



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Inklusive Bildung – die äthiopische Übersetzung eines globalen Konzepts. Eine kritische Analyse inklusiver politischer Bildungsstrategien in Äthiopien.“

verfasst von / submitted by
Ulrike Eveline Dziurzynski, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Daniel Pateisky

Für Ambase

Danksagung

Diese Masterarbeit zu schreiben, war ein Prozess, der spannend, schön aber auch herausfordernd war. Innerhalb dieses Prozesses bedurfte es der Anstrengung und Zuwendung vieler wichtiger Menschen in meinem Leben.

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer Mag. Dr. Daniel Pateisky für die kompetente und empathische Unterstützung, Antworten auf meine gestellten Fragen und richtungsweisenden Hilfestellungen. Dziękujemy.

Danke an meine Freunde und Freundinnen, die mich durch diese Zeit begleitet haben: Daniel, für die Hilfe bei Übersetzungen aus dem Amharischen und Gespräche über den äthiopischen Alltag. Magdalena, für deine andauernde positive Motivation und dein Zuhören. Simone, für deine Unterstützung am Beginn des Schreibprozesses und deinen Erfahrungsaustausch der für mich sehr bedeutsam war. Anna, für deine kompetente Korrektur und alltäglichen Hilfestellungen in diesem Jahr.

Ein Dank ergeht auch an meine gesamte Familie, die ich zwar nicht alle namentlich erwähnen kann, aber von der ich weiß, dass sie immer hinter mir steht, allen voran meine Schwester Eveline und meine Eltern Johanna und Rudolf. Danke, dass ihr mich in allem was ich tue immer positiv bestärkt und mir so viel zutraut.

Danke auch an meinen Mann Filip, für die vielen freigeschaufelten Wochenenden und deine andauernde Unterstützung und Liebe in allen Bereichen unseres gemeinsamen Lebens.

Kurzfassung

Inklusive Bildung ist ein globales Konzept, das, als Teil einer weltweiten Inklusions-Debatte in den letzten Jahren immer mehr Beachtung in internationalen politischen Bildungsstrategien im sogenannten globalen Norden und Süden gefunden hat. Anhand der bildungspolitischen Geschichte Äthiopiens wird in dieser Arbeit ein kritischer Blick auf das Konzept geworfen und der Frage nachgegangen, inwiefern eine eigene, länderspezifische Übersetzung von Inklusion im Bildungsbereich stattgefunden hat und welchen Einfluss internationale Abkommen und Kräfte dabei einnehmen. Anhand von fünf Kritiksträngen, die das Konzept inklusive Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen, werden bestimmte Bereiche im äthiopischen Bildungssektor hervorgehoben. Die theoretischen Ausführungen werden anschließend mit den empirisch erhobenen Daten aus Expert*inneninterviews, durch das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, zusammengeführt. Daraus ergibt sich abschließend eine Formulierung bedachter Ergebnisse und Empfehlungen für ein national verankertes inklusives Bildungskonzept.

Abstract

Inclusive education is a global concept that, as part of a worldwide inclusion debate, has received increasing attention in international political education strategies in the so-called global North and South. Based on Ethiopia's history of education-policies, this thesis takes a critical look at the concept and investigates the extent to which a country-specific translation of inclusion in education has taken place in Ethiopia. The goal of this study is to identify how international agreements and forces shape the agenda. Through five critical strands, which present the concept of inclusive education from different perspectives, certain areas in the Ethiopian education sector are highlighted. The theoretical implementations are then combined with the empirically collected data from expert interviews, through qualitative content analysis. The results of this conflation lead to carefully considered recommendations for a nationally anchored inclusive education concept.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
CAPP	Culturally Appropriate Policy and Practice
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)
CRS	Cluster Resource Center
CSA	Central Statistics Agency
DERG	(Amharisch "Rat"; Koordinationskomitee der Streitkräfte, Polizei und Territorialarmee 1974-87)
EFA	Education for All
ESAA	Education Statistics Annual Abstract
ESDP	Education Sector Development Program
ETP	Education and Training Policy
FDRE	Federal Democratic Republic of Ethiopia
GPE	Global Partnership for Education
GQUIP-E	Ethiopia General Education Quality Improvement Project for Equity
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IDA	International Development Association
IE	Inclusive Education
ILO	International Labour Organisation
LSEN	Learners with Special Educational Needs
MoE	Ministry of Education
NGO	NonGovernmental Organisation
NRCI	National Resource Centers for Inclusion
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RC	Resource and Support Centers
SDG's	Sustainable Development Goals
SNE	Special Needs Education
SNNPR	Southern Nations, Nationalities, and Peoples' Region
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG/ABSTRACT	5
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	6
INHALTSVERZEICHNIS.....	7
1 EINLEITUNG.....	10
2 INKLUSIVE BILDUNG: ESSENTIELLE ASPEKTE DES KONZEPTS.....	14
2.1 EIN KONZEPT, VIELE IDEEN, KEINE KLARE DEFINITION	14
2.2 VON SONDERPÄDAGOGIK ZU INKLUSION.....	15
2.2.1 SONDERPÄDAGOGIK UND INKLUSIVE BILDUNG - SYNONYM IN ÄTHIOPIEN.....	17
2.3 INKLUSIVE BILDUNG IM ZEICHEN DER GLOBALISIERUNG	20
2.4 EDUCATIONAL BORROWING AND LENDING - DAS “BORGEN” VON BILDUNGSSTRATEGIEN IN BILDUNGSKONTEXTEN	22
2.4.1 VIER-PHASEN-MODELL DES BORGENS VON BILDUNGSSTRATEGIEN.....	23
2.4.2 ZUSAMMENFASSUNG.....	26
3 BILDUNGSPOLITISCHE GENEALOGIE ÄTHIOPIENS	29
3.1 KONTEXTANALYSE UND LÄNDERINFORMATION	29
3.2 DAS ÄTHIOPISCHE BILDUNGSSYSTEM	30
3.2.1 GESCHICHTE DER BILDUNG UND SCHULE IN ÄTHIOPIEN BIS ZUR NEUEN EDUCATION AND TRAINING POLICY... 31	
3.2.2 ZUSAMMENFASSUNG DES HISTORISCHEN GESCHEHENS	34
3.2.3 EDUCATION AND TRAINING POLICY VON 1994	35
3.2.4 TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (TVET).....	36
3.2.5 HOCHSCHULBILDUNG IN ÄTHIOPIEN	37
3.2.6 INKLUSIVE HOCHSCHULBILDUNG.....	38
3.3 INKLUSIVE BILDUNG IN ÄTHIOPIEN ANHAND VON ZAHLEN	39
3.4 ÜBERSICHT DER WICHTIGSTEN INKLUSIVEN BILDUNGSSTRATEGIEN IN ÄTHIOPIEN.....	41
3.4.1 SCHULE IN ÄTHIOPIEN IN ZAHLEN	42
3.4.2 EDUCATION SECTOR DEVELOPMENT PROGRAMS (ESDP I - VI).....	44

3.4.3	SPECIAL NEEDS/ INCLUSIVE EDUCATION STRATEGY 2006 UND 2012	45
3.4.4	MASTERPLAN ON SPECIAL NEEDS EDUCATION/INCLUSIVE EDUCATION IN ETHIOPIA	46
3.4.5	RESOURCE CENTERS	47
3.4.6	ITINERANT TEACHERS.....	49
3.5	FINNISCHE ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT MIT ÄTHIOPIEN - INKLUSIVER WEGWEISER?	49
3.6	CRPD - HERAUSFORDERUNG, EMPFEHLUNGEN UND WANDEL	51
3.7	ZUSAMMENFASSUNG KAPITEL 3	54

4 KRITIK-STRÄNGE – KRITISCHE ASPEKTE INKLUSIVER BILDUNG MIT BLICK AUF DAS ÄTHIOPISCHE BILDUNGSSYSTEM

4.1	NEOLIBERALER DISKURS.....	55
4.2	STRUKTURELLE QUALITÄTSKONTROLLE UND VORGABEN	58
4.3	POSTKOLONIALE STRUKTUREN UND DIE BILDUNGSAGENDA	61
4.4	INKLUSIVE BILDUNG ALS IMPORTIERTES KONSTRUKT	62
4.4.1	SKANDINAVISCHES KOOPERATIONEN ZU INKLUSION IN ÄTHIOPIEN	63
4.5	DER EINFLUSS VON KULTURELLEN UND GESELLSCHAFTLICHEN EINFLÜSSEN AUF WAHRNEHMUNG VON INKLUSIVER BILDUNG.....	65
4.5.1	DAS CAPP-MODELL.....	68

5 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG - INTERPRETATION UND ANALYSE DER DATEN

5.1	FORSCHUNGSDESIGN.....	70
5.2	METHODE UND SAMPLE	71
5.3	DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	72
5.3.1	DER ÄTHIOPISCHE MASTERPLAN FÜR INKLUSIVE BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON NEOLIBERALISMUS, GESELLSCHAFTLICHER TEILHABE UND KOSTENEFFIZIENZ	72
5.3.2	DIE FRAGE NACH DEM ÄTHIOPISCHEN KONTEXT - INKLUSIVE BILDUNG ÜBERSETZT ODER IMPORTIERT?	76
5.3.3	ZUSAMMENFASSUNG.....	84
5.3.4	KULTURELLE UND GESELLSCHAFTLICHE EINFLÜSSE AUF DIE WAHRNEHMUNG VON INKLUSIVER BILDUNG	86

6 CONCLUSIO, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

7 LITERATURVERZEICHNIS.....

1 Einleitung

Äthiopien ist ein wunderschönes und riesiges Land – das sowohl kulturell vielfältig, als auch in den letzten Jahren wirtschaftlich extrem gewachsen ist (Länderdaten 2018). Nach meinem letzten Besuch in Äthiopien im Oktober 2021 konnte ich einige, mir von vorangegangenen Aufenthalten gut bekannte Plätze, kaum wiedererkennen. Die Infrastruktur rund um die Hauptstadt hat sich in den letzten Jahren massiv verändert. In allen wirtschaftlichen Bereichen wurde viel vorangetrieben. Dennoch gibt es Baustellen. Die politischen und ethischen Spannungen der letzten Jahre, eine hohe Inflation und die Devaluation des Äthiopien Birrs haben immense Auswirkungen auf die Lebenskosten der Äthiopischen Bevölkerung (Statista 2022). Armut ist überall präsent, auch in der Hauptstadt Addis Abeba und nimmt zu, je weiter man sich von ihr entfernt. Mit der Lebensrealität der Menschen in Äthiopien erneut konfrontiert, habe ich mich - nicht nur einmal – gefragt, welchen Stellenwert „Inklusion“ in so einem Kontext überhaupt einnehmen kann und ob es, salopp ausgedrückt, nicht „dringendere“ zu bearbeitenden Themen für eine Masterthesis gibt. Im Schreibprozess wurde mir aber immer wieder bewusst, dass Inklusion, mit besonderem Blick auf die inklusive Bildung, viel mehr ist, als nur die Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung (an Lernprozessen). Inklusion fordert festgelegte Systeme und den ihnen inhärenten Machtstrukturen heraus, die nach den Worten von Ann Cheryl Armstrong und Kolleg*innen definieren, wer in einer Gesellschaft inkludiert ist und welche Bedingungen an diese Inklusion geknüpft sind (Armstrong et.al 2010:38). Die Frage nach diesen Konditionen und wer diese festlegt, als auch inwiefern diese historisch, national und international geprägt und gewachsen sind, diente als Motivator für diese Arbeit. Sie führte so zur forschungsleitenden Fragestellung nach dem Einfluss internationaler Diskurse auf äthiopische Bildungsstrategien und weitergehend inwiefern lokale, sowie kultur- und gesellschaftsspezifische Bedingungen und Konzepte in den Prozess der inklusiven Strategiebildung miteinbezogen werden, also kurz, ob das globale Konzept *inklusive Bildung* in Äthiopien gesellschaftlich, lokal und kulturell übersetzt und adaptiert wurde, oder andere (internationale) Einflüsse überwiegen.

Der Beantwortung dieser Frage ist diese Arbeit gewidmet. Sie führt in Kapitel 2 von der Definition des Konzepts inklusive Bildung und einem kritischen Blick darauf, zur Praxis des Tauschens und Borgens von Bildungsstrategien in unterschiedlichen

Kontexten, was, wie sich herausstellt, ab dem 20. Jahrhundert in einer globalisierten Welt eine durchaus gängige Praxis darstellt.

Kapitel 3 widmet sich Äthiopien und seiner bildungspolitischen Genealogie. Eine historische Betrachtung lässt erahnen, dass Äthiopien als Teil des Hornes von Afrika, obwohl nie kolonialisiert, dennoch starke Eingriffe in sein Bildungssystem erfahren hat, die die „moderne“ Schulbildung bis heute prägen. Weiters werden aktuelle Zahlen zu tatsächlichen Schuleinschreibungen und ein Überblick über die wichtigsten Bildungsstrategien in Äthiopien seit der „Education and Training Policy“ (ETP) 1994, die für viele Autor*innen und Expert*innen einen Wendepunkt darstellt, aufgezeigt. Die bildungspolitischen Dokumente beschäftigen sich teils ansatzweise, teils intentional mit Inklusion in schulischen und ausbildungstechnischen Settings und dienen als Grundlage für das Verständnis von inklusiven Bildungsprozessen in Äthiopien und weiteren Analysen, auch im Zusammenhang mit den empirisch gesammelten Daten im Zuge dieser Arbeit.

In Kapitel 4 wird schließlich die kritische Theorie von Kapitel 2 zur inklusiven Bildung, mit dem in Kapitel 3 akkumuliertem Wissen synthetisiert und zu fünf Kritiksträngen zusammengefasst. Diese Kritikstränge befassen sich mit verschiedenen Aspekten inklusiver Bildung, von neoliberalen Einflüssen, über postkoloniale Strukturen, bis hin zu gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen auf Wahrnehmungen von Behinderung und inklusiver Bildung. Die Kritikstränge sind gleichzeitig Analysewerkzeuge für die in Kapitel 5 dargestellte empirische Untersuchung und Interpretation der Daten, die durch Gespräche mit Expert*innen erhoben wurden. Sie werden für die Darstellung der Forschungsergebnisse erneut herangezogen.

Das letzte Kapitel 6 dient abschließend dazu, eine Zusammenfassung der in dieser Arbeit dargestellten Zusammenhänge und Befunde zu liefern und vorsichtige Empfehlungen auszusprechen, ohne dabei die Limitationen und Möglichkeiten außer Acht zu lassen, die sich aus den Daten, der Literatur und meiner eigenen ethischen Perspektive ergeben.

Letztere Perspektive, wie ich hoffe, ausreichend zu erkennen, führte auch dazu, meine persönliche Verortung wahrzunehmen und zu reflektieren, um sich eigener Grenzen der Objektivität, seiner subjektiven Objektivität, sozusagen bewusst zu werden. Die

persönliche Verortung ist auch dahingehend von Bedeutung, als dass sie mich zum Thema dieser Arbeit hingeführt hat.

Nach meiner Matura war ich für einige Monate in Äthiopien und habe als Volontärin in verschiedenen Projekten mitgearbeitet. In dieser Zeit kam ich zum ersten Mal in intensiven Kontakt mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Nachdem ich versuchte einen Schulplatz für einen jungen Mann aus meinem Projekt zu finden, beschäftigte mich eingehender mit dem Schulsystem in dem ostafrikanischen Land. Durch das Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Äthiopien habe ich auch viele Erfahrungen zur Einstellung der Bevölkerung im Umgang mit Menschen mit Behinderungen erlebt. Diese schwankten von extremer Wertschätzung bis zu tiefem Aberglauben über Behinderung, was zu Vorurteilen und Stigma, sowie Exklusion führt.

Meine direkten Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, auch im schulischen Kontext, sind daher beschränkt. Die Auseinandersetzung mit gesetzlichen Grundlagen und internationalen Diskursen, die in dieser Arbeit behandelt werden, waren somit hilfreich, da sie dennoch meinen Interessenschwerpunkt unterstützen.

Außerdem musste ich mir immer wieder bewusst machen, dass ich eine externe Beobachterin bin - sowohl kulturell, als auch als Person ohne Behinderungen.

Als Kultur- und Sozialanthropologin und Masterstudentin der Internationalen Entwicklung interessieren mich kulturelle, gesellschaftliche, soziale, lokale und globale Zusammenhänge. Ich habe durch meine akademische Ausbildung gelernt, dass Wissen und Konzepte in bestimmten Kontexten und unter bestimmten Machtbeziehungen generiert werden. Ich glaube, dass jeder Mensch wertvoll ist und lernen kann und dass jeder und jede das Recht auf Bildung hat. Ich glaube auch, dass Bildung dazu beiträgt, Armut zu überwinden, emanzipiert, empowered und Lebensqualität - und Chancen ermöglicht. Im Sinne der Menschenrechtskonvention für Menschen mit Behinderungen und des sozialen Modells von Behinderung glaube ich auch, dass wir als Gesellschaft Inklusions- und Exklusionsmechanismen steuern und damit auch verändern können.

In diesem inklusiven Verständnis wünsche ich mir, dass Kinder überall auf der Welt Zugang zur Schule bekommen *und* dies auch mit qualitativer Bildung verbunden ist. Im Wissen, wie wichtig gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse sind, glaube ich

deshalb auch, dass ein globales Konzept nur dann inklusiv werden kann, wenn es kulturell und gesellschaftlich verankert ist. Mir ist bewusst, dass ich als weiße Frau Teil einer Machthierarchie bin, die sich im Kontext meiner Forschung in einem sogenannten Entwicklungsland und in meiner Geschlechterrolle auf die Generierung von Daten auswirken kann. Zuguterletzt, bin ich jemand, der die äthiopische Kultur liebt und achtet und viele schöne Erinnerungen damit verbindet. Ich bin überzeugt, dass Entwicklung - im Bildungssektor und allen anderen Bereichen - im Rahmen eines kapitalistischen und neoliberalen globalen Settings stattfindet und es damit kritisch zu hinterfragen gilt, was als Vorlage übernommen wird (auch wenn mit guten Intentionen verbunden). All diese Überlegungen fließen in diese Arbeit mit ein und sollen reflektiert behandelt werden.

Zum Abschluss möchte ich noch eine Anmerkung zur gendergerechten Sprache in dieser Arbeit machen. Ursprünglich wollte ich als typographischen Wortzusatz den Doppelpunkt nach dem Wortstamm, oder der männlichen Bezeichnung verwenden, um die geschlechtliche Vielfalt auszudrücken. Nach einiger Recherche stellte sich heraus, dass dieser jedoch mehr Barrieren mit sich bringt und für Menschen, die gerade Deutsch lernen, Menschen mit Lernschwierigkeiten oder einer Sehbehinderung schwerer zu erfassen ist, weil er im Text nicht so gut hervorkommt, oder in seiner gängigen Verwendung eine andere Fortsetzung (Aufzählung oder Hervorhebung) impliziert.¹ Im Sinne des inklusiven Verständnisses dieser Arbeit möchte ich dazu beitragen, Barrieren abzubauen und habe mich deshalb für die Verwendung des Gender-Sterns entschieden. Natürlich gibt es auch hier Kritikpunkte in Bezug auf die Barrierefreiheit, die auf fast alle Wortzusätze zutreffen. Die Vielfalt, die der Stern ausdrückt, und seine schnelle Wiedererkennbarkeit sollen aber symbolisch im Vordergrund stehen.

¹ Weitere Ausführungen sind beispielsweise hier zu finden: www.genderleicht.de/gender-doppelpunkt/

2 Inklusive Bildung: Essentielle Aspekte des Konzepts

„Who can be against the idea of inclusion?“ (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2010:138).

Diese Frage stellen sich die drei Autor*innen mit einem umfassenden und durchaus kritischen Blick auf das globale Konzept der inklusiven Bildung. Wer könnte gegen die Einbindung aller Schüler*innen in ein Schulsystem sein? Rationale Argumente gegen Inklusion sind aus dieser Perspektive schwer zu finden. Die Frage muss daher lauten: „What is the idea of inclusion?“ und wie kann eine Implementierung erreicht werden, die sich auch auf alle Individuen erstreckt, die Teil einer Gesellschaft sind?

Eine Vertiefung mit dem Thema der inklusiven Bildung eröffnet ein verschwommenes Bild von Ideen, Interpretationen und globalen Vorgaben, die in der Praxis unterschiedlich umgesetzt werden. Die kritische Perspektive von Armstrong et.al und anderen Autor*innen ist gerechtfertigt (Armstrong et.al 2010; Artiles et.al 2011, Le Fanu 2015). Nicht der Gedanke einer Einbindung aller Kinder mit und ohne Behinderung und allen ihren individuellen Lernbedürfnissen wird in Frage gestellt. Vielmehr verlangt ein Versuch einer Definition von inklusiver Bildung die Wahrnehmung aller vorhandenen Kräfte, Machtbeziehung, Historien, internationalen, lokalen und sozio-kulturellen Einflüssen, die sich in der globalen Agenda der inklusiven Bildung wiederfinden.

2.1 Ein Konzept, viele Ideen, keine klare Definition

Wie die Überschrift dieses Kapitels bereits verrät, gibt es keine eindeutige Definition von inklusiver Bildung. Inklusive Bildung ist vielmehr „a contested concept with a complex history“ (Le Fanu 2015: 210). Laut Guy Le Fanu bilden sich zwei Bereiche in der Übereinstimmung zum Begriff inklusiver Bildung ab: Zum einen geht es um den (frühen) Zugang zur Bildung für alle, ohne Einschränkungen, und zum anderen ist das Ziel ,Bildung möglichst hochwertig zu gestalten, also des Erkennens und Eingehens auf individuelle Bedürfnisse aller Lernenden (2015:210). Dem entgegen merken Armstrong et.al (2010) aber an, dass gerade in den Ländern des globalen Südens ersterer Aspekt, den zweiten kontradiziert, was mit großen Klassengrößen und geringen Ressourcen zusammenhängt. Für Armstrong, Armstrong und Spandagou (2010) ist Inklusion oft ein Programm zur Bildungsreform, dass das Schulsystem

umstrukturieren, oder aber eine praktische Strategie, die innerhalb der bereits vorhandenen Strukturen angewandt werden soll. In jedem Fall ist inklusive Bildung eingebettet in der Frage, nach (inter-)nationalen, gesellschaftlichen und ökonomischen Zielen, die durch Bildung erreicht werden sollen (ebd.:30f).

Ein weiterer essentieller Aspekt ist die Frage nach den Rezipient*innen inklusiver Bildung. In engeren Definitionen sind die Zielgruppe inklusiven Unterrichts Schüler*innen mit Behinderung. In weiteren Begriffserklärungen haben alle Lernenden individuelle und spezifische Bedürfnisse, auf die in einem inklusiven Zugang eingegangen wird (Armstrong et.al 2010; Artiles et.al 2011, Le Fanu 2015, Naicker 2018, Pather & Slee 2019). Auf der Suche nach Kriterien für einen Erklärungsversuch des Konzepts ist aber immer zu beachten, "Simply selecting a definition does not confine either the theorization or practice of inclusive education to that definition; nor does it eliminate the complexities and contradictions that characterize much of the thinking about what is meant by 'inclusion'" (Armstrong et.al 2010:30). Die Verlinkung von Behinderung und inklusiver Bildung, ist jedenfalls von Bedeutung in Bezug auf das historische Entstehen des Feldes.

2.2 Von Sonderpädagogik zu Inklusion

Die weltweite Bildungsagenda schritt im Laufe des 20. Jahrhunderts rapide voran. Da Bildung als Schlüsselfaktor für Entwicklung gesehen wird, um qualifizierte Arbeitskräfte und Fortschritt zu erreichen, wurde die moderne Massenbildung immer wichtiger (Tan 2016). Es entstanden separate Institutionen, in manchen Kontexten Sonderschulen, für all jene Kinder, die nicht im Regelunterricht unterrichtet werden konnten. Der Begriff der Sonderpädagogik ist in Österreich noch immer von Bedeutung, was ich aus meiner eigenen Ausbildung und Arbeitserfahrung bestätigen kann. Dieser Prozess führte zur *Absonderung* aufgrund von *besonderen* Bedürfnissen. Dies basiert auf einer Kategorisierung von "Normalität", die für jene Personen, die aufgrund von bestimmten physischen, psychischen und individuellen Merkmalen nicht in diese Kategorie passen, zur Exklusion führt (Naicker 2018:29, Reisenbauer 2019). Auf diesen Differenzen zum Standard aufbauend, finden Inklusions- und Exklusionsprozesse statt (Reisenbauer 2019). Diese Kategorisierungen und folglich die Separation in verschiedene Institutionen "rested upon the idea of separate kinds of education for

different kinds of children”(Armstrong et.al 2010:3). Widerstand gegen diese Entwicklung entstand in den 1970er Jahren, durch akademische Diskussionen und dem Disability-Movement, die die Frage nach dem, was als “normal” angesehen wird, kritisierten. Das “soziale Modell” von Behinderung, das gesellschaftliche Barrieren, die zu Exklusion führen, in den Blick nimmt, gewann immer mehr Raum. Es steht dem medizinischen Modell von Behinderung gegenüber, das auf den Defiziten eines Individuums aufbaut. Die Kritik an segregierter Bildung richtet sich daher nicht an den gezielte Bedarf von Lernförderung, sondern gegen das Schulsystem, das diesen aufgrund von bestimmten, prädestinierten Normen, keinen Platz bietet. Vielmehr baut es auf der Dichotomie von Leistung und Versagen, gepaart mit den Attributen der Adäquität, Angepasstheit und Bewertbarkeit, auf (Armstrong et. al 2010). Begriffe wie “Sonderpädagogik” und “besondere Bedürfnisse” lancieren, wenn ihnen vielleicht auch gute Intentionen zugrunde liegen, eine Abgrenzung. Durch diese defizitären Markierungen werden Menschen Chancen und Möglichkeiten abgesprochen, weil sie nicht in ein vordefiniertes System passen. Armstrong et. Al (2010) betonen, dass in diesem Sinne die “inklusive” Kritik an der Sonderpädagogik und segregierter Bildung, “a critique of education as mass production” (ebd.:vii), ist, die Assimilation als Ziel hat. Dieser Kritik zum Trotz, wenden die Autor*innen ein, dass durch das Entstehen dualer Bildungssysteme aus einem historischen Blickpunkt, vielen Kindern zum ersten Mal Zugang zur Bildung ermöglicht wurde.

Auch in den Staaten des globalen Nordens gibt es immer noch duale Schulsysteme. Die Frage nach der Organisation von inklusiver Schule und Ausbildung ist gegenwärtig ein Diskussionspunkt, der auch im Kontext Äthiopien sichtbar werden wird. Die Frage, ob und für wen eine sonderpädagogische Förderung “besser” geeignet ist, steht im Raum. Besonders rund um Vereinigungen von gehörlosen Menschen wird diskutiert, dass eine schulische Ausbildung für Kinder mit einer auditiven Behinderung nicht im Regelunterricht stattfinden kann, vielmehr dass sie auch nicht gewünscht ist, weil Inklusion zuerst innerhalb der gehörlosen Gemeinschaft stattfinden soll (Armstrong et. al 2010:37f). Jenes Argument wird auch in einem Expert*innen Interview für den Kontext Äthiopien genannt (Interview F 2021: Z 30f). Diese Ansicht impliziert das Recht auf Bildung im Sinne der EFA-Ziele und der CRPD, aber kohäriert gleichzeitig, dass für manche Personengruppen mehr Inklusion notwendig sei, als für andere (Cologen 2020:3). Kathy Cologen verweist darauf, dass die positiven Folgen von Inklusion im Mainstream Setting überwiegen, sowohl was Lernerfolge, als auch Exklusions- und

Inklusionsprozesse innerhalb der Schulstrukturen betrifft. Argumente für separierte Bildung, weil sie für *einige* besser geeignet sei, lässt sie aufgrund der der exkludierenden Logik so nicht gelten (ebd. 2020:5ff). Statt von Inklusion in den Mainstream zu sprechen, plädiert Cologen für “equitable anti-biased education for everyone” (Cologen 2020:4), die nicht auf der *Erlaubnis* aufbaut, anwesend sein zu dürfen, sondern auf dem Grundsatz der Annahme und Wertschätzung beruht.

Im Kontext Äthiopien wird ersichtlich werden, dass die Meinungen über getrennte Bildungseinrichtungen auseinander gehen und der angesprochene Diskurs weder in den politischen Richtlinien noch in der Praxis einheitlich sind. Zu Bedenken ist hier ebenfalls die Frage nach vorhandenen materiellen und personalen Ressourcen, die gerade im Nord-Süd-Gefälle einen großen Unterschied ausmachen.

2.2.1 Sonderpädagogik und inklusive Bildung - Synonym in Äthiopien

In der kontemporären Literatur wird die Vermischung oder Gleichsetzung von Inklusiver Bildung und dem deutschen Begriff “Sonderpädagogik”, im englischen “Special Needs Education”, im äthiopischen Kontext stark kritisiert (Side 2019, Ginja und Chen 2021). Tatsächlich findet in den wichtigsten politischen Dokumenten (in dieser Arbeit beschrieben in Kapitel 3) eine synonyme Verwendung der Termini statt. So sind sowohl der Masterplan als auch die Strategie von 2012 als “Special Needs Education/Inclusive Education” titulierte (MoE 2012a, MoE 2016a). Inklusive Bildung wird in diesen Dokumenten, so meine Wahrnehmung, als Querschnittsthema angesehen, das in seiner Praktikabilität in “Special Needs Education” Ausdruck findet. Die in diesem Kapitel weiter oben beschriebenen zwei Bereiche inklusiver Bildung (Zugang und Qualität) finden in den politischen Dokumenten unterschiedliche Wertigkeiten. Ersteres, die Ermöglichung eines Schulbesuchs ist dabei primär. Die Interviewpartner*innen verweisen aber klar darauf, dass Teilhabe am Unterricht nur der erste Schritt sei. So drückt ein*e Befragte* aus:

“IP: So, this is how I understand, so, inclusiveness means, it's not, it's not /ah/ confining children into the classroom, (..) maybe that could be the first step. (..) Placing children in regular classroom is the first step [...] but we cannot call it inclusive. Inclusive, in order to call it inclusive /ah/ this children /ah/ This children's needs (..) special needs, learning potentials (..) must be identified. (..) Positively. Starting from what they have. What strengths they have. (..) What /ahm/ what, what learning gap they have. So, identifying their potential and learning gap and supporting according to their (..) needs. (Interview B 2021: Z28:f)”

Dass die Unterscheidung von inklusiver Bildung und Sonderpädagogik in der Praxis verschwimmt und selbst in akademischen Kreisen nicht eindeutig geklärt ist, wird in einem Interview deutlich benannt:

„Yeah, inclusive education is not a program. It is a strategy. It's a process (..) for the implementation of specialist education programme, whereas specialist education is a program, developed to address specific needs of children having special educational needs, this is my understanding. In fact, I know that there is a confusion and people are using these two, you know, /ah/ these two know phrases or I don't know what you call, terminologies, interchangeable” (Interview E 2021: Z66).

