



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Einbeziehung von Schüler/innen mit komplexen
Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im
Großraum Bangkok. Eine Fallstudie

verfasst von / submitted by

Anna Theresa Schmiedecker, BA

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

Wien, 2015 / Vienna 2015

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen meinen aufrichtigen Dank ausdrücken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit in vielfältiger Weise unterstützt haben:

Allen voran danke ich meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für seine beständige Unterstützung und kompetente fachliche Betreuung während des gesamten Prozesses der Masterarbeit.

Besonderer Dank gilt Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer für ihre motivierenden Rückmeldungen sowie die viele Zeit, die sie mit mir in Gesprächen und in fachlichem Austausch verbracht hat. Assist. Prof. Dr. Siriparn Sriwanyong danke ich herzlich für seine fachkundige Unterstützung und die besonderen Einblicke in die thailändische Kultur.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen und Freund/innen für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit und das hilfreiche Feedback, das mich immer wieder angespornt und motiviert hat.

Nicht zuletzt danke ich in besonderer Weise meinem Freund und meiner Familie für die immerwährende Unterstützung und den Rückhalt während meiner gesamten Studienzeit.

Allen ein herzliches Dankeschön!

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Anna Theresa Schmiedecker, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus bestätige ich, dass ich diese Masterarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, November 2015

Anna Schmiedecker

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Begriffliche Grundlegungen	4
1.1 Behinderungen	4
1.1.1 Behinderungen in der ICF und ICF-CY	4
1.1.2 Komplexe Behinderungen	9
1.2 Bildungsprozesse	12
1.2.1 Zum Begriff Bildung	12
1.2.2 Bildungsprozesse bei Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen	13
2. Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand	15
2.1 Länderinformationen.....	15
2.2 Geschichte der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen.....	15
2.2.1 Erste Bildungsbemühungen	15
2.2.2 Erste inklusive Bestrebungen	17
2.3 Aktuelle Situation	18
2.3.1 Der formale Bildungsbereich.....	19
2.3.2 Der non-formale Bildungsbereich	20
2.3.3 Der informale Bildungsbereich	21
2.4 Forschungsprojekt "CLASDISA"	22
3. Forschungsmethode und Forschungsgegenstand	24
3.1 Case Study Research in Anlehnung an Yin (2014)	24
3.2 Datenbearbeitung in Anlehnung an Charmaz (2014).....	31
3.2.1 Konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014).....	31
3.2.2 Analyse des qualitativen Datenmaterials.....	32
3.3 Potenzial und Problematik von Sekundäranalysen	38
4. Falldarstellungen	42
4.1 Fall 1: Boon Ma	42
4.2 Fall 2: Thanom.....	44

5. Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse	46
5.1 Kategorie <i>being perceived as incapable</i>	47
5.2 Kategorie <i>lacking attention at school</i>	56
5.3 Kategorie <i>parents being solely responsible</i>	61
5.4 Kategorie <i>not daring to interfere</i>	66
5.5 Kategorie <i>lacking interest of the government</i>	70
5.6 Kategorie <i>non-formal institutions being the only option</i>	74
5.7 Kategorie <i>preparing students</i>	79
5.8 Kategorie <i>pushing into inclusive setting</i>	82
5.9 Kernkategorie <i>being left aside</i>	84
6. Diskussion der Ergebnisse.....	86
6.1 Politische Situation	86
6.2 Schulische Herausforderungen für Inklusion	88
6.3 " <i>songsarn</i> " - Mitleid gegenüber Menschen mit Behinderungen	90
6.4 Respekt gegenüber Autoritätspersonen	92
6.5 Exklusion – Segregation – Integration – Inklusion?.....	93
6.6 Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen und institutionelle Bildungsprozesse	94
7. Resümee und weiterführende Fragen	96
Literaturverzeichnis.....	98
Anhang.....	104
A: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	104
B: Kurzzusammenfassung/Abstract.....	105
C: Lebenslauf.....	106

Einleitung

Bildung für Alle - "Education for All"! Unter diesem Schlagwort koordiniert die UNESCO ("United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization") ein weltweit laufendes Bildungsprogramm der Vereinten Nationen. Im Rahmen dieses Bildungsprogramms fand im Jahr 2000 in Dakar, Senegal, ein Weltbildungsforum statt, an dem 164 Länder teilnahmen und einen Rahmenaktionsplan entwarfen (UNESCO 2000). Dieser Rahmenaktionsplan beinhaltet unter anderem das Ziel, bis zum Jahr 2015 die Grundbildung *aller* Kinder zu gewährleisten. Diese Forderung nach einer *Bildung für Alle* schließt die Ermöglichung von Bildungsprozessen für alle Kinder, ohne Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Nationalität oder "Leistungsfähigkeit", mit ein (UNESCO 2013). Laut der UNESCO (2013) kann diese *Bildung für Alle* jedoch nur dann realisiert werden, wenn weltweit das Recht aller Kinder auf Bildung anerkannt wird, Bildungsbarrieren abgebaut werden und somit Zugang zu Bildung ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang wird speziell auch die Ermöglichung von Bildungsprozessen für Kinder mit Behinderungen thematisiert.

Auch der südostasiatische Staat Thailand war in die Entwicklung jenes Rahmenaktionsplans involviert und strebt seitdem vermehrt die Realisierung dieser Bildungsziele¹ an. *Bildung für Alle* sollte in diesem Sinne auch in Thailand als leitendes Motiv für Weiterentwicklungen im Bildungsbereich gelten. Besonderes Augenmerk richtete die thailändische Regierung auf die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und stellte das Jahr 1999 unter das Motto "Year of Children with Disabilities" (Carter 2006, 33). Thailand befindet sich hinsichtlich seiner Bildungspolitik und Bildungspraxis in einem Übergangszustand: Nachdem zunächst Schüler/innen mit Behinderungen in Sonderschulen und Institutionen abseits des Regelschulwesens unterrichtet wurden, zeichnet sich in den letzten zehn Jahren verstärkt die Tendenz ab, Schüler/innen mit Behinderungen in Regelklassen zu beschulen (Vorapanya/Dunlap 2012, 3). Obwohl die thailändische Bildungspolitik die Führung inklusiver Schulformen befürwortet, erfolgt die Umsetzung dieser gesetzlichen Richtlinien in der Schulpraxis laut Bualar (2015, [1]) jedoch nur unzureichend. Schüler/innen mit Behinderungen seien lediglich in sehr geringer Zahl in das Regelschulwesen inkludiert. Laut einer Erhebung aus dem Jahr 2012 besuchten 22,4 % der Schüler/innen mit Behinderungen keine Schule, 57,6 % schieden bereits in der Primarstufe aus dem Bildungssystem aus und lediglich 20 % der Schüler/innen mit Behinderungen beendeten die Primarstufe (Bualar 2015, [4]). Besonders problematisch gestaltet

¹ Für eine genaue Auflistung der Bildungsziele siehe: Österreichische UNESCO-Kommission (2012): Bildung für Alle. Online unter: http://www.unesco.at/bildung/bildung_aller.htm; [Download: 29.09.2015]

sich die Situation für Schüler/innen mit Komplexen² Behinderungen: "Children with the most severe and multiple disabilities are viewed as a minority within the special needs children population and are still prevented from entering the general public education" (Manason 2009, 30). Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen werden demnach in Thailand tendenziell von der Aufnahme in allgemeine Bildungsinstitutionen ausgeschlossen. Obwohl laut thailändischem Bildungsgesetz auch diese Gruppe von Schüler/innen das Recht auf umfassende Bildung hat, wird sie zu einem Großteil nicht in allgemeinen Bildungseinrichtungen unterrichtet (Manason 2009, 30). Laut Bualar (2015, [3]) hat die thailändische Regierung alternative Möglichkeiten der Beschulung außerhalb des formalen Schulwesens etabliert, so genannte "non-formal education" (außerschulische Bildung). In dieser Masterarbeit soll der Bereich der Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen mit besonderer Berücksichtigung dieses außerschulischen Bereichs betrachtet werden. Im Konkreten wird folgender Fragestellung nachgegangen:

Wie werden Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok einbezogen?

