Mittler, P. (2003). Educação Inclusiva. Contextos sociais; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.
- Mock, D. R. & Kauffman, J. M. (1995). Preparing Teachers for Full Inclusion: Is It Possible? In, James M. Kauffman & Daniel P. Hallahan (Hrsg.) (1995), S. 279 – 294.
- Montessori, M. (2002). Lernen ohne Druck. Freiburg im Breisgau: Herder. 6. Aufl.
- Mrech, L. M. (2005, März 22). Educação Inklusiva: Realidade ou Utopia? URL http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp.
- Mummendey (1995). Die Fragebogenmethode. 2. Auflage Göttingen: Hogrefe
- Muniz, E. (2008). Educação especial atende 86 municípios. Artikel veröffentlicht unter URL. <http://www.piaui.pi.gov.br/materia.php?id=30665&pes=educa%20especial%20em%2086>.
- Munzinger Länderhefte (2001). Brasilien. Ravensburg: Munzinger Archiv.
- Neri, M. (2003). Retratos da Deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS.
- Neri, M. (Hrsg.) (2006). Miséria, Desigualdade e Estabilidade: O Segundo Real. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Nev Cidadão - Guia de Direitos (2007, Februar 13). Bolsa escola. URL <http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/educacao/bolsaescola>.
- OECD (1994). The integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, theories and practices. Paris: OECD.
- Oliveira, J. E. (2006, Januar 9). O bom cabrito tem que berrar! URL http://www.abonacional.org.br/texto_joaobelias1.htm.
- Pass-Weingartz, D. (1992). Das Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut. Bonn
- Pereira, M. M. (2005, März 30). Inclusão Escolar: Um Desafio Entre o Ideal e o Real URL <http://www.profala.com/arteducesp53.htm>.
- Pinto, C. & Ferreira, T. (2004). A deficiência em debate. Rede Saci/Sentidos. URL http://www.cidadania.org.br/conteudo.asp?conteudo_id=3978.

- Piletti, N. (1996). *História da Educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- PISA 2000 (2001). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Poole, M. S., Folger, J. P. & Hewes, D. E. (1987). *Analyzing Interpersonal Interaction*. In M. E. Roloff & G. R. Miller (Hrsg.), *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research*. Newbury Park: Sage, S. 220-256.
- Prefeitura de Teresina (2003). *Teresina – Piauí – Brasil. Um feliz encontro com o futuro*.
- Reiser, H. (1991). *Wege und Irrwege zur Integration*. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik*. St. Ingbert: Röhrig, 13-33.
- Revista de atualização médica (2007, Februar 09). *Deficientes na escola*. URL <http://ram.uol.com.br/materia.asp?id=317>.
- Ribeiro, M. (2006, September 23). *Contratar um PPD (Profissional Portador de Deficiência?) Algumas razões*. URL <http://www.guiarh.com.br/pp94.html>
- Rieger, T. (1988). *Aspekte der Integration Behinderter in Südamerika – Ergebnisse einer Studie*. In H. Kemler (Hrsg.), *Behinderung und Dritte Welt – Annäherung an das zweifach Fremde*, Frankfurt/M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Rimland, B. (1995). *Inclusive Education: Right for Some*. In, James M. Kauffman & Daniel P. Hallahan (Hrsg.) (1995), S. 425 - 429.
- Ryan, M. (2006). *Katholizismus in Brasilien: Die Lebendigkeit des religiösen Gefühls, Ursachen und Auswirkungen in Gesellschaft und Familie*. Veröffentlicht auf Perspektive 89 am 2 April. URL http://www.perspektive89.com/2006/04/02/katholizismus_in_brasilien_die_lebendigkeit_des_religiosen_gefuhrs_ursachen_un_d_auswirkungen_in_gesellschaft_und_familie.html.
- Romanelli, O. de O. (1991). *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- Sader, E. (2005, 14. Januar). *Halbzeit in Brasilien – Die Liebe der Linken zu Lula erkaltet*. In Zeitung Le Monde diplomatique Nr.7564.
- Sander, A. (1992). *Wohnortnahe Integration - Grundzüge, Probleme, Erfahrungen*. Die Sonderschule 37, 457-466.
- Sander, A. (1997). *Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration*. In H. Eberwein, *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 99-107.
- Sander, A. (2000). *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5.

- Sander, A. (2001). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In Hausotter, Boppel & Meschenmoser (Hrsg.), Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 - 164
- Sander, A. (2002a). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin. Middelfart: European Agency, 143-164.
- Sander, A. (2002b)., Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster: Lit, 59-68.
- Sander, A. (2002c). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer, Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In Hans Eberwein & Johannes Mand (Hrsg.), Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 27- 39.
- Sasaki, R. K. (1997). Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência? In Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, S. 12-16.
- Schell, Hill & Esser (1999). Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg, München, 6. Auflage.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Freibertshäuser & Pregel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Schmitke, H.-P (2000). Behinderung und Dritte Welt. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3. Graz: Reha Druck.
- Schuntermann, M. F. (1994). Die internationale Klassifikation der Schäden, funktionellen Einschränkungen und sozialen Beeinträchtigungen. Konzept und Anwendungsmöglichkeiten. In K. Siek, u. a. (Hrsg.), Erfolgsbeurteilung in der Rehabilitation: Begründungen, Möglichkeiten, Erfahrungen. Arbeitstagung der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation Behinderter e. V. vom 10. bis 12. November 1993 in Potsdam. Ulm: Univ.-Verl. Ulm, S. 53-74