In Bezug auf eine weite oder enge Definition inklusiver Bildung, wer denn Rezipient*innen inklusiver Bildung sein sollten, scheint eine grundsätzliche Wahrnehmung, dass das Konzept von Inklusion die Kategorie Behinderung überschreitet, zumindest bei den befragten Expert*innen vorhanden zu sein. Als Referenz für Beispiele werden aber dennoch weitgehend Menschen mit Behinderungen herangezogen. In der Literatur gibt es nur wenige Autor*innen, die sich explizit auf Menschen mit Behinderungen beziehen, wenn sie im Kontext von inklusiver Bildung in Äthiopien schreiben (Zelalem 2018, Aemiro 2020). Die Interviewpatern*innen betonen recht einstimmig die auf Lernende ausgeweitete Definition des Konzepts und die Notwendigkeit adäquater *Unterstützung* auf verschiedenen Ebenen (Interview B 2021: Z30f; Interview C 2021: Z102f; Interview E 2021:Z59; Interview G 2021:Z80; Interview H 2021:Z26) vor allem aber in infrastrukturellen und curricularen Bereichen. Nur zwei der Interviewpartner*innen betonen einen dezidierten und notwendig Systemwandel, den es brauche, um inklusive Bildung leben zu können (Interview E 2021:Z59; Interview D 2021:Z29).

“So, in short, inclusive education to me, is a system that accommodates the needs of all not only children with disabilities. The needs of all because I believe that all have our own specific, you know need. So even if it is difficult (..) inclusive education means to my understanding, if that system change that accommodates the needs of all” (Interview E 2021:Z59).

Für die Beschreibung der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder werden unterschiedliche Begriffe gewählt, wie “needs”, “potential” oder “differences” (Interview B 2021, Interview E 2021, Interview D 2021, Interview H 2021). Die Differenzkategorie *Normalität* wurde in den Interviews reflektiert behandelt und nur von eine*r

Interviewpartner*in verwendet, aber mit der Praefatio "sogenannte" *normale* Kinder versehen (Interview A 2021:Z30).

Besonders zu vermerken ist aber der Fokus der Qualität von (inklusive) Bildung in Verbindung mit Leistung und Erfolg. Fast alle der äthiopischen Interviewpartner*innen haben zumindest einmal im Interview auf eine Klassifikation von Behinderung hingewiesen, eine Einteilung der klinischen Parameter (mild, moderate severe, total) im Sinne der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)², die kritisch als klinisch und medizinisch betrachtet werden kann. Diese Einteilung dient für die Interviewpartner*innen als Anhaltspunkt für das Maß der benötigten Unterstützung von Schüler*innen, die Inklusion "erfahren" sollen. Malle et.al (2015) erläutern, dass der traditionelle Zugang in Äthiopien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen über Sozialleistungen und sozialmedizinische Zugänge, in Form von medizinischen und finanziellen Hilfen geschieht (ebd.:123). Eng damit verbunden sind damit weiters die bereits angeführte Leistungsfähigkeit. Hier wurden Wörter wie "progress", "not failing", "no repetitions" und "performance" verwendet (Interview B 2021, Interview C 2021) Ein*e Interviewpartner*in der*die selbst Forschung zum Thema Inklusion in Grundschulen in Addis Abeba durchgeführt hat, beschreibt beispielsweise wie wichtig es für Lehrkräfte war, Lernprobleme anhand einer Zuschreibung einer Behinderung oder Differenz zu benennen (Interview G 2021: 99). In anderen Interviews wird dezidiert auf die Wichtigkeit von erbrachter Leistung als Merkmal für gelungene Inklusion verwiesen:

"IP: [...] Support (..) and finally /ah/ they have to achieve, in academy (..) socially, psychologically (..) they have to achieve. [...] Without being different from others. Without significant difference from others, others achievement. (..) Not failing, if there is a failing, there is no inclusion, so inclusion is just empowering all children (..) including children with disabilities. Of course, our focus is on disabilities. And they have to achieve like any other children, if we provide them with all the supports, with all the accessibilities (..) I guess I, /ah/ communication /ah/relation, communication - accessibilities, physical accessibilities, curriculum accessibilities" (Interview B 2021: Z30f).

Ein*e andere*r Interviewpartner*in formuliert dies hingegen folgendermaßen:

"IP: (..) /ah/ Inclusive Education, the kind of education and approach, educational approach, that welcomes everybody, regardless of differences, regardless of disabilities and abilities.

² Siehe dazu www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

I: Mhm.

IP: Providing all the necessary provisions /ah/ for, for a successful academic performance and successful involvement in education. (..) And for students, or people who have the interest to learn should not be excluded based on their physical or mental status. Therefor it is welcoming everybody and addressing the needs of everybody in the education scenario" (Interview C 2021: Z32f).

Leistung und schulischer Erfolg erscheinen somit als Richtlinie für die erfolgreiche Umsetzung von pädagogischen Konzepten so auch inklusiver Bildung zu sein und spiegeln "kulturelle Normvorstellungen in Bezug auf Leistung" und [...] Erwartungshaltungen der Lehrpersonen und den damit verbundenen Anforderungen [...] und Förderangeboten [...] (Reisenbauer 2019:208) wider. Solche paternalistische Leistungsbeurteilungen, die präferieren und prädestinierten Vorgaben folgen, drehen sich um biopolitische Diskurse, wie sie Goodley und Runswick-Cole (2012:54) beschreiben.

Aufgrund solcher Einteilungen in Typen von Behinderung und unterstützungsbedürftigen Eigenschaften und den damit verbundenen akademischen Erwartungshaltungen ist auch die Frage nach der Trennung schulischer Institutionen essentiell und ein wichtiger Teil der Frage nach der Definition von Inklusion im Bildungskontext. In den Interviews mit den Expert*innen gingen die Meinungen in diesem Punkt stark auseinander. Dieser Punkt wird genauer im Kapitel 5 behandelt.

2.3 Inklusive Bildung im Zeichen der Globalisierung

Die historische Darstellung von segregierten Bildungsinstitutionen soll einen Anknüpfungspunkt an die weiteren Entwicklungen von inklusiver Bildung geben. Ausgehend von Europa und den USA stellte die Idee eines inklusiven Schulsystems die bis dahin gängigen Ansichten in Frage:

"It [inclusive education] has fundamentally questioned policies and practices that have promoted segregation and "human improvement", which have their origins in the eugenics movement and the social Darwinism of the late nineteenth and first half of the twentieth centuries. In place of eugenics, the disability movement has advanced a model of 'inclusive education' that is linked to a broader campaign for social justice and human rights" (Armstrong et.al 2010:6).

Durch die Salamanca Erklärung (1994) und dann 2006 durch die von den Vereinten Nationen verfasste Behindertenrechtskonvention (UN 2006), ist inklusive Bildung zur globalen Agenda avanciert und findet auch in den Sustainable Development Goals (SDG's) als viertes Ziel "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (UN 2021) einen Platz.

Artiles, Kozleski & Waitoller (2011) sprechen von zwei Wellen von inklusiver Bildung im globalen Kontext und meinen damit Länder der "ersten Generation" (beispielsweise England, Schweden, Deutschland) inklusiver Bildung und Länder der "zweiten Generation" (wie Kenia, Südafrika, Indien). Die Trennung erfolgt anhand des globalen Nord-Süd-Gefälles. Geprägt ist dieser Prozess durch historische und kulturelle Gegebenheiten und gesellschaftlicher Wandel, die sich auf die gesellschaftliche Konstruktion von "Differenz" auswirken und Einfluss nehmen (Armstrong et.al 2010, Artiles et.al 2011). Was hier aufgezeigt wird, ist ein essentieller Kritikpunkt am Konzept der inklusiven Bildung: Obwohl global in verschiedenen Gesetzgebungen und Deklarationen anerkannt, trifft es in nationalen Kontexten auf unterschiedlichen Boden. Alleine im Zugang zur (Massen-)Bildung gibt es hier große Differenzen zwischen den Ländern des sogenannten globalen Nordens und Südens. Koloniale und Post-Koloniale Einflüsse, Neoliberalismus, Migrationsströme und sozio-kulturelle Implikationen wirken darauf ein. Naicker (2018:4) meint etwa, dass die Industrienationen ihre Pläne für die Mittelschicht der Bevölkerung planen. Die Länder des globalen Südens übernehmen diese Pläne dann, obwohl die Mehrheit der Kinder nicht der Mittelschicht, sondern unteren sozio-ökonomischen Schichten der Gesellschaft angehören. Globalisierung wirkt sich in bestimmten Nationen daher auf das Konzept und den Umgang mit Gerechtigkeit innerhalb der inklusiven Bildung aus, da eine Spannung zwischen kultureller Kontinuität und Wandel besteht (Artiles et. al 2011:7). Weiters sind in den politischen Prozessen der Übernahme von globalen (Bildungs)Konzepten laut Burde (2004) verschiedene Akteur*innen involviert. Multilaterale Organisationen und zahlreiche NGO's stehen hinter den globalen Bildungsgagenden, beispielsweise solche, die am Anfang dieses Kapitels genannt wurden. Sie protegieren bestimmte Zugänge zur Bildung und bestimmen so den weltweiten Richtungskurs in diesen Anliegen, der außerdem essentiell von diesen internationalen Vertreter*innen mitfinanziert wird. Dabei werden Lehren aus den Erfahrungen der "fast-Track countries" herangezogen, um dann von den Staaten

übernommen zu werden, die im internationalen Vergleich noch nicht im gleichen Ausmaß fortgeschritten sind.

In unserem kontemporären und historisch gewachsenen Denken scheint dies eine vernünftige Herangehensweise zu sein. Burde erinnert aber daran, dass transferierbare Reformmodelle auf einer internationalen Zustimmung beruhen, "they have not been developed locally" (2004:170). Dieser Aspekt ist signifikant für die Forschungsfrage dieser Arbeit. Es geht dabei nicht um das Beurteilen eines *besseren* oder *schlechteren* Weges, denn ohne Frage, hat die internationale Zusammenarbeit Prozesse der Veränderung in Gang gesetzt, sondern darum, auf die Notwendigkeit einer aktiven Reflexion der hierarchischen Strukturen und Verflechtungsprozesse zu verweisen. Außerdem gehen auch internationale Vereinbarungen nicht ohne Druck vonstatten, "On the contrary, the pressure from the international community on low-income countries in the form of international agreements [...] is real [...]" (Steiner-Khamsi 2004:5). Die Vermaschung von nationalen, trans- und multinationalen Agenden ist eine globale Entwicklung, mit der auch bildungspolitische Reformen und Ideen, wie die Inklusivität von Bildung, betrachtet werden sollten.

"In our current era of globalization, educational policy makers increasingly look to international trends, ideas, and standards to underscore the urgency of dramatic school change. Through worldwide diffusion of ideas, concepts and educational blueprints, references to international reforms, serve to reify the notion of international relatedness and legitimate the use of international standards" (Spreen 2004:102).

Im Folgenden soll daher ein Einblick in globale Prozesse des Ausborgens und der Übernahme von Strategien im Bildungsbereich gegeben werden.

2.4 Educational borrowing and lending - Das "Borgen" von Bildungsstrategien in Bildungskontexten

David Phillipps und Kimberly Ochs (2003) untersuchen den Prozess der Übernahme bildungspolitischer Strategien von einem nationalstaatlichen Kontext in einen anderen. Strategien, die als wertvoll erachtet werden, finden im weltweiten Vergleich oftmals Anerkennung. Das Interesse, ein scheinbar funktionierendes Modell zu übernehmen, um es im eigenen nationalstaatlichen Bildungskontext zu implementieren, nennen die

Autor*innen “cross-national attraction” (Phillips und Ochs 2003:451). Das “Borgen” (engl. borrowing) von Strategien im Bildungsbereich ist geschichtlich betrachtet eine übliche Praxis (Phillips und Ochs 2003, Steiner-Khamsi 2004, Liu & Feng 2015), nämlich “how the foreign example is used by policy makers at all stages of the process of imitating and implementing educational change” (Phillips und Ochs 2003:451) oder wie Steiner-Khamsi es formuliert: “extracting models that are perceived as effective from other systems” (2004:1). Im europäischen Raum sind es die skandinavischen Länder, die oftmals zum Vergleich herangezogen werden. Die Autor*innen bringen das Beispiel von der Deutschen Berufsausbildung (Lehre), die in Großbritannien Aufmerksamkeit erhalten hat. In ihrem Artikel “Processes of Policy Borrowing in Education” (2003) stellen Phillips und Ochs ein Vier-Phasen-Modell vor, in dem sie beschreiben, wie der Prozess des “Borgens” von Bildungsstrategien abläuft. Der Begriff *Borgen* ist nicht unkritisch zu betrachten. Begriffe wie Assimilation, Import oder Transfer wären ähnliche Synonyme, die verwendet werden könnten (Phillips und Ochs 2003, Tan 2016). Gita Steiner-Khamsi stellt aber klar: “Borrowing is not copying. It draws our attention to processes of local adaption, modification and resistance to global forces in education” (2004:5).

2.4.1 Vier-Phasen-Modell des Borgens von Bildungsstrategien

Phase 1: Zwischenstaatliche Anziehungskraft

Diese Phase teilt sich in zwei wesentliche Aspekte: Impulse und externalisiertes Potential. Die Phase steht ganz am Beginn des Prozesses des Borgens von attraktiven Strategien.

Impulse sind die Voraussetzungen für das Borgen von Bildungsstrategien. Sie fußen auf Unzufriedenheit innerhalb des Systems oder/und über das System. Politischer Wandel, internationale Zielsetzung, ökonomischem Wettbewerb oder Fortschritt in Fähigkeiten und Innovationen können weitere Impulse bilden. Damit verflochten sind die Motive all derer, die Gesetze machen und ihren persönlichen Anliegen und Zielen, die sie sich, durch die geborgte Strategie, erhoffen. Anstöße können eine Auseinandersetzung auf wissenschaftlichem Level mit dem Problem sein, Wahrnehmungen über den Erfolg in anderen Ländern und dem Defizit in diesem Bereich im eigenen Kontext oder eine exagierierte Kontrastierung der eigenen

Situation, um politische Ziele in die Wege zu leiten (Phillips 2000, zitiert nach Phillips und Ochs 2003).

Externalisiertes Potential meint die Verlagerung der Impuls-Suche nach außen. Die “sechs Fokusse der Anziehung“, also an jenen Aspekten politischer Strategien und Praxen, die geborgt werden sollen, wird Potential festgemacht. Diese Fokusse sind äußerst unterschiedlich. Sie beinhalten den Fokus auf leitende *Philosophien*, wie etwa “Inklusion” oder “Diversität und Gender” es sind. Weitere Fokusse sind *Ambitionen und Ziele, Strategien* (“all aspects of the governance of education”) (Phillips und Ochs 2003:453) und *befähigende Strukturen*, die laut Phillips und Ochs am häufigsten aus anderen Kontexten geborgt werden und oft den Bereich der Finanzierung und Administration abdecken. Unter *Prozessen* sind Regel- und Lehrsysteme zu verstehen und der sechste Fokus *Techniken* befasst sich mit praktischen pädagogischen Instruktionen und Modellen der Praxis.

Die sechs Fokusse sind eingebettet in Kontextelemente (Tan 2016), die nicht nur die Fokusse selbst mitgestalten, sondern auch Auswirkung auf das Ausmaß der Anpassung des Fokus haben. Kontextelemente sind etwa geographische und demographische Einflüsse, sozio-kulturelle, religiöse und politische Gegebenheiten, aber auch nationale, ökonomische und technologische Einwirkungen. “[...] these elements of context undergird and influence the stakeholders’ perception of, and motivations in, borrowing and (re)actions towards foreign ideas and practices” (Tan 2016:7).

Phase 2: Entscheidung

Die Entscheidungsphase zieht all jene Maßnahmen heran, die einen Veränderungsprozess initiieren sollen. Phillips und Ochs (2003) bestimmen vier Deskriptoren, die Entscheidungsprozesse begleiten.

Theoretische Entscheidungen sind solche, die die angestrebte Bildungsphilosophie (etwa Inklusion) in zukünftige bildungspolitische Strategien zwar miteinbeziehen, deren Ansatz aber so weitläufig ist, dass eine tatsächliche Implementierung nur schwer verwirklicht werden kann.

Vorgetäuschte Entscheidungen sind jene Entscheidungen, die oftmals durch Entscheidungsträger angepriesen werden und die eine sofortige Änderung versprechen, die vorhandenen Strukturen tatsächlich aber nicht effektiv verändern.

Realistische/Praktische Entscheidungen beziehen sich auf solche Maßnahmen, die in anderen Kontexten erfolgreich etabliert wurden, ohne allzu krisenanfällig zu sein, also unter den vorhandenen eigenen Umständen auch umgesetzt werden könnten.

Quick fix-Entscheidungen sind Schnelllösungen, die eine Übernahme einer politischen Strategie veranlassen, ohne auf gegebene Strukturen und kontextuelle Möglichkeiten und Barrieren zu achten und deshalb einen unzufriedenstellenden oder negativen Erfolg aufweisen können.

Phase 3: Implementierung

Die dritte Phase des Modells beschreibt die praktische Etablierung geborgter Bildungsstrategien, nach der Sichtung und Entscheidung für die geplante Gesetzgebung. In dieser Phase soll Veränderung in der Praxis geschehen.

Die geborgten Bildungsstrategien werden durch die bereits genannten national-spezifischen Kontextfaktoren adaptiert. Dieser Prozess kann unterschiedlich lang dauern, weil er durch diverse Einflussfaktoren tangiert wird. Besonders hervorgehoben wird die Rolle verschiedener Stakeholder im Bildungssystem, die diesen Prozess durch ihre Handlungsmacht- und aktivität katalysieren können.

Phase 4: Internalisierung oder Indigenisierung

Der Name der Phase verrät bereits, dass zu diesem Zeitpunkt die geborgte Strategie kontextualisiert und internalisiert wird. Die Bildungsstrategie wird ein Teil des Systems und seine Effektivität wird messbar. Im Wesentlichen kommen vier Schritte zum Tragen.

1) Auswirkungen: Motive und Ziele des bereits vorhandenen Systems werden untersucht. Wie ist der *Modus Operandi*? Welchen Effekt hatten bisherige Motive und Ziele auf das gegenwärtige System? Philipps und Ochs (2003) verweisen dabei auf die vier bildungsbezogenen Rahmenbedingungen von Lehrplänen, Beurteilung, Pädagogik und Organisation (zitiert nach Ball 1994). Diese vier Bereiche werden im Fall von Äthiopien in Kapitel 4 ebenfalls herangezogen.

2) Absorption externer Elemente: Eine Analyse der Verarbeitung externer Merkmale und Besonderheiten in den Kontext wird getätigt. Referenzen zu fremden Merkmalen werden herausgearbeitet. Steiner-Khamsi sieht diese Prozesse als Austauschhandlungen internalisierter Bildungsimporte (Steiner-Khamsi 2014, zitiert

nach Tan 2016:9). Inwiefern wird auf fremde Elemente einer Bildungsstrategie verwiesen? Im Fall der inklusiven Bildung: worauf beziehen sich im Feld tätige Personen?

3) Synthese: Ist der Prozess durch den Bildungsstrategien und Gesetzgebungen ein Teil einer Gesamtstrategie durch (Re)Kontextualisierung (Tan 2016) werden. Wichtiges Element ist der Kontext: dieser beeinflusst die Interpretation und Umsetzung von Strategien. Existierende Strukturen werden gefestigt. Synthese und Symbiose von Bildungsstrategien schließen sich dabei nicht aus (Philipp und Ochs 2003:457).

4) Evaluation: Die Erhebung und Reflexion über die geborgte Strategie und deren 'Wert' für das kontemporäre Bildungssystem, die durch internationale Kräfte, vor allem im globalen Kräftemessen und geknüpft an Finanzflüsse, große Bedeutung hat. Nicht nur wie evaluiert wird, sondern wer evaluiert, ist hier von Bedeutung (Phillips und Ochs 2003). Im Fall Äthiopien wird in Kapitel 4.3 strukturelle Qualitätskontrolle genauer beschrieben, welche Kriterien zu tragen kommen.

2.4.2 Zusammenfassung

Das Vier-Phasen-Modell des Borgens von Bildungsstrategien von Phillips und Ochs (2003) ist ein Vorschlag für die Evaluation geborgter oder transferierter bildungspolitischer Strategien in transnationalen Kontexten. Inklusive Bildung, das Thema dieser Arbeit, ist als globales Konzept nicht auf einen Staat beschränkt. Dennoch kann das Phillips und Ochs Modell hilfreich sein, externalisierte Einflüsse zu detektieren und wahrzunehmen. Wie in diesem Kapitel bereits erwähnt, sind sowohl internationale Institutionen als auch private Akteure*innen im nationalstaatlichen Kontext an Bildungstransfers beteiligt und haben durch internationale Konventionen Einfluss auf diese. Eine Annäherung an ein Konzept und eine Entscheidung zur Übernahme müssten daher nicht immer linear ablaufen. So ist es vorstellbar, dass im Fall Äthiopiens, die Zustimmung zu den Education-for-all-Goals (EFA) und anderen internationalen Zielen, Auswirkungen auf die inklusive Agenda hatte. Gewisse Entscheidungen für einen (vielleicht geborgten) Zugang zu Bildungsreformen könnten so, Einfluss auf andere Bereiche nehmen. Tan (2016), mit Vermerk auf andere Autor*innen, erinnert daran, dass Konzepte von "dominant theoretical frameworks and presuppositions on educational policy borrowing originated from Western contexts and

scholarships" (2016:13). Modelle wie das vorgestellte von Phillips und Ochs (2003) müssen daher aus einer kritischen nord-süd Perspektive betrachtet werden. Obwohl die beiden Autor*innen in ihrem Beispiel zwei europäische Staaten heranziehen (Berufsbildung in Deutschland und Großbritannien), spielen im Transfer von Bildungsstrategien vom sogenannten globalen Norden in den globalen Süden andere Wirkungskräfte eine Rolle. In diesem Zusammenhang ist der Prozess der Zertifizierung oder Dezertifizierung zu nennen, also jene Mechanismen transnationalen Borgens von Bildungsstrategien, die die Leistung von Akteuren, wie Nationalstaaten, durch externe Behörden validieren oder entwerten (McAdam, Tarrow & Tilly, 2001, zitiert nach Steiner-Khamsi 2004:203). So sind jegliche Art von internationalen Unterstützungen an Bedingungen geknüpft. Aber auch die Zugehörigkeit oder das Zugeständnis zu politischen Übereinkünften, wie der CRPD, verlangt Zertifizierung. Waldow nennt dies die Nutzung von "soft power" (2012:415). Durch die Festlegung von Bezugsgrößen und Standardisierungen werden gewisse Richtlinien definiert, die es zu erreichen gilt. Dies kann verbunden sein mit Geldleistungen und Zuschüssen, die mit dieser Regelkonformität verknüpft sind. In dieser Arbeit werden die sogenannten Resource Center (Kapitel 3.4.4) als Beispiel für solch eine Verknüpfung herangezogen werden. Aber auch Ansehen und Legitimität können als Motivatoren dienen. "The production of legitimacy" (Waldow 2012) ist ein Prozess sozialer Konstruktion, der sich sowohl auf Organisationen, als auch politische und soziale Agenden anwenden lässt (ebd. 2012:417). Gerade im Bildungssektor scheinen Nationalstaaten des globalen Südens, wie Äthiopien, größere Leistungen und Zertifizierungsangaben erbringen zu müssen, als Staaten des globalen Nordens (Interview G 2021:Z75), die eher die Rolle von "standard-settern" (Waldow 2012:423) einnehmen.

Das Modell von Phillips und Ochs (2003) wird im Verlauf dieser Arbeit noch einmal herangezogen werden. Um die Phasen jedoch untersuchen zu können, soll im folgenden Kapitel der Kontext Äthiopien dargestellt werden. Neben einer Situationsanalyse des Bildungssystems und einer historischen Verortung seines Entstehens, werden die wichtigsten inklusiven Bildungsstrategien Äthiopiens seit 1994, einem bildungspolitisch bedeutendem Jahr, aufgezeigt. Der Überblick über die (inkluisiven) Entwicklungen im Bereich der Bildung soll helfen, das Konzept der inklusiven Bildung im Kontext Äthiopien zu verorten, um feststellen zu können, welche inklusiven Elemente vorhanden sind und ob externalisierte Merkmale und

Besonderheiten bestehen, beziehungsweise woher diese kommen und ob sie bereits adaptiert und internalisiert wurden.

3 Bildungspolitische Genealogie Äthiopiens

3.1 Kontextanalyse und Länderinformation

Die demokratische Republik Äthiopien liegt als Binnenstaat am Horn von Afrika, umgeben von Eritrea, Djibouti, Somalia, Kenia, dem Südsudan und Sudan. Die größte ethnische Gruppe sind die Oromo (34,9%), gefolgt von den Ahmharen (27,9%) und Tigray (7,3%). Vertreter*innen der letzteren waren nach dem Fall des kommunistischen DERG-Regimes in der neu gegründeten Republik 1994 an der Macht. Dies führte, vor allem in den letzten Jahren, zu massiven Unruhen im Land. Nach Einsetzung des neuen Kanzlers Dr. Abiy Ahmed (Oromo und Amhara) 2018 und einer kurzzeitigen Beruhigung zwischen den politischen Fronten eskalierte der Kampf im November 2020 unter Eingreifen des äthiopischen Militärs. Tigray ist seither von der Öffentlichkeit abgeschnitten. Eine baldige politische Entspannung ist nicht in Sicht und hat sich Ende 2021 noch einmal verschärft. Ethnische Zerrissenheit, über 80 verschiedene Sprachen und große kulturelle Diversität sind neben der hohen Bevölkerungszahl, Dürren und einer kürzlichen Heuschreckenplage nur einige Stichwörter, welche die Herausforderungen beschreiben, denen das Land gegenübersteht. Äthiopien hat in den letzten Jahren aber auch einen enormen wirtschaftlichen Aufschwung erlebt, es wurde viel in Infrastruktur investiert. So entstand 2016 die erste Autobahnstrecke und die veraltete, aber wirtschaftlich und politisch wichtige Zuglinie nach Djibouti wurde wieder in Stand gesetzt und erneuert. Seit 2015 gibt es in der Hauptstadt Addis Abeba ein Schnellbahnsystem, das Erleichterung für die schnell anwachsende Metropole bringen sollte (The World Factbook 2022, Worldbank 2022).

Die Einwohner*innenzahl steigt seit den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich um jährliche 2,5-3% und liegt im Moment bei 112 Mio. Menschen (Worldbank 2022) und soll sich bis 2050 verdoppeln (UNICEF 2019). Mehr als die Hälfte der Bevölkerung ist jünger als 24 Jahre. Im Hinblick auf Bildung und Einschulung zeigt sich alleine durch diese Zahl, wie hoch der Bedarf einer flächendeckender Schulbildung ist. Armut ist ein Faktor, der sich auf das Leben vieler Kinder in Äthiopien massiv auswirkt. CSA und UNICEF Ethiopia (2020) schätzen, dass 36 Millionen Kinder in Äthiopien von einer

multidimensionalen Armut betroffen sind, also keinen Zugang zu mindestens drei Bereichen des Sozialwesens, wie Gesundheitseinrichtungen, gesunder Ernährung, ordnungsgemäßem Wohnen, Bildung und Wasser und Hygienestationen haben. “[...] children in present-day Ethiopia bear a greater poverty burden than adults: 32.4 percent of children under 18 compared with 29.6 percent of adults are monetarily poor in 2011“ (UNICEF Ethiopia 2019:iii). Die dargestellten Fakten spielen eine Rolle im täglichen Leben von Schüler*innen und vielen Menschen mit Behinderungen in Äthiopien und müssen daher als relevante Einflussfaktoren auf mögliche Barrieren die inklusive Bildung betreffend berücksichtigt werden.

3.2 Das Äthiopische Bildungssystem

“Education is a process by which man transmits his experiences, new findings and values accumulated over the years [...]. Education enables individuals and society to make all-rounded participation in the development process by acquiring knowledge, ability, skills and attitudes” (FDRE 1994:1).

Diese Definition steht am Beginn der Ethiopian Training and Education Policy (ETP) von 1994 und sieht Bildung als Prozess der immer weiter angepassten Erfahrungen und neu erworbenen Wissens. In diesem Verständnis soll auch das folgende Kapitel gesehen werden. Über die Jahrzehnte hat Äthiopien viele Änderungen und Neuerungen im Bereich Bildung eingeführt und nutzte 4,7% seines BIP (2015) für Ausgaben im Bildungssektor (The World Factbook 2022). 27% Prozent der gesamten nationalen Haushaltsausgaben wurden in bildungspolitische Projekte investiert. Den globalen Richtwert, 20 Prozent des Staatshaushalts in Bildung zu investieren, wie das Ziel der EFA-Union festlegt, wurde damit sogar übertroffen (UNICEF Ethiopia 2016). Es ist unbestreitbar, dass Bildung als wichtiges nationales und Chancen-eröffnendes Ziel erkannt wurde. Im Folgenden Kapitel soll zuerst ein historischer Überblick über die Entstehung der “modernen” Bildung in Äthiopien bis zur ETP 1994, die auch heute noch als Referenzdokument für den Bildungs-Umschwung in den 1990er Jahren steht, gegeben werden. Danach wird auf aktuelle Zahlen und Fakten des Äthiopischen Schulsystems und inklusiver Bildung im Speziellen eingegangen.

3.2.1 Geschichte der Bildung und Schule in Äthiopien bis zur neuen Education and Training Policy

Religion und Bildung in Äthiopien standen schon immer in engem Zusammenhang zueinander. Die Bekehrung des ersten Äthiopiens zum Christentum wird schon in der Bibel dokumentiert und dieses breitete sich rasch aus. Im vierten Jahrhundert nach Christus wurde das Christentum führende Religion in Äthiopien, was bis zum Ende des 19. Jahrhunderts auch so beibehalten wurde (Zehle 2014: 226). Bildung wurde zuerst oral und dann schriftlich in den religiösen Schulen vermittelt (Alemayehu und Lasser 2012, Fikru 2013). Hierbei ging es vielfach um religiöse Texte, die vor allem auswendig gelernt wurden. Fikru (2013) Haye (2018) und Side (2019) beschreiben außerdem, dass in diesen Schulen auch Menschen mit Behinderungen Platz gefunden haben, wenn auch wenige. Dies dürfte sich aber vor allem auf Menschen mit körperlicher Behinderung und visuelle Behinderung beziehen. Obwohl Fikru (2013) eindrucksvoll versucht, ein Bild zu zeichnen, das frühe Inklusion in Äthiopien verdeutlicht und Haye (2018) dies auch bestätigt, spricht Letzterer gleichzeitig von der Exklusion von Menschen mit Behinderungen, die nicht zu der genannten Gruppe gehörten: “Other disability groups were oppressed, and systematically mistreated by the community [...]”(ebd.:128). Ein “moderner” Bildungsdiskurs beginnt mit Kaiser Menelik II zu Beginn des 20. Jahrhunderts, also vor gut 100 Jahren. Hier wurden auch erstmal externe Kräfte herangezogen. Diese kamen aus Ägypten, da die koptische Kirche in Ägypten und die äthiopisch-orthodoxe Kirche sich sehr ähnlich waren, was nicht ohne Widerstand von der äthiopischen Kirche vonstattenging. Ziel des Kaisers war es jedoch, Äthiopien zu modernisieren und seine Souveränität zu untermauern (Alemayehu und Lasser 2012, Guidi 2018). In den Folgejahren war es vor allem Frankreich, das seine Macht in dem einzigen nicht-kolonialisierten Land Afrikas verstärken wollte. In den anderen Kolonialstaaten wurden viele Kolonial-Strukturen durch Bildung geschaffen, was in Äthiopien nicht so leicht gelang. Dennoch kam es zur Einflussnahme. “Missionaries were pivotal actors in these processes, and they carried out their activities within the framework of their relationships with both Britain and France” (Guidi 2018:385). Anfang des 20. Jahrhunderts wurde begonnen, nicht-staatliche Schulen zu bauen, was oftmals von externen Gruppen, wie Ordens- und Missionsgemeinschaften ausging (Bender 1976, zitiert nach Alemayehu und Lasser 2012, Guidi 2018). Wie schon erwähnt, spielte Frankreich hier eine große Rolle.