Der Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien führte vom 1.2.2010 bis zum 31.1.2015 ein Forschungsprojekt unter dem Namen "CLASDISA - Classifications of Disabilities in the Field of Education" durch. Im Zuge dieses Forschungsprojekts wurden im Großraum Bangkok Daten erhoben, die unter anderem Aussagen über Barrieren und Förderfaktoren im Bildungsprozess von Kindern mit Behinderungen ermöglichen sollen (Proyer/Schiemer/Luciak 2011, 160). Neben einer Vielzahl von schulischen Bildungsinstitutionen waren auch außerschulische Institutionen für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen Gegenstand des Forschungsinteresses. Seit Forschungsbeginn im Jahr 2010 wurde sowohl qualitatives als auch quantitatives Datenmaterial erhoben.

Für diese Masterarbeit wird eine Auswahl des qualitativen Datenmaterials herangezogen, auf deren Basis die Fragestellung bearbeitet wird. Es handelt sich hierbei um Leitfadeninterviews mit Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen, Eltern und Lehrer/innen. Zur Aufarbeitung dieses Materials und damit zur Beantwortung der Fragestellung wird die Methode der Fallstudienforschung ("Case Study Research") nach Robert K. Yin (2014) angewandt. Um die Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in Bildungsprozesse im Großraum Bangkok herauszuarbeiten, wurden zwei kontrastierende Fälle aus dem Datenmaterial des oben beschriebenen "CLASDISA"-Projekts ausgewählt. Diese beiden Schüler/innen mit

² Zur Klärung des Begriffs "Komplexe Behinderungen" siehe Kapitel 1.1.2.

Komplexen Behinderungen werden in verschiedenen institutionellen Settings unterrichtet: Im ersten Fall wird die Situation einer Schülerin einer Institution einer Non-Profit-Organisation beleuchtet, im zweiten Fall wird der Fokus auf einen Schüler einer staatlichen Sonderschule gerichtet.

Die Masterarbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Das erste Kapitel (*Begriffliche Grundlegungen*) beinhaltet die Klärung zweier in der Fragestellung verwendeter Begriffe: "(Komplexe) Behinderungen" und "Bildungsprozesse". Im zweiten Kapitel wird die *Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand* thematisiert. Dabei werden zunächst allgemeine Länderinformationen gegeben, danach erfolgt ein historischer Überblick über die Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand sowie die Vorstellung des Forschungsprojekts "CLASDISA". Im dritten Kapitel (*Forschungsmethode und Forschungsgegenstand*) werden die der Arbeit zu Grunde liegende Forschungsmethode, "Case Study Research", und der Prozess der Datenbearbeitung erläutert und es wird auf die Problematik von Sekundäranalysen eingegangen. Das vierte Kapitel beinhaltet die *Falldarstellungen* der beiden Fälle. Im Anschluss daran werden im fünften Kapitel die *Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse* präsentiert. Im sechsten Kapitel erfolgt die *Diskussion* der Ergebnisse und im abschließenden siebten Kapitel wird ein *Resümee* gezogen. Dabei werden auch *weiterführende Fragen* behandelt sowie die Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

1. Begriffliche Grundlegungen

In diesem ersten Kapitel werden zwei Begriffe, die für die Bearbeitung der Fragestellung zentral sind, aufgegriffen und deren Bedeutung für diese Masterarbeit erläutert. Zunächst wird der Begriff der "(Komplexen) Behinderungen" und in einem weiteren Schritt der Begriff "Bildungsprozesse" geklärt.

1.1 Behinderungen

Wie bereits in der Einleitung dargelegt wurde, wird in dieser Masterarbeit im Rahmen einer Fallstudie der Frage nachgegangen, wie Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok einbezogen werden. Zur Beantwortung der Fragestellung werden Daten aufgearbeitet, die im Zuge des Forschungsprojekts "CLASDISA" erhoben wurden. Dieses Forschungsprojekt nimmt in seinem theoretischen Rahmen Bezug auf die internationalen Klassifikationssysteme ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) und ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Schiemer/Proyer 2013, 100). Um einige der Begriffe, die in dieser Masterarbeit verwendet werden, theoretisch verorten zu können, wird im Folgenden die ICF in einem kurzen Überblick vorgestellt. Die Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff der ICF dient unter anderem dazu, ein erstes Begriffsverständnis von "Behinderung" zu entwickeln. Aufbauend auf dieses erste Begriffsverständnis wird der Begriff "Komplexe Behinderungen" diskutiert.

1.1.1 Behinderungen in der ICF und ICF-CY

Die "Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit" ist die deutschsprachige Fassung des weltweit verbreiteten Klassifikationssystems ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Jahr 2001 herausgegeben wurde. Mit Hilfe dieses Klassifikationssystems ist es möglich, die aktuelle Funktionsfähigkeit eines Menschen bzw. Einschränkungen dieser Funktionsfähigkeit zu beschreiben und zu klassifizieren. Die ICF bietet dabei eine einheitliche und standardisierte Sprache zur Beschreibung des Gesundheitszustandes und der mit Gesundheit zusammenhängenden Zustände eines Menschen (DIMDI 2005, 3). Bei der Klassifikation der Funktionsfähigkeit eines Menschen nimmt die ICF Aspekte des Körpers, des Individuums und der Gesellschaft in den Blick, wobei die ICF die Beschreibung der Situation einer Person mittels Erfassung gesundheitsbezogener Domänen ermöglicht (DIMDI 2005, 10). Besonders

hervorzuheben ist, dass die ICF in diesem Sinne nicht darauf abzielt, Personen zu klassifizieren, sondern komplexe Lebenssituationen zu beschreiben.

Die ICF ist somit Teil der "Familie" von Klassifikationen, die von der WHO entwickelt wurden und auch mit der bekannteren ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Revision) verwandt. Die ICD-10 ist ein Diagnoseschlüssel, mit dessen Hilfe Gesundheitsprobleme klassifiziert werden können. Die beiden Klassifikationssysteme ICF und ICD-10 ergänzen einander: Während mit Hilfe der ICD-10 eine Diagnose von Krankheiten, Gesundheitsstörungen und Gesundheitszuständen erfolgt, können jene Informationen unter Bezugnahme auf die ICF durch die Komponente der Funktionsfähigkeit eines Individuums und die sozialen Folgen gesundheitsbezogener Faktoren ergänzt werden. Zusammen liefern sie ein umfassendes Bild von der Gesundheit eines Menschen oder einer Population (DIMDI 2005, 4f).