- Schuntermann, M. F. (2005). Einführung in die ICF: Grundkurs, Übungen, offene Fragen. Ecomed-Verlag.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In: Stake, R. E.: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Vol. 1 Chikago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus. 4th ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Sehrbrock, P. (2002). Eine kindgerechte Schule für alle. Über Voraussetzungen und Konsequenzen inklusiven schulischen Denkens und Handelns. In J. Fragner (Hrsg.), Eine kindgerechte Schule für alle. Beiträge zum 7. Praktikerforum. Schriften der pädagogische Akademie des Bundes Oberösterreich. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. S. 13-32.
- Sehrbrock, P. (2000). Integration und Inclusion – Zwei Seiten der gleichen Medaille? Vortrag auf der Two-Day Conference „Inclusion of children with special needs in mainstream education“ Athen, 15.–16. April.
- Seifert, M. (1997). Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung: Theorie und Praxis. Bd. 3 aus der Reihe M.TH. Hahn (Hrsg.), Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen.
- Sonderpädagoge.de (2006, Januar 23). Entfaltung der Heilpädagogik in Deutschland (URL <http://www.sonderpaedagoge.de/geschichte/index.htm>).
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (2001). Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - Artikel 1 des Gesetzes v. 19. 6.2001, BGBl. I S. 1046
- Special Educational Needs (1978). Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Speck, O. (1997). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München, Basel.
- Spicher, H. J. (1998). Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts - Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Mainz.
- Spiegel, A. (1999). Die Umsetzung von „Normalisierungsprinzipien“ im Wohnheim. In E.-M. Weinwurm-Krause (Hrsg.), Autonomie im Heim. Heidelberg. S. 76-124.
- Spöhring, W. (1995). Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Stuttgart: Teubner.
- Stadler, H. (1998) Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Stuttgart.
- Stainbeck, W. & Stainbeck, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. in: Exceptional Children 2, 102 – 111.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1996). INCLUSÃO - Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.

- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stark, Wolfgang (1996): *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der Psychosozialen Praxis*, Freiburg im Breisgau.
- Stegie, E. (1988). *Schulische Rehabilitation*. In U. Koch; G. Lucius-Hoene; R. Stegie (Hrsg.), *Handbuch der Rehabilitationspsychologie*. Berlin: Springer, S. 168-185.
- Stobäus, C. D & Mosquera J. J. M (Hrsg.) (2004). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2ª Edição. Porto Alegre: Edipucrs.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park 1990
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Theunissen, G. & Plaute, W. (1995). *Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch*. Freiburg i.B.
- Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 377-424.
- Torres, R.-M. (2001). *Educação para Todos. A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung (2009, Dezember 15). URL http://www.bmas.de/portal/2888/property=pdf/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.pdf
- UNDP (Hrsg.) (2006). *Human Development Report 2006. Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis*.
- UNESCO (Hrsg.) (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning Needs*. Adopted by the World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand. 5-9 March 1990, Paris.
- UNESCO (Hrsg.) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO, DAA (Hrsg.) (1995). *Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People*.
- UNESCO Kommission Österreich (Hrsg.) (1996). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Linz

- UNESCO (Hrsg.) (1996). Education for all: Achieving the goal. The Amman Affirmation. Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All. Amman, Jordan, 16-19 June, Paris.
- UNESCO – UN- Komitee für die Rechte des Kindes (1997). Zentrum für Menschenrechte, Genf
- UNESCO (Hrsg.) (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, World Education Forum Dakar, Senegal 26-28. April 2000. Paris.
- UNESCO (2005, Juni 12). Higher Education Portal. URL <http://portal.unesco/education/en/ev.php>.
- UNICEF (2005b). Caderno Brasil - Situação da Infância Brasileira 2005. UNICEF, New York.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (2005). Relatório: Situação Mundial da Infância 2005. New York.
- UNO (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinte Nationen (UNO). Die Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember.
- Weggel, O. (1989). Die Asiaten, München.
- Wikipedia- die freie Enzyklopädie (2006, Januar 25). Minderheit. URL <http://de.wikipedia.org/wiki/Minderheit>.
- Wikipedia- die freie Enzyklopädie (2007, Februar 13). Brasilianisches Bildungssystem. URL http://de.wikipedia.org/wiki/Brasilianisches_Bildungssystem,
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder Weinheim: Beltz. S. 227-256.
- Wolfensberger, W. (1985). Social role valorization: A new insight, and a new term, for normalization. Australian Association for the Mentally Retarded Journal, 9(1), 4-11.
- Wolff, S. (2000). Wege ins Feld und ihre Varianten. In, Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. H.: Rowohlt. S. 334-349
- World Health Organisation (WHO) (1980). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease. Geneva.
- World Health Organisation (WHO) (1992). The Prevention of Childhood Blindness, Geneva.

World Health Organisation (WHO) (2001a). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva.

World Health Organisation (WHO) (2001b). The world health report 2000. Health systems improving performance. Geneva.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber.

Ziemen, K. (2003, März 27). Annerkennung - Selbstbestimmung - Gleichstellung. Auf dem Weg zu Integration/Inklusion. Vortrag auf der Fachtagung „Gleich Stellung beziehen in Tirol!“, 13./14. Juni 2003. URL <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/selbstbestimmt/ziemengleichstellung.bdkb>