Alemayehu und Lasser (2012) berichten vom Einfluss französischer Lehrer*innen und Schulleiter*innen auf Lehrpläne, Unterrichtsinhalte und die Organisation von Schule und somit im weiteren Verlauf auf das ganze äthiopische Bildungssystem. Außerdem war Französisch bis 1935 die angewandte Unterrichtssprache (ebd.:54f). Schule war den höheren sozialen Klassen vorbehalten - Bildung, besonders für Mädchen wie sie vor allem in den Missionsschulen betrieben wurde, wurde im Vergleich zu anderen Aufgaben des täglichen Lebens als unbedeutend eingestuft (Zehle 2014:227). Äthiopien stand somit im Spannungsfeld eines politisch stark umkämpften Kontinents und den innerstaatlichen Einflüssen des äthiopischen Nationalismus und der damit verbundenen äthiopisch-orthodoxen Kirche. "Broadly speaking, the powerful Ethiopian Orthodox Church opposed foreign missions, while the government wanted to enjoy the benefits of their educational work." (Guidi 2018:387). Zehle (2014) nennt diese Phase der Entwicklung des äthiopischen Bildungssystems "Vorkriegsphase" (Pre-war-Phase 1903-1935), in der sich der Einfluss externer Kräfte bemerkbar macht und die Bildung eines *eigenen* Schulsystems stark erschwert hat.

"The monarchy had depended on a non-native Ethiopian curriculum which did not consider local peculiarities. [...]. Consequently the involvement of foreigners (particularly the significant numbers of French and Egyptian advisors) largely affected the selection and organization of the curriculum, which did not necessarily address the needs and interest of the Ethiopian people" (Alemayehu und Lasser 2012:55).

Während der knapp fünf Jahre der italienischen Besetzung Äthiopiens wurden alle staatlichen Schulen geschlossen (1935-41), nur katholische Missionsschulen durften, unter strengen Bedingungen, weiterhin betrieben werden. Der Unterricht fand auf Italienisch statt, ebenso gab es italienische Textbücher und Geschichtsunterricht (Zehle 2014). Wurde, anders als in anderen Kolonialstaaten, die Schule bisher vor allem nach sozialen Klassen und nicht Herkunft geteilt (Guidi 2018), so gab es nun eine Segregation von italienischen und äthiopischen Schüler*innen (Alemayehu und Lasser 2012). Trotz der vergleichsweise kurzen Zeit der Besetzung, war der Einfluss des faschistischen Regimes groß - auch heute noch sprechen viele ältere Äthiopier*innen Italienisch.

1941 stellt als Jahr der Befreiung Äthiopiens einen neuen Wendepunkt für das Bildungssystem dar. Diesmal war es Großbritannien, das auf Seite Äthiopiens gegen die Italiener stand, dessen Einfluss sich auf die Etablierung von nichtstaatlichen- und

staatlichen Schulen, Lehrplänen und Schulorganisation auswirkte (Zehle 2014). Das Britische Schulsystem wurde übernommen. Seyoum zitiert einen Lehrer aus der Zeit, der dazu meinte: "there was nothing Ethiopian in the classroom except the children" (Seyoum 1996:4, zitiert nach Alemayehu und Lasser 2012:57). An ein kultur- und gesellschafts-sensibles Schulsystem war nicht zu denken. Diese externen, internationalen Einflüsse setzten sich in den kommenden Jahren fort. Zwar wurde Großbritannien von den USA und vor allem Schweden abgelöst, erste gemeinsame Schritte wurden jedoch erst Ende der 1940er Jahre getätigt, mit der Erstellung des ersten formalen Curriculums (Alemayehu und Lasser 2012). Manche der damaligen Entscheidungen prägen noch immer das gegenwärtige Schulsystem, vor allem im Bereich der Leistungskontrolle und dem Bewertungssystem. Zehle gibt zu bedenken: "The policy of certificates and exams still rules the educational system from primary through to university level" (Zehle 2014:228).

Alemayehu und Lasser (2012:58) bestätigen, dass trotz Versuchen Anfang der 1950er Jahre, die kulturelle, soziale, sowie ökonomische Realität Äthiopiens keine Abbildung im Schulunterricht und den Lehrplänen fand, "[...] rather, its components were copied from other countries" (ebd.:58). Das zeigte sich auch bei der Übersetzung von Lehrbüchern und der Unterrichtssprache Englisch ab der 4. Klasse. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass sich diese Struktur bis heute so fortgesetzt hat. Noch immer lernen Kinder ab der 9. Schulstufe und manchmal auch früher alle Schulfächer, bis auf die Landessprache und Bürgerkunde, auf Englisch - auch Physik, Chemie oder Mathematik. Die Folge daraus ist das starre Auswendiglernen von Inhalten, die oft nicht verstanden werden (MoE 2021, ESDP V 2015:58). "Generally, the curriculum continued to be detached from the cultural context of Ethiopia. It was replicated from Great Britain and African countries like Kenya and Sudan" (Alemayehu und Lasser 2012:59).

Dennoch gab es immer wieder aktive Versuche, das Schulsystem an den äthiopischen Kontext anzupassen. In den 60er Jahren wurde eine Studie von der äthiopischen Bildungskommission zur Evaluation des Bildungssystems durchgeführt, mit der Erkenntnis, dass nicht ausreichend auf die gesellschaftlichen und kulturellen Bedürfnissen äthiopischer Schüler*innen eingegangen würde. Veränderung fanden auch wegen innergesellschaftlichen Widerstands und den konservativen Ansichten der Kirche nur langsam statt (Alemayehu und Lasser 2012).

Einen erneuten Umbruch brachten danach die Jahre des kommunistischen DERG-Regimes ab 1974 bis 1991. Dies führte zu Interventionen osteuropäischer Staaten in die Schulagenda. Nach sozialistischen Maßstäben sollte Bildung zu erhöhter Produktion und wissenschaftlicher und politischer Erkenntnis führen. Es gab in dieser Zeit viele Schuleintritte und aktive Programme zur Bekämpfung von Analphabetismus - wenn auch nur in Amharischer Sprache, was einen Großteil der Bevölkerung ausschloss und deshalb stark kritisiert wurde (Zehler 2014: 228). "The slogan of the Ethiopian government was to spread education as much as possible and the nation's economic and social development problems would take care of themselves." (Alemayehu und Lasser 2012:65). Budgetive Kürzungen erschwerten eine dauerhafte Umsetzung der Maßnahmen.

3.2.2 Zusammenfassung des historischen Geschehens

Dieser kurze historische Überblick zur Entstehung des äthiopischen Bildungssystems macht deutlich, dass das moderne Schulsystem in Äthiopien auf verschiedensten externen Einflüssen beruht und maßgeblich von außen mitstrukturiert wurde. Interventionen von politischen Kräften auf internationaler Ebene, sowie religiösen Institutionen und Gemeinschaften haben die Bildungslandschaft in dem ostafrikanischen Staat nachhaltig geprägt und so manche Strukturen geschaffen, die bis heute erhalten geblieben sind. Neben den Unterrichtsplänen und Bildungsinhalten sind es vor allem die Bewertungssysteme und die verwendete Unterrichtssprache, die ihren historischen Ursprung nicht in Äthiopien haben. Trotz des massiven Anstiegs der Einschulungsraten, das heißt dem Eröffnen eines Zugangs zur Bildung für mehr und mehr äthiopische Kinder, bleiben Herausforderungen bestehen, die historisch gewachsen sind. Die Strategie, externe Systeme zu übernehmen, ohne sie dem Kontext anzupassen, wird in dieser Arbeit ausgiebig diskutiert. Die Einsicht, aus welchem historischen Wachstum heraus der Bildungssektor in Äthiopien entstanden ist, trägt zu einem weiteren Verständnis der gegenwärtigen Situation bei. Im Bezug auf das Feld der inklusiven Bildung in Äthiopien werden ähnliche Strategien und historische Entscheidungen erkennbar, was in diesem Kapitel noch genauer diskutiert werden wird. Im Sinne der Philosophie der inklusiven Bildung, allen Kindern und Lernenden Schule und Lernen möglich zu machen, ist eine historische Einbettung daher notwendig - eine historische Aufarbeitung sicherlich auch.

3.2.3 Education and Training Policy von 1994

Aufgrund des Alters der Education and Training Policy von 1994 (FDRE 1994), habe ich am Anfang meiner Recherche für diese Arbeit eher die neueren Strategien und politischen Dokumente der Regierung bearbeitet. Im Verlauf der Recherche wurde jedoch deutlich, dass die mittlerweile fast 30 Jahre alte Richtlinie von den äthiopischen Autor*innen auch in der kontemporären Literatur als ständiges Referenzdokument erwähnt wird (Malle 2017, Zelalem 2018, Haye 2018, Ginja & Chen 2021). Historisch betrachtet, war 1994 ein Jahr des großen Umbruchs in Äthiopien, denn in diesem Jahr wurde sowohl die neue Regierung als auch die neue Verfassung Äthiopiens eingesetzt (Alemayehu & Lasser 2012: 53; Malle et.al 2015a). Die Education and Training Policy war daher die erste signifikante bildungs-politische Gesetzgebung des neuen demokratischen Äthiopiens nach dem kommunistischen DERG Regime. "The 1994 Education and Training Policy was developed to ensure relevance, quality, accessibility and equity in the education and vocational training sector" (Malle 2017:16). Malle (2017) bezeichnet das Dokument sogar als "turning point in the education system of Ethiopia" (ebd.:16).

Es wird ersichtlich, warum das Dokument noch immer einen signifikanten Stellenwert in der kontemporären wissenschaftlichen Literatur einnimmt, da auch die bildungspolitische Notwendigkeit der Einbindung von Menschen mit Behinderungen in diesem Dokument adressiert wird. Tatsächlich beruft sich der genannte Absatz in dem Dokument auf den Punkt 3.2.9: "Special education and training will be provided for people with special needs" (FDRE 1994:17). Weiters wird zuvor, unter dem Punkt 2.2.3 "To enable both the handicapped an the gifted learn [sic] in accordance with their potential needs" (FDRE 1994:9), auf Menschen mit Behinderungen im Ansatz eingegangen. Abgesehen von der offensichtlichen Verwendung der nicht mehr politisch korrekten Bezeichnung für Menschen mit Behinderungen, wird in dem Gesetzestext nicht weiter spezifisch auf inklusive Ziele oder Strategien, die über allgemeine Formulierungen (wie zum Beispiel das zur Verfügung stellen von geeigneten Materialien um Potenziale aller Lernenden auszuschöpfen) hinausgehen, hingewiesen. Malle et.al (2015a) haben in ihrer Studie Expert*innen und Vertreter*innen der äthiopischen Regierung und des Bildungsministeriums interviewt und in Fokusgruppen befragt, wie dieses Dokument entstanden ist. Es wird angenommen, dass fast 200 Expert*innen aus den Bereichen Bildung und

Gesetzgebung an dem Prozess 1994 teilgenommen haben. Bei der Erhebung gaben mehrere Teilnehmende an, dass das Dokument aus dem Jahr 1994, obwohl wegweisend für weitere zukünftige Dokumente, wohl nicht den Kriterien der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen entsprechen würde und dass das Thema "Behinderung" auf den externen Einfluss von spendengebenden Initiativen hin, Einzug in die Gesetzgebung gefunden hat. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Abwesenheit von Stimmen aus der Bevölkerung von Menschen mit Behinderungen, die nicht partizipativ in die Gesetzesbildung mit einbezogen wurden, sondern deren Vertretung nur auf Expert*innenebene stattgefunden hat (Malle, Pirttimaa & Saloviita 2015:127f).

3.2.4 Technical and Vocational Education and Training (TVET)

Während die Verantwortlichkeit für Vor- und Grundschule in die Zuständigkeit des Äthiopischen Bildungsministeriums fällt, ist für das Ressort der Berufsausbildungen und Hochschul-Bildung das Ministerium für „Science and Higher Education“, zuständig (EDSP VI 2020). Ziel dieser praktischen Ausbildungen ist es, laut dem EDSP V Arbeitskräfte zu schaffen, die der Marktnachfrage gerecht werden, um zum Transfer von Technologien und "poverty reduction and social and economic development" (2015:19), beizutragen. Die TVET-Programme sind im besonderen auch für Menschen mit Behinderungen wichtig, da sie darauf abzielen, bestimmte Zielgruppen, wie "graduates of grade 10, school leavers, people who are in employment, school drop outs and marginalized groups in the labor market" (MoE 2016a:124) in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Auf dem TVET-Level zeigt sich, dass die Eingliederung in die Programme, wie auch bei der Grundschulbildung, regional stark unterschiedlich stattfindet. Die vier 'emerging regions' liegen auch in diesem Bereich zurück. Der Gender-Gap ist allerdings geringer und auf nationaler Ebene sogar recht ausgeglichen: unter den Einschulungen für Lehrberufe und Berufsausbildung waren 48,7% der Frauen und 51,3 % der Männer (ESDP V 2015, MoE 2016b). Im Bereich der inklusiven Bildung und TVET beschreiben Mäkinen, Yekunoamlak und Kebede Abebe (2019) eine inadequate Lehrer*innenausbildung mit wenig bis gar keiner Fokussierung auf Menschen mit Behinderungen und Schüler*innen mit diversifizierten Lernbedürfnissen. Zusätzliche Hindernisse sind, wie in anderen Bildungsbereichen,

barrierefreie Zugänge zum Arbeitsplatz und Ausbildungsstätten, Mangel an diversifizierten Ressourcen und Ausbildungsmaterial, sowie die generelle Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und deren Fähigkeiten (Malle, Pirittimaa & Saloviita 2015b, Mäkinen, Yekunoamlak und Kebede Abebe 2019). Das TVET_Programm ist aber ein wichtiger Schwerpunkt der Äthiopischen Bildungspolitik und wurde in den letzten Jahren stark forciert (Interview D 2021:Z69). In der Äthiopischen Education and Training Roadmap, die bis 2030 geplant wurde, findet der Berufsausbildungs-Level außerdem eine große Zuwendung (ESDP VI 2021).

3.2.5 Hochschulbildung in Äthiopien

Tertiäre Bildung in Äthiopien ist historisch gesehen ein eher junges Feld und besteht erst etwa 70 Jahre lang. So wurde am Beginn der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts das erste College in Addis Abeba geschaffen. Am Ende des kommunistischen Regimes gab es landesweit nur zwei Universitäten und wenige Colleges. Äthiopien hatte damit eine der niedrigsten tertiären Schuleintritte in der Subsahara-Region (Yesuf und Thashika 2014: 181). Laut dem Education Statistics Annual Abstract 2016/ 17 (MoE 2016b) sind die Einschulungsraten für die Undergraduate-Programme in die Universitäten über die letzten zwei Jahrzehnte stark angestiegen und steigen weiter jährlich um durchschnittlich 26,1%. Waren 1996 knappe 56 000 Student*innen registriert, sind es in 2016 fast 800 000, also vierzehn Mal so viele in den Bachelor-Programmen. Die Anzahl der öffentlichen Universitäten und Hochschulen ist auf über 50 gestiegen (Tamrat 2019). Der Gender-Gap verläuft ähnlich wie bei den TVET-Programmen (MoE 2016b:135ff).

“This growth, combined with a variety of targeted policies, has been instrumental in addressing the challenges of inequity; however, results have been uneven. So far, the most successful efforts have been directed at improving gender representation, although fe-male participation in higher education still remains unsatisfactory and far from meeting the targets articulated by the government” (Tamrat 2019:8).

Yesuf und Thasika (2014) kritisieren aber den hohen Einfluss des sogenannten globalen Nordens auf die äthiopische Hochschulbildung. Aus meiner eigenen Erfahrung von Freunden und Bekannten, die in Äthiopien studiert haben, weiß ich, dass die universitären Bewertungssysteme stark wettbewerbsabhängig sind. Die Beurteilung der Sekundarstufe ist maßgeblich dafür verantwortlich, welches Studium

gewählt werden kann. Besonderes ist auch, dass die zukünftigen Student*innen die Studienrichtung nicht selbst auswählen können. Sie können angeben, welche Studiengänge sie interessieren und werden dann von der Regierung zugeteilt. Dies hat zur Folge, dass diese Entscheidungen oftmals nicht mit individuellen Präferenzen und Fähigkeiten im Zusammenhang stehen. Weiters legt die Regierung fest, welcher Bedarf an akademisch Ausgebildeten gebraucht wird und in welchem Bereich. Dies führt zu einer Auf- und Abwertung verschiedener Berufe und eines stark regulierten Arbeitsmarkts im Bereich der Qualifikation und Human Resources. Weiters hat diese mehr oder weniger willkürliche Zuteilung auch massive Auswirkungen auf das Leben der Student*innen, da Universitäten, die ein gewisses Studienfach anbieten, oft tausende Kilometer vom Wohnort der Student*innen entfernt sind. Auch findet auf tertiärem Level, wie in der Sekundarstufe, keine Anpassung der Unterrichtssprache an, die durchgehend Englisch ist und in der auch akademische Abschlussarbeiten verfasst werden müssen.

3.2.6 Inklusive Hochschulbildung

Auf den Bereich der inklusiven Hochschulbildung hat die Regierung in den letzten Jahren einen großen Fokus gelegt (Interview Miller 2021). Dies hängt mit diversen bilateralen Programmen zusammen, die in diesem Bereich durchgeführt wurden. Auch die österreichische Entwicklungszusammenarbeit ist hier involviert und die Universität Wien war bis 2019 Projektpartner der Universität Addis Abeba und Gondar³. Ziel der Zusammenarbeit war, die Universitäten inklusiver zu gestalten. Die offiziell registrierten Student*innen mit Behinderung waren im Studienjahr 2009/10 etwa 400 Personen. Laut Tamrat (2019) soll diese Zahl bis Ende des Jahres 2020 auf 3000 steigen, was im gesamten äthiopischen Kontext immer noch extrem gering ist. Dazu muss bedacht werden, dass bereits der Zugang zur Grundschulbildung für Menschen mit Behinderungen oder diversifizierten Lernbedürfnissen erschwert ist, wie im folgenden Unterkapitel aufgezeigt wird. Eine tertiäre Ausbildung betrifft also jene Menschen mit Behinderungen, die diesen Weg, trotz Barrieren, bereits gegangen sind und die aufgrund der erst in den letzten Jahren etablierten politischen inklusiven Gesetzen noch nicht von deren Umsetzung profitieren konnten, wie vielleicht

³ Für mehr Informationen dazu siehe: www.appear.at.

kommende Generationen. “Responding to the complex realities behind equity challenges is an especially difficult task in the context of a young, rapidly massifying, and underresourced system” (Tamrat 2019:9f).

3.3 Inklusive Bildung in Äthiopien anhand von Zahlen

Obwohl das Konzept Inklusive Bildung nicht nur Menschen mit Behinderungen meint, sondern alle Menschen, die auf Barrieren im Zugang und Umgang mit Bildung treffen (Armstrong et.al 2010, Artiles et.al 2011, Naicker 2018), so sind Menschen mit Behinderungen als marginalisierte Gruppe ein essentieller Teil der Idee von Inklusion. In Äthiopien wird inklusive Bildung und Sonderpädagogik oder “Special Needs Education” (SNE) oft synonym verwendet (MoE 2012a, MoE 2016a) und vor allem in offiziellen Dokumenten kaum unterschieden (vgl. Kapitel 2.2.1). Obwohl sich Äthiopien durch die Ratifizierung der Menschenrechtskonvention für Behinderung der vereinten Nationen (CRPD) im Artikel 31 (UN 2006) dazu verpflichtet hat, Daten und Informationen zu der Situation von Menschen mit Behinderungen zu erheben, ist die aktuelle Datenlage lückenhaft. So wird “the absence of systematic data collection on persons with disabilities disaggregated by disability, sex and age across all sectors, including those subjected to violence” (CRPD 2016:9) vom UN-Komitee für die Rechte von Menschen mit Behinderungen kritisiert und darauf verwiesen, dass diese Aufgabe auch als 17. Ziel in den Sustainable Development Goals (SDG’s) festgeschrieben und von Äthiopien zu beachten ist (CRPD 2016) Einen Überblick über die Daten zu erhalten, ist daher schwierig. Die größte Herausforderung dabei ist, dass alle Daten nur auf der Schätzung der Gesamtzahl von Menschen mit Behinderungen in Äthiopien beruhen. Diese Schätzung schwankt entsprechend dem Berechnungsinstrument der verschiedenen Organisationen zwischen 1% und 17,6% - was je nach Anwendung eine unterschiedliche Datenlage zur Folge hat. In den Regierungsdokumenten wird allerdings davon ausgegangen, dass 15% der äthiopischen Bevölkerung Menschen mit Behinderungen sind (ESPD V 2015, MoE 2016a, Hays 2018:130). Bei 112,1 Mio. Einwohner*innen (2019) wären das fast 17 Mio. Äthiopier*innen mit einer Behinderung. Mehr als die Hälfte der Bevölkerung ist zudem jünger als 24 Jahre (ca. 60%) (Länderdaten 2018), also ein großer Anteil von Kindern und Jugendlichen, die schulpflichtig, auszubildend und in das Schulsystem zu integrieren wären.

Eine exakte Darstellung der Daten ist daher schwer möglich. Fakt ist jedoch, dass die Einschulungsraten für Kinder mit einer Behinderung oder diversifizierten Lernbedürfnissen über die letzten sechs Jahre gestiegen sind. Waren 2014/15 knappe 79 000 Kinder mit SNE-Bedarf in der Grund- und Sekundarschule, wurden 2018/19 rund 354 000 Schüler*innen mit SNE-Bedarf unterrichtet. Was dabei auffällt, ist, dass immer mehr Buben als Mädchen mit Behinderung eingeschult werden (ESDP VI 2021). Das geht aus dem neuen Education Sector Development Program 2020/21-2024/25 hervor (ESDP VI 2021). Weiters wird darin deutlich, dass die gesetzten Ziele der Vorläufer-Strategien (ESDP IV, ESDP V) nicht erreicht werden konnten. So findet zwar in allen Altersgruppen ein Aufwärtstrend statt, wenn es um den Zuwachs der Einschulungsraten von Kindern mit SNE geht, das Ziel 2018/19 61 % der Kinder einzuschulen, wurde mit knapp 11% jedoch weit verfehlt (ESDP VI 2021). Auch regional gibt es dabei große Unterschiede. Die Hauptstadt Addis Abeba, Tigray im Norden und die Region der südlichen Nationen (SNNPR) schneiden dabei in allen Altersgruppen und Schulstufen besser ab, als ländliche Gebiete wie Afar oder Somali, im Nordosten Äthiopiens. Hier gibt es allerdings auch weniger Daten als zu den anderen Gebieten. Auch sind mehr Kinder mit Behinderung in der Grundschule (1-4 Schulstufe), als in der Sekundarstufe (5-8 Schulstufe), was bedeutet, dass Kinder mit Behinderung eher gefährdet sind aus dem Schulsystem auszuschneiden (MoE 2016b:80f). Schwierig scheint auch die Einteilung in "Arten der Behinderung", die vom ESAA (MoE 2016b) herangezogen wird und die Frage, wer sie trifft und wie dies zustande kommt.

Laut der ILO (2013) leben fast alle betroffenen Kinder in ländlichen Gebieten und unter der Armutsgrenze. So kommt es zu einem schwierigen Kreislauf: Armut ist ein zentraler Faktor im Bildungs- und Erziehungssystem in Äthiopien. Sie ist ein Hauptgrund, warum Kinder nicht am Unterricht teilnehmen können. Gleichzeitig braucht es aber Bildung als Empowerment, um Armut zu entfliehen.

3.4 Übersicht der wichtigsten inklusiven Bildungsstrategien in Äthiopien

Es herrscht große Übereinstimmung darüber, dass Äthiopien auf legislativer Ebene eine breite Basis für Inklusive Bildung geschaffen hat (Graham 2015, Tonegawa 2019, Ginja & Chen 2021, Interview A 2021:Z81f, Interview B: 2021:Z64, Interview C 2021: Z66f). Unbestritten ist, wie signifikant die Etablierung solcher politischen Strategien auf der nationalen Makroebene ist und dass sie einen ersten Schritt hin zur praktischen Implementierung, Evaluation und Kontrolle bieten. Auch hinsichtlich budgetärer Fragen sind politische Strategien von Signifikanz. Die Sozial- und Humanwissenschaftlerin Carol Anne Spreen erinnert aber daran:

“Policies are not merely the products of rational, analytical decision making; instead they are part of an inherently political process affected by interests, events, local priorities and understanding, and a host of financial and other constraints. Most important, policies should not be viewed as static and unchanging; they are product of agency and resistance, negotiation, bargaining, and accommodation, constantly evolving over time” (Spreen 2004: 102).

Einer der einflussnehmendsten Kräfte in die politische Etablierung Inklusiver Bildung in Äthiopien ist Finnland. Aus der Literatur und vor allem in den Gesprächen mit den Expert*innen geht klar hervor, dass die Agenda von dieser Seite stark beeinflusst wurde:

„Das finnische Ministerium ist das glaube ich, die Entwicklungszusammenarbeit rund um Inklusion machen und das glaube ich schon seit über 20 Jahren machen. /ah/ Ich glaube, ohne den Partner wär Äthiopien jetzt nicht da, wo sie sind [...]“ (Interview D 2021:Z47).

Auch einige der äthiopischen Expert*innen, die ich im Zuge dieser Arbeit interviewt habe, wurden in Finnland ausgebildet. Eine genaue Darstellung dieser politischen Beziehung wird im nächsten Abschnitt dieser Arbeit vorgestellt (vgl. Kapitel 3.5). Eine dynamische Perspektive auf Bildungsstrategien, wie sie Spreen vorschlägt, eröffnet jedoch die Möglichkeit, den Blick zu weiten und das Netz aus Verbindungen und Strukturen näher in Betracht zu ziehen.

Neben der ETP (FDRE 1994), die bereits behandelt wurde und die einen wichtigen Wandel des Zugangs zur Bildung darstellt, sind es vor allem die Education Sector Development Programme, die richtungsweisend für weitere Entwicklungen waren.

3.4.1 Schule in Äthiopien in Zahlen

Die äthiopische Verfassung sieht vor, dass sich der Staat um fortbestehende Ressourcen für Gesundheit, Bildung und soziale Leistungen zu kümmern hat (Art. 41/4) und dies in gesetzlichen Richtlinien und politischen Strategien zu verankern ist (Art. 90/1) (FDRE 1995). Tatsächlich hat sich die Einschulungsrate in den letzten 30 Jahren verdreifacht (Worldbank 2022). Laut der CSA und UNICEF Ethiopia (2020) besuchen 26 Millionen Kinder in Äthiopien die Schule (Kindergarten/Vorschule, Grundschule, Sekundarstufe) - so viele wie nie zuvor. Das sind fünf Millionen Kinder mehr, als noch vor zehn Jahren (2021:44). Die zwei erklärten Hauptziele der Education Sector Development Programme (ESDP IV und ESDP V 2010-2020) waren zum einen, einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu schaffen (vor allem in der Sekundarstufe) und zum anderen, qualitativen Unterricht anbieten zu können (ESDP V 2015:12). Obwohl die Einschulung in der Grundschule äthiopienweit recht erfolgreich ist, sind immer noch vier Millionen Kinder im Pflichtschulalter nicht eingeschult (CSA und Unicef Ethiopia 2020). Aus den politischen Dokumenten und anderen Erhebungen geht hervor, dass es dafür verschiedene Gründe gibt.

Demografischer Druck

Die schnell wachsende Bevölkerungszahl stellt eine große Herausforderung für das Schulsystem dar. Mehr als die Hälfte (~60%) der 112 Millionen Äthiopier*innen sind jünger als 24 Jahre. Es wird ersichtlich, dass eine umfassende Einschulung auf allen Bildungsebenen enorme Ressourcen und administrative Kräfte braucht. Das Durchschnittsalter der Gesamtbevölkerung liegt bei Männern und Frauen bei rund 19 Jahren (The World Factbook 2022).

„Äthiopien ist halt auch ein Land mit einem weiterhin, mit einer weiterhin wachsenden Bevölkerung /ahm/ und ja, da gibt es halt (..) vielleicht dann irgendwie eine Imbalance zwischen verfügbaren Lehrern oder Personen, die im Alter wären, Lehrer zu sein und Schülern [...]“ (Interview D 2021:Z73).

In jedem Fall erhöhen die demografischen Gegebenheiten den Druck auf die Regierung, (Aus-)Bildung zu ermöglichen.

Regionale Unterschiede

Die regionalen Unterschiede beim Zugang zur Bildung sind weitläufig. Es ist eine Herausforderung, Kinder und Jugendliche aufgrund der örtlichen Verstreut- und Abgeschiedenheit zu erreichen und ins Schulsystem einzugliedern. Die Mehrheit der äthiopischen Bevölkerung lebt in ländlichen Gebieten (ESPD V 2015: 10). So wurden im ESDP IV vier Regionen im (Nord-)Westen und Osten Äthiopiens identifiziert ('emerging regions'), die besonderer Unterstützung bedürfen (Afar, Somali, Benizhagul Gumuz, Gambella). "Persistent problems in emerging regions are related to both in-school constraints, and non-school-based cultural and societal factors [...]" (EDSP VI 2021:12). In diesen Regionen wurde eine langsamere Entwicklung auf verschiedenen Ebenen, im Vergleich zum Rest des Landes, "which cannot be solved from only the supply side" (EDSP V 2015:84), festgestellt. Eine Strategie, die eine befähigende Umgebung (Material und Ressourcen), organisatorische Kapazität und Bildung und Training auf individueller Ebene (EDSP V 2015:84) vorsieht, wurde erstellt. Im neuen EDSP VI, bisher nur als Entwurf verfügbar, wird allerdings klar, dass diese Ziele auf allen Ebenen nicht erreicht werden konnten, beziehungsweise immer noch wenig Veränderung stattgefunden hat. "General issues of poverty, drought, hunger, conflict, child marriage and the need for child labor are also continued major barriers to education in the emerging regions" (EDSP VI 2021:12).

Gender - Gap

Obwohl sich die Lücke zwischen Mädchen und Buben, die die Grundschule besuchen, verringert, sind es dennoch die Mädchen, die in allen Schulstufen weniger oft ausgebildet werden. Viele der Mädchen brechen ihre schulische Ausbildung nach der Grundschule ab oder nehmen nicht regelmäßig am Unterricht teil. Mädchen, die in ruralen Gebieten leben, schließen mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre Ausbildung nicht ab, was auch mit kulturellen Werten zu tun hat: zum einen wird die Bildung von Mädchen in diesen Gebieten immer noch als weniger wichtig angesehen, als die der gleichaltrigen Jungen. Traditionelle Arbeitsteilung lässt Mädchen im Haushalt und bei der Kindererziehung mithelfen. Zum anderen stellt die Heirat von minderjährigen Mädchen immer noch ein großes Problem in Äthiopien dar. Fast 16 Millionen Kinder sollen in Äthiopien verheiratet sein, ein weiterer Grund für viele, die Schule frühzeitig abzubrechen (Zehle 2014:239, CSA und UNICEF Ethiopia 2020:46).