Entwicklungsbezogen betrachtet, basiert die ICF auf einem Vorläufermodell, der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) aus dem Jahr 1980³. Die ICIDH war eine Klassifikation der Krankheitsfolgen und erfasste "Fähigkeitsstörungen" der betroffenen Person. Die sehr stark am medizinischen Denken orientierte ICIDH wurde dafür kritisiert, verstärkt das Individuum zu fokussieren und dabei soziale Aspekte außer Acht zu lassen (Meyer 2004, 19f). Die ICF ist die Weiterentwicklung der ICIDH und tätigt den Schritt von einer Klassifikation der Folgeerscheinungen einer Krankheit hin zur Klassifikation von Komponenten der Gesundheit. In diesem Sinne will die ICF "keine Klassifikation von Menschen sein, sondern der Etikettierung von Menschen entgegenwirken, Herabsetzungen und Stigmatisierungen vermeiden" (Meyer 2004, 23).

Insofern basiert die ICF auf einem bio-psycho-sozialen Modell, das nicht rein defizitorientiert ist, sondern die Ressourcen einer Person in die Klassifikation mit einbezieht (DIMDI 2005, vii). Der Fokus liegt auf der Klassifikation von "Gesundheit", wobei gesundheitsbezogene Aspekte wie Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) sowie Umweltfaktoren als Komponenten zur Klassifikation herangezogen werden (DIMDI 2005, 11). Wie bereits kurz angedeutet, klassifiziert die ICF nicht einzelne Personen, sondern Situationen und Zustände. Der Fokus der Situationsbeschreibung liegt dabei auf der Erfassung der Funktionsfähigkeit und einer möglichen Beeinträchtigung der Person. Die ICF gliedert die erfassten Informationen in zwei Teile: Zum einen werden *Funktionsfähigkeit und Behinderung*

³ Die ersten Arbeitsentwürfe der ICF wurden als "ICIDH-2" bezeichnet (Meyer 2004, 24).

klassifiziert, zum anderen werden relevante *Kontextfaktoren* erfasst und in die Situationsbeschreibung mit einbezogen (DIMDI 2005, 11).

Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung

Zum Bereich der Funktionsfähigkeit und Behinderung zählt die ICF folgende zwei Komponenten: erstens die Körperfunktionen und die Körperstrukturen eines Menschen und zweitens die Möglichkeiten eines Menschen zu Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]. In beiden Komponenten können aufgrund von Schädigungen oder Beeinträchtigungen Schwierigkeiten auftreten. Um diese Begrifflichkeiten verständlicher zu machen, werden zunächst die Definitionen der Begriffe der ersten Komponente gegeben:

"*Körperfunktionen* sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen). *Körperstrukturen* sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile. Eine *Schädigung* ist eine Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust" (DIMDI 2005, 13, Herv. i. O.).

Diese erste Komponente der Körperfunktionen und Körperstrukturen beschreibt daher Funktionen und Teile des Körpers einer Person. Körperfunktionen sind beispielsweise die elementaren menschlichen Sinne wie die "Sehfunktion" oder die "Hörfunktion". Unter einer Körperstruktur wird analog dazu das Auge bzw. das Ohr und die mit diesen Körperregionen in Zusammenhang stehenden Strukturen verstanden. Die ICF betont jedoch, dass unter den Körperstrukturen nicht die Organe an sich verstanden werden, sondern die jeweiligen Körpersysteme in ihrer Komplexität. Die Komponente "Körperfunktionen und -strukturen" kann in positiven oder negativen Begriffen ausgedrückt werden: Geht man von der funktionalen und strukturellen Integrität dieser Komponente aus, so spricht man von *Funktionsfähigkeit*, liegt jedoch eine Schädigung vor, so spricht man von *Behinderung*. Auszugehen ist jedoch nicht von einem klaren Kontrast, sondern von einer graduellen Abstufung von Funktionsfähigkeit bzw. Behinderung, da Schädigungen "vorübergehend oder dauerhaft, progressiv, regressiv oder statisch [...], intermittierend oder kontinuierlich" (DIMDI 2005, 14) sein können.

Die zweite Komponente des Bereichs Funktionsfähigkeit und Behinderung ist die der Aktivität und Partizipation [Teilhabe]. Auch hier soll die Definition der ICF erste Klarheit verschaffen:

"Eine *Aktivität* ist die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen. *Partizipation [Teilhabe]* ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation. *Beeinträchtigungen der Aktivität* sind Schwierigkeiten, die ein Mensch haben kann, die Aktivität durchzuführen. Eine *Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]* ist ein Problem, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann" (DIMDI 2005, 16; Herv. i. O.).

Zu dieser zweiten Komponente der Aktivität und Partizipation liefert die ICF eine Liste von neun Domänen, die alle Lebensbereiche eines Menschen umfassen. So werden beispielsweise die Domänen "Kommunikation", "Mobilität", "Häusliches Leben" oder "Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen" angegeben und beurteilt, inwieweit auch hier *Funktionsfähigkeit* bzw. *Behinderung* vorliegt (DIMDI 2005, 16).

Teil 2: Kontextfaktoren

Zu den *Kontextfaktoren* werden Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren gezählt. Diese werden von der ICF wie folgt beschrieben:

"*Umweltfaktoren* bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen und -strukturen positiv oder negativ beeinflussen. [...] *Personbezogene* Faktoren sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassen Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder -zustands sind" (DIMDI 2005, 19f; Herv. i. O.).

Bei den Umweltfaktoren wird zwischen positiv wirkenden Faktoren und negativ wirkenden Faktoren (Barrieren, Hindernissen) unterschieden: So können beispielsweise auf der Ebene des Individuums die physikalischen und materiellen Gegebenheiten der Umwelt wie der häusliche Bereich, der Arbeitsplatz oder die Schule positiv oder negativ auf die Lebenssituation eines Menschen wirken. Die Komponente der personbezogenen Faktoren kann nicht in positiven oder negativen Begriffen ausgedrückt werden. Personbezogene Faktoren sind beispielsweise Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Alter der Person. Diese Faktoren werden nicht in der ICF klassifiziert und werden lediglich in das Wechselwirkungsmodell aufgenommen, um die Lebenssituation einer Person hinreichend beschreiben zu können (DIMDI 2005, 19f).

In folgender Grafik werden die Komponenten der ICF demonstriert und die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Elementen durch Pfeile gezeigt. Es wird dargestellt, wie die Komponenten miteinander in Beziehung stehen und zur Funktionsfähigkeit bzw. Behinderung eines Menschen führen. Die ICF liefert somit einen "mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses" (DIMDI 2005, 21).

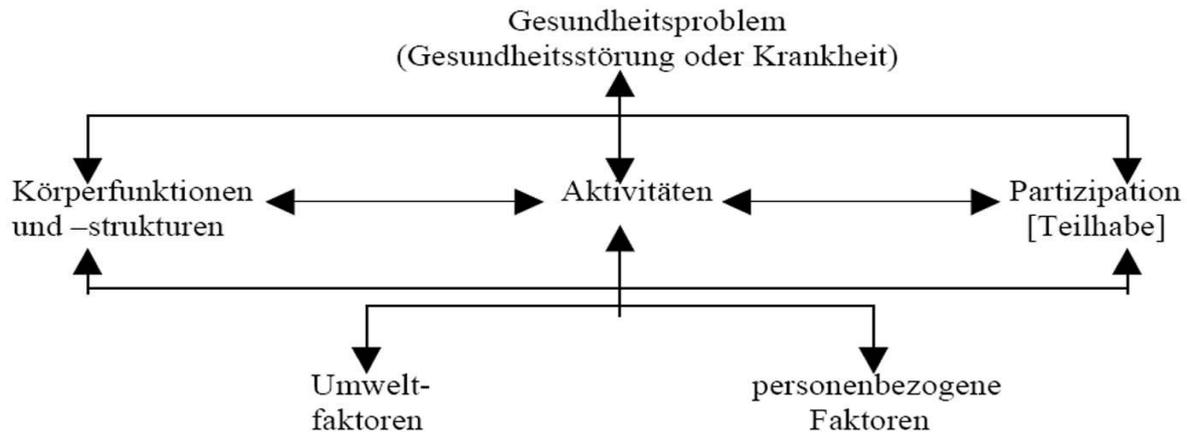


Abbildung 1. Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF⁴ (DIMDI 2005, 21)

Im Jahr 2007 veröffentlichte die WHO eine Version der ICF für Kinder und Jugendliche (International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Youth Version, ICF-CY). Dieses Klassifikationssystem basiert auf der ICF, beachtet jedoch die Besonderheiten der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren spezielle Lebensumwelt. Die ICF-CY wurde unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Gesundheitszustände von Kindern und Jugendlichen entwickelt.

Der Behinderungsbegriff in der ICF

In der ICF wird Behinderung wie folgt definiert:

"Behinderung ist gekennzeichnet als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits" (DIMDI 2005, 20).

Behinderung ist demnach nicht alleine auf das Gesundheitsproblem eines Menschen zurückzuführen, sondern immer in der Gesamtbetrachtung der körperlichen, personbezogenen und Umweltfaktoren zu verorten. Dieser Behinderungsbegriff ist sehr weit gefasst und ist durch das komplexe Zusammenspiel der Komponenten der ICF gekennzeichnet. Anhand der Grafik zur Wechselwirkung der Komponenten der ICF (siehe Abbildung 1) kann die eben genannte Definition von Behinderung verdeutlicht werden: Das Gesundheitsproblem einer Person steht in wechselseitiger Beziehung mit den Umwelt- und personbezogenen Faktoren dieser Person, woraus sich als Folge eine Behinderung ergeben kann. Laut Schuntermann (2009, 34) ist Behinderung im Sinne der ICF "das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer

⁴ Abbildung 1. Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF wurde abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO.

Person mit einem Gesundheitsproblem [...] und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit". Liegt folglich eine *negative* Wechselwirkung zwischen diesen Komponenten vor, spricht man von Behinderung. Anders gesagt wird in der ICF jede Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit als "Behinderung" verstanden. Behinderung wirkt sich in diesem Sinne beeinträchtigend auf die Funktionalität einer Person aus, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

"Eine Person ist in ihrer *funktionalen Gesundheit* (oder der Funktionsfähigkeit) *beeinträchtigt* [...], wenn unter Berücksichtigung ihrer Kontextfaktoren in wenigstens einer der genannten Ebenen der funktionalen Gesundheit eine Beeinträchtigung vorliegt, d.h. eine Funktionsstörung, ein Strukturschaden, eine Beeinträchtigung einer Aktivität oder eine Beeinträchtigung der Teilhabe an einem Lebensbereich" (Schuntermann 2009, 33; Herv. i. O.).

Das Verständnis von Behinderung als Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit spiegelt den *allgemeinen Behinderungsbegriff* der ICF wider (Schuntermann 2009, 34). Dieser Behinderungsbegriff wird in der ICF als Oberbegriff verwendet, der die drei Perspektiven der Schädigungen, der Beeinträchtigungen der Aktivität und der Beeinträchtigung der Teilhabe umfasst (DIMDI 2005, 3). Wird lediglich die Beeinträchtigung der Teilhabe an einem Lebensbereich einer Person betrachtet, dann wird vom *speziellen Behinderungsbegriff* der ICF gesprochen (Schuntermann 2009, 34).

Wie bereits erläutert, liegt dem Klassifikationssystem der ICF im Vergleich zum Vorgängermodell ICIDH verstärkt ein bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit zu Grunde. Gesundheit soll nicht wie so oft lediglich auf medizinischer Ebene, sondern auch auf biologischer, individueller und sozialer Ebene betrachtet werden. Diese Sichtweise auf Gesundheit hat auch weitgreifende Folgen für die Konzeption von Behinderung, wie Schuntermann (2009, 32) ausführt: "Mit dem bio-psycho-sozialen Modell wurde ein bedeutender Paradigmenwechsel vollzogen. Funktionale Probleme sind nicht mehr nur Attribute einer Person, sondern sie sind das negative Ergebnis einer Wechselwirkung." Behinderung kann in diesem Sinne niemals das alleinige Attribut einer Person sein, sondern konstituiert sich erst durch das komplexe Zusammenspiel zwischen Gesundheitsproblem(en) und Kontextfaktoren.

1.1.2 Komplexe Behinderungen

In der vorliegenden Masterarbeit werden Schüler/innen in den Blick genommen, die im Sinne der ICF-Begrifflichkeit in ihrer Funktionsfähigkeit beeinträchtigt sind. Bei den Einzelfallbetrachtungen im vierten Kapitel wird deutlich werden, inwieweit eine Funktionsstörung, ein Strukturschaden, eine Beeinträchtigung von Aktivität und/oder eine Beeinträchtigung der Teilhabe an einem Lebensbereich im jeweiligen Fall vorliegen. Für jene

Schüler/innen findet sich in der deutschsprachigen heilpädagogischen Literatur eine Vielfalt an Begriffen: Schüler/innen mit "schwerer Behinderung" (Wagner 2007, Baudisch 2000), Schüler/innen mit "schwerster Behinderung" (Burkart 2004, Dittmann/Klöpfer 1998), Schüler/innen mit "Mehrfachbehinderung" (Fischer 2000) oder auch Schüler/innen mit "Geistiger Behinderung"⁵ (Theunissen 2011). Zudem werden diese Begriffe kombiniert verwendet, wie beispielsweise: Schüler/innen mit "schwerer und mehrfacher Behinderung" (Hinz 2007, Klauß/Lamers 2003). Die eben dargelegte Vielfalt an Begriffen führt nicht zuletzt zu einer Verwirrung hinsichtlich der betroffenen Personengruppe. Gerade die Bezeichnung "Schüler/innen", oder allgemein, "Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen" ist in der heilpädagogischen Literatur sehr geläufig. Dabei wird von den jeweiligen Autor/innen unter Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen eine sehr heterogene Personengruppe verstanden, wie Fröhlich und Kolleg/innen (2011, 8) verdeutlichen:

"[I]n der Praxis [sind] mit der Bezeichnung 'Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung' durchaus verschiedene Personen gemeint [...] und in der fachwissenschaftlichen Diskussion [existieren] unterschiedliche Versuche [...], diesen Personenkreis zu 'definieren'. Wenn wir von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sprechen, gehen wir davon aus, dass es sich um keine homogene Gruppe handelt, sondern um Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und individuellen Bedürfnissen und Bedarfen."