Armut

Es wurde bereits erwähnt, dass Armut einen zentraler Hinderungsgrund zum Zugang für Bildung darstellt. Dies bezieht sich auf materielle Güter (Uniformen, Schulbücher), als auch auf individuelle Kosten, wie zum Beispiel der Transport zu einer Schule oder Ausbildungsstätte oder die Arbeitskraft, die Kinder in der Landwirtschaft darstellen. Im geplanten ESDP VI steht deutlich, dass das Fehlen von Bildung ein Aspekt von Armut ist: "Lack of education is a part of the definition of poverty. In other words, access to education is critical to long term improvements in productivity, the reduction of intergenerational cycles of poverty, the empowerment of women, and reductions in inequality" (ESDP VI 2021:100). Außerdem wirkt Armut stark intersektional: Menschen in ländlichen Gebieten sind tendenziell ärmer, als in urbanen Gebieten (UNICEF Ethiopia 2018) und Frauen sind wiederum mehr von Armut betroffen als Männer. Dies gilt im weiteren für Frauen mit einer Behinderung. All diese Faktoren, gekoppelt mit Armut, wirken sich auf den Zugang zur (qualitativen) Bildung aus.

Die genannten Gründe stellen wesentliche Barrieren zur Erreichung sozialer Gerechtigkeit und einer inklusiven Gesellschaft dar - sie korrelieren und interdependieren miteinander und verhindern Chancen und Möglichkeiten für Jungen und Mädchen, eine adäquate und qualitative Ausbildung zu erhalten.

3.4.2 Education Sector Development Programs (ESDP I - VI)

Mit diesen bildungspolitischen Entwicklungsprogrammen "the government of Ethiopia has designed and launched a twenty years Education Sector Development Program (ESDP) to translate policy issues in to action" (MoE 2012a). Basierend auf der ETP wurden ESDP I und II (1997/98 - 2001/02; 2002/03 -2004/05) eingeführt. Diese beiden Dokumente befassen sich aber noch nicht im Speziellen mit inklusiver Bildung. Diese wurde erstmals beim ESP III (2005/06-2010/11) inkludiert. Die Erwähnung beläuft sich allerdings auf eine halbe Seite und beschränkt sich auf die Bekundung des Bewusstseins, dass es Bedarf an Förderung von Kindern mit Behinderung gibt und dass diese in kommende Planungen und Strategien eingebunden werden sollen (ESDP III 2005:26). Das Thema findet weitere Aufmerksamkeit in ESDP IV und V (2010/11-2014/15; 2015/16-2019/20). Ausführlicher unter Einbeziehung genauerer Daten wird "Special Needs Education" als

Querschnittsthema behandelt. “These transitions indicate that the idea of inclusive education has gradually attracted attention in the education sector in Ethiopia” (Tonegawa 2019:34). Der neueste Teil sechs (ESDP VI), setzt diesen Trend fort und bezieht Inklusion in alle Bereiche von unterschiedlichen Schulstufen und Ausbildungsebenen, sowie der Lehrer*innenausbildung mit ein (ESDP VI 2021). Inklusion ist somit als Thema in der Gesetzgebung repräsentiert.

3.4.3 Special Needs/ Inclusive Education Strategy 2006 und 2012

Die erste SNE-Strategie wurde vom äthiopischen Bildungsministerium 2006 herausgegeben, “to make education accessible to children with special needs and marginalized groups” (MoE 2012a:5). Der bis 2011 datierte Plan verfolgte das Ziel, SNE Programme in Universitäten zu etablieren, Resource Centers zu gründen, die Bewusstseins-schaffung für das Thema zu fördern und Daten zu erheben. Besonders die Gründung der Hochschulprogramme für SNE in mehreren Universitäten sind auf dieses Dokument zurückzuführen und fallen bereits in die Zeit vor der Unterzeichnung der CRPD im Jahr 2010. Trotz kleiner Erfolge wurde ein weitgehendes Nichterreichen der Ziele festgestellt (MoE 2012a) und eine neue Strategie (2012) erarbeitet. In dieser Strategie, sowie im Masterplan für Special Needs Education (MoE 2016a), werden besonders die Education for All (EFA) - Ziele hervorgehoben. Sie folgt damit dem internationalen Trend inklusiver Bildungspolitiken (Tonegawa 2019:34). Tefera, Admas und Mulatie (2015) von der Universität Addis Abeba und Gonder geben allerdings zu bedenken, dass die EFA-Ideologie, unbestritten von Bedeutung, in Äthiopien einen “top-down-approach” forciert und es noch Jahre dauern wird, bis sie in der praktischen Realität angekommen ist. Sie stellen weiter die Frage, “if the talk about ‘education for all’ takes nearly a span of two decades before it gets the right shape on paper, then how would much would it take to restructure the school set up so that it is characteristically inclusive?” (ebd.:80). Klar herausgehoben wird in der Strategie, dass zum Erreichen der EFA-Goals eine zweigleisige Ausbildungsschiene verwendet wird, die neben der Inklusion von Kindern mit Behinderung in den Regelunterricht, auch ein Sonderschulsystem oder Sonderklassen vorsieht. Diese Lösung wird jedoch nicht präferiert, sondern eher als notwendig angesehen, da es diese Schulen und Klassen bereits gibt. Tonegawa sieht einen klaren internationalen

Trend zu eingleisiger Inklusion in den offiziellen Dokumenten der äthiopischen Regierung, obwohl er in seiner Forschung in Addis Abeba festgestellt hat, dass viele der Befragten, Lehrer*innen und Eltern, eine zweigleisige Ausbildungsschiene bevorzugen würden (2019:41). Die SNE-Strategien dienen als wichtigstes Referenzdokument, wenn es um die Etablierung inklusiver Bildung in Äthiopien geht, da durch sie eine breitere öffentliche und politische Diskussion erreicht wurde.

3.4.4 Masterplan on Special Needs Education/Inclusive Education in Ethiopia

Der Masterplan für inklusive Bildung (MoE 2016a) wurde als 10-Jahresplan im Jahr 2016 veröffentlicht. Er folgt auf die „Special Needs Education Strategy“ von 2012 (MoE 2012a), die laut Angaben des Bildungsministeriums ihre Ziele nur unzureichend erfüllt hat. Gründe dafür sind eine fehlende Leitlinie für die Bereitstellung von Förderungen für Kinder mit Behinderung und diversifizierten Lernbedürfnissen und das Fehlen von Strukturen, die ein inklusives System unterstützen. Explizit wird darauf hingewiesen, dass das Fehlen von Vorschriften zur Durchsetzung der Strategie und die Abwesenheit von Kontrollorganen die Umsetzung nur sporadisch erscheinen lässt. Es wurde daher darauf Wert gelegt, den Plan mit anderen Programmen abzustimmen und in einen größeren Kontext einzubetten. „The plan is a complete policy to guide the provision of special needs and inclusive education“ (Aemiro 2020:735). Es wird besonders auf die Notwendigkeit der Lehrer*innenförderung und Qualifikationen, sowie einem sensiblen Lohnsystem für Auszubildende mit solchen Fähigkeiten hingewiesen (MoE 2016a:5f). Der Masterplan beruft sich auf sechs strategische Säulen, die in der Inklusiven Bildungsagenda in Äthiopien bis 2025 umgesetzt werden sollen (MoE 2016a:14f):

- Schaffung eines Rahmens für politische inklusive Richtlinien
- Schaffung unterstützender Strukturen für inklusive Bildung
- Verbesserung der Lehrer*innenqualifikation im Bereich inklusive Bildung vor und während der Ausbildung
- Zugang zu qualitativer Bildung für alle
- Belegbare Umsetzung der Richtlinien und Leistung auf allen administrativen Ebenen
- Schaffung eines Kosten- und Finanzierungsrahmens zur Unterstützung für alle Lernenden, besonders Kinder mit diversifizierten Bedürfnissen.

Obwohl der Masterplan (MoE 2016a) als Dokument von großer Bedeutung erscheint, findet er in Texten wenig Anwendung und kaum Verweise. Nach meinem Eindruck, ist sein Stellenwert geringer als die ETP oder die ESDP's. Kontrovers sind auch die Aussagen der interviewten Expert*innen zum Masterplan hinsichtlich seiner Entstehung. So vermerkt ein Vertreter der Universität Addis Abeba, dass es keine Einbindung des Instituts für SNE gab, während ein anderer Interviewpartner, der direkt bei dem Plan mitgearbeitet hat, eine Beteiligung hervorhebt (Interview B 2021:Z45, Interview C 2021:Z153ff).

3.4.5 Resource Centers

“A resource centre is a pedagogical centre which is equipped with specific materials and assistive devices as well as staffed with professionals to give support to SNE learners, teachers and neighbouring schools” (MoE 2012a:21). In Äthiopien gab es bereits in den 90er Jahren eine Aufstellung von Schulclustern - eine Gruppe von fünf bis sechs Schulen, mit einer Schule, die besser ausgestattet war - und dem Ziel Austausch von Training und Lernmaterialien zu ermöglichen. Diese waren die sogenannten Cluster Resource Center (CRS) (MoE 2012a:23). Die Resource Center für Inklusive Bildung wurden ähnlich geplant. In der Richtlinie für die Etablierung solcher Ressource und Support Centers (RC) wird deutlich, dass das Konzept der RC ein importiertes Konzept aus dem globalen Norden ist, “a relatively new concept, particularly in the developing world” und in Äthiopien vom finnischen Ministerium gefördert wurde (MoE 2015:9f). Auch in anderen Staaten des sogenannten globalen Südens wurde das Konzept aufgegriffen. In Südafrika wurden beispielsweise seit 2001 Sonderschulen in RC umgewandelt, mit dem Ziel, Lernenden, die Unterstützung bedürfen, möglichst individuell zu fördern. Diese Zentren sind “linked to District Based Support Teams so that they can provide this specialised professional support in curriculum, assessment and instruction to designated full service and other neighbourhood schools” (Inclusive Education South Africa 2018). Ziel ist es, möglichst alle Sonderschulen in solche Zentren zu verwandeln. Äthiopien nutzt hingegen Sonder- und Mainstream-Schulen als Resource Centers. 2013 gab es landesweit neun solcher RC. Die Vision ist, diese Zentren als Knotenpunkt für die Erreichung der Schulen (Satelliten) zu verwenden und so inklusive Praktiken zu ermöglichen. Die

Richtlinie gibt vor, wie die Ausstattung von Materialien und assistiven Zubehör und ein barrierefreier Zugang zu solchen Zentren zu erfolgen hat. Auch eine Aufstellung des benötigten Personals mit Berufsspezifika, wie Sprachtherapeut*innen, Übersetzer*innen, Psycholog*innen und andere, wird aufgezeigt (MoE 2015:14ff). Obwohl angedacht ist, dass die RC aktiv in die Gemeinden eingegliedert sind, erscheint das als Herausforderung, wie aus einer Situationsanalyse von 2013 hervorgeht: "The findings [...] revealed the RC's were mainly observed as "houses for special materials", while visit to the community level has been practiced with minimal terms" (MoE 2015:6). Der Plan aus dem ESDP IV bis 2014/15 500 RC'S zu schaffen, wurde nicht erreicht. Laut ESDP V geht hervor, dass 113 Schul-Cluster mit einem Resource-Center ausgestattet wurden und 800 bis zum Zeitpunkt des Auslaufens des Programms angestrebt sind (ESDP 2015:19). Ob diese Vorhaben erreicht wurden, geht aus dem ESDP VI nicht hervor. Die neue Strategie in diesem Programm ist jedoch, dass bis 2024/25 alle Cluster Resource Centers, d.h in allen Kernschulen der Bildungscluster, Materialien für inklusiven Unterricht zur Verfügung stehen sollen und dass diese auch praktisch eingesetzt werden können (ESDP VI 2021:61). Siska et.al verweisen auf insgesamt 16 landesweite und auf inklusive Bildung ausgerichtete RC's (2020:819). In der Studie von Jan Šiška, Yirgashewa Bekele, Julie Beadle-Brown & Jan Záhofík (2020), die aus einer Zusammenarbeit zwischen der tschechischen Entwicklungsarbeit im Bereich inklusiver Bildung und dem äthiopischen Bildungsministerium entstanden ist, geht aber hervor, dass die Arbeit in den Resource-Centers einen positiven Einfluss auf die Einstellung von Lehrer*innen und der Schulgemeinschaft haben. Ein weiterer positiver Effekt scheint die praktische Umsetzung und Einbindung der Ressourcen in den Unterricht zu sein. Die Ergebnisse dieser Studie stehen im größeren Widerspruch zu den Aussagen der interviewten Expert*innen und anderen Texten, die zur Lehrer*innenausbildung in Äthiopien produziert wurden (Tonegawa 2019, Ginja & Chen 2021). Obwohl ein Wandel in der Einstellung der Lehrer*innen und der Gesellschaft sicher langsam, aber stetig stattfindet, scheinen die Ergebnisse der Studie, trotz aufzeigen von Herausforderungen, extrem wohlwollend. Ein Grund dafür könnte natürlich sein, dass rund um die inklusiven Resource Centers tatsächlich ein größeres Bewusstsein und eine größere Einbindung auf verschiedenen Ebenen und Instanzen besteht, als vielleicht in Schulen, die hier weniger Zugang zu den Ressourcen haben.

3.4.6 Itinerant Teachers

Die sogenannten *Itinerant-teachers*, die eine Springerfunktion einnehmen, sind ein zentraler Kernpunkt in der RC-Strategie. In dieser Funktion sollen Lehrer*innen mit Ausbildung im Bereich der inklusiven Bildung auf Bachelor-Level vom Resource-Zentrum aus die Satelliten-Schulen besuchen, um Kinder mit Behinderung und diversifizierten Lernbedürfnissen zu identifizieren und einen bedürfnisorientierten Lehrplan und Unterstützung anbieten. Auch Aufgaben wie die Vernetzung und Kontaktherstellung mit Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen, medizinischem Personal und Stakeholder*innen und Bewusstseinschaffung auf Gemeindeebene fallen in die Verantwortung dieser Lehrer*innen. Bedenkt man, dass zu einer Kernschule 3 bis 35 Satelliten-Schulen gehören und diese ein- bis zweimal pro Woche besucht werden sollen, erscheint dies als schwer zu bewältigende und unter den derzeitigen Bedingungen, nicht unmögliche Aufgabe (MoE 2015, Tonegawa 2019, Šiška et.al 2020).

“The itinerant teacher position is a relatively new position introduced to Ethiopia by the previous development project supported by Finland. [...] the position of itinerant teacher was [...] not included on the government payroll. The salary for itinerant teachers was being funded by a number of unsystematic schemes, and findings from the interviews and focus groups revealed that few principals of schools with an IERC appeared willing to cover the costs of itinerant teachers” (Šiška et.al 2020:825).

Die RC's sind für mich ein deutliches Beispiel für eine Übernahme von einem Bildungskontext in einen anderen. Im letzten Kapitel wird diese Annahme anhand der gesammelten qualitativen Daten und im Vergleich mit der Theorie von Bildungstausch und Borgen aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 5.3.2).

3.5 Finnische Entwicklungszusammenarbeit mit Äthiopien - inklusiver Wegweiser?

Finnlands Entwicklungszusammenarbeit mit Äthiopien besteht bereits seit 1967. Fortlaufend wurden drei Sektoren besonders unterstützt: Die Entwicklung des ländlichen Sektors, Wasser- und Hygieneversorgung und ein gerechter Zugang zur

Bildung, wobei Inklusion, besonders für Mädchen und Kinder mit Behinderungen, hervorgehoben wird (MofAF 2017). In einer Fallstudie der Development Portfolio Management Group der Universität in Southern California unter der Leitung von Natasha Graham im Auftrag der finnischen Regierung über "Inclusive Education in Finland's Development Cooperation 2004-2013" (Graham 2015), wird die langjährige Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Äthiopien und Finnland evaluiert. Im Bereich Behinderung besteht die Zusammenarbeit bereits seit den 1980er Jahren. Diese begann mit der Ausbildung von äthiopischen Lehrer*innen im Bereich der Sonderpädagogik im kleinen und später größeren Rahmen an zwei finnischen Universitäten. In Äthiopien selbst wurden durch finnische Auszubildende Kurzprogramme und Workshops angeboten. "The preparation of teachers for special needs education used to depend on the intermittently organized short seminars, workshops that are almost totally based on the support from donors from various voluntary organizations, and scholarships from abroad [...]" (Haye 2018:129). In den Folgejahren wurde ein spezielles Ausbildungszentrum (Sebeta Special Education Teacher Training Center) für Lehrende gegründet und die Ausbildung für Lehrer*innen äthiopien-weit fortgesetzt und durch Finnland unterstützt (Graham 2015, Haye 2018). Finnland wirkte auch maßgeblich bei der Entstehung der ersten äthiopischen "SNE-/Inclusive Education Program Strategy" (MoE 2006) mit. In diesem Zusammenhang stellt Graham (2015) fest "Finnish support has been instrumental in putting disability on the education agenda in Ethiopia" (ebd.:36). Finnland hat eine Führungsrolle bei der Unterstützung und Implementierung von inklusiver Bildung in Äthiopien eingenommen. Die Fortsetzung der bestehenden Programme und Unterstützungsleistungen wurden auch in den letzten Jahren beibehalten (2016-2021) (MofAF 2017). Dennoch haben die gesetzten Maßnahmen der finnisch-äthiopischen Kooperation nur geringen Erfolg gezeigt (Graham 2015). Trotz der Etablierung positiver und befähigender Umstände durch Ausbildungsprogramme und Trainingscenter, haben die Interventionen noch nicht zu systemveränderten Entwicklungen geführt. Eine Identifikation von Kindern mit Behinderung und deren Unterstützungsmöglichkeiten hat bis jetzt noch nicht stattgefunden (Graham 2015:39). Laut Graham führte die finnische Entwicklungszusammenarbeit zu "a positive impact on inclusive education policy, mixed impact on practice, and little impact on outcomes" (2015:40). Graham und ihr Team stellten fest, dass trotz der Langzeit-Kooperation zwischen Finnland und Äthiopien und vielversprechender politischer Prozesse, kein Umdenken im Umgang

und Lehren von Kindern mit Behinderung stattgefunden hat (Ginja & Chen 2021). Dies betrifft sowohl die breite Bevölkerung, als auch Lehrpersonen. Als Lösungsstrategie wird vor allem ein größeres Engagement seitens der Regierung durch politische Handlungen vorgeschlagen, sowie eine breitere finanzielle Ressourcenaufwendung auf multilateraler Seite und der fortgesetzten qualitativen Ausbildung von Lehrer*innen (Graham 2015:43f). Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit fällt auf, dass bei dieser Evaluation zwar erkannt wird, dass das Konzept 'Inklusive Bildung' in der äthiopischen Gesellschaft und bei den Lehrenden nicht angenommen wird, die Lösung dafür aber nicht in eine kultur- und gesellschaftssensible Haltung hinterfragt, sondern auf rein politisch-ökonomischen Ebene reflektiert wird. "What this means is that the mere presence of policies and laws does not in itself guarantee enforcement. Ethiopia has an established SNE/IE strategy but stronger government commitment is needed to ensure that these policies and laws are supported through creation and implementation of an appropriate action plan" (Graham 2015:43).

Im Hinblick auf den großen Einfluss der finnischen Entwicklungszusammenarbeit auf den äthiopischen inklusiven Bildungssektor erscheint es daher wichtig, die Perspektive des Geberlandes genauer zu betrachten und die strukturelle Macht hinter diese Kooperation zu hinterfragen. Eine kultur- und gesellschaftssensible Herangehensweise an die mäßigen Erfolge wird demnach nicht in Betracht gezogen und damit die Möglichkeit, dass ein struktureller Wandel nicht nur auf politischer Ebene stattfinden muss, um Veränderung zu bewirken (Timmons & Alur 2009). Auch scheint es möglich, dass der als Kritikpunkt formulierte Import des globalen Konzepts Inklusive Bildung in der Auslegung der Implementation und Umsetzung hier ohne den äthiopischen Kontext als wichtigen Einflusspunkt für Veränderungen herangezogen wird (vgl. Kapitel 4.4).

3.6 CRPD - Herausforderung, Empfehlungen und Wandel

Die Menschenrechtskonvention für Menschen mit Behinderungen (CRPD) aus dem Jahr 2006 wurde 2010 von Äthiopien unterzeichnet. Die Konvention hat weltweit ein größeres Bewusstsein für die Rechte von Menschen mit Behinderungen geschaffen und die Agenda *Inklusion* vorangetrieben. Mit der Ratifizierung hat sich Äthiopien dazu

verpflichtet, die in den 50 Artikeln festgehalten Anliegen für Menschen mit Behinderungen umzusetzen:

“The Convention is intended as a human rights instrument with an explicit, social development dimension. It adopts a broad categorization of persons with disabilities and reaffirms that all persons with all types of disabilities must enjoy all human rights and fundamental freedoms. It clarifies and qualifies how all categories of rights apply to persons with disabilities and identifies areas where adaptations have to be made for persons with disabilities to effectively exercise their rights and areas where their rights have been violated, and where protection of rights must be reinforced” (UN 2006).

Das Recht auf Inklusiv Bildung ist im Artikel 24 der CRPD verankert. Damit wird Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung, frei von Diskriminierung und auf Basis der Chancengleichheit, auf allen Bildungsebenen, sowie unabhängig von der Art der Behinderung, zugesprochen, mit dem Ziel einer vollständigen Entfaltung der individuellen Potentiale, Persönlichkeit und Talente. Dies soll durch ausreichende Maßnahmen und Unterstützung, politisch, strukturell, materiell als auch bei der Ausbildung von Lehrer*innen mit und ohne Behinderung erfolgen (UN 2006). Im Rahmen dieser Verpflichtung hat Äthiopien 2012/13 einen Bericht über die bisherige nationale Umsetzung der CRPD an das Komitee für die Rechte für Menschen mit Behinderungen verfasst. Der Bericht wurde vom Komitee 2016 überprüft und kommentiert. Nach einer erneuten Stellungnahme Äthiopiens wurden auf dieser Basis Überlegungen des Komitees zur Verbesserung und weiteren Umsetzung der Konvention vorgeschlagen (CRPD 2016).

Eine Durchsicht dieser Berichte eröffnet eine Perspektive auf die zu dem Zeitpunkt gesetzten Maßnahmen für Inklusion. Grundsätzlich fällt auf, dass auf Seite Äthiopiens viele “Insellösungen” vorgeschlagen werden. Maßnahmen im Bereich Inklusion sind oftmals eine Zusammenfassung kleiner und individueller Handlungen, wie das Abhalten von Workshops und Trainings, die zwar lobenswert scheinen, aber nur geringfügig zu einer umfassenden und nachhaltigen strukturellen Veränderung führen können. Dies trifft auch auf Artikel 24 zu. Der Punkt in dem Bericht an das CRPD-Komitee diskutiert vor allem die Frage, wie mit den bereits gebauten Sonderschulen umgegangen werden soll. Als Erklärung, warum eine Umwandlung von Schulen für blinde und gehörlose Kinder noch nicht stattgefunden hat, wird die Opposition der nationalen Vereinigungen für Gehörlose angegeben, die bevorzugen, gehörlose Kinder in Schulen mit den geeigneten Fachkräften und Materialien auszubilden. In den

weiteren Unterpunkten wird vor allem auf Ausbildungsinitiativen für Braille und Gebärdensprache hingewiesen und die dafür benötigten Ressourcen und Materialien (CRPD 2015:28f). Das Bild das gezeichnet wird beläuft sich auf die Fokussierung einzelner Gruppen innerhalb des großen Bereichs eines inklusiven Schulsystems und erwähnt andere Gruppen, wie Menschen mit intellektueller Behinderung oder Lernschwierigkeiten nicht. Die Lektüre der politischen Dokumente und Strategien und die Erwähnung in einem der geführten Expert*inneninterviews (Interview C 2021:Z86ff), das manche Arten von Behinderung mehr Aufmerksamkeit erlangen als andere, deutet auf eine Fortführung dieses Trends hin. Die Herangehensweise im CRPD-Bericht zeigt weiter ein ambivalentes Verständnis des Konzepts Behinderung auf, was ebenfalls in der Literatur und von den Expert*innen angesprochen wird und sich auch über die letzten Jahre nicht verändert hat (Malle 2017, Hays 2018). Positiv hervorzuheben ist, dass die Empfehlung des CRPD-Komitees eine klare Strategie für inklusive Bildung zu erarbeiten, um messbare Ziele und Ergebnisse zu erhalten, durchaus versucht wurde umzusetzen (CRPD 2016:4f). Wie bereits beschrieben, wurde das Thema inklusive Bildung seit dem Entstehungsjahr der Empfehlung in vielen der politischen Dokumente spezifisch, wie im Masterplan (MoE 2016a) oder als Querschnittsthema in den ESDP'S IV, V und VI (2014-2020) einbezogen. In der Praxis bleiben die bereits dokumentierten Herausforderungen, sei es die Nutzung von Sonderschulen oder Resource Centers, sowie unzureichende Bestände an Material und Lehrer*innen, weiterhin bestehen.

Abgesehen von der Stellungnahme zum Artikel 24 der CRPD fällt auf, dass Äthiopien auch in anderen Bereichen, die für die Erreichung eines inklusiven Bildungssystem, das innerhalb einer inklusiven Gesellschaft eingebettet sein sollte, noch einigen Herausforderungen gegenübersteht. Besonders Artikel 9, der die Barrierefreiheit auf allen Ebenen und für alle Arten von Behinderung betrifft oder Artikel 19, der ein unabhängiges und in die Gesellschaft eingebundenes Leben von Menschen mit Behinderungen promoviert, sind zu beachten. Artikel 19 wurde von Äthiopien beispielsweise mit der Stellungnahme "no significant measures have been taken in this respect", abgetan (CRPD 2015:26). Zusammenfassend muss anerkannt werden, dass sich seit der Entstehung dieses Austausches 2012 bis 2016 weitere Initiativen und politische Prozesse ereignet haben.

3.7 Zusammenfassung Kapitel 3

Es wurde versucht, eine Übersicht über die Entstehung des äthiopischen Bildungssystems und damit auch der Entstehung des Felds der inklusiven Bildung in Äthiopien zu geben. Die bildungspolitische Genealogie des Landes ist historisch in einer Zeit gewachsen, die von Kolonialismus, Wandel und gesellschaftlichem und politischem Umschwung geprägt war. Die Literaturrecherche hat ergeben, dass inklusive Praktiken Teil christlich-religiöser Schulen war und zumindest für einige Menschen mit einer bestimmten Art von Behinderung Zugang zum Lernen schuf. Die Darstellung der Gegenwart zeigt auf, in welchem Wandel und Prozess sich das gesamte Bildungssystem Äthiopiens und der Versuch dieses inklusiver zu gestalten, befindet. Die Übersicht der politischen Bildungsstrategien eröffnet einen Blick auf bereits geschehenes Umdenken, zeigt aber durch deren Ergebnisse praktische Limitationen bei der Implementierung, die unter anderem auf gesellschaftliche Einstellungen und monetäre und materielle Ressourcen zurückzuführen sind. Es wird ersichtlich, dass ein struktureller Wandel noch nicht auf allen Ebenen stattgefunden hat und es weiteren Schritten und Handlungen bedarf. Die starke externe Prägung des äthiopischen Schulsystems wirft weitere Fragen bezüglich der Forschungsfrage dieser Arbeit auf, auf die in den Folgekapitel eingegangen werden soll: Auf der einen Seite scheint die internationale- und bilaterale Entwicklungszusammenarbeit in großen Teilen mitverantwortlich für positive Entwicklungen der vergangenen Jahren zu sein, andererseits wird historisch betrachtet auch ersichtlich, dass Äthiopien keine Chance hatte, sein eigenes Schulsystem zu entwickeln und auch in der Gegenwart von historischen gewachsenen Entscheidungen, wie Leistungsbeurteilungen, Unterrichtssprache und Curricula einen stark extern vorgegebenen Weg geht. Natürlich ist auch Bildung stark von globalen Zusammenhängen geprägt. Es wird noch aufgezeigt werden, wie der Neoliberalismus die globale Bildungsagenda beeinflusst.

4 Kritik-Stränge – kritische Aspekte inklusiver Bildung mit Blick auf das äthiopische Bildungssystem

4.1 Neoliberaler Diskurs

Als neoliberales Paradigma gilt jene Wirtschafts- und Sozialordnung, die sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts weltweit durchgesetzt hat. Gekennzeichnet ist diese durch eine kapitalistische Logik der Finanzmärkte, der Internationalisierung und einer globalen Abstraktion ökonomischer und sozialer Probleme, die sich auf Liberalisierung, Freihandel und Individualisierung stützt. Dabei findet immer mehr eine gesellschaftliche Entpolitisierung, gepaart mit einem weltweitem Geltungsanspruch, statt (Butterwege, Lösch, Ptak & Engartner 2016). Ziel der neoliberalen Wirtschaftsordnung ist “die langfristige und dauerhafte Stabilisierung der Marktgesellschaft”(ebd.:15). Diese Entwicklung betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche und ist somit auch für den Bildungssektor (und damit auch das Feld der inklusiven Bildung) von Bedeutung, denn der Neoliberalismus ist von “significant contextual influence in many aspects of public practice” (Hardy & Woodcock 2015:144) und “Education [...] has therefore been profoundly influenced by decades of working within a neo-liberal paradigm” (Anderson und Boyle 2020:36). Historisch betrachtet, hat im 19. und 20. Jahrhundert durch die veränderte Gesellschaftsordnung und die Manifestation des Neoliberalismus in Europas Schulen und später in anderen Bereichen der Welt eine Veränderung stattgefunden: “the school changed from an institution to linguistic and cultural homogenization”(Teodoro 2020:96). Besonders richtungsweisend wird diese Veränderung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Antonio Teodoro (2020) beschreibt den Wandel der Schulen vom globalen Norden ausgehend ab den 1980er Jahren, der mit Schulstruktur-Reformen eine Anpasstheit an die neuen globalen Veränderungen Richtung Technologie und dem nationalen und internationalen Wettbewerb anstrebte. Die neuen Schlagworte dieser Reformen waren ‘Wettbewerbsmechanismen’, national definierte ‘Unterrichts- und Lernstandards’ und eine Standardisierung der Lehrpläne mit dem Ziel der Effizienz und Vergleichbarkeit. Die OECD wurde in diesem Zusammenhang eine der wichtigsten einflussnehmenden Organisationen im nationalen Bildungssektor und wirkte, mit der ihr inhärenten

ökonomischen Logik, maßgeblich auf nationale und internationale Bildungsdiskurse und Gesetzgebungen ein (ebd.:66ff). Im Bezug auf inklusive Bildung stellen das auch Hardy und Woodcock fest:

“These more economic logics are evident in the dominance of conceptions of inclusion in relation to equity – a key concern of the OECD insofar as equity is construed as a marker of economic productivity. [...] inclusion is characterised as the attainment of a minimum level of skills to be economically, socially and politically productive” (Hardy & Woodcock 2015:14).

Inklusion geht in dieser Logik mit der Entwicklung von Kompetenzen und Fertigkeiten zur Maximierung des gesellschaftlichen und produktiven Nutzens einher.