Mit der Bezeichnung "Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen" ist demnach keine klar abgrenzbare Personengruppe gemeint, sondern Menschen in den verschiedensten Situationen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Die Termini "schwer", "schwerst" oder "mehrfach" betonen dabei die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit der Behinderungen der Personen. Die systembedingten Umwelt- und Kontextfaktoren, wie sie im oben erläuterten Behinderungsbegriff der ICF dargestellt sind, spiegeln sich jedoch nicht in der Begrifflichkeit wider. Um der gesamten Lebenssituation der betroffenen Personengruppe Beachtung zu schenken, wird in dieser Masterarbeit der Terminus "Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen", gewählt, da durch diese Bezeichnung Aspekte in den Blick kommen, die die Lebenssituation jener Schüler/innen treffender wiedergeben. Im Folgenden wird der Terminus "Komplexe Behinderungen" geklärt sowie dessen Bedeutung für diese Masterarbeit herausgearbeitet.

Der Begriff der Komplexen Behinderungen wurde von Barbara Fornefeld in die heilpädagogische Wissenschaftsliteratur eingeführt. In ihrem Buch "Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik" (2008) begründet

⁵ In der heilpädagogischen Literatur finden sich Schreibweisen der Termini sowohl in Groß- als auch in Kleinschreibung ("Schüler/innen mit schweren Behinderungen"; "Schüler/innen mit Schweren Behinderungen").

Fornefeld den Terminus "Komplexe Behinderung" und argumentiert dessen Verwendung in der heilpädagogischen Theorie und Praxis. Die Einführung dieses neuen Begriffs kann als Antwort Fornefelds auf die heilpädagogischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte gedeutet werden: Fornefeld (2008, 9) argumentiert, dass sich die allgemeine Lebensqualität für Menschen mit Behinderungen in den letzten vierzig Jahren aufgrund vielschichtiger Veränderungen im konzeptionellen sowie im institutionellen Bereich verbessert hat. Auch die Situation für Menschen mit geistiger Behinderung ist von einer positiven Entwicklung bestimmt, die durch einen Wandel der Werte in Richtung Inklusion, Selbstbestimmung, Empowerment und Teilhabe gekennzeichnet ist. Fornefeld (2008, 15) spricht in diesem Zusammenhang von einem "umfassende[n] Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe". Tatsache ist jedoch, dass die Vorzüge der inklusiven Bestrebungen nicht für *alle* Menschen mit Behinderungen spürbar sind. Die Autorin zeigt auf, dass dieses neu entstehende inklusive System eine Gruppe von Menschen mit Behinderungen nicht miteinschließt. Diese Menschen werden laut Fornefeld (2008, 14) "angesichts sozialpolitischer Neuerungen, gesellschaftlicher Marginalisierungsprozesse und Umgestaltungen des Hilfesystems zu den Verlierern des Reformprozesses". Aus verschiedenen Gründen leben manche Menschen mit Behinderungen zunehmend unter Bedingungen des gesellschaftlichen Ausschlusses und der Einschränkung ihrer Lebensqualität. Sie werden zu einer Randgruppe der Gesellschaft und sind nicht umfassend in soziale Hilfesysteme eingebunden. Zu dieser Gruppe zählen laut Fornefeld (2008, 23f) beispielsweise Menschen

- "die in ihrem Verhalten schwierig oder deren Beeinträchtigungen gravierend sind"
- "mit geistiger Behinderung ohne eindeutig psychiatrische Diagnose"
- "die als schwerstbehindert im Sinne einer Mehrfachschädigung [...] gelten und hohen Hilfebedarf haben"
- "mit geistiger Behinderung ohne Verbalsprache"
- "mit geistiger Behinderung und traumatischen Erfahrungen"
- "mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund".

Es handelt sich hierbei also um Menschen mit mehrfachen oder schweren Schädigungen, Menschen mit geistiger Behinderung und schwierigem Verhalten oder psychischen Störungen und generell all jenen, die "mehr" Unterstützung benötigen (Fornefeld 2008, 9f). Diese überaus heterogene Gruppe bezeichnet Fornefeld als *Menschen mit Komplexer Behinderung*. Die Autorin betont, dass sie keinesfalls die Neudefinition der Personengruppe im Sinne einer neuen Eigenschaftsbeschreibung von Personen anstrebt. Durch die Einführung des Begriffs "komplex" soll demnach nicht die Ersetzung der bestehenden Begriffe "schwer", "schwerst" oder "mehrfach" erreicht werden. Die Bezeichnung "Komplexe Behinderung" bringt laut Fornefeld vielmehr eine neue Perspektive in die Behindertenpädagogik und ist als "Attribut der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung" (Fornefeld 2008, 77) zu verstehen. Durch

die Verwendung der Bezeichnung "Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen"⁶ soll also der Komplexität der Lebensumstände dieser Personengruppe Rechnung getragen werden.

1.2 Bildungsprozesse

In diesem Unterkapitel wird geklärt, was unter dem Begriff "Bildungsprozesse" im Rahmen dieser Masterarbeit zu verstehen ist. Dabei wird zunächst der Bildungsbegriff allgemein erörtert und in einem weiteren Schritt auf Bildungsprozesse bei Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen eingegangen.

1.2.1 Zum Begriff Bildung

Der Bildungsbegriff ist ein, wenn nicht sogar *der* Grundbegriff in der Pädagogik des deutschsprachigen Raumes (Böhm 2005, 90). Eine eindeutige Definition von Bildung zu geben, ist schwierig, lediglich "eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozess begreifen lässt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll" (Menze 1992, 350). Im heilpädagogischen Kontext wird der individuelle Charakter von Bildung betont: Bildung wird als "*Entfaltung und Prägung des ganzen Menschen* als unteilbare Ganzheit (eben als In-Dividuum) von Leib, Seele und Geist" angesehen, "Entfaltung und Prägung geben im Bildungsprozess so *jedem* Menschen seine eigene und unverwechselbare individuelle innere Gestalt" (Krawitz 2007, 42; Herv. i. O.). Dieses Begriffsverständnis von Bildung ist umfassend und reicht über die reine Geistesbildung hinaus, da Leib, Seele und Geist gleichermaßen angesprochen werden. Bildung bezieht sich demnach auf die Entfaltung und Prägung der Einheit von Leib, Seele *und* Geist. "Gerade im heilpädagogischen Sehen, Denken und Handeln muss dieses ursprüngliche Bildungsverständnis zurückgewonnen werden, um besonders auch Menschen mit Behinderungen zu einer ihnen je angemessenen individuellen Persönlichkeitsbildung zu verhelfen" (Krawitz 2007, 43). Wenn in der vorliegenden Masterarbeit Bildungsprozesse von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen thematisiert werden, liegt das soeben kurz skizzierte Verständnis von Bildung zu Grunde. Die Verwendung des Terminus *Bildungsprozess* soll betonen, dass Bildung nicht als statisch angesehen, sondern die dynamische Struktur von Bildung in den Blick genommen wird.

⁶ Fornefeld (2008, 65) argumentiert die Großschreibung des Wortes "komplex" wie folgt: "Die Bezeichnung 'Komplexe Behinderung' darf nicht als Eigenschaft der Behinderung verstanden werden, sondern als Attribut der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung, was durch die Großschreibung des Wortes 'Komplex' symbolisiert wird. Hierdurch wird die Bezeichnung zum Eigennamen einer Gruppe von Menschen mit Behinderung in einer spezifischen Lebenssituation."

1.2.2 Bildungsprozesse bei Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen

Das Thema der Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen wird und wurde in der Heilpädagogik bzw. in deren Geschichte sehr unterschiedlich behandelt (Lamers/Heinen 2011, 326). Je nachdem, wie die Lernmöglichkeiten von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen gesehen werden, welche institutionellen Rahmenbedingungen es gibt und welche fachwissenschaftlichen Erkenntnisse vorherrschend sind, gestalten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe an Bildungsprozessen. Für lange Zeit, bis in die 1970er Jahre, wurde der Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen jedoch wenig Beachtung geschenkt und die grundsätzliche Bildbarkeit von Menschen mit Komplexen Behinderungen in Frage gestellt (Lamers/Heinen 2011, 328). Die konsequente Forderung von Eltern sowie Fachleuten nach Bildung für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen führte schließlich zur schrittweisen Etablierung von diesbezüglichen institutionellen Rahmenbedingungen. Zunächst wurden Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen ausschließlich an außerschulische Institutionen und Kontexte verwiesen. Erst im Jahr 1978 wurde das Recht auf schulische Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen gesetzlich verankert und somit deren Bildungsanspruch in der bestehenden Schullandschaft fixiert (Lamers/Heinen 2011, 328).

Da das Schulsystem in dieser Zeit sehr stark auf die Aneignung von Fachwissen ausgerichtet war, wurden rege Diskussionen bezüglich der Bildungsinhalte für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen geführt. Der Bildungsbegriff wurde sehr weit ausgelegt, wodurch auch Aktivitäten ohne pädagogischen Anspruch, wie beispielsweise therapeutische, medizinische oder pflegerische, als Bildung verstanden werden konnten (Stinkes 2008, 83). Dieser weite Bildungsbegriff entspricht zwar einerseits dem oben skizzierten Bildungsverständnis als Entfaltung und Prägung der Einheit von Leib, Seele und Geist, andererseits birgt er jedoch die Gefahr, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen lediglich medizinisch-therapeutische Pflege angeboten wird. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen haben jedoch sehr individuelle Potenziale und Bedürfnisse, wofür pädagogisch-therapeutische Maßnahmen individuell angepasst und erarbeitet werden müssen. Bildung als Entfaltung und Prägung von Leib, Seele und Geist baut auf der Grundlage einer starken Beziehung zwischen den beteiligten Personen auf: Eine positive Beziehungsqualität gilt als Basis für Lernen in allen Lebensbereichen (Haupt 2006, 149). Das Wesensmerkmal der Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen liegt demnach in der Responsivität, in dem Beziehungsverhältnis zwischen dem Menschen mit einer Behinderung und dem/der Pädagogen/in. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen benötigen

"Anerkennung und Antworten auf ihre Selbst- und Lebensgestaltung. [...] Sie dürfen pädagogische Anregungen, Hilfen, Unterstützungen erwarten, die ihre Verletzbarkeit achten und verantwortungsvoll

experimentelle, schöpferisch-neue, begrenzende, aber niemals gewaltvolle Selbstrelationen zulassen. Hierfür sind entsprechende Bedingungen zu schaffen, die man als 'bildende Verhältnisse' bezeichnen kann" (Stinkes 2008, 104).

Pädagogen/innen schaffen mittels ihrer Praxis demnach Bedingungen, die Bildung ermöglichen. In diesem Sinne benötigen Schüler/innen mit komplexen Behinderungen "bildende Verhältnisse, die ihnen Bedingungen zur Bildung als Selbstgestaltung pädagogisch-systematisch, institutionell verankert und qualitätssichernd garantieren" (Stinkes 2008, 104).

2. Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretische Annäherung an das Thema Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand. In diesem Sinne werden erstens demografische Informationen über dieses Land gegeben. Zweitens wird die Geschichte der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand theoretisch aufgearbeitet, drittens wird ein Überblick über die aktuelle Bildungssituation dieser Personengruppe gegeben und viertens wird das Forschungsprojekt "CLASDISA" vorgestellt.

2.1 Länderinformationen

Das Königreich Thailand liegt in Südostasien am Golf von Thailand und grenzt an die Länder Myanmar, Kambodscha, Laos und Malaysia. Mit einer Fläche von etwa 513.000 km² ist das Land ungefähr sechsmal so groß wie Österreich (Hölzer 2014a, [1]). Thailand ist in sechs Regionen mit 76 Provinzen unterteilt. Im Jahr 2014 wurde eine Bevölkerungszahl von etwa 67,5 Millionen Menschen berechnet (Worldometers 2015, [1]). Bangkok ist mit einer Einwohner/innenzahl von ungefähr 8,5 Millionen die Hauptstadt und gleichzeitig die größte Stadt Thailands (World Population Review 2015, [1]).

Die thailändische Nationalflagge trägt die drei Farben rot, weiß und blau. Diese Farben repräsentieren drei wichtige Stützpfeiler der thailändischen Gesellschaft: Die Farbe Rot steht für die Nation, die Farbe Weiß für die Religion und die Farbe Blau für die Monarchie (Hoare 2004, 115). Thailand wird seit 1932 als konstitutionelle Monarchie regiert. In diesem Sinne ist der König das Staatsoberhaupt (seit 1964: König Bhumibol Adulyadej), Chef der Regierung ist der Premierminister (seit 2014: Prayut Chan-o-cha). Die dominante Religion in Thailand ist der Buddhismus: Über 90 % der thailändischen Bevölkerung sind Buddhisten/innen, zu einem Großteil Anhänger/innen des Theravada-Buddhismus (Hölzer 2014b, [4]).

2.2 Geschichte der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen

In diesem Abschnitt werden zunächst die ersten allgemeinen Bildungsbemühungen für Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand und im Anschluss daran die ersten Ansätze inklusiver Pädagogik dargelegt.

2.2.1 Erste Bildungsbemühungen

Die Geschichte der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand sollte laut Vorapanya (2008, 5) aus einer kulturellen Perspektive betrachtet werden, wobei auf die beiden Themen "Religion" und "Familie" besonderes Augenmerk gelegt werden müsse. Wie bereits

erwähnt, sind ungefähr 90 % der thailändischen Bevölkerung Buddhisten/innen. Das Menschenbild vieler Thailänder/innen wird von folgenden zwei zentralen Aspekten der buddhistischen Lehre geprägt: Wiedergeburt und Karma. Nach buddhistischem Glauben gilt folgender Grundsatz: Wenn eine Person ein "gutes" Leben geführt hat, werden ihr in ihrem nächsten Leben gute Dinge wiederfahren (Vorapanya 2008, 5). Dieser Grundsatz gilt jedoch auch umgekehrt – so haben Menschen, die "schlimme" Dinge in ihrem Leben tun, die Konsequenzen dafür in ihrem nächsten Leben zu tragen. Behinderung wird in diesem Kontext als ein Zeichen für Verfehlungen in einem früheren Leben gesehen. Ein Kind mit einer Behinderung zu haben, galt lange Zeit als ein Hinweis darauf, dass die Familienmitglieder in ihrem früheren Leben Verfehlungen begangen und nun die Folgen zu tragen hätten (Hill/Sukbunpant 2013, 120). Die Geschichte der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand ist aus diesem Grund vergleichbar mit jener in anderen buddhistischen Ländern: Für lange Zeit gab es keine organisierten Bildungsbemühungen für diese Schüler/innengruppe. So wurde beispielsweise im Jahr 1935 von der thailändischen Regierung ein Gesetz zum verpflichtenden Schulbesuch für Schüler/innen im Alter von acht bis 15 Jahren für eine Dauer von mindestens fünf Jahren erlassen. Allerdings waren Schüler/innen mit Behinderungen aufgrund ihrer Behinderung von dieser Regelung ausgenommen (Sukbunpant/Shiraishi/Kuroda 2004, 1). Jene Kinder blieben infolgedessen zu Hause bei den Familien.