Das Wissen, um die Eingebundenheit inklusiver Bildung in wechselseitige wirtschaftliche und politische Entwicklungen innerhalb und außerhalb von nationalen Grenzen (Kozelski, Artiles & Waitoller 2011:1) und deren Untersuchung, ist laut Hardy und Woodcock (2015) der erste essentielle Schritt, um Bildungsstrategien und Gesetze auf ökonomische Logiken zu überprüfen, die inklusive und auf Gerechtigkeit ausgelegte Strategien möglicherweise gefährden könnten. In ihrem Artikel analysieren die beiden Autoren Definitionen und wichtige politische Strategien, die sich mit Inklusiver Bildung befassen. Sie fanden heraus, dass sich viele politische Richtlinien vor allem entlang eines Vielfalts- (diversity) und Defizitsspektrums (deficity) bewegen. Das bedeutet, dass einerseits zwar die Diversität als positives und zu förderndes Merkmal hervorgehoben wird und im Sinne eines Mainstreaming-Denkens Platz finden soll, andererseits sind Diskurse über Defizit vor allem mit Leistung, Kosten und Wert in Verbindung mit Humankapital geprägt. Hardy und Woodcock geben zu bedenken, dass Bildungsstrategien immer “multifaced” sind und deshalb genau analysiert werden muss, “how specific policies seem to occupy particular positions along such a spectrum.” (2015:161) Einen recht praktischen und gesellschafts-sensiblen Ansatz liefern Anderson und Boyle (2020) mit der Frage, wie *gute* Bildung (*good* Education) im neoliberalen Paradigma stattfinden kann. Sie erinnern daran, dass Bildung vor allem davon beeinflusst wird, was als gesellschaftlich wichtig und ‘gut’ angesehen wird (O’Hear 1981, zitiert nach Anderson und Boyle 2020:37). Das zeigt sich in der Entlohnung verschiedener Berufe, genauso wie in dem, was gelehrt und unterrichtet wird. Im kontemporären Bildungsdiskurs wird *Qualifikation* - global vorgegebene Standards zu erreichen und ihnen zu genügen - als essentielles Ziel angesehen (Waldow 2012, Biesta 2015). *Gute* Bildung wird zunehmend durch *effektive* Bildung

ersetzt und “has become part of the vernacular used by governments, policy makers and now those working within educational systems” (Anderson und Boyle 2020:42). Hinzuzufügen ist außerdem der institutionelle Druck, der durch internationale Kontrollmechanismen auf den Akteur*innen und Gesetzgebenden lastet, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird (vgl. Kapitel 4.2). Damit findet eine Werteverstärkung innerhalb der neo-liberalen Bildungsagenda statt: von Bildung, die dem inhärenten Wert des Lernens dient, hin zu der Frage, welche produktiven Ressourcen sich durch diesen Vorgang erschließen lassen. Dadurch wird Bildung quantifiziert:

“A consequence of the current educational rhetoric is the need to measure. If the discourse is tied to the effectiveness (or not) of education, then the only way to know whether it is effective (or not) is to measure it. If the discourse is tied to student learning (or not) in education, then the only way to know whether students are learning (or not) is to measure” (Anderson und Boyle 2020:43).

Die Quantifizierung und Standardisierung von Bildung hat damit Auswirkungen auf den Wert der Bildung und wie dieser gesellschaftlich ermesselt wird. Die Prämisse, dass Bildung zum Abbau von gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen kann, wie es sich im Slogan “Education for all” manifestiert, wird durch diese Verschiebung kontradiktiert. Sie führt vielmehr dazu, dass der Graben zwischen Bildungsgewinner*innen und Bildungsverlier*innen zunimmt.

Dennoch geben Anderson und Boyle (2020) zu bedenken, dass trotz all der angeführten Herausforderungen Bildung im neoliberalen Paradigma als etwas wertvolles angesehen wird, was in den vielen globalen Finanzflüssen und Investitionen zum Ausdruck kommt (ebd.:52f). Unter Anbetracht der angeführten Argumente ergibt sich daher die Schlussfolgerung: “The only way that the provision of education can be considered fair is by providing it in a way that is inclusive of everyone, regardless of his or her circumstance” (Anderson und Boyle 2020:53). Aber auch eine gerechte Verteilung von Bildung ist nie ganz losgelöst von sozialem Vergleich und Differenzkonstruktionen und damit verbundenen Leistungserwartungen (Arndt et. al 2021, Reisenbauer 2019). Im Begriff der ‘Optimierung’ (Arndt et.al 2021), die dem zuvor genannten Begriff der ‘effektiven Bildung’ (Anderson und Boyle 2020) ähnlich ist, wird eine Verbesserung der Leistung angestrebt. Inklusive Bildung ist nach diesem Verständnis aus einer kritischen neoliberalen Perspektive „optimierungskritische Optimierung“ (Arndt et.al 2021:118). So ist das Ziel der inklusiven Bildung eine

Optimierung der Situation für alle Lernenden, aber die “Konzeption inklusiver Bildung umfasst gleichzeitig eine Kritik an Optimierungsansprüchen im Kontext neoliberaler Entwicklungen” (Arndt et. al 2021:118). Optimierung und Leistung stehen in einem eng verbundenen und machtstarken Verständnis, dem auch inklusive Bildung nicht entkommen kann. So findet die Realisierung inklusiver Bildung innerhalb eines Rahmens statt, in dem “inklusive Entwürfe (...) [an] standardisierten Leistungsmessunge(n) (...) an Vergleichsprozesse” (Arndt et.al 2021:124) gebunden sind. Dies wird auch im äthiopischen Kontext deutlich (Interview G 2021: Z103ff).

4.2 Strukturelle Qualitätskontrolle und Vorgaben

Dieser Kritikstrang unterscheidet sich von den anderen Kritiksträngen dahingehend, dass er sich erst während dem Schreibprozess und vertiefter Literaturrecherche dieser Arbeit deutlich herausgebildet hat. Eine strukturelle Kontrolle und Vorgaben zur Erreichung von qualitativen und quantitativen Zielen im Bildungssektor hängen nicht nur mit dem vorangegangenen Kritikstrang des Neoliberalismus zusammen, sondern sind außerdem essentielle Notwendigkeit für eine holistische Betrachtung des (inklusive) Bildungssektors im Kontext von Ländern des globalen Südens und im Speziellen Äthiopien.

Besonders hervorgehoben soll hier die Global Partnership for Education (GPE) werden. Anders als in den meisten Ländern des globalen Nordens ist Bildung in vielen Ländern des globalen Südens ein Gut, das stark externalisiert wird (Steiner-Khamsi 2004, da Silva und Oliveira 2021). Die Teilnehmer*innen in diesem internationalen und politischen Feld ‘Bildung’ nehmen Einfluss auf die Selektion, Implementation und Evaluation von bildungspolitischen Strategien und Entwicklungen. Die traditionelle duale Rollenverteilung von Geberländern aus dem globalen Norden und Empfängerländern aus dem globalen Süden wird reproduziert und aufrechterhalten (da Silva und Oliveira 2021:2). Das GPE-Programm setzt sich zusammen aus einer Vielzahl von Stakeholdern auf unterschiedlichen globalen Ebenen, unter deren Zusammenschluss eine internationale und wirtschaftspolitische finanzielle Hilfeleistung für 36 Staaten des sogenannten globalen Südens erbracht wird, die exklusiv in den Bildungssektor fließen soll (Knutson und Lindberg 2020). Die Weltbank und UNICEF sind auf globaler Ebene die machtstärksten einflussnehmenden

Einheiten, während die Geberorganisationen unterschiedlich sind und das Programm als “public-private partnership” (Knutson und Lindberg 2020, da Silva und Oliveira 2021) betrachtet wird. “In the compact, developing country governments commit to develop and implement ‘sound’, sustainable and broad-based education sector plans, to increase domestic support for these plans, and to demonstrate results on key performance indicators“ (Knutson und Lindberg 2020:438). Einer dieser Key Performance Indikatoren ist neben Indikatoren wie Gender-equality oder dem allgemeinen Zugang zur Bildung auch inklusive Bildung. Bezogen auf Äthiopien, das seit 2004 Partner des GPE ist, wurden 492 Millionen Dollar Hilfeleistungen bewilligt (Global Partnership for Education 2021:13). Mehrere Interviewpartner*innen erwähnen das GPE als wichtigen Geber-Partner im Bereich Bildung und inklusiver Bildung (Interview D 2021:Z49, Interview F 2021:Z79, Interview H 2021:Z93f). Einer der Expert*innen erwähnt explizit die Key Performance Indikatoren:

“(…) jetzt in den großen Bildungsstrategien und der Förderung durch GPE der Global Partnership for Education und der Weltbank ist in den letzten Jahren auf das Thema Inklusion immer, immer wichtiger geworden /ähm/ und dem derzeitigen /ahm/ (..) wie soll man sagen Förderungsvertrag ist es stark verankert also (..) und ich erwarte auch, dass das dann in den nächsten Jahren noch mal, noch mehr nen Push bekommt, /ahm/ weil die Leistungen also, also dieser Vertrag hat auch so ein Setup das, /ahm/ (..) dass der äthiopischen Staat nur die nächsten Zahlungen bekommt, wenn sie bestimmte Key Performance Indicators erreichen und einige darin handeln, um inklusive Bildung (...)“ (Interview D 2021:Z49).

Internationale Zusammenschlüsse, wie das GPE-Programm, nehmen also maßgeblich Einfluss auf die Formung eines bestimmten nationalstaatlichen Sektors, in diesem Fall Bildung. Fördergelder sind an bestimmte Ziele geknüpft, die die Empfängerländer erfüllen müssen. Problematisch dabei sind die inhärenten asymmetrischen Machtstrukturen, auf denen solche Zusammenschlüsse aufbauen und die das globale Nord-Süd-Gefälle weiter verstärken (de Silva & Oliveira 2021). Noah W. Sobe (2012) wirft hier den Begriff der Rechenschaft oder Rechenschaftspflicht ein (accountability). Er schlägt vor, “accountability as global governmentality” (ebd.:91) zu betrachten, um zu verstehen, wie (bildungsbezogene) Rechenschaft globale Prozesse konstituiert. Er argumentiert mit Nikolas Rose, dass Instrumente, wie der freie Markt und freie Wahlmöglichkeiten, regulierende Wirkung haben und als andere Formen von Kontrolle verstanden werden sollten (Rose 1999, zitiert nach Sobe 2012:89).

“The political facts of accountability are not difficult to discern, and above we saw several versions of the argument that accountability, with its technical strategies of measurement, emerges in a social engineering context where progressive political futures are seen as able to be planned for and able to be realised” (Sobe 2012:90).

Auch de Silva und Oliveira (2021:3) sehen internationale Kapitalfonds, wie das GPE, als eine Form der politischen Führung an, die nicht staatszentriert ist und Knutson und Lindberg (2020) finden noch deutlichere Worte für ihre Einstufung des Programms:

“In other words it becomes clear that the GPE is not only and simply a depoliticising machinery but also a venue for dissensus. We see little reason to believe that this is a unique property of the particular multi-stakeholder arrangement for global governance studied here” (Knutson und Lindberg 2020:457f).

Global Partnership for Education soll hier als Beispiel dienen, wie auf globalem Level bildungspolitische Entscheidungen für Empfängerländer getroffen werden, die sich mit der Annahme der Anforderungen und Qualitätskontrollen Fördergelder sichern. Obwohl eine Kontrolle über den Outcome der Gelder und deren Verwendung, auch durch externe Organe, sicher notwendig und sinnvoll ist, gilt es, die asymmetrischen Machtstrukturen und geförderten Inhalte mit einem kritischen Blick zu betrachten. “The GPE partnership model is strongly associated with neoliberal economic globalisation, which has the potential to expand hierarchies of power and compromise education as a public good and a human right” (de Silva & Oliveira 2021:4). Sogenannte Länder des globalen Südens, wie Äthiopien, befinden sich damit in einem Dilemma. Ohne die internationalen Mittel sind die Bestrebungen nicht umzusetzen, gleichzeitig werden Schwerpunkte maßgeblich extern verhandelt oder vorgegeben. Zu bedenken ist schlussendlich auch, dass mit der Erreichung der Ziele auch eine gewisse internationale Anerkennung verbunden ist, die Einfluss auf globale Bewertung des Nationalstaates hat. Rechenschaftspflicht bringt daher globalisierende Tendenzen mit sich, sie produziert und reproduziert globale Systeme und schafft Belohnungen, im Sinne von Vorzügen und Favorisierungen im globalen Vergleich (Sobe 2012:91).

In den geführten Expert*inneninterviews wird nur wenig reflektiert auf solche Systeme eingegangen. Drei Expert*innen nennen das Bauen von Resource Centers im Zusammenhang mit der GPE (Interview D 2021:Z49; Interview F 2021:Z79; Interview H 2021:Z135), nur eine*r davon geht dabei auf Förderverträge ein, die allerdings als positiver Pushfaktor für die inklusive Agenda angesehen werden. Da der äthiopische Bildungssektor stark von außen mitfinanziert wird, liegt die Vermutung nahe, dass

solche Vorgehensweisen bereits internalisiert wurden und routiniertes „Mittel zum Zweck“ sind, um notwendige Finanzierungen zu erreichen. Auf diesen Aspekt wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen (vgl. Kapitel 5.3.2).

4.3 Postkoloniale Strukturen und die Bildungsagenda

Mutua und Swadener (2011) beschreiben anhand von Kenia, wie sehr koloniale Denkmuster noch immer im kontemporären Bildungsdiskurs vorhanden sind. Eng verwoben mit den bereits dargestellten neoliberalen Einflüssen wird eine Leistungsgesellschaft geschaffen, in der die Besten und *Fähigsten* Erfolg haben. Sie bedienen sich des Konzepts der 'postcoloniality', dem fortbestehenden Prozess der Dominanz "between and within nations, races, or cultures and recognizing the historical roots of such practices within colonialism" (ebd.:212). Auch nach der Unabhängigkeit Kenias wurden viele der kolonialen Institutionen beibehalten und verändern sich nur langsam. Mousumi (2017) sieht diese Kontinuität von kolonialen Strukturen in vielen Ländern des globalen Südens gegeben und den Bildungssektor als Ausgangspunkt für die Konstruktion Nationaler Identität (Mousumi 2017:37). Zur Schaffung einer Einheit, einer kollektiven nationalen Identität, werden Werte und Ziele durch die einflussreichsten und dominantesten kulturellen und ethnischen Gruppen bestimmt. Mousumi meint, dass diese dominanten Praktiken, der Gesellschaft inhärente, inklusive Praktiken zugunsten der kollektiven Identität entgegenwirken könnten, wenn keine eigenständige Lösung gefunden wird (ebd. 2017).

Zwar ist Äthiopien offiziell nie kolonialisiert worden, jedoch gab es auch ohne Kolonialherrschaft dominante Einflüsse, sei es durch die italienische Besetzung oder das kommunistische DERG-Regime. Wie auch andere afrikanische Staaten ist Äthiopien kulturell extrem heterogen und divers. Kontemporär sind es wahrscheinlich andere externe Kräfte, die auf das Land einwirken. So steht Äthiopien in enger Zusammenarbeit mit China und anderen Ländern des globalen Nordens. Vielleicht geht es zu weit, um von neo-kolonialistischen Einflüssen zu sprechen, dennoch sollte so eine Perspektive nicht außer Acht gelassen werden. Welch großen Einfluss Länder des globalen Nordens auf den Bildungssektor hatten, zeigt sich im historischen Rückblick zur Entstehung des äthiopischen (Inklusiven-) Bildungssektors.

4.4 Inklusive Bildung als importiertes Konstrukt

Es wurde bereits am Anfang ein Versuch unternommen, inklusive Bildung zu definieren und dabei festgestellt, dass es sich wegen seiner unterschiedlichen Facetten um ein sehr vielseitiges Konzept handelt. Einer der Hauptkritikpunkte dieser Arbeit ist die Übernahme eines globalen Konzepts in einen anderen Kontext und die Frage nach der Auswirkung dieses Vorgangs auf den Implementierungsprozess.

Dabei soll nicht inklusive Bildung an sich kritisiert werden, denn das Konzept ist ein wichtiges globales Instrument zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit, basierend auf den Menschenrechten und festgehalten in den Sustainable Development Goals (SDG's). Es hat unbestritten Prozesse und Diskussionen weltweit vorangetrieben und Veränderungen und positive Entwicklungen für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene erwirkt.

Dennoch werden in solchen globalen Konzepten Macht- und Hierarchieverhältnisse deutlich, die es zu hinterfragen gilt. Gerade weil Erfahrungen und Mechanismen der Exklusion und Inklusion kontextuell verschieden sein können, kann auch inklusive Bildung verschiedene Bedeutungen haben (Mousumi 2017). Inklusive Bildung kann deshalb als soziales Konstrukt betrachtet werden, dessen Erzeugung auf mehreren Ebenen lokal, national und global stattfindet (Kozelski, Artiles & Waitoller 2011, Mousumi 2017). Die Betrachtung dieser Ebenen scheint für die forschungsleitende Fragestellung besonders bedeutend, denn der Eindruck bleibt (und wird deshalb untersucht), dass das Konstrukt inklusive Bildung vor allem auf einer globalen Metaebene, vermehrt auf einer ökonomischen Makroebene und sehr gering im lokalen Bereich betrachtet wird oder sich vielmals durch individuelle Einzelhandlungen und Initiativen auszeichnet. Im Sinne einer kollektiven Identitätsbildung und Identifikation mit dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft scheint aber gerade die letzte Ebene nicht genug Beachtung zu finden. Mousumi (2017) verweist auf die große Diskrepanz von weltweit entstehenden politischen Gesetzgebungen und Diskursen und der philosophischen Idee des Konzepts (ebd.:36). Weiters haben unterschiedliche historische Entwicklungen ebenso eine Auswirkung auf die Perspektive und Implementierung von inklusiver Bildung, wie auch kulturelle Einflüsse. "It is these uneven and locally interpreted versions of inclusive education [...] that are deeply embedded in the way that human rights are conceptualized and implemented [...]"

(Kozelski, Artiles & Waitoller 2011:4). Die Autor*innen schließen daraus, dass neben dem Erfolg der Verbreitung Inklusiver Bildung weltweit sich einige Herausforderungen auftun:

“[...] inclusive Education has largely ignored the complex histories and socio-cultural conditions of developed and developing nations that shape how inclusive agendas are defined and implemented. [...] However, approaches to mandating inclusive education have created country-specific unintended consequences that constrain progress towards inclusive schools and systems. Further, disconnect between the intent and practice of inclusive education create conundrums for reformers” (Kozelski, Artiles & Waitoller 2011:5).

Aus einer kulturhistorischen Perspektive muss Differenz als Konstrukt verstanden werden, das kulturelle Kategorien auf Basis von Bekanntem und Fremdem und Fähigkeit und Unfähigkeit beurteilt und damit Macht- und Ausschlussmechanismen fördert und legitimiert. Diese stehen damit im Gegensatz zum Inklusionsgedanken. Dennoch sind sie vorhanden und sollten nicht übersehen oder als unwesentlich abgetan werden, denn in diesen historischen und kulturellen Berührungspunkten findet die praktische Anwendung von Inklusiver Bildung statt (Kozelski, Artiles & Waitoller 2011). Der Anspruch an inklusive Bildung aus dieser kritischen Perspektive wird als responsive, die komplexen, sozialen, kulturellen und kontextuellen Gegebenheiten kennenden Theorie und Praxis formuliert (Engelbrecht 2011). Dieser Anspruch erscheint bei erster Betrachtung recht hoch und vielleicht sogar utopisch, vertiefend reflektiert wird er aber zu einer Notwendigkeit, wenn gesetzte Ziele erreicht werden und Maßnahmen nicht nur Richtlinien bleiben sollen. Dies soll folgend durch die Darstellung der äthiopischen und skandinavischen Entwicklungsarbeit näher illustriert werden.

4.4.1 Skandinavische Kooperationen zu Inklusion in Äthiopien

Im Hinblick auf die angeführten Kritikpunkte wurden bereits die theoretischen Aspekte von geborgten und externalisierten Bildungsstrategien genannt. Als Beispiel für den Kritikpunkt soll die langjährige Entwicklungszusammenarbeit skandinavischer Länder und ihren Einfluss auf den inklusiven Bildungsdiskurs in Äthiopien aufgezeigt werden. Ausgehend von den skandinavischen Ländern, der USA und Kanada wurde das Konzept Inklusive Bildung global verbreitet. Kozelski, Artiles & Waitoller (2011)

identifizieren zwei Stränge anhand deren, das Konzept diskutiert wird: zum einen geht es um Rechtfertigungs- und Begründungsansätze und zum anderen um die Implementierung von Inklusiver Bildung (ebd.:3). In der Fachliteratur im Kontext Äthiopien kommen meiner Meinung nach beide Ansätze zum Ausdruck, wobei erster eine größere Präsenz verzeichnet, vor allem die politischen Strategien sind nur wenig praxisorientiert. In meiner Literaturrecherche wurde bereits recht früh deutlich, dass trotz zahlreicher bi- und multilateraler Kooperationen vor allem die skandinavischen Länder in der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor seit Jahrzehnten sehr präsent sind. Im Bereich der inklusiven Bildung ist es vor allem Finnland, das auf beide zuvor genannte theoretische Stränge in Äthiopien eingewirkt zu haben scheint (MoE 2015, Hays 2018). In den Interviews wurde dies noch deutlicher. Die skandinavisch-äthiopische Entwicklungszusammenarbeit hat hierbei schon recht früh, in der Mitte des 20. Jahrhunderts, begonnen. Tekeste Negash, selbst eritrisch-äthiopischer Geschichtswissenschaftler an der Universität Uppsala in Schweden, vermerkt, dass Schweden zwischen 1974 und 1991 das größte bilaterale Geberland im Bereich Bildung für Äthiopien war (Negash 1996:51). Hays (2018) berichtet, dass die Gründung des 'Department of Special Needs Education' der Universität in Addis Ababa durch intensive Zusammenarbeit mit der Universität in Oslo, Norwegen, stattgefunden hat. Vorausgegangen war diesem Ereignis die Einführung eines Masterprogramms zu „Special Needs Education“ und die Ausbildung von professionellen Fachkräften in dem Bereich. Warum gerade die nordischen Länder hier eine zentrale Rolle spielen, lässt sich nicht einwandfrei feststellen. Babaci-Wilhite et.al (2014) weisen darauf hin, dass (bilaterale) Entwicklungshilfe zwar humanitäre Intentionen zum Ziel hat, dass diese aber in politische, strategische und ökonomische Motive eingebettet sind. In ihrem Artikel stellen sie die nordische Entwicklungshilfe (Schweden, Dänemark, Norwegen und Finnland) am Beispiel von Tansania in favorisierter Rolle dar, die laut den Autor*innen im Gegensatz zu anderen Staaten auf den Prinzipien von Menschenrechten, Demokratie und Gleichberechtigung aufbauen (Babaci-Wilhite 2014:93). In wie weit sich dies nachweisen lässt, ist fraglich. Generell ist ein Standbein der skandinavischen Entwicklungshilfe die Weitergabe von intellektuellem Kapital (Meffe 2015), was sich am Beispiel Äthiopien und dem Sektor der inklusiven Bildung durchaus bestätigen lässt. Da Bildung in diesen Staaten politisch und gesellschaftlich einen hohen Stellenwert einnimmt, kann davon ausgegangen werden, dass sich dies auch in deren Entwicklungspolitik widerspiegelt.

Soiri vom Nodic African Institute in Schweden erinnert auch an die historische, geopolitische Ausgangssituation der skandinavischen Länder, die unter Abwesenheit einer kolonialen Vergangenheit eine andere Rolle einnehmen können, als andere Staaten (Meffe 2015). Diese historische und lokale Verwobenheit muss hinsichtlich des Ursprungs der inklusiven Bildungs-Bewegung (weltweit und in Äthiopien) genau hinterfragt und in die Analyse miteinbezogen werden. Die entwicklungspolitische Kooperation zwischen Finnland und Äthiopien im Bereich der inklusiven Bildung wurde bereits im Kapitel 3.5 dargestellt.

Finnland nimmt in der inklusiven Bildungsagenda Äthiopiens die Position eines "change-agents", wie Armstrong et. al (2010:118) dies benennen, ein. Darunter wird die Kollaboration von Expert*innen aus Ländern des globalen Nordens und globalen Südens verstanden, die Veränderung bewirken soll. In solchen Beziehungen kann es vorkommen, dass die change-agents bestimmte Konzepte, wie 'soziale Gerechtigkeit' oder die Menschenrechte als gegeben hinnehmen. Eine Repräsentation des universalen Verständnisses wird dann ohne Erachten der lokalen, historischen und kulturellen Umstände, vorausgesetzt.

"When introduced as guiding principles of education reform, these taken for granted ideas (developed in the Western philosophical and political traditions over many centuries) obfuscate the unequal relationships between countries and the dependency promoting outcomes of change-oriented development interventions" (Armstrong et.al 2010:118).

4.5 Der Einfluss von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen auf Wahrnehmung von inklusiver Bildung

Äthiopiens Diversität zeigt sich auf mannigfaltige Weise nicht nur in den vielen Sprachen und Ethnien, sondern auch in seiner traditionellen und kulturellen Vielfalt. Religion spielt dabei eine große Rolle. Die große Anzahl an orthodoxen Christ*innen macht beinahe die Hälfte der Bevölkerung aus (The World Factbook 2022). In der Tradition verschiedener Glaubenslehren wird Behinderung daher oft stigmatisiert und als Bestrafung und Folge von Sünde verstanden. So werden, vor allem in ruralen Gegenden "traditionelle Lösungen", wie das Trinken von 'heiligem Wasser' bevorzugt. Kinder mit Behinderung werden auch oft verheimlicht und Zuhause

behalten (Schiemer 2017, Franck & Joshi 2017; Aldersey et. al 2020). Verschiedene Autor*innen berichten von der fortbestehenden Verankerung des Konzepts "Behinderung" im medizinischen Modell (Naicker 2018, Aldersey et.al 2020) und der Ansicht, dass Behinderung eine 'Krankheit' sei. Gesellschaftliche Barrieren aus der Perspektive eines sozialen Modells von Behinderung werden nach Aldersey und Kolleg*innen eher geschaffen, als abgebaut: "families were effectively disabled by a society that was not accommodating their specific needs as it related to transportation, childcare and workplace accommodations" (2020:7). Dass solche gesellschaftlichen und kulturellen Barrieren und Einstellungen eine Herausforderung für das Konzept inklusive Bildung und dessen Implementierung bergen, wird in der kontemporären Literatur (Schiemer 2017, Tnegawa 2019, Hays 2018, Ginja & Chen 2021, Aldersey et. al 2020) und auch den Gesetzgebungen sehr wohl reflektiert. So heißt es beispielsweise schon 2012 in der Strategie für SNE/Inclusive Education:

"Inclusive education relies on widespread acceptance of the rights of LSEN to be educated in general education classrooms and to receive equitable resourcing (that is, funding which is adequate to meet their needs). Failure to recognize these rights constitutes one of the biggest barriers to inclusive education. Accordingly, a concerted and continuous effort must be exerted to raise the level of awareness and rectify the wrong attitudes held by parents, community elders, religious, political and education leaders, teachers, employers and the community at large" (MoE 2012a:13).

Eine kontextuelle Einbettung des Konzepts in die äthiopische Lebensweise erscheint also notwendig. Aber wie kann diese aussehen? Wie kann das Wissen, um die vorhandenen gesellschaftlichen und kulturellen Barrieren genutzt werden, um diese abzubauen? Neben den Einstellungen von Lehrer*innen (Tnegawa 2019, Ginja & Chen 2021) scheint auch die Akzeptanz von Kindern mit Behinderung und deren Eltern nur in kleinen Systemen, auf einer Mikroebene, zu funktionieren (Schiemer 2017:160). Ähnliches berichten auch Franck & Joshi (2017) über Initiativen in Tigray, im Norden Äthiopiens, wo aktive Aufklärung über die Möglichkeit eines Schulbesuchs von Kindern mit Behinderung ein großer Schritt war, weil viel Eltern nicht glaubten, dass ihre Kinder überhaupt lernen könnten. Schiemer (2017) meint, dass der Einfluss einer "collectivist culture" (ebd.:29ff). Auswirkungen auf das Funktionieren dieser Mikro-Ebene hat. Die beschreibt eine kollektive Kultur von gemeinsamen Zielen und Werten, durch die sich eine Person in der Relation zu anderen identifiziert und Gemeinwohl über individuelle Ziele gestellt wird. In Margarita Schiemers Forschung über den Zugang zum

Schulsystem von Kindern mit Behinderungen in der Hauptstadt Addis Abeba stellte sie fest, dass so eine “collectivist culture” in Vorstellungen von Zugehörigkeit zu Gruppen und Familien deutlich wird. Sie dient dazu, Konstruktionen und Konsequenzen von Behinderung in einen Kontext einzuordnen, um damit umgehen zu können. Laut Schiemer entstünden so ausgleichende Gemeinschaften, in denen diese kollektiven Vorstellungen, im Gegensatz zu vorherrschenden kulturellen Einstellungen, gelebt werden können (Schiemer 2017:159ff).

Timmons und Alur geben zu bedenken: “Inclusion requires a change of thinking at various levels” (2009:409). Während sich auf politischer Ebene hier einiges in Äthiopien getan hat (Tonegawa 2019), so verändern sich gesellschaftliche Einstellungen und kultureller Konzepte langsamer. Obwohl sich die Idee der Inklusiven Bildung ab den 1990er Jahren rapide verbreitet hat, waren viele Länder (besonders im globalen Süden) noch immer mit der Idee von Integration beschäftigt (Nketisa et. al 2017). Das gilt, nach meinem Eindruck, allerdings nicht nur für Länder des globalen Südens. Mehrere Autor*innen meinen aber, dass auch gegenwärtig Inklusion oft als reine Partizipation (Integration) am Unterricht verstanden wird, was den Anforderungen des Konzepts nicht genügt (Haye 2018, Ginja & Chen 2021). Nketisa (2017) und seine Kolleg*innen schlagen deshalb vor, Inklusion durch eine “culturally responsive education lens” (ebd.:165) zu betrachten, also die kulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede und Einstellungen nicht nur zu kennen, sondern mit und durch sie zu unterrichten und zu lehren (Gay 2013, zitiert nach Nketisa et. al 2017). Dazu muss der kulturelle, historische, soziale und politische Kontext herangezogen, reflektiert und hinsichtlich Einstellungen und Praktiken hinterfragt werden (ebd. 2017). Alemayehu Teklemariam Haye drückt es für Äthiopien folgendermaßen aus: “Inclusive education design needs to be adapted in the context of Ethiopia” (2018:134).

4.5.1 Das CAPP-Modell

Timmons und Alur (2009:409f) zeigen anhand von Indien auf, wie versucht wurde, diese kulturellen und gesellschaftlichen Ebenen in die Implementation inklusiver Bildung miteinzubeziehen. Mit dem CAPP-Modell (Culturally Appropriate Policy and Practice) des Indischen 'National Resource Centers for Inclusion' (NRCI) wurde eine Strategie für die Inklusion von Kindern mit Behinderung und Kindern, die durch andere Barrieren vom Lernen ferngehalten werden, geschaffen. Das Modell beansprucht damit eine weite Definition von inklusiver Bildung, „referring to all children facing barriers to learning“ (Timmons und Alur 2009:409). Sie fokussiert auf Veränderungen auf der Makroebene (*Gesetze-whole policy approach*), Mezzoebene (ausführen und umsetzen der Gesetze auf der Ebene von Gesellschaft, Administrator*innen, Lehrer*innen, Ämtern etc.-*whole community approach*) und der Mikroebene (Klassenraum und Werte des Lernens, Kultur/Gesetz/Praxis-*whole school approach*) (Timmons und Alur 2009).

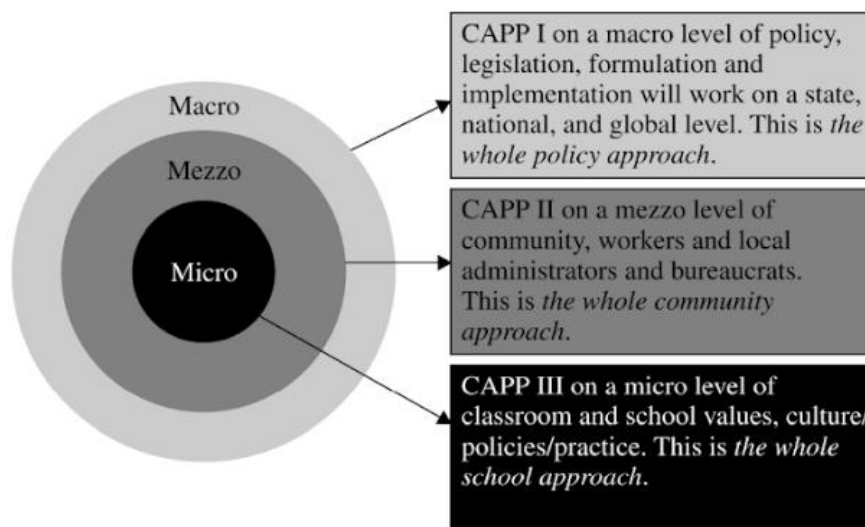


Abb.: Alur 2003:o.S nach Timmons und Alur 2009:410; Figure 28.1

Mit diesem holistischen Zugang werden in Trainingsprogrammen verschiedene Module zu den drei Ebenen erarbeitet, die auf jeder Ebene sehr ausführlich sind und theoretisch und praktische Einheiten beinhalten. Besonders ist, dass das Programm auf universellen Elementen und Theorien aufbaut, aber an kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst werden soll (Timmons & Alur 2009).

“CAPP is user-friendly and provides training materials that will help develop, promote and sustain good education practices. Strategies provided are based on good practices and policies that can be adapted universally to facilitate the inclusion of children with any disability into regular schools making education for all possible” (Timmons & Alur 2009: 410).

Natürlich bedarf es bei so einem kultur- und gesellschaftssensiblen Zugang einiges zu bedenken. Die derzeitige Datenlage und Literaturvergleich lässt darauf schließen, dass das, was auf Makroebene schon passiert ist, nicht oder nur in geringem Ausmaß, in der Praxis ankommt (Malle, Pirttimaa & Saloviita 2015b, Tonegawa 2019, Ginja & Chen 2021), was auch von den äthiopischen Expert*innen bestätigt wird (Interview A 2021:Z79f, Interview C 2021: Z84f, Interview E 2021:Z38f).

“[...] teachers and parents/guardians of children with disabilities are frustrated by the current state of inclusive education at a practical level” (Tonegawa 2019:42). Ein großes Problem ist ebenfalls die Verteilung und der Zugang zu Ressourcen (Materialien, finanzielle Ressourcen usw.), die für ein ‘äthiopisches’ Konzept inklusiver Bildung notwendig wären. In jedem Fall ist es nicht nur “lack of political commitment”, an dem es Zelalem (2018) festmacht, sondern das Fehlen eines holistischen und lokalen/nationalen Blicks auf das Konzept der inklusiven Bildung in dem ostafrikanischen Land. Wenn das gelingt, dann erfüllt sich die Basis des inklusiven Gedankens: “The underlying principle of inclusive education is to examine what barriers exist in the system that prevent learners from learning and address those barriers in planning rather than psychologizing failure” (Naicker 2018:4). Barrieren werden von den Expert*innen in den Interviews recht deutlich erkannt. Diese Arbeit beschäftigt sich unter anderem aber auch mit der Frage nach Barrieren, die durch eventuelle internationale Einflüsse und die Übernahme vom globalen Konzept der inklusiven Bildung entstanden sind. Das nächste Kapitel soll Erkenntnisse der bisher aufgezeigten Kritik aufgreifen und Ergebnisse präsentieren.

5 Empirische Untersuchung - Interpretation und Analyse der Daten

5.1 Forschungsdesign

Neben einer ausführlichen Sichtung kontemporärer, interdisziplinärer Literatur zum Thema inklusive Bildung in Äthiopien, wurde die wichtigsten äthiopischen Dokumente und Richtlinien herangezogen. Diese wurden bereits ausführlich im Kapitel 3 dargestellt und zusammengefasst. Weiters wurden acht Leitfadeninterviews mit Expert*innen geführt. Der Leitfaden für die Interviews umfasste acht Fragen, welche sich vor allem aus der bereits gelesenen Literatur und den vorab gesichteten Dokumenten erschloss. Dieser Leitfaden wurde nur nach dem ersten Interview geringfügig angepasst. Zur Analyse der daraus entstandenen Daten, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen, die nach Mayring und Fenzl als "Verfahren qualitativ orientierter Textanalyse" bezeichnet wird (2014:543). Diese stellt eine Auswertungsmethode da, bei der qualitativ-interpretativ mit einem Text, im Fall dieser Arbeit mit den jeweiligen Interviews, umgegangen wird (Mayring und Fenzl 2014:633f). Den Schritten dieser sozialwissenschaftlichen Analyse folgend, wurden daher vorab fünf Kritikstränge formuliert, die sich aus meiner Sicht aus der Literatur zum Thema der inklusiven Bildung in Äthiopien und im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung erschließen. Diese Auseinandersetzung und Herangehensweise ermöglichte eine deduktive Kategorienbildung zur Analyse der Interviews. Gleichzeitig erschlossen sich aus dem analysierten Material weitere induktive Kategorien, die bei der Interpretation der Daten eine signifikante Rolle spielen. Die Kategorien wurden den Expert*inneninterviews zugeordnet. Durch den Vergleich der Kategorien konnten, die in diesem Kapitel aufgezeigten qualitativ-interpretativen Ergebnisse akkumuliert werden.

5.2 Methode und Sample

Die zur Analyse und Interpretation bestimmten Daten stammen aus acht Expert*inneninterviews, die zwischen Mai und Juli 2021 geführt wurden und alle zwischen 30-65 Minuten dauern. Die Herstellung der Kontakte, der zu interviewenden Personen, ergab sich durch eine Recherche im Internet und im Schneeballprinzip, durch persönliche Kontakte durch bereits interviewter Fachkräfte. Die Expert*innen waren, nachdem ein Termin vereinbart wurde, sehr zuvorkommend und offen, über den Bereich ihrer Expertise zu sprechen.

Zwei der befragten Expert*innen arbeiten für Organisationen und Institutionen in Österreich zum Thema inklusive Bildung, haben aber einen direkten Schwerpunkt ihrer Arbeit in Äthiopien. Die sechs anderen Interviews wurden mit Expert*innen aus Äthiopien geführt. Dies war mir besonders wichtig und fußt auf der Kritik verschiedener Autor*innen, entwicklungspolitische Machthierarchien zu reflektieren und zu hinterfragen, die bei der Generierung von Wissen über den sogenannten globalen Süden eine Rolle spielen⁴. Vier der befragten äthiopischen Expert*innen arbeiten an einer Universität oder einem College und haben eine Ausbildung in "Special Needs Education" auf MA oder PhD-Level. Eine weitere Person arbeitet für eine bekannte äthiopische zivilgesellschaftliche Organisation für Inklusion. Ein weiteres Interview wurde mit einem Mitglied des äthiopischen Bildungsministeriums geführt.

Sechs der Interviews fanden online statt, zwei der Gespräche über Telefon. Bis auf eine Interviewpartnerin waren alle Befragten männlich. Nur eine*r der Interviewteilnehmer*innen hatte eine Behinderung. Alle Expert*innen hatten zum Zeitpunkt des Interviews eine einschlägige Ausbildung im Bereich der inklusiven Bildung oder einen Arbeitsschwerpunkt zu dem Thema. Von den sechs äthiopischen Expert*innen haben vier einen Universitätsabschluss an einer europäischen Universität absolviert.

Die transkribierten Interviews werden für eine mögliche Überprüfung und unter Berücksichtigung der DSGVO aufbewahrt und können bei Bedarf eingesehen werden.

⁴ Siehe dazu z.B.: Dannecker, P. und Vossmer, C. 2014. Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen.

5.3 Darstellung der Forschungsergebnisse

Um eine Interpretation der Interviews durchführen zu können, wurden diese codiert. Die Codes und Kategorien repräsentieren die deduktiv erarbeiteten Kritikstränge und die induktiv entstandenen Kategorien in verschiedenen Bereichen. Im folgenden Kapitel sollen nun Ergebnisse formuliert werden, die das bisherige akkumulierte Wissen aus Literatur und Datenerhebung miteinander verbinden. Recht schnell wird deutlich, dass einzelne Themengebiete nicht nur einem Kritikstrang zugeordnet werden können, sondern Überlappungen und Interdependenzen implizieren.

5.3.1 Der äthiopische Masterplan für inklusive Bildung im Spannungsfeld von Neoliberalismus, gesellschaftlicher Teilhabe und Kosteneffizienz

Der „Masterplan on Special Needs Education/Inclusive Education in Ethiopia“ (MoE 2016a) wurde bereits im Kapitel 3.4.3 vorgestellt. In der Einleitung steht ein kontroverses Zitat, das als Anlass genommen wurde, den Begriff von Inklusion und tatsächlichen Teilhabe-Prozessen für Menschen mit und ohne Behinderung in Äthiopien in den Expert*inneninterviews zu überprüfen:

“Important is to comprehend that inclusiveness does not mean full integration. There may be remarkable practical difficulties in trying to teach everybody together. Therefore, some children with disabilities are better accommodated either in special classes, unities or special schools” (MoE 2016:5).

Ähnlich wie bei den Definitions- und Unterscheidungsversuchen von inklusiver Bildung und sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kapitel 2.2.1) wird beim Thema Sonderklassen und Sonderschulen, also der institutionellen Trennung und damit verbundenen Kategorisierung von Schüler*innen, ein essentieller Fokus auf Leistungs- und Zielformulierungen sichtbar. Die bereits thematisierte Tendenz der Einteilung von Schüler*innen nach der ICF-Klassifikation spielt auch bei der Frage nach Sonderschulen eine Rolle (Interview C 2021:43f, Interview F 2021:34f, Interview H 2021:Z37ff). Das Vielfalts- und Defizitspektrum, das Hardy und Woodcock (2015) in politischen Richtlinien als inklusive Marker entdecken, wird in der verbalen Praxis der Interviews sichtbar. So verweisen mehrere Interviewpartner*innen zwar darauf, dass

Lernen und Schule für alle möglich sein soll, dass aber nicht alle Schüler*innen aufgrund ihrer Behinderung im Regelunterricht teilnehmen können, und stimmen so der Aussage im Masterplan zu (Interview A 2021:Z39ff, Interview C 2021:43f, Interview F 2021:Z34f, Interview H 2021:Z37ff). Das Defizitsspektrum überwiegt somit das Diversitätsspektrum:

„IP: [...] Therefore in the masterplan it is indicated that some students still need segregated, it's not to_ to mean, it's not just promoting segregation (..)

I: Mhm.

IP: ...rather, some (..) severe, students with severe disabilities, who couldn't come to the regular schools, the neighbouring schools. They still have the right to learn, education is a human right” (Interview C 2021:43f).

Ein omnipräsentes Beispiel in diesem Zusammenhang sind Kinder, die gehörlos sind. Die Hälfte der Interviewpartner*innen zog solch ein Beispiel heran und begründete dies auch. Ein*e Interviewpartner*in formuliert die Position folgendermaßen:

„IP: Let me give you an example. [...] Deaf students. Most of the hearing students come to school at least with a knowledge of minimum of 5000 words. But deaf, /ah/ students came to school without any knowledge of words, things that they are using in their surrounding. So (..) whenever they came to school that is, the first step that they learn words and concepts. So how can a deaf child, who came to school /ah/ without knowledge can be included with those children who have /hm/ a knowledge of more than 5000 words because /ah/ word is very important for (..) learning.

I: Mhm.

IP: So, this is personally, I believe that, /ah/ children who are deaf, should not be integrated, at least until they develop /ah/ develop /ah/ quiet, language that are important for communication as well as learning other subjects” (Interview F 2021:30ff).

Resultierend aus dieser Haltung ergibt sich eine von drei Perspektiven, nämlich, dass das Recht zu lernen zwar für alle gegeben, dies aber in getrennten institutionellen Settings stattfinden soll, was dem inklusiven Gedanken von gesellschaftlicher Teilhabe widerspricht. Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass, wenn vielleicht auch unbewusst, Inklusion mit *special needs education*, einem besonderen Förderbedarf für Kinder mit Lernbedürfnissen gleichgesetzt wird. Die Prämisse, dass Sonderschulen eine Optimierung des Lernens und Erreichen von Fähigkeiten für Kinder mit Behinderung fördern und produktiver sind als alle Kinder im Regelunterricht, ist durchzogen von neoliberalen Einflüssen (Arndt et.al 2021). Sonderschulen in Äthiopien stehen historisch in engem Zusammenhang mit missionarischen Aktivitäten, die solche

Schulen in Äthiopien zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert haben, deren Schüler*innen einen hohen akademischen Erfolg aufwiesen (vgl. Kapitel 3.2.1). Yoshiko Tonegawa (2019) hat in seiner Befragung von Lehrer*innen und Eltern in Volksschulen in Addis Abeba ähnliche Tendenzen in der Einstellung zu Sonderschulen festgestellt. Seine Ergebnisse verweisen auf den Wunsch vieler Eltern, ihre Kinder in Sonderschulen unterbringen zu können, da sie dort mehr Lernpotenzial hätten, was aufgrund der politischen Richtlinien nicht möglich ist, weil die Schulen auf inklusive Schulen umgestellt wurden (ebd.:41f). So beschreibt er den Unmut einer Mutter: "However, the mother complained that her child was not learning at all and spent the whole day in the classroom not doing anything" (Tonegawa 2019:42). Vorstellungen über Erfolg im Schulsystem sind also geprägt durch historische, (post)-koloniale, globale und neoliberale Einflüsse, die sich auf die gesellschaftliche Wahrnehmung auswirken. Isolation und psychische Folgen, die durch eine institutionelle Trennung entstehen könnten, werden zwar wahrgenommen (Interview A 2021:Z39, Interview B 2021: Z45), in Gegenüberstellung mit Leistungsmöglichkeiten und Effizienz jedoch als geringeres Risiko bewertet.

Die zweite Perspektive ist eine gegenteilige Haltung, die eine segregierte Schulbildung komplett ablehnt. Um Teilhabe zu ermöglichen, müssen Kinder mit und ohne Behinderung im gleichen Schulsetting lernen (Interview B 2021:Z45, Interview G 2021:Z31ff). Die Aussage eine*r der Interviewpartner*innen setzte dem hinzu, dass es darum ginge, die Gesellschaft und ihre kulturellen Werte zu fördern, um, als Teil dieser, später einen Beitrag leisten zu können (Interview B 2021:43f). Auch diese Perspektive ist nicht gefeit vor neoliberalen Gedankengut. Es ist ein bekanntes Paradigma, dass inklusive Schulen als kostenschonendere Variante, gegenüber Sonderschulen angesehen wird. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass keine Bildungsarmut Ungleichheit und Ungerechtigkeit, sowie Einschränkungen in vielen Lebensbereichen bedingt. Investitionen in institutionell segregierte Bildung kostet zwei- bis dreimal so viel, wie für Kinder im Regelunterricht (Lamichhane 2014, zitiert nach IDDC 2016:10).

"Where investments are made, the financing of special or segregated education settings – traditionally the only provision for children with disabilities in many countries – continues to be seen as a more tangible and safe option, even though they cost more" (IDDC 2016:10).

Inklusive Bildung ist aus ökonomischer Sicht kosteneffektiver, wobei man bei dieser Strategie vor allem auf die Umschichtung von Steuern und Investition in „domestic

financing“ (IDDC 2016) setzt. Auf Ausbildungskosten für LehrerInnen wird hier nicht direkt eingegangen, sondern nur erwähnt, dass gut ausgebildete Fachkräfte kostengünstig viele Kinder mit Behinderung unterrichten könnten (ebd.:10). Die in den Interviews Befragten nannten Kosteneffizienz nicht explizit als Grund für ihren Standpunkt, dennoch ist die Kostenfrage immer politisch relevant und sollte beim Lesen so einer Strategie nicht außer Acht gelassen werden.

Die dritte Perspektive versucht die beiden vorangegangenen Punkte in Ansätzen zu vereinen. Ein/e Interviewpartner*in beschreibt Sonderklassen und Schulen als Schutzraum, in dem die Kinder in einer sicheren Umgebung lernen können. Betont wird aber auch die Wichtigkeit von Orten, die gemeinsame Kontaktpunkte zulassen und ein Zusammentreffen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung ermöglicht (Interview B 2021:Z43, Interview D 2021:Z34f, Interview G 2021:Z37). Tonegawa (2019) kommt zum gleichen Ergebnis, verweist aber auch auf die gegenwärtige Situation in Äthiopien: Schule ist kein einfaches Spielfeld, sondern komplex und vielschichtig. Inklusive Bildung ist kontemporär ein Teil eines großen Ganzen. Dieser Gedanke wurde auch von den Expert*innen genannt. Der Masterplan ist eine zeitlich begrenzte Richtlinie und eingebettet in den Wandel, der sich politisch und gesellschaftlich vollzieht, daher sehe er nach wie vor institutionalisierte Trennungen vor (Interview C 2021:Z45, Interview D 2021:36).

Die drei vorgestellten, aus meinen Daten hervorgehenden, interpretativen Perspektiven auf institutionelle Segregation im Bildungskontext in Äthiopien zeigen auf, dass es keinen einheitlichen Standpunkt im Bezug auf die Frage nach der Richtigkeit oder Wichtigkeit von Sonderschulen oder Sonderklassen gibt. Neoliberale Denkmuster vor allem im Leistungsdenken und der Frage nach Produktivität und Auswirkung für die Gesellschaft gegenwärtig und bestimmen den Wert von Bildung und stellen sie teilweise über soziale und individuelle Fragen. Schlussendlich bezieht sich diese Frage aber nicht nur auf die äthiopische Situation, sondern betrifft jedes Bildungssystem, wie ein*e Interviewpartner*in verbalisiert:

“Still, I don't believe that there is /ah/ inclusive education in the context of Ethiopia, even, I believe that you yourself in Europe, the most advanced one, are not yet, implementing purely inclusive education” (Interview E 2021:Z75).

Klar scheint daher, dass mit den Möglichkeiten gearbeitet wird, die vorhanden sind. Finanzielle Gegebenheiten und strukturelle Bedingungen, wie hohe Schüler*innenanzahl in den Klassen, Lehrer*innenmangel und die generelle Unterfinanzierung des Bildungssystems (Interview D 2021: 67ff), führen zu einseitigen Lösungen. Im Sinne des Inklusionsgedankens steht die Teilhabe vor dem Bereich der Leistung. Wenn Teilhabe allerdings umfassend stattfinden soll, muss dabei auch qualitative Bildung Priorität sein und darf sich nicht auf eine reine Teilnahme am Unterricht beschränken.

5.3.2 Die Frage nach dem äthiopischen Kontext - Inklusive Bildung übersetzt oder importiert?

Literatur und Interviews deuten darauf hin, dass es vor der Etablierung der modernen Schulbildung ein, zumindest teilweise, inklusives, äthiopisches Schulsystem gab (Alemayehu und Lasser 2012, Hays 2018, Interview B 221:Z108ff, Interview E 2021:Z150). Dieses umfasste nicht jede Art von Behinderung, sondern bezog vor allem Menschen mit einer Sehbehinderung oder körperlicher Behinderung ein und fand in einem religiösen Kontext statt (vgl. Kapitel 3.2.1). Mit der Einführung eines formalen Schulsystems rückte diese Perspektive in den Hintergrund. Standardisierung und externe Vorgaben hielten Einzug. Die Frage nach dem äthiopischen Kontext war für mich eine der wichtigsten Ausgangsfragen dieser Arbeit, war es historisch gesehen überhaupt möglich, ein eigenes Schulsystem zu etablieren? Wurde dieses angepasst und adaptiert oder fand eine reine Assimilation äußerer Vorgaben statt?

Das moderne äthiopische Schulsystem, etwa 100 Jahre alt, wurde massiv von anderen Staaten mitgeprägt. Die im Kapitel 3 dieser Arbeit aufgezeigten historischen Verflechtungen zeichnen ein deutliches Bild externer Kräfte in allen Bereichen des Bildungssektors und der inklusiven Bildung. Der Einfluss von bestimmten Nationalstaaten, allen voran Finnlands, in das äthiopische inklusive Bildungsprojekt wurde bestätigt. Mein Interviewkontakt aus dem äthiopischen Bildungsministerium beantwortete die Fragen nach dem äthiopischen Kontext von inklusiver Bildung deutlich: "Yes actually, we learned /ah/ from the international /ah/ environment (Interview H 2021: Z206)". Die anderen Interviewpartner*innen stimmten überein, dass eine kontextuelle Anpassung an den äthiopischen Rahmen stattgefunden hätte, die

sich vor allem in den vielen politischen Dokumenten und Richtlinien zum Thema zeige (Interview B 2021:Z61, Interview C 2021:Z70f, Interview F 2021:Z101). Einer der Expert*innen lehnte diese Einschätzung jedoch kategorisch ab:

“IP: /Ah/ I, I, I don't think /ah/ it has its own specific modality of inclusive education (smiles). Simply Ethiopia is trying to adopt.

I: Mhm.

I: Yeah, /ahm/, the modalities /ah/ (..) undertaken by /ah/ Europeans, particularly, she adopted, you know, the strategy (..) applied by Finland, Germany, Austria as, as I have told you. So, I don't think we /ah/ have Ethiopian modality of inclusive education” (Interview E 2021: Z205f).

Um diese beiden Standpunkte genauer betrachten zu können, soll nochmals das 4-Phasen-Modell von Philipps & Ochs (2003) zum Borgen politischer Bildungsstrategien herangezogen werden (Kapitel 2.4.1). Die in der ersten Phase beschriebenen Impulse dürften im äthiopische Gesetzgebung recht deutlich von außen zugeführt worden sein. So wurde in der ersten wichtigen bildungspolitischen Gesetzgebung der ETP von 1994 (FDRE 1994) das Thema Inklusion nur einmal erwähnt. Laut Malle et.al (2015a) war ein Bedürfnis, oder *Impuls* nach Philipps und Ochs (2003) noch nicht gegeben, sondern “the presence of the issue of disability [...] was more or less the result of a donor-driven initiative” (Malle et.al 2015a:129). Malle et.al kamen zu dieser Feststellung, nachdem sie mit zwei Fokusgruppen und vierzehn Expert*innen des äthiopischen Bildungsministeriums gesprochen hatten (ebd.:2015a). Mit der Zunahme der Wichtigkeit von inklusiver Bildung als globales Thema gewann das Thema auch in Äthiopien an Bedeutung. Die Expert*innen nennen als einflussnehmende Dokumente die Unterzeichnung der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948), die Salamanca Deklaration (1994) und die CRPD (Interview B 2021, Interview C 2021, Interview D 2021, Interview E 2021, Interview F 2021, Interview G 2021, Interview H 2021), aber auch dezidiert Nationalstaaten - allen voran Finnland - als starke Initiatoren im Feld der inklusiven Bildung in dem ostafrikanischen Staat:

“IP: Well, Finland is a very really, it is not because of the reason that I have /ah/ earned my PhD there, it is true that Finland, (...) Austria [...] Gemany (...) are playing a significant role in introducing and then (..) promoting special needs, education and inclusive education program in Ethiopia.

I: Mhm

IP: Finland was the first country that help in Ethiopia to establish Special Needs Education department in Addis Ababa University in 1990s. (..) I know that /ahm/ /ah/

(..) Vienna university had a close contact with our department, department until last year. Until 2018” (Interview E 2021:Z116f).

Ein*e andere*r Interviewpartner*in gab an:

“IP: And (..) even, /ah/ 1948 the convention of human rights is playing a role /ah/ and (..) 2030 global Agenda (..) also is working on, Education for all, and the millennium development goal helping and supporting in their time (..). /Ah/ and there are also international organisations and international communities supporting inclusive education. I can tell about the Finland government (..) Finland, I have, I have, I have served (..) in their projects for about four years, and, and I know that they have been supporting inclusive education for long, (..) long years and I appreciate them for that” (Interview C 2021:Z91).

Die finnische Regierung stimmt in ihrer Erhebung über die Kooperation mit Äthiopien im inklusiven Bildungssektor überein, insofern das in Programmen und Projekten der Entwicklungszusammenarbeit inklusive Bildung als Bereich identifiziert wurde, der in Äthiopien durch Spenden und internationale Unterstützung bis dahin nicht abgedeckt wurde (Graham 2015:10). “It is because of the Finnish-supported interventions that disability is now part of the education agenda in Ethiopia” (ebd.:10).

Philips und Ochs (2003) erste Phase des Borgens von Bildungsstrategien, die *zwischenstaatliche Anziehungskraft*, geht grundsätzlich davon aus, dass Impulse für die Übernahme von Bildungsinhalten oder Philosophien innerstaatlich entstehen und sich die Impuls-Suche dann nach außen verlagert. Im Falle Äthiopiens scheinen die Impulse jedoch von außen angefeuert worden zu sein und haben verstärkt durch den internationalen Bedeutungszuwachs der inklusiven Agenda an Fahrt aufgenommen. Iveta Silova erinnert daran, dass die Logik von “Fortschritt” im Bereich des bildungspolitischen Borgens tief in einem spezifischen, historischen Kontext nach dem Vorbild der westlichen Moderne verankert ist (Silova 2012:230). Diese von außen vorangetriebene Einflussnahme scheint von Bedeutung, wie ich mir vorstellen kann, für spätere Phasen der Implementierung und der Motivation der Umsetzung von Konzepten, im Sinne eines intrinsischen oder extrinsischen Antrieb für Fortschritt.

Impulse, intern oder extern, führen in Phase 2 des von Philips und Ochs vorgestellten Konzepts, der Entscheidungsphase, zur Implementation (Phase 3). Die Entscheidungen sollen Veränderungen initiieren und waren in Bezug auf inklusive Bildung in Äthiopien Anfangs sicher eher theoretische Entscheidungen, praktische Entscheidungen und Quick-Fix-Entscheidungen (vgl. Kapitel 2.4.1). Die zwei letzten

Optionen sind Maßnahmen, die in anderen Kontexten funktionieren und erfolgreich sind und kontextuell leicht angepasst werden können (Philipps und Ochs 2003), bzw. Schnelllösungen, die übernommen werden, ohne auf die kontextuelle Umsetzungsmöglichkeit zu achten und oftmals negative Erfolge erzielen, was sich folgend in der Implementierung zeigt. Das mir am geeignetsten erscheinende Beispiel für solch eine Übernahme sind die Resource Centers, die nach finnischem Vorbild erstellt wurden (vgl. Kapitel 3.4.4).

Resource Centers (RC) wurden bereits vorgestellt. Sie sind aber auch bei den befragten Expert*innen als Thema sehr präsent. Ein*e der Expert*innen erklärte, dass die RC einer von drei Teilen eines Projekts zwischen dem äthiopischen Bildungsministerium und der finnischen Entwicklungsarbeit war, die den Masterplan, die Resource Centers und die Lehrer*innenausbildung umfasste (Interview C 2021:Z171ff). Die Idee dürfte auch von anderen Institutionen wie der GPE aufgegriffen worden sein (Interview F 2021:79) und die fortschreitende Anzahl dient als ein Schlüsselindikator für das Erlangen von Spendengeldern (Interview D 2021:49, EGPA 2017). Die Verknüpfung mit den Spendengeldern, unter Berücksichtigung der einflussstarken Stakeholder dieses Programms, erscheint bedeutend, nicht nur im Sinne der strukturellen Qualitätskontrolle, die als ein Kritikstrang erarbeitet wurde, sondern auch im Hinblick auf die Entscheidungsphase nach dem von Philipps und Ochs (2003) vorgestellten Modell. So nannte der der*die interviewte Vertreter*in aus dem Bildungsministerium die RC als erstes Beispiel auf die Frage nach den wichtigsten Errungenschaften im Bereich der inklusiven Bildung in Äthiopien in den letzten Jahren und gab an, dass es im Moment bereits über 800 solcher RC geben würde (Interview H 2021:87f). Die Literatur, sowie die Aussagen anderer Interviewpartner*innen schließen allerdings darauf, dass die RC nicht so funktionieren wie geplant, dass bestückte Ressourcen nicht verwendet werden würden und Kinder mit diesen Einrichtungen nicht erreicht würden, um tatsächlich damit arbeiten zu können.

“But (...) still one of the problem is, schools are not using inclusive education resource centre for learn. That is one of the major challenge in inclusive education. They have a lot of materials, (...) they have stuff. They have special educators, but they are not using that for learning simply they kept material [...]. Schools are not using the increased inclusive education resource centers” (Interview F:2021Z81).

Auf meine Nachfrage, an den*die Expert*in vom Bildungsministerium, ob die RC genutzt wurden, bekam ich die Antwort, dass die meisten der Zentren funktional wären,

wobei diese Funktionalität mit den grundsätzlichen Aufgaben, die so ein Center übernehmen sollte, erklärt wurde, also dass es Material gäbe und Technologie, die verwendet werden könne, sowie Personal (Interview H 2021:Z103f).

Die RC sollen als Beispiel herangezogen werden, dass in Äthiopien Ideen aus einem anderen Kontext, in diesem Fall nämlich dem finnischen, übernommen und implementiert wurden. Obwohl die Anzahl solcher Zentren am Beginn nur langsam gesteigert werden konnte (MoE 2015), ging sie in den letzten Jahren durch die Einflussnahme externer Sponsoren nach oben. Die tatsächliche Funktionalität kann mit den vorhandenen Daten nicht eindeutig belegt werden. Literatur und eine*r der Expert*innen verweisen aber auf die unzureichende Verwendung der teilweise sehr teuren Ressourcen im aktiven Schulbetrieb (Interview F:2021Z81, MoE 2015), was darauf hindeutet, dass die reale Praxis auf Barrieren und kontextuelle Strukturen stößt, die eine praktikable Verwendung solcher RC erschweren.

Die bisher genannten Phasen überschneiden sich meiner Meinung nach mit der dritten Phase der Implementierung (Philipps und Ochs 2003). Neue Impulse und externes Potential führen zu neuen politischen Entscheidungsprozessen und treiben die Implementierung voran. Äthiopien ist über die letzten Jahrzehnte hinweg vorangeschritten, wenn es darum geht, Menschen in das Bildungssystem zu inkludieren, darüber sind sich auch die Interviewpartner*innen einig. Einige wünschen sich dennoch mehr Verbindlichkeit und Zusage von den politischen Kräften:

„They accept it and they believe in it, but /ah/ they are not working /ah/ with /ah/dedication to realise it. That is the, the /ah/ the most /ah/ difficult situation in Ethiopia. Politicians are not very much committed [...]“ (Interview B 2021:Z64).