Die ersten Bildungsbemühungen für Schüler/innen mit Behinderungen in einem institutionellen Rahmen fanden im Jahr 1939 statt: Genevieve Caulfield, eine blinde US-amerikanische Lehrerin, eröffnete in Bangkok die erste Blindenschule, die "Bangkok School for the Blind" (Hill/Sukbunpant 2013, 120). Sie unterrichtete Schüler/innen mit Sehbehinderungen und verfolgte das Ziel, jene bei der Entwicklung zu selbstständigen Mitgliedern der Gesellschaft zu unterstützen. Diese Initiative wird als Startpunkt der organisierten institutionellen Bildungsbemühungen für Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand gesehen. Von diesem Zeitpunkt an entstanden weitere Bildungsinitiativen für diese Schüler/innengruppe im thailändischen Bildungssystem. Von staatlicher Seite fanden die ersten Programme zur Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen im Jahr 1951 statt (Carter 2006, 33). Im Zuge dieser staatlichen Initiativen wurden erstmals gehörlose Schüler/innen in der "Sommanus Temple School" in Bangkok unterrichtet. In den 1960er Jahren entstanden nach und nach mehr Institutionen für Schüler/innen mit Behinderungen: 1964 wurden in mehreren Teilen Thailands Schulen für Schüler/innen mit intellektuellen Beeinträchtigungen etabliert, ein Jahr später folgten die ersten Schulen für Schüler/innen mit körperlichen Behinderungen (Vorapanya/Dunlap 2012, 1f). Zunächst war das Recht auf Bildung für Schüler/innen mit Behinderungen nicht im

thailändischen Gesetz verankert. Im Jahr 1975 wurde jedoch schließlich ein betreffendes Gesetz erlassen: Der *Individuals with Disabilities Education Act* (1975) sprach allen Schüler/innen mit Behinderungen das Recht auf freie und ihnen entsprechende Bildung zu. Schüler/innen mit Behinderungen wurden zu dieser Zeit in Sonderschulen abseits des Regelschulwesens unterrichtet (Vorapanya/Dunlap 2012, 2).

2.2.2 Erste inklusive Bestrebungen

In den frühen 1990er Jahren kamen in Thailand vermehrt Bestrebungen auf, Schüler/innen mit Behinderungen in Regelschuleinrichtungen und nicht in Sonderschulen zu unterrichten. Maßgeblich für diese Entwicklungen war unter anderem die *World Conference on Education for All*, die im Jahr 1990 in Jomtein, Thailand, stattfand (Sukbunpant/Arthur-Kelly/Dempsey 2013, 1106). An dieser Konferenz nahmen 155 Staaten und 160 Vertreter/innen von Regierungen und nicht-staatlichen Organisationen teil. Gemeinsam erarbeiteten die Teilnehmer/innen die Zielvorstellung, allen Schüler/innen den Zugang zu einer Grundschulausbildung zu ermöglichen und bis zum Jahr 2000 Analphabetismus massiv zu reduzieren. Die Zielvorstellung beinhaltete zudem, dass Bildung als fundamentales Menschenrecht anerkannt werden sollte (Peters 2007, 98f). Ferner wurden die Bildungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit Behinderungen fokussiert und die Gestaltung inklusiver Schulformen angeregt. Ein weiterer Meilenstein für die Entwicklung der inklusiven Pädagogik war die *Salamanca-Erklärung* der UNESCO, die im Jahr 1994 verabschiedet wurde (UNESCO 1994). In dieser Erklärung wurde unter anderem festgehalten, dass Regelschulen die Verantwortung tragen, Schüler/innen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen zu unterrichten. Somit haben alle Schüler/innen, ungeachtet ihrer physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderer Voraussetzungen das Recht auf Regelbeschulung.

Sowohl die *World Conference on Education for All*, als auch die *Salamanca-Erklärung* hatten großen Einfluss auf die Entwicklung inklusiver Pädagogik in Thailand, wie Hill und Sukbunpant (2013, 122) verdeutlichen: "Both the Jomtien World Conference of 1990, and the Salamanca Statement in 1994 were recognized having a great impact on establishing and developing the Thai inclusive education policy." In den frühen 1990er Jahren wurde demnach das Fundament zur Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen gelegt. Im Zuge dieser Entwicklungen wurden von der thailändischen Regierung verschiedene Gesetze erlassen, die das Recht auf Bildung für Schüler/innen mit Behinderungen verankerten. Im Jahr 1999 wurde der *National Education Act* verabschiedet, der dieses Recht beinhaltet:

"In the provision of education, all individuals shall have equal rights and opportunities to receive basic education provided by the State for the duration of at least 12 years. Such education, provided on a

nationwide basis, shall be of quality and free of charge. Persons with physical, mental, intellectual, emotional, social, communication, and learning deficiencies; those with physical disabilities; or the cripples, or those unable to support themselves; or those destitute or disadvantaged; shall have the rights and opportunities to receive basic education specially provided. Education for the disabled in the second paragraph shall be provided free of charge at birth or at first diagnosis. These persons shall have the right to access the facilities, media, services, and other forms of educational aid in conformity with the criteria and procedures stipulated in the ministerial regulations" (Office of the National Education Commission 1999, 8).

Schüler/innen mit Behinderungen haben wie Schüler/innen ohne Behinderungen laut dem *National Education Act* (1999) dasselbe Recht auf kostenfreie qualitative Bildung für eine Dauer von mindestens zwölf Jahren. Ferner haben sie das Recht auf freien Zugang zu Einrichtungen und Medien sowie zu anderen Formen von Hilfsmitteln im Unterricht. Nach dem Erlass dieses Gesetzes begannen viele Schulen in Thailand, Schüler/innen mit Behinderungen aufzunehmen und die Anzahl jener Schüler/innen in formalen Bildungsinstitutionen stieg (Vorapanya 2008, 7). Die thailändische Regierung unterstützte Initiativen, Schüler/innen mit Behinderungen in das Regelschulwesen zu integrieren und ernannte das Jahr 1999 zum "Year of Education for Disabled Persons" (Carter 2006, 33; Japan International Cooperation Agency 2002, 9). Das Bildungsrecht für Schüler/innen mit Behinderungen wurde neben dem *National Education Act* auch in der thailändischen Verfassung im Jahr 2007 festgeschrieben. Dort ist zu lesen:

"A person shall enjoy an equal right to receive education for the duration of not less than twelve years which shall be provided by the State thoroughly, up to the quality, and without any charge. Indigent, disabled, and handicapped persons shall have the right under paragraph one and are eligible for support from the State to enjoy equal education opportunities as others" (Constitution of the Kingdom of Thailand 2007, 25).