In der dritten Phase heben Philip und Ochs (2003) besonders die Rolle von verschiedenen Stakeholdern im Bildungssystem hervor, die wie schon zuvor etabliert, im Fall von Äthiopien auf starke äußere Autoritäten hinweist. Eine*r der befragten Expert*innen gab so beispielsweise an, dass er den Eindruck habe, dass in Äthiopien im Vergleich zu anderen Ländern, aber vor allem auch Europa, die Agenda von außen nach innen getragen wird:

„IP: [...] warum da jetzt auch dieser internationale Diskurs in Äthiopien so stark ist, der vielleicht in anderen Ländern, wo jetzt NGO's oder wo quasi so /ah/ internationale Organisationen nicht so eine zentrale Rolle spielen oder nicht so stark sind, auch nicht so relevant ist.“

I: "Also das Gefühl haben Sie schon, dass diese internationale Diskussion stärker ist [...]?"

IP: (...) /ahm/ (...) Ja, würde ich schon sagen" (Interview G 2021:Z71f).

Mit Blick auf Österreich scheint diese Wahrnehmung verständlich: ein Eingriff von internationalen Organisationen in österreichische Bildungsinhalte und Agenden ist nur schwer vorstellbar, für Äthiopien und viele andere Länder des globalen Südens aber Realität. Die Implementierung inklusiver Bildung in Äthiopien findet aufgrund von geborgter und adaptierter Bildungsstrategien und Richtlinien statt: sie manifestiert sich durch die Veränderung in der Praxis – Veränderung die langsam aber stetig stattfindet. Auch dass eine Adaptierung an den national-spezifischen Kontext stattgefunden hat, wie aus dem Modell von Philipps und Ochs (2003) hervorgeht, kann nicht abgestritten werden.

Das Vier-Phasen-Modell endet allerdings nicht mit der Implementierung von Bildungsstrategien, sondern geht noch einen Schritt weiter: der Internalisierung und Indigenisierung (Phase 4), die Messbarkeit und Verinnerlichung der Bildungswerte in das gesellschaftliche System. Eine Adaptierung ist nicht gleich eine Indigenisierung. Große Skepsis dazu drückt auch eine*r der Expert*innen aus:

"IP: Alright, alright So what I'm saying is that, Ethiopian inclusive education practice is not home grow.

I: Yeah.

IP: This is what I have argued in my Article 1. It is not home grown that is one big problem. It is adopted from the others. It is directly copied from the others. So, this is one of the big problems" (Interview E 2021:Z230f).

Silova (2012) gibt zu bedenken, dass beim Borgen von Bildungsstrategien politische, wirtschaftliche und historische Dimensionen einen komplexen Prozess formen (ebd.:229). Eine mögliche Internalisierung muss also auf vielen Ebenen betrachtet werden. In Bezug auf den äthiopischen Fall scheint vor allem die gesellschaftliche Einstellung zum Thema Behinderung und Inklusion und die Indigenisierung von Bildungsinhalten essentiell. Die beiden Aspekte sollen folgend bearbeitet werden.

Indigenisierung: Lehrbücher, Unterrichtssprache und Curriculum

Meiner eigenen Einschätzung nach dem Vergleich der Literatur und Daten aus den Expert*inneninterviews, komme ich zu dem Entschluss, dass vor allem in zwei

Bereichen eine äthiopische Kontextualisierung von Bildungsagenden dringend notwendig ist.

Der *erste* Bereich betrifft Lehrmaterialien und die Unterrichtssprache, der *zweite* betrifft die Sensibilisierung der äthiopischen Bevölkerung für das Thema.

Nationales Curriculum

Zwei meiner Interviewpartner*innen erwähnten, dass ein neuer nationaler Lehrplan erstellt wurde. Leider ist das Dokument noch nicht, oder nur in Amharisch, verfügbar. Es gibt jedoch eine Richtlinie für "Curriculum Differentiation and Individual Education Programme" (MoE 2012b) aus dem Jahr 2012. In dieser Richtlinie heißt es, dass in einem inklusiven Klassenraum Lernende auf mehreren Leveln eines Lehrplans unterrichtet werden müssen. "Children are allowed to learn at different rates, with different materials, and with different methods, based on various learner characteristics such as gender, culture, needs, interests, abilities, and preferred learning styles" (MoE 2012b:12f). Dies setzt ein hohes Maß von Eigenständigkeit und Flexibilität voraus, das an das Lehrpersonal gerichtet wird. Side gibt zu bedenken, dass Lehrer*innen, die keine besondere Ausbildung in SNE haben, nur einen Kurs zu dem Thema in ihrem Studium absolvieren (2019:152). Das Bewusstsein dafür, drückt auch mein Kontakt aus dem Bildungsministerium deutlich aus:

"IP: So /ah/ (..) but there is a shortage of human resource of interpreters in the country. /Ah/ the other is /ah/ the curriculum is rigid. There is no curriculum differenti_ - actually, we prepared material for curriculum differentiation, but nobody can use it. And even teachers who don't have a skill, no training has been given, how to differentiate the curriculum, or alternate the curriculum, you do this, the curriculum is (..) rigid" (Interview H 2021:150).

Neben der praktischen Umsetzung einer solchen Aufgabe stellt sich auch die Frage nach den Inhalten des Curriculums und dem Grad der Indigenisierung eines solchens. Eine*r meiner Interviewpartner*innen gibt an, dass das Thema Inklusion im neuen Curriculum als Querschnittsthema Platz gefunden habe. In den Prozess der Entwicklung seien Menschen mit Behinderungen aber nicht direkt integriert worden, nach Fertigstellung des Projekts wurden die Vertreter*innen für Menschen mit Behinderungen der einzelnen Regionen Äthiopiens herangezogen. Ob es sich dabei um Menschen Behinderungen handelt, konnte nicht bestätigt werden.

"It is those experts from these five universities, plus experts from teacher education colleges, plus ministry, education and curriculum coordinators were actively involved

in the curriculum development process. And there were internal and external validators, international and national as well. Cambridge University was the external validator of the newly developed curriculum and there were also international consultants, who, who viewed the curriculum from the international /ah/ context perspective and provided us very valuable comments as well" (Interview A 2021: Z133f)."

Eine Einbindung von Vertreter*innen mit Behinderung als aktiv in dem Entwicklungsprozess Involvierte erscheint am Ende des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts als unabdingbare Notwendigkeit, vor allem wenn das Thema im nationalen Kontext und politisch verankert und Teil des aktuellen Lehrplans und der bildungspolitischen Entwicklungs-Programme (ESDP) ist.

Unterrichtssprache

Aus dem Entwurf für die neue ETP (FDRE 2019) geht hervor, dass es in Äthiopien verschieden Ausbildungs- und Arbeitssprachen gibt, sowie Sprachen die in den einzelnen Regionen verwendet werden. Laut dem Dokument gab es schon frühere Versuche in den Schulen mindestens drei Sprachen zu lernen, was aber nicht implementiert wurde und nun in die neue ETP mit aufgenommen wird. Die Wichtigkeit der Erstsprache wird hervorgehoben, die als Ausbildungssprache gilt. Englisch soll mit dem neuen Dokument als Unterrichtsfach bereits in der Volksschule unterrichtet werde. Die Unterrichtssprache ist bis zur neunten Schulstufe die regional festgelegte Sprache (Erstsprache), zum Beispiel Amharisch, ab dann müssen alle Fächer in der Unterrichtssprache Englisch unterrichtet werden. Außerdem wird ab diesem Zeitpunkt eine weitere Fremdsprache unterrichtet (FDRE 2019:17f).

Lehrbücher

Auf die Inhalte und den Grad der Indigenisierung der Lehrbücher ausführlich einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Grundsätzlich ist der Zugang zu Schulbüchern aber niedrig und regional unterschiedlich. Aus der jährlichen Bildungsstatistik (2019-2020) geht hervor, dass Kinder in der Volksschule Zugang zu etwa vier Schulbüchern haben (MoE 2020:42). Ein, vom General Education Quality Improvement Project (GEQIP) und der International Development Association (IDA) unterstütztes Projekt, ermöglicht, dass die Schulbücher ab der sechsten Unterrichtsstufe online heruntergeladen werden können und sollen einen breiteren Zugang verschaffen (NEAEA 2020). Es ist fraglich, wie viele Kinder und Jugendliche Zugang zum Internet haben, vor allem in den ländlichen Gebieten, beziehungsweise,

ob die Schulen die Ressourcen haben, Schulbücher selbst auszudrucken. Auffällig bei den Materialien ist, dass sie zwar alle von äthiopischen Autor*innen verfasst wurden, dass aber alle Bücher, von Geschichte, über Physik und Mathematik in Englisch verfasst sind. Aus persönlicher Erfahrung weiß ich, wie schwer sich viele Kinder mit diesen Materialien in der Schule getan haben. Die Bücher sind insoweit indigenisiert, als dass die Erarbeitung in Äthiopien stattgefunden hat und Bilder äthiopische Arbeitssituationen abbilden.

5.3.3 Zusammenfassung

Das nationale Curriculum, die Lehrmaterialien und die Unterrichtssprache in Äthiopien sind insofern für inklusive Bildung relevant, als dass sie aufzeigen, wie viele Barrieren in diesen Bereichen - für Menschen mit und ohne Behinderung - vorhanden sind. Aktive Partizipation in die Erstellung der nationalen Lehrpläne dürfte nicht stattgefunden haben, auch wenn inklusive Bildung als Querschnittsthema genannt wird. Schulbücher ab der sechsten Schulstufe sind nur mehr in Englischer Sprache verfasst, was für Lehrer*innen und Schüler*innen eine Herausforderung sein muss, da Englisch nicht Arbeitssprache ist (ETP Entwurf 2019). Zusätzlich zeigt die jährliche Bildungsstatistik auf, dass der Zugang zu Lernmaterialien und Schulbüchern gering ist und regional stark unterschiedlich (MoE 2020). Die Unterrichtssprache Englisch wird ab der neunten Schulstufe verpflichtend eingesetzt, was bedeutet, dass ab diesem Zeitpunkt alle Unterrichtsgegenstände, aber auch alle Ausbildungen auf Level von höheren Schulen und Universitäten, in Englisch stattfinden. Von Berichten von äthiopischen Freund*innen weiß ich, dass Schule deshalb oft Auswendiglernen von Phrasen und Inhalten bedeutet, ohne diese notwendigerweise zu verstehen, was auch in einem Lehrplan-Rahmenplan von 2009 bereits aufgegriffen wird.

“Traditional teaching methods such as rote-learning and memorisation have their uses and may enable some students to pass exams and gain certificates, but they do not necessarily lead to understanding and the ability to apply knowledge successfully to meet the challenges of modern society” (MoE 2009:1).

Auf die äthiopische Geschichte blickend war Oralität in den traditionellen religiösen Schulen, die erste Zugangspunkte zur Bildung boten, beim Lernen ein wichtiges Medium, um Inhalte zu vermitteln – Auswendiglernen war dadurch ein Teil der oralen

Lehre, weil Schreiben und Lesen erst später als Methoden angewandt wurden (Interview B 2021: 108; Interview E 2021: 150f). Amare Girma (1963) beschreibt, wie Elemente des Auswendiglernens auch in anderen Teilen des äthiopischen Alltags verankert sind: „[...] there is a tradition of memorizing [...]. This tradition permeates all of the vital aspects of Ethiopian life, the home and the church, as well as the school” (ebd.:27). Auch wenn seine Beschreibungen im Kontext der Entstehungszeit gelesen werden müssen, wird deutlich, dass zum Beispiel das aktive Hinterfragen der Eltern und ihrer Entscheidungen nicht gewünscht ist: „As a result of these parental pressures towards conformity, the Ethiopian child develops a subservient attitude towards all that he is told and he never questions it“ (ebd.:28). Aus Erzählungen weiß ich, dass solche Strukturen heute immer noch vorhanden sind. Auch beim Erlernen des amharischen Alphabets stellte Girma fest, dass Auswendiglernen notwendig sei, um die 265 verschiedenen Buchstaben (Symbole) zu erlernen. „The child, with a stick in his hand for a pointer, tries to memorize each character by saying the sounds aloud and repeating them over and over again, until he can say the whole 265 by heart (Girma1963:28).“ Die aus dieser Tradition kommende Methoden sind also geschichtlich gewachsen und kulturell verankert und stellen als Lernstrategien Barrieren dar, weil Auswendiglernen nicht unbedingt verstehen bedeuten muss und auch vor allem für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder intellektueller Behinderung eine Herausforderung darstellen.

Dennoch erscheint das Bildungsministerium einigen dieser Barrieren mit Maßnahmen, wie dem Englischunterricht ab der ersten Schulstufe, entgegenwirken zu wollen (MoE 2019, Interview H 2021:Z233ff). Auch, dass die Unterrichtssprache mit der neuen ETP, nun auch gesetzlich verankert, vom Kindergarten weg bis zur Sekundarstufe in der regionalen Erstsprache und weiteren überregionalen Sprachen stattfinden soll, ist positiv hervorzuheben (FDRE 2019:17f). Ein*e Interviewpartner*in erinnert daran, dass Äthiopien hier im Vergleich zu anderen afrikanischen Staaten, auch auf Grund seiner (nicht) kolonialen Historie, einen anderen Weg geht:

Aber, (...) ja, es gibt halt viel zu wenige Lernmaterialien überall. /ah/ Und dann (...) ja, der Mehrsprachenstaat Äthiopien, wo aber dann trotzdem...also einerseits ist ja ich vergleiche das dann oft gern mit Burkina was, was gut ist in Äthiopien ist ja, dass man in den verschiedenen Regionen in verschiedenen Sprachen unterrichtet (...) [...]. Trotzdem passiert natürlich auch genug, dass ein Kind dann in der Region wohnt, wo einerseits vielleicht viele Sprachen gesprochen werden und dann halt (...) dieses Kind eigentlich nicht in seiner Muttersprache unterrichtet wird. Also, aber es ist

besser als in, in, Burkina Faso denke ich, wo halt der Unterricht einfach in Französisch stattfindet. Also da wird ja überhaupt gar nicht in der Muttersprache unterrichtet“ (Interview D 2021:Z79ff).

Das im Interview angesprochene Problem wird in der neuen ETP (FDRE 2019) adressiert und kann so dazu führen, noch mehr Kinder in den Unterricht zu inkludieren. Hier ergibt sich ein Ansatz von Ideen für einen äthiopisch indigenisierten Unterricht, der sowohl Lehrbücher und Materialien, als auch den Unterricht in der Lebensrealität der Menschen verankert und kulturell verständlich begleitet. Zusätzlich kommt hinzu, dass auch Materialien für den inklusiven Unterricht nicht flächendeckend verfügbar sind (Interview A 2021:Z71, Interview B 2021:Z75, Interview C 2021:Z102, Interview H 2021:Z26).

5.3.4 Kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse auf die Wahrnehmung von Inklusiver Bildung

Dass kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse in Äthiopien eine tragende Rolle auf die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen und somit auch auf inklusive Bildungskonzepte spielen, wurde nicht nur bereits in einem Kritikstrang herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.5), sondern war auch ein Ausgangspunkt für die Motivation dieser Arbeit.

Kulturelle und religiöse Einflüsse

Die Konstruktion von Behinderung, aufbauend auf einem medizinischen Verständnis und gespickt mit traditionellen Werten, bringt Menschen mit Behinderungen in Äthiopien an den Rand der Gesellschaft. Die bereits im Kapitel 4.5 genannten kulturellen und vielfach religiösen Einflüsse wurden ausnahmslos von allen äthiopischen Interviewpartner*innen als eine der größten Herausforderungen für funktionierende Inklusion im Bildungsbereich genannt (Interview A 2021:Z79; Interview B 2021:Z127; Interview C 2021: Z98; Interview E 2021:Z44, Interview F 2021:75, Interview H 2021:144ff). Auch wenn es in den letzten Jahren positive Veränderungen durch mediale Kampagnen gegeben haben soll (Interview A 2021:Z100), ist die Einstellung zum Thema Behinderung fest verankert in traditionellen gesellschaftlichen Vorstellungen:

“You know in Ethiopia the society is (..) traditional society. Our society still believes that (..) having a child with disability is a result of sin, curse and the wrath of God. So, families of children with disabilities are ashamed to expose their children with disabilities to this site. So, they prefer to keep their, their children at home“ (Interview E 2021:Z44).

Wenn hier von einer traditionellen Gesellschaft gesprochen wird, so wird diese gleichgesetzt mit vermeintlich vorherrschenden Wertvorstellungen, die vielfach von religiösen Prämissen geprägt sind. Wie am Ende dieser Arbeit noch hervorgehoben werden wird, steht diese Vorstellung äthiopischer gesellschaftlicher Normen oppositionell zu einer vermeintlich europäischen Kultur von Werten, die im Individualismus ihren Ausdruck findet (Interview C 2021:Z127). Karsten Dittmann (2004) bestätigt diese Annahme in seiner Beschreibung eines konservativen Traditionsverständnisses, als „Begriff der konservativen Opposition gegen eine rationalitätsorientierte Moderne“ (Dittmann 2004:22). Eigenschaften eines solchen Konservatismus sind „Autoritätsgebundenheit, [...] Orientierung an der je eigenen Kultur, sowie der Stabilisierung und Kontinuierung des längst Antiquierteren“ (ebd.:22). Bei solchen direkten Gegenüberstellungen von *Moderne* (als Sinnbild für den sogenannten globalen Norden) und *Tradition* (bezeichnend für Länder des sogenannten globalen Südens) bleibt zu bedenken, dass es sich dabei um Bilder und Vorstellungen handelt, die, wie Dittmann (2004) sie beschreibt, ebenfalls Konstruktionen und damit nicht wertfrei sind. Vielmehr sind Verständnisse von Moderne und einer vermeintlich fortgeschrittenen (europäischen) Kultur des globalen Nordens geprägt und historisch gewachsen, „developed in the Western philosophical and political traditions over many centuries“ (Armstrong et.al 2010:118). Shirin Amir-Moazami (2007) verweist in Ihrem Buch über politisierte Religion im Kontext des Kopftuchstreits in Deutschland und Frankreich auf das Feld der religiösen Tradition, die sie auf zwei Ebenen erkennt. So dienen religiöse Traditionen zum Einen der Verinnerlichung religiöser Normen und fördern auf der zweiten Ebene moralische und mit Emotionen verbundene Dispositionen, die als Grundlage für die Tradierung, ihre Ausrichtung und möglichen Reformation einer Tradition dienen (Amir-Moazami 2007:33). Diese Dispositionen basieren sowohl auf institutionalisierten Formen autoritativer Diskurse als auch [...] auf der Einbettung von Individuen bzw. Gruppen in spezifische Lebensnarrative“ (Amir-Moazami 2007:33f). Aus den Expert*inneninterviews geht hervor, dass die Kirche und religiöse Vorstellungen einen autoritären Charakter aufweisen, der durch den ausgeprägten Einfluss dieser Diskurse

auf das alltägliche Leben vieler Menschen in Äthiopien, auch Auswirkungen auf die kulturelle Konstruktion der Kategorie *Behinderung* hat (Interview A 2021:Z79; Interview B 2021:Z127; Interview C 2021: Z98; Interview E 2021:Z44, Interview F 2021:75, Interview H 2021:144ff) und eben noch immer häufig negativ konnotiert ist.

“Let`s sit” People say, let`s sit and eating together, working together. We have /ah/ good cultural (..) but in term, in relation to disability there is really, really, I am (..) sad to, to say that it is not /ah/ cultural it is not accommodative, because of the /ah/ wrong beliefs” (Interview B 2021:Z129).

Diese Vorstellungen werden nur langsam verändert. Side meint, es fehle an einem Bewusstsein für das Thema in der Öffentlichkeit und durch einflussnehmende Persönlichkeiten (Side 2019:152). Nur eine*r der Interviewpartner*innen gibt zu bedenken, dass ein nationales Programm zur Erreichung von Menschen mit Behinderungen dringend notwendig wäre, in den tatsächlichen politischen Richtlinien aber noch nicht stattgefunden habe (Interview C 2021:Z45). “/hm/ Of course, there are a lot of challenges. /ah/ And I think for me, the biggest challenge is (..) /ah/ resistance to change. Mostly people do not want to accept something that is new” (Interview F 2021:75). Ein Umdenken in der Bevölkerung, bei den Menschen, die direkten Zugang zu den betroffenen, potentiellen Schüler*innen haben, sollte daher auch in zukünftigen politischen Maßnahmen bedacht werden. Was keiner der Interviewpartner*innen erwähnt hat und was auch nur in der Literatur von Side (2019:152) ansatzweise genannt wird ist die aktive Kommunikation mit wichtigen Vertreter*innen der großen Kirchengemeinschaften in Äthiopien, die einen enormen Einfluss auf die Lebensweise der Menschen einnehmen, was jeder*jede, der*die bereits einmal Äthiopien besucht hat, bestätigen kann. Aufklärungsarbeit und Dialoge könnten als proaktive Maßnahme in zukünftigen Programmen Einfluss finden. Ein Anknüpfungspunkt an historische Inklusionsversuche wäre jedenfalls gegeben und könnte zum Anlass genommen werden, traditionelle Ansichten zu reflektieren und zu hinterfragen. Ein*ein Interviewpartner*in erzählte so beispielsweise von einer theologischen Universität, die versuche, auch Menschen mit Behinderungen einzubeziehen, wie es in der Tradition der orthodoxen Kirche üblich gewesen war (vgl. Kapitel 3; Interview B 2021:Z159).

Politisches und institutionelles Engagement

Eine weitere große Barriere, die auf den zuvor genannten Einstellungen aufbaut, ist laut den Expert*innen das tatsächliche politische Zugeständnis, nämlich der Glaube an die Essentialität inklusiver Bildung auf den institutionellen Ebenen, die für die Implementierungen der Richtlinien verantwortlich sind. Dieses Problem wurde sowohl bei Vertreter*innen von Universitäten, Organisationen und dem Bildungsministerium erkannt.

“IP: [...] So this are some of the problems and /ah/ one of the biggest problems is /ah/ commitment of the official, educational official.

I: Okay.

IP: /ah/ Some of them are aware, aware of the issue of inclusive education. But they are not committed, you see? So, if there is no commitment, a lack, they will not include in their plan. If they will not include in their plan, there is no project at all. So, one of the biggest problem is, shortage of project for the expansion of inclusive education in the schools” (Interview H 2021:Z156f).

In einem Interview wurde auch barrierefreies Bauen thematisiert, das in Äthiopien bereits seit 2009 in Richtlinie 624/2009⁵ gesetzlich verankert ist (Interview B 2021:Z83ff) Die in dieser Richtlinie festgesetzten Vorgaben werden oftmals nicht in Betracht gezogen (Side 2019:155) und Gebäude nicht renoviert und akkomodiert für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen. Grund dafür sind neben Korruption, eine ungenügendes Verständnis der Behörden für die Kausa in den verschiedenen ausführenden Ebenen, generell „(..) lack of commitment. Of /ah/ leaders. At all level. School level, district level, zonal level, original state level and the federal level (Interview B 2021:Z71).” Auch das Bildungsministerium in Addis Abeba ist zum Beispiel bis heute nicht barrierefrei zugänglich (Interview B 2021: Z90).

Lehrer*innen ausbildung als Ausdruck für den Wert von Bildung

Die Ausbildung von Lehrer*innen für den äthiopischen Schulunterricht bekommt in der kontemporären Literatur Platz (Reisenbauer 2019, Side 2019, Ginja und Chen 2021) und wird somit als wichtiger Teil der äthiopischen Bildungsdebatte angesehen. Das Thema ist deshalb unter dem Kritikpunkt der gesellschaftlichen Einflüsse relevant, weil es eine spezifische Hinführung zum Lehrberuf in Äthiopien gibt, die folgend dargestellt werden soll.

⁵Siehe dazu:

<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/85146/95156/F1697822805/ETH85146.pdf>

Mehrere der Expert*innen nennen die Ausbildung von Lehrkräften im inklusiven Bereich als andauerndes Problem, das, wenn auch in den letzten Jahren durch Maßnahmen entgegengewirkt wurde, weiterhin besteht. Dabei geht es vor allem um Humanressourcen und die Qualität der Ausbildung (Interview A 2021: Z79f; Interview B 2021: Z65, Interview E 2021:Z59, Interview H 2021:Z41). Ich möchte aber noch auf einen weiteren Punkt hinweisen, der in der Literatur und auch in Programmen so nicht klar herauskommt: höhere, tertiäre Ausbildungen werden von der Regierung maßgeblich mitbestimmt. In einem der Interviews wurde dies angesprochen. So erfolgt eine Zuteilung zu einer Studienrichtung nicht nach individuellem Wunsch, sondern wird von der Regierung vorgegeben.

“IP: /ah/ The government is now implementing /ah/ 70/30 percent, 70% for science and engineering and 30 % for social science. I: Okay.

IP: From the 70% /ah/ 40% engineering 30% /ah/ health. And the remaining 30 is social science, so the social science, /ah/ special anticipation for, in the social science (...) strain and this also includes /ah/ law, business and economics [...] and other social sciences fields. This all this included in the 30%. So (...) getting a large number of students for special needs education /ah/ is not possible, but till now most of the universities got at least /ah/ (...) one section every year (...) or more”(Interview F 2021:Z110ff).

Studierende können bei der Studienwahl zwar eine Reihung von Wünschen angeben, die tatsächliche Zuteilung zu einem Studium erfolgt in erster Instanz jedoch in Berücksichtigung des individuellen Notendurchschnitts und der staatlichen Bedürfnisse nach Humanressourcen. Dies folgt wiederum einer kapitalistischen und globalisierten Logik, die hier zu Tragen kommt. So ist Bildung zwar ein effektives Gut, das erworben werden soll (Anderson und Boyle 2020), aber im Vergleich zu anderen wirtschaftlichen Bereichen weniger essentiell. In diesem Punkt ist an den bereits vorgestellten Kritikstrang über den neoliberalen Diskurs anzuknüpfen (vgl. Kapitel 4.1).

“IP: So, most of in social science /ah/ they prefer to study accounting, and the like, because they can easily get job after graduation. [...]

IP: So as a result, maybe /ah/ we will not get a best student (...) to choose special needs education. Sometimes we get, because some people have prior knowledge about special needs education and they join special needs education, because they want to contribute something.

I: Mhm.

IP: But, as you said this policy have /ah/ some gaps because, students prefer to /ah/ join program that can easily /ah/ get a job after graduation” (Interview F 2021:118ff).

Die beschriebene Situation soll verdeutlichen, dass das bestehende Problem von zu wenig gut ausgebildete Lehrer*innen auf mehreren Ebenen betrachtet werden muss. Zwar ist die Lehrer*innenausbildung nicht der Fokus diese Arbeit, dennoch ist die Wertigkeit, die die Regierung dieser Berufsgruppe durch das bestehende Verteilungs- und weiterführend auch das Entlohnungssystem zuspricht, gering und unattraktiv.

"I: And probably, probably also salary, right?"

IP: Yeah.

I: Like payment after all.

IP: That yeah, that's the salary. Yes, /ah/ the government, for example, /ah/ for beginner teacher they paid /ah/ maybe around 3000 Ethiopian Birr, so if they graduated in /ah/ accounting /ah/ the bank may hire them at least twice of this salary" (Interview F 2021:125ff).

In dem Zitat wird deutlich, dass hier extrinsische und intrinsische Faktoren für die Studienwahl eine signifikante Rolle spielen. So ist der ökonomische Faktor der Berufswahl in einem Land wie Äthiopien möglicherweise wichtiger, als Interesse oder Leidenschaft an einem Berufsfeld. Weiters wird dieses System in den kontemporären wichtigen Bildungsstrategien nicht erwähnt oder als Schwachpunkt erkannt. Natürlich müsste eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Auswahlverfahren stattfinden, was in diesem Rahmen nicht möglich ist. Dennoch wird die Wertigkeit von Lehrer*innen, die folglich auch inklusive Settings möglich machen und mittragen müssen, durch dieses System stark kompromittiert und degradiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass auf nationaler Ebene gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse auf Inklusionsversuche im Bildungswesen genauso Einfluss nehmen, wie globale. Florian Waldow (2012:423) erinnert daran, dass Bildung sich entwickelt "according to a process of constant exchange in an environment consisting of other geographical/political entities and social systems". Diese sozialen Systeme beinhalten kulturelle Elemente und formen Prozesse der Wahrnehmung und Wertung. Hinzu kommen Standardisierungs- und Legitimationsprozesse, die sich auf die Agenda auswirken und besonders für die ausführenden Ebenen, in diesem Kapitel dargestellt durch politische Vollziehungen, Auswirkung haben (Waldow 2012).

6 Conclusio, Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Es war das Ziel dieser Arbeit herauszufinden, welchen Einfluss internationale Diskurse auf inklusive Bildungsstrategien in Äthiopien haben und inwiefern ein globales Konzept wie das von Inklusion national und lokal angepasst und modifiziert wird. Eindeutig kann diese Frage dahin beantwortet werden, dass inklusive Bildung, in der Form wie sie heute politisch, gesetzlich und praktisch in Äthiopien stattfindet, kein national gewachsenes Projekt ist.

Näher betrachtet, muss diese Erkenntnis erklärt werden. Der Versuch einer umfassenden Darstellung der äthiopischen Übersetzung von inklusiver Bildung ist ein komplexes und weitläufiges Vorhaben, das mit dieser Arbeit nur ansatzweise abgedeckt werden konnte. Mir ist bewusst, dass ich, als Europäerin, die nicht in Äthiopien lebt und das Leben der Menschen aus einer externen, äußerst privilegierten Perspektive betrachten kann, nur in bedachter und limitierter Weise Äußerungen zu dem Thema tätigen kann. In der Vergangenheit und in der Gegenwart wirkten ohnehin viele externe Kräfte auf das äthiopische Bildungssystem ein. Dennoch veranlassen die akademische Auseinandersetzung und analytische Interpretation der gesammelten, qualitativen Daten dazu, Empfehlungen zu formulieren. Diese beziehen sich auf mögliche Ansatzpunkte, die Äthiopien in seiner eigenen Übersetzung von inklusiver Bildung für sich beanspruchen könnte.

Grundsätzlich muss sich die Frage gestellt werden: ist es notwendig, ein globales Konzept in den eigenen Kontext zu übersetzen, oder genügt es, gut durchdachten, international geführten Diskursen zu dem Thema zu folgen? Es wurde in Kapitel 2 deutlich, dass das Borgen von Bildungsstrategien eine gängige Praxis ist, die mit Entstehung der neoliberalen Massenbildung im 20. Jahrhundert und dem Fortschritt der Globalisierung ein üblicher Prozeß wurde (Steiner-Kahmsi 2004, Armstrong et.al 2010, Moussumi 2017). Mit dem vorgestellten Vier-Phasen-Modell von Philips und Ochs (2003) in Kapitel 2.4.1 wurde eine Darstellung und die mit solch Leih- und Kopierprozessen verbundenen Intentionen und Motivationen beschrieben. Die Analyse legt nahe, dass die Impulse für die Notwendigkeit inklusiver Bildungsstrategien in Äthiopien extrinsisch waren und manche Lösungen, wie die Resource Centers, direkt von einem fremden Kontext in den äthiopischen übernommen wurden. Weiters wurde aufgezeigt, dass verschiedene Phasen sich

überschneiden, dass aber die vierte Phase der *Indigenisierung* in Äthiopien nur geringfügig stattfindet.

Literatur und erhobene Daten aus den Interviews legen nahe, dass es keine eindeutige Definition von inklusiver Bildung in Äthiopien gibt, sondern dass SNE und inklusive Bildung synonym verwendet werden und stark von neoliberalen Strukturen - verankert in der Logik von Leistung und Effizienz- geprägt sind.

Die Vorstellung, dass inklusive Bildung in erster Instanz Zugang zur Bildung bedeutet, besteht und wird vor allem in der Frage um die Notwendigkeit separierter schulischer Institutionen deutlich. Es wurden drei Perspektiven auf diese Diskussion vorgestellt, die von Expert*innen vertreten wurden und die ein uneiniges Bild über zu praktizierende inklusive Bildung skizzieren (vgl. Kapitel 5.3.1).

Institutionelle schulische Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung war nicht immer Praxis in Äthiopien. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Schulbildung zeigt deutlich, dass religiöse Schulen ursprünglich inklusive, wenn auch selektive, Elemente beinhalteten. Die Auseinandersetzung mit der Entstehung moderner Schulbildung in Äthiopien macht allerdings auch deutlich wie früh bereits andere globale Einheiten Einfluss auf Bildungsprozesse nahmen, die teils von Äthiopien initiiert und teils erzwungen wurden (Kapitel 3). Äthiopien war damit mit historisch gewachsenen Herausforderungen konfrontiert, als die 1994 beschlossene Bildungsreform in Form der ETP darauf ansetzte, Veränderungen hervorzubringen.

Der um die gleiche Zeit evolvierende internationale Diskurs um Inklusion und inklusive Bildung, wurde von Äthiopien formal mitgetragen. Die Expert*innen sehen die von Äthiopien unterzeichneten, offiziellen Deklarationen, wie die Salamanca Erklärung (1994), die EFA-Ziele (2000) und vor allem die CRPD (UN 2006) als wichtige begleitende internationale Richtlinien an, die dem Thema Gewicht und Nachdruck in akademischen und öffentlichen Diskussionen verleihen und inklusive Bildung zum politischen Querschnittsthema avancieren haben lassen. Seit 1994 hat Äthiopien eine Vielzahl von nationalen politischen Dokumenten und Richtlinien veröffentlicht. Die *Special Needs/Inclusive Education Strategy (2006/2012)*, der *Masterplan for Special Needs Education/Inclusive Education in Ethiopia* oder die sechs *Education Sector Development - Programme (I-VI/ 1997-2025)* sind als Beispiele zu nennen.

Die vorab deduktiv erarbeiteten fünf Kritikstränge - neoliberale Einflüsse, postkoloniale Strukturen, strukturelle Qualitätskontrolle und Vorgaben, Einfluss von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen und inklusive Bildung als importiertes Produkt - die eine kritische Perspektive auf das Konzept inklusive Bildung geben, wurden in der analytischen Auswertung wiedererkannt. Vor allem neoliberale Einflüsse werden in der Leistungskontrolle, im Diskurs um den Nutzen von Bildung in Äthiopien und in der Verteilung von Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, deutlich. Es wurde aufgezeigt, dass die Bewertung des Lehrberufes durch politisch vorgegebene Strukturen geringer geschätzt wird, als andere Berufsbranchen. Obwohl der Fortschritt der Lehrer*innenausbildung und der Zuwachs von Ausbildungsstätten in den letzten Jahren von den Expert*innen durchaus als positive Entwicklung angesehen wird, werden hier auch die größten Herausforderungen gesehen. Besonders betont wurde der Mangel an humanen Ressourcen, was mit der demografischen Situation und der bereits genannten Wertigkeit, die sich auch finanziell manifestiert, zusammenhängt.

Die in der Literatur vorgefundene Evidenz, dass die finnische Entwicklungszusammenarbeit eine maßgebliche Rolle im Prozess um inklusive Bildung in Äthiopien spielte, wurde auch durch die empirisch erhobenen Daten bestätigt. Es wurde hervorgehoben, dass eine externe Intervention in den öffentlichen Bildungssektor, in der Intensität wie sie von Nationalstaaten und Organisationen in Äthiopien betrieben wird, in Österreich und anderen Nationalstaaten des globalen Nordens nicht denkbar wäre. Qualitätskontrollen und Vorgaben zur Erreichung von Performances, die an bestimmte Kriterien, wie die Errichtung von Resource Centers gebunden sind, wurden vorgefunden. Diese stehen in direktem Zusammenhang mit finanzieller Unterstützung für den Bildungssektor. Es wurde konstituiert, dass eine solche Rechenschaftspflicht als Form von globaler Gouvernementalität angesehen werden kann (Sobe 2012:91).

Äußerliche Bewertungen in Form von Standardisierungen und Evaluationen wurden von den Interviewpartner*innen vor allem im Zusammenhang des nationalen Curriculums erwähnt. Es wurde aufgezeigt, dass die Lehrpläne, Unterrichtssprache und Lernmaterialien eine große Barriere für alle Schüler*innen darstellen dürften, da diese ab der Sekundarstufe in Englisch abgefasst sind. Positiv zu vermerken ist, dass

der Unterricht in der regionalen Sprache - zumindest bis zur Sekundarstufe - stattfindet.

Ein essentieller Aspekt der Auswertung ist der Blick auf die gesellschaftlichen und kulturellen Einflüsse, die auf die inklusive Bildung in Äthiopien einwirken. Aberglaube und Stigma sind noch immer gesellschaftlich verankert und verbreitet. Zwar beziehen sich die Expert*innen auf die bereits erwähnte Geschichte der Bildung in Äthiopien, es gibt aber keine Verweise auf Programme, die versuchen, die Bevölkerung für das Thema zu sensibilisieren und aufzuklären.

Welche Empfehlungen ergeben sich also aus dieser wissenschaftlichen Arbeit?

Eine Interviewfrage an die Expert*innen, die bis jetzt noch nicht elaboriert wurde, war, welche Lehren Äthiopien aus seiner Geschichte und Kultur ziehen könne. Unabhängig voneinander brachten sechs der acht Expert*innen zum Ausdruck, dass Äthiopiens Kultur kooperative Elemente beinhalte, die Menschen nahe zusammenbringt.

“Ah, okay. (...) /ah/ Our historic development and culture is just cooperating. Supporting each other is our culture. Living together, eating together, and supporting each other, sharing resources each other is important culture Ethiopian people have” (Interview A 2021: Z115).

Ein*e Interviewpartner*in beschreibt diesen subjektiv wahrgenommenen Zusammenhalt folgendermaßen:

“Therefore /ah/ this, the social one, the strong social bond, that Ethiopians have, should be used to promote inclusive education. /ah/ If you, if you compare for example the Europeans and Ethiopians. Europeans are more individualized, than communal, right? But if you come to Ethiopia individualism has no place, okay? People share, whatever they have. Therefore that is a good lesson, that Ethiopia can give to the other, the other, the other countries, maybe, /ah/ but (..) inclusive education, inclusion, should be cascaded in cul_ in this culture, in some way, I don't know how” (Interview C 2021: Z127).

Da ich selbst akademisch aus einer kulturanthropologischen Richtung komme, sehe ich davon ab, dass es “eine äthiopische Kultur” gibt. Dennoch fasziniert mich der Gedanke der Kooperation in Bezug auf inklusive Bildung in Äthiopien, denn diese vermeintliche äthiopische Kollektivität, die dem europäischen Individualismus gegenübersteht, um die Beschreibung aus dem Interview zu übernehmen und im Verweis auf Dittmann (2004:22), ist etwas, das sich tatsächlich in alltäglichen Handlungen, wie dem gemeinsamen Essen von einem Teller, oder einer ausgeprägten

Nachbarschaftlichkeit und ausgeweiteten Kernfamilien, erleben lässt. „This is really very important indigenous knowledge working together, producing together, harvesting together. (..) All these practises can be transformed into school system” (Interview B 2021: Z189)”

Ich habe dieses Gefühl der Gemeinschaft selbst schon oft erlebt. Anscheinend ist es auch ein Gefühl, das für viele Menschen in Äthiopien nachvollziehbar sein könnte, weil es in ihrem täglichen Leben präsent ist. Meine Empfehlung wäre daher, dieses ausgeprägte Gefühl der Gemeinschaft, im Sinne des Inklusionsgedankens zu nutzen, um die Menschen in Äthiopien für das Thema zu sensibilisieren.

“We have to /ah/ imply this social system, in /ah/ in the modern /ah/ education. We have also this /ah/ cooperative learning in /ah/ traditional schools, like most of the church schools. (..) So we, we, we, we have to explore this /ah/ indigenous knowledge and apply to the modern education system. So, like in the social system, people are very cooperative” (Interview B 2021: Z190)”

Eine Besinnung auf solch kooperative Alltagserfahrungen könnte einen wichtigen Stellenwert bei Outreach-Programmen und Sensibilisierungs-/Aufklärungsprogrammen der Bevölkerung einnehmen und sollten auch in zukünftige Projekte und Richtlinien miteinbezogen werden. Eine Inklusion möglichst vieler Menschen in eine Gesellschaft verlangt einen strukturellen Wandel und ein gesellschaftliches Umdenken und kann, so glaube ich, nur dann erfolgreich sein. Auch globale Konzepte, wie die inklusive Bildung, müssen kulturell sensibilisiert werden. Menschen verstehen vielleicht nicht die Bedeutung von sozialer Gerechtigkeit oder dem Recht auf Bildung für alle, Elemente der eigenen Gesellschaft aber vielleicht schon. Deshalb erachte ich es als wichtig innergesellschaftliche Diskurse über Behinderung und Inklusion/Exklusion aufzugreifen und zu inkludieren. Wenn sich die äthiopischen und nicht-äthiopischen Expert*innen auf ein vermeintlich spürbares Gemeinschaftsgefühl als kollektive Erfahrung beziehen, so sollten diese Emotionen genutzt werden. Mögliche Barrieren durch „traditionelle“ Vorstellungen können so zum Ausgangspunkt neuer Perspektiven werden, schließlich, so erinnert Amir-Moazami (2007) erschöpft sich die „Inspiration zur Reform [...] gleichzeitig aus dem Inneren der Tradition“ (ebd.:258). Es geht dann nicht um inklusive Bildung, die als dominante Kultur (postkoloniale Kritik) verstanden werden soll (Moussumi 2017:37), sondern vielmehr um das Verständnis, “thus when policies on inclusive education are

abstracted from the broader social context within which they are situated it is unlikely that they will be effective” (Armstrong et.al 2010:118).

Dies soll daher eine Ermutigung an all jene sein, die für zukünftige politische und gesellschaftliche Entscheidungen, die inklusive Bildung in Äthiopien betreffen, Mut zu haben, die eigenen Gesetze mit Unterstützung der internationalen Richtlinien zu internalisieren und noch mehr auf den äthiopischen, regionalen Kontext zu achten und diesen auch gegenüber internationalen Partnern*innen einzufordern. Schulbücher, Unterrichtssprache und Lehrpläne so zu gestalten, dass sie für möglichst viele Kinder zugänglich sind und dabei indigenes Wissen und kulturell sensibles Material, sowie geschichtliche Erfahrungen zu verwenden, um größeres Verständnis zu ermöglichen. Bewertungs- und Ausbildungsverfahren zu reflektieren und Lehrberufe auch finanziell attraktiver zu machen. Menschen mit Behinderungen aktiv an politischen Projekten und Programmen teilhaben zu lassen. Die Bevölkerung durch Aufklärung und Kontaktarbeit mit dem Thema vertraut zu machen, um so Stigma und Exklusion zu minimieren. Dabei sollten auch Kirchengemeinschaften und Medien aktiv einbezogen werden.

Die Übersetzung inklusiver Bildung in den äthiopischen Kontext ist nicht abgeschlossen, vielmehr muss das Querschnittsthema national, lokal und regional vereinnahmt und für sich beansprucht werden. Hier erfolgt auch ein Appell an alle Stakeholder*innen: Die Unterstützung, die vor Ort geleistet wird, sollte verwurzelt in Kultur und Gesellschaft stattfinden.

Zuguterletzt soll noch einmal betont werden, dass in den letzten Jahrzehnten Schritte hin zu einer inklusiven Gesellschaft stattgefunden haben, die nicht unterbewertet werden sollten. Mehr Kinder als je zuvor, mit und ohne Behinderung, haben Zugang zur Schule. Die in Kapitel 3.2.4 genannten Barrieren, die sich aus der Demographie, sozioökonomischen Situation, regionalen Unterschieden und individuellen Kategorien wie Gender erschließen, sind real und wirken intensiv auf alle bisherigen und zukünftigen Entwicklungen inklusive Bildung betreffend ein. Neben der genannten fehlenden kulturellen und gesellschaftlichen Verwurzelung des Konzepts, sind Armut und die demographischen Verhältnisse existente Barrieren, die auch den politischen Stellenwert und die konkrete politische Arbeit bedingen. Zusätzlich kommen finanzielle und rechtliche Auflagen, die von externen Kräften auferlegt werden und Dependenz schaffen. Deshalb bleibt die Implementierung und hoffentlich zukünftige

Indigenisierung inklusiver Bildung in Äthiopien ein Prozess. Es liegt an den Akademiker*innen, Politiker*innen, Stakeholder*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und schließlich an allen Menschen, die durch Barrieren vom Lernen abgehalten werden, diesen mitzugestalten. Alle kritischen Perspektiven, die in dieser Arbeit auf inklusive Bildung vorgestellt wurden, sollen dabei aktiv zu einem Reflexionsprozess anregen. Es ist notwendig globale Bildungskonzepte, auch wenn sie nobel erscheinen, auf internalisierte Logiken zu überprüfen.

Äthiopiens Übersetzung von dem globalen Konzept inklusive Bildung ist daher als erster Entwurf zu sehen, der überarbeitet und weiterentwickelt werden kann und dem noch einige Kapitel hinzugefügt werden müssen. Dies wird Zeit brauchen, oder wie wie ein äthiopisches Sprichwort sagt: *“Qes beqes enkulal begru yihedal”*- *“Schritt für Schritt lernt das Ei zu gehen”*.

7 Literaturverzeichnis

AEMIRO, Tadesse Mergia. 2020. Education of children and youth with Disabilities in the Ethiopian School System. In: International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 10(4), 2020, 732-742.

ALEMAYEHU, Tamiru; LASSER, Jon. 2012. Education in Ethiopia: Past, Present and Future Prospects. In: Africa Nebula, Volume 5, 2012, 53-69.

AMIRO-MOAZAMI, Shirin. 2007. Polisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich. Bielefeld: Transcript Verlag.

ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher. 2020. 'Good' Education in a Neo-Liberal Paradigm: Challenges, Contradictions and Consternations. In: BOYLE, Christopher; ANDERSON, Joanna; PAGE, Angela & MAVROPOULOU, Sofia (Ed.). 2020. Inclusive education :: global issues and controversies, Leiden: Boston: Brill Sense, 35-57.

ARMSTRONG, Ann Cheryl; ARMSTRONG, Derrick & SPANDAGOU, Ilektra. 2010. Inclusive Education. International Policy & Practice. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.

ARNDT, Ann-Kathrin; BECKER, Jonas; LÖSER, Jessica M.; URBAN, Michael; WERNING, Rolf. 2021. Inklusion und Leistung im Kontext von Optimierung: Relevanz von und Umgang mit sozialen Vergleichsprozessen in inklusiven Settings. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Ausgabe 2, 2021, 117-129.

ARTILES, Alfredo; KOZLESKI Elizabeth B.; WAITOLLER, Federico R. 2011. Inclusive Education. Examining Equity on 5 continents. Cambridge: Harvard Education Press.

BABACI-WILHITE, Zehlia; GEO-JA-JA, Macleans A.; VUZO, Mwajuma. 2015. Nordic Aid and the Education Sector in Africa: The Case of Tanzania. In: BROWN, C.A. (Ed.). 2015. Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation. Policy Implications of Research in Education, Volume 5, 2015, 81-106.

BIESTA, Gert. 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: European Journal of Education, Volume 50, No. 1, 2015, 75-87.

BURDE, Dana. 2004. International NGOs and Best Practices: The Art of Educational Lending. In: STEINER-KHAMSI (Ed.). 2004. The global politics of Educational Borrowing and Lending in Education. New York: Teachers College Press, 2004, 11; 173-187.

BUTTERWEGGE, Christoph; LÖSCH, Bettina; PTAK, Ralf & ENGARTNER, Tim. 2016. Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. [3. Auflage].

COLOGEN, Kathy. 2020. Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities', Research Papers in Education. Informa UK Limited, 2020, 1-23.

CRPD.2015.Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention. Ethiopia.

CRPD.2016.Concluding observation on the initial report of Ethiopia 2016:Committee on the rights of People with Disabilities.

CSA; UNICEF ETHIOPIA.2020. Faces of poverty: Studying the overlap between monetary and multidimensional child poverty in Ethiopia.

DA SILVA, Rui; OLIVEIRA, Joana.2021.Global Education Policy in African fragile and conflictaffected states:examining the Global Partnership for Education, Globalisation, Societies and Education.

DITTMANN, Karsten.2004.Tradition und Verfahren.Philosophische Untersuchungen zum Zusammenhang von kultureller Überlieferung und kommunikativer Moralität.Norderstedt:Books on Demand GmbH.

EGPA.2017.Program Appraisal Document On A Proposed IDA Grant And Multi-Donor Trust Fund Grant. Report No.121294-ET.

ENGELBRECHT, Petra.2011.Equity in Inclusive Education in South Africa. In: ARTILES, Alfredo; KOZLESKI, Elizabeth B; WAITOLLER, Federico R. (Ed.).2011. Inclusive Education. Examining Equity on 5 continents. Cambridge: Harvard Education Press, 147-160.

ESDP III.2005.Education Sector Development Programme III Ethiopia. Addis Ababa, Federal Ministry of Education, 2005.

ESDP IV.2010.Education Sector Development Programme IV Ethiopia. Addis Ababa, Federal Ministry of Education, 2010.

ESDP V.2015. Education Sector Development Programme V Ethiopia. Addis Ababa, Federal Ministry of Education, 2015.

ESDP VI.2021.Education Sector Development Programme VI Ethiopia. Addis Ababa, Federal Ministry of Education, 2021.

FDRE.1994.Ethiopian Education and Training Policy. Federal Democratic Republic of Ethiopia. St.George Printing Press.

FDRE.1995.Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia,1995, Federal Democratic Republic of Ethiopia.

FDRE.2019.Draft Education and Training Policy. Federal Democratic Republic of Ethiopia (Original work published in Amharic 2019).

FIKRU,Gebrekidan.2013.From Orality to Literacy: A cursory Glimpse into the History of Blind Education in Ethiopia.Foundation Singer-Polignac.International Colloquium.

FRANCK, Brittany; JOSHI Devin K.2017. Including students with disabilities in Education for All: lessons from Ethiopia, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 21, No.4, 347-360.

GINJA, Gibon; CHEN, Xiaoduan.2021. Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of inclusive Education*. Informa UK Limited, 2021, 1-14.

GIRMA, Amare. 1963. Memorization in Ethiopian Schools. *Journal of Ethiopian Studies*. 1963-01, Volume 1, No.1, 27-31.

GOODLEY, Dan; RUNSWICK-COLE, Katherine.2012. Reading Rosie: The postmodern disabled child. *Educational and child psychology*, 2012-06, Volume 29, No. 2 ,53-66

GRAHAM, Natascha.2015. Inclusive Education In Finland's Development Cooperation In 2004-2013. Case study Finnish Development Cooperation in Inclusive Education in Ethiopia. Ministry for Foreign Affairs of Finland.

GUIDI, Pierre.2018. For good, God, and the Empire: French Franciscan Sisters in Ethiopia 1896-1937. Imperial global and local in histories of colonial education. *Journal of the History of Education Society*, Volume 47, No.3, 2018,1-15.

HARDY, Ian; WOODCOCK, Stuart.2015. Inclusive Education Policies: Discourses of difference, diversity and deficit, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 21, No.4, 347-360.

HAYE, Alemayehu Teklemariam.2018. The Move Towards Inclusive Education in Ethiopia. In: CANESTARI, Alen S.; MARLOWE, Bruce A. (Ed.) 2018. *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, 2018, 123-140.

KNUTSON, Benjamin; LINDBERG, Jonas.2020. Depoliticisation and dissensus in the global partnership for education: rethinking the post-political condition, *Journal of International Relations and Development*, Volume 23, 2020, 436-461.

LE FANU, Guy.2015. Inclusive education and international development: multilateral orthodoxies and emerging alternatives. In: *Routledge Handbook of international Education and Development*, 2015, 210-223.

LIU, Sheng-nan; FENG, Do-ming.2015. How culture matters in educational borrowing? Chinese teachers' dilemmas in a global era. In: *Cogent Education*, 2015, 2, 1-15.

MÄKINEN, Maija; YEKUNOAMLAK, Alemu; KEBEDE ABEBE, Azmera.2019. Towards inclusive education in vocational education. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, Volume 21, No.3, 2019, 35-45.

MALLE, Ababe Yehualawork.2017. Policy-Practice Gap in Participation of Students with Disabilities in Ethiopia's Formal Vocational Education Programme. Dissertation. Yvaskylä University Printing House: Jyväskylä 2017.

MALLE, Abebe Yehualawork, PIRTTIMAA, Raija & SALOVIITA, Timo.2015a. Policy practice gap in participation of students with disabilities in the education and training program of Ethiopia:Policy content Analysis. In: Support for learning, 2015-05, Volume 30, No.2, 121-133.

MALLE, Abebe Yehualawork, PIRTTIMAA, Raija; SALOVIITA, Timo.2015b. Inclusion of students with disabilities in formal vocational education programs in Ethiopia.In: International Journal of Special Education, Volume 30, No.2, 2015, 57 - 67.

MAYRING, Philipp; FENZL, Thomas. 2014. Qualitative Inhaltsanalyse. In: BAUER, N.; BLASIUS, J.(Hrsg.), HandbuchMethoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543-556.

MoE 2016b.Education Statistics. Annual Abstract 2009 E.C(2016/17).Federal Ministry of Education.

MoE.2006.Special Needs Education Program Strategy Emphasizing on Inclusive Education to Meet the UPEC and EFA Goals. Master Printing Press, Addis Ababa.

MoE.2009.Curriculum Framework for Ethiopian Education (KG-Grade12). Federal Ministry of Education.

MoE.2012a.Special Needs/Inclusive Education Strategy.Federal Ministry of Education.

MoE.2012b.Guidline for Curriculum Differentiation and Individual Education Programme. Federal Ministry of Education.

MoE.2015.Guidline for Establishing and Managing Inclusive Education Resource/Support Centers (RCs). Federal Ministry of Education.

MoE.2016a.A Masterplan for Special Needs Education/Inclusive Education in Ethiopia. Federal Ministry of Education.

MoE.2021.Education Statistics Annual Abstract 2020/21 E.C (2013). Federal Ministry of Education.

MoFAF.2017.Country Strategy for Development Cooperation. Ethiopia 2016-2019.

MOUSSUMI,Mukherjee.2017.Global Design and Local Histories: Culturally embedded meaning-making for Inclusive Education. In: The International Education Journal: Comparative Perspectives Volume 16, No. 3, 2017, 32-48.

MUTUA, Kagendo; SWADENER, Beth Blue.2011.Challenges to Inclusive Education in Kenya. Postcolonial Perspectives and Family Narratives. In: ARTILES; Alfredo ,KOZLESKI, Elizabeth B; WAITOLLER, Federico R. (Ed.). 2011. Inclusive Education. Examining Equity on 5 continents. Cambridge: Harvard Education Press, 201-221.

NAICKER,Sigamoney Manicka.2018.Inclusive education in South Africa and the developing world the search for an inclusive pedagogy. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited, First edition.

NEGASH, Tekeste. 1996. Rethinking education in Ethiopia. Uppsala: Rprocentralen HSC.

NKETISA, William; JUMA, Said J.; MALLE, Abebe Yehualawork; PIRTTIMAA, Raija; LEHTOMÄKI, Elina. 2017. Dialogues on culture(s) of inclusion between African and Finnish educators. In: Culturally Responsive Education: Reflections from the Global South and North, 2017, 63-173.

PATHER, Sulochini; SLEE, Roger. 2019. Exploring Inclusive Education and 'Inclusion' in the African Context. In: PATHER/SLEE (Ed.). 2019. Challenging Inclusive Education Policy and Practice in Africa. Boston: Brill Sense, 1-14.

PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly. 2003. Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. Comparative Education, 2003, Volume 39, No. 4 (Nov. 2003), 451-461.

REISENBAUER, Simon. 2019. Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im Unterricht. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven auf inklusiven Unterricht in Addis Abeba (Äthiopien) und Bangkok (Thailand). In: DONLIC, Jasmin; JAKSCHE-HOFFMAN, Elisabeth; PETERLINI, Hans Karl (Hersg.). 2019. Ist inklusive Schule möglich?: Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag, 2019, 197-212.

SCHIEMER, Maria. 2017. Education for Children with Disabilities in Addis Abeba, Ethiopia. Developing a sense of belonging. Inclusive Learning and Education Equity 4. Ort: Springer Open.

SIDE, Ali Sani. 2019. Challenges of Implementing Inclusive Education and Supporting Marginalized Groups in Ethiopia. In: PATHER/SLEE (Ed.). 2019. Challenging Inclusive Education Policy and Practice in Africa. Boston: Brill Sense, 2019, 148-156.

SILOVA, Iveta. 2012. Contested Meanings of Educational Borrowing. In: STEINER-KHAMSI and WALDOW, Florian (Ed.). 2012. World Year Book of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education. New York: Routledge, 2012, 229-245.

ŠIŠKA, Jan; BEKELE, Yirgashewa; BEADLE-BROWN, Julie & ZÁHORIK, Jan Z. 2020. Role of resource centres in facilitating inclusive education: experience from Ethiopia. In: Disability & Society, Volume 35, No. 5, 2020, 811-830.

SOBE, Noah W. 2012. Educational Accountability and Global Governmentality. In: STEINER-KHAMSI and WALDOW, Florian (Ed.). 2012. World Year Book of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education. New York: Routledge, 2012, 80-94.

SPREEN, Carol Anne. 2004. Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa. In: STEINER-KHAMSI (Ed.). 2004. The global politics of Educational Borrowing and Lending in Education. New York: Teachers College Press, 2004, 6; 101-113.

STEINER-KHAMSI, Gitta. 2004. The global politics of Educational Borrowing and Lending in Education. New York: Teachers College Press, 2004, 1-6; 201-221.

TAMRAT, Wondwosen.2019. Inclusion and attainment in Ethiopian higher education: Perspectives and practices. In:International Briefs for Higher Education Leaders. The Boston College Center For Higher Education, Volume 8; 2019; 7-10.

TAN, Charlene.2016.Educational Policy Borrowing in China. Looking West or looking East? In: Abingdon, New York: Routledge.

TEFERA, Belay, ADMAS, Fantahun & MULATIE, Missaye.2015. Education of Children with Special Needs in Ethiopia: Analysis of the Rhetoric “Education for All” and the Reality on the Ground.In: The Ethiopian Journal of Education Volume XXXV, No.1; 2015; 45-97.

TEODORO, Antonio.2020.Contesting the global development of sustainable and inclusive education:education reform and the challenges of neoliberal globalization. New York, NY:Routledge.

TIMMONS, Viviane; ALUR, Mithu. 2009.Inclusive Education for children with disability: culturally appropriate Policy and Practice (CAPP I,II,III).In:TIMMONS, Viviane/ALUR, Mithu.2009.Inclusive Education Across Cultures : Crossing Boundaries, Sharing Ideas, 407-419.

TONEGAWA, Yoshiko.2019. Policy and Practice of “Inclusive Education” in Addis Ababa, Ethiopia:An Analysis from the Perspective of Teachers and Parents of Children with Disabilities. Nilo-Ethiopian Studies Volume 24; 31-45.

UNICEF ETHIOPIA.2019.National Situation Analysis of Children and Women in Ethiopia.

UNICEF ETHIOPIA; CENTRAL STATISTICAL AGENCY.2018.Multi-Dimensional Child Deprivation in Ethiopia. First Estimates.

WALDOW, Florian.2012.Standardisation and Legitimacy: Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending.In:STEINER-KHAMSI and WALDOW, Florian (Ed.).2012. World Year Book of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education. New York: Routledge, 2012, 411-427.

YESUF,H.Abdela; THASHIKA, Pillay. 2014. Critical perspectives on the development of modern higher education in Ethiopia: a critical analysis of issues of relevance, quality, and management. In: KARIWO, Michael; GOUNKO,Tatiana & NUNGUC Musembi(Ed.).2014.Comparative analysis of higher education systems:issues, challenges and dilemmas. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers,181-196.

ZEHLE, Jana.2014.Education in East and Central Africa.In: WOHLHUTER, Charl (Ed.).2014.Education around the World series.London/New York:Bloomsbury Academics, 2014, Volume 9, 223-243.

ZELALEM, Temasgen.2018. Exploring governmental commitment to execute inclusive education in Ethiopia. In: Research in Pedagogy, Volume 8, No.2,2018, 226-239.

Online:

GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION.2021.Ethiopia Multiplier Grant Allocation. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-02-GPE-GPC-decision-Ethiopia-Multiplier-grant-allocation-EN.pdf> [zuletzt abgerufen am 12.02.2022,17:13].

IDDC.2016.#CostingEquity.The case for disability-responsive education financing. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/iddc-report-short_16-10-17.pdf [zuletzt abgerufen am 12.02.2022,17:15].

ILO.2013.Inclusion of People with Disabilities in Ethiopia.Fact Sheet.https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_112299.pdf [zuletzt abgerufen am 12.02.2022, 17:17].

INCLUSIVE EDUCATION SOUTH AFRICA. 2018. Special School Resource Centers (SSRC).Factsheet.http://www.included.org.za/wpcontent/uploads/2018/03/WEB_IES_A_EU-Factsheet-06_Special-School-Resource-Centres.pdf [zuletzt abgerufen am 12.02.2022,17:17].

LÄNDERDATEN.2018.Äthiopien.<https://www.laenderdaten.de/bevoelkerung/altersstruktur.aspx> [zuletzt abgerufen am 13.02.2022,17:24].

MEFFE;David.2015.Development Aid: The Nordic Example. <https://newafricanmagazine.com/11278/> [zuletzt abgerufen am 29.01.2022,16:58].

NAEA. 2020. Ethiopian Student Portal for Education & Career <https://www.naea.com/ethiopian-grade-6-student-textbook/>[zuletzt abgerufen am 13.02.2022,17:24].

STATISTA.2022. Ethiopia: Inflation rate from 1986 to 2021. <https://www.statista.com/statistics/455089/inflation-rate-in-ethiopia/>[zuletzt abgerufen am 02.04.2022, 17:10].

THE WORLD FACTBOOK.2022.Explore all countries-Ethiopia. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/ethiopia/#people-and-A>[zuletzt abgerufen am 18.03.2022, 17:22].

UN.2006.Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), United Nations<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [zuletzt abgerufen am 13.02.2022, 17:22].

UN.2021.The 17 goals, United Nations /sdgs.un.org/goals/goal4 [zuletzt abgerufen am 13.02.2022,17:22].

UNESCO.1994.The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.03.2022,23:28].

UNICEF ETHIOPIA.2016.Budget Brief 2016
https://www.unicef.org/ethiopia/sites/unicef.org.ethiopia/files/2020-01/National_Education_Budget_Brief_2016_17update.pdf [zuletzt abgerufen am 12.02.2022,16:58].

WORLD BANK.2022.Ethiopia.https://databank.worldbank.org/views/reports/reportwidget.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&tbar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=ETH[zuletzt abgerufen am 18.03.2022,19:33].