Im Jahr 2008 stieg der Druck in Richtung inklusive Beschulung stark an, als der *Education Provision for People with Disabilities Act* erlassen wurde. In dieser Bestimmung wird gezielt der gleiche Zugang für Schüler/innen mit Behinderungen zu schulischen Einrichtungen gefordert (Vorapanya 2008, 7). Schüler/innen mit Behinderungen haben laut diesem Gesetz das Recht auf Bildung in jeder Stufe des allgemeinen Bildungssystems. Durch den Erlass des *Education Provision for People with Disabilities Act* (2008) wurde es somit rechtswidrig, Schüler/innen mit Behinderungen den Zugang zu Schulen des allgemeinen Regelschulwesens zu verwehren. Zusätzlich wurde in diesem Gesetz festgehalten, dass Schüler/innen das Recht auf einen "Individuellen Bildungsplan" (*Individual Educational Plan, IEP*) haben (Vorapanya/Dunlap 2012, 2).

2.3 Aktuelle Situation

Die allgemeine Schulpflicht in Thailand dauert neun Jahre, wobei ein kostenfreier Schulbesuch für eine Dauer von zwölf Jahren für alle Schüler/innen angeboten wird. Im Alter von sechs bis

zwölf Jahren besuchen thailändische Schüler/innen die Grundschule, danach folgen sechs Jahre Sekundarschule (Hill/Sukbunpant 2013, 120). Das *Bureau of Special Education Administration* ist für die Organisation der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen verantwortlich und unterscheidet zwischen folgenden neun Behinderungskategorien:

1. Hörbeeinträchtigungen
2. Intellektuelle Beeinträchtigungen
3. Sehbeeinträchtigungen
4. Körperliche Beeinträchtigungen oder gesundheitliche Beeinträchtigungen
5. Lernbehinderungen
6. Autismus
7. Emotionale Störungen oder Verhaltensstörungen
8. Sprachstörungen und
9. Mehrfachbehinderungen (Ministry of Education 2008, 16)

Schüler/innen mit den eben genannten Behinderungsarten sollen so weit wie möglich in Regelschulklassen in sogenannten *inclusive schools* unterrichtet werden. Es werden jedoch Einschränkungen in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen in Regeleinrichtungen vorgenommen: "It is recognized, however, that some children require special schools and services" (Ministry of Education 2008, 16). Obwohl allgemein die Forderung nach inklusiver Beschulung besteht, wird eingeräumt, dass für manche Schüler/innen, wie etwa für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen, spezielle Schulen und Angebote notwendig sind. In diesem Sinne werden Bildungsmöglichkeiten für Schüler/innen mit Behinderungen in drei Bereichen angeboten, wie Sukbunpant, Shiraishi und Kuroda (2004, 2) erläutern: "All of them [students with disabilities, Anm. A.S.] are able to study in three main educational systems: formal, non-formal, and informal." Diese drei Bereiche, der formale, der non-formale (außerschulische) und der informale Bildungsbereich werden unter anderem im *National Education Act* (1999) beschrieben.

2.3.1 Der formale Bildungsbereich

Der formale Bildungsbereich umfasst das allgemeine Regelschulsystem und ist in zwei Ebenen gegliedert: Die erste Ebene umfasst die bereits oben erwähnte Basisbildung, die für eine Dauer von zwölf Jahren kostenlos für alle Schüler/innen angeboten wird. Die zweite Ebene beinhaltet die Höhere Bildung, die unter anderem an Universitäten absolviert werden kann (Office of the National Education Commission 1999, 9).

2.3.2 Der non-formale Bildungsbereich

Der non-formale (außerschulische) Bereich ist für die vorliegende Masterarbeit von besonderer Bedeutung und wird daher im Folgenden genauer erläutert. Der außerschulische Bildungsbereich ist flexibler als der formale Bildungsbereich, da die Inhalte und Lehrpläne individuell an die Gruppe der Lernenden angepasst werden können (Ministry of Education 2004, 16). Die Unterrichtsziele, die Gestaltung der Lernprozesse, die Dauer sowie die Leistungsüberprüfung können somit von der jeweiligen Institution eigenständig festgelegt werden. Es werden dabei fünf Typen der außerschulischen Bildung unterschieden:

1. *Vorschule (zwei bis sechs Jahre)*: Die Vorschule des non-formalen Bereichs wird von Bildungszentren in örtlichen Gemeinschaften angeboten. Meist organisieren Eltern, private Firmen oder nicht-staatliche Organisationen (NGOs) Angebote in diesem Bereich (Ministry of Education 2004, 17).

2. *Alphabetisierungsprogramme*: Diese Programme werden mit dem Ziel bereitgestellt, Jugendlichen ab dem Alter von 14 Jahren Lesen und Schreiben beizubringen (Ministry of Education 2004, 17).

3. *Allgemeine non-formale Bildung*: Die allgemeine non-formale Bildung verfolgt das Ziel, jenen Menschen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, die keine Möglichkeiten im formalen Bereich haben: "*General Non-Formal Education* provides continuing education programs for those having no chance to study in the formal system" (Ministry of Education 2004, 18; Herv. i. O.). Die Angebote in diesem Bereich reichen von der Basisbildung bis zu höheren Ebenen und werden unter anderem in öffentlichen Räumen und von nicht-staatlichen Organisationen (NGOs) angeboten (Ministry of Education 2004, 18).

4. *Berufsbildende non-formale Bildung*: Die berufsbildende non-formale Bildung zielt darauf ab, fachliche und berufliche Kompetenzen jenen Schüler/innen zu vermitteln, die diese nicht im formalen Bereich erwerben können (Ministry of Education 2004, 20).

5. *Angebote zur Verbesserung der Lebensqualität*: Diese Services werden der allgemeinen Bevölkerung zur Verfügung gestellt und sollen dazu beitragen, das Wohlbefinden der Bevölkerung zu steigern (Ministry of Education 2004, 22).

Sungsri und Mellor (1984, 446) fassen zusammen, dass die Angebote des non-formalen Bildungsbereichs zu folgenden drei Zwecken eingesetzt werden: Erstens sollen Basisfähigkeiten, wie beispielsweise Lesen und Schreiben, vermittelt werden. Zweitens sollen Lernende berufliche und fachliche Kompetenzen erwerben, die sie zur Ausübung verschiedener Berufe qualifizieren. Drittens sollen Programme des non-formalen Bildungsbereichs allgemeines Wissen vermitteln und durch Bildung zum allgemeinen Wohlbefinden der Bevölkerung beitragen.

2.3.3 Der informale Bildungsbereich

Der dritte Bildungsbereich ist der informale Bereich. Informale Bildung zielt darauf ab, dass sich Lernende, je nach individuellen Interessen, Potenzialen und Möglichkeiten, Wissen aneignen. Quellen für informale Bildung sind beispielsweise Massenmedien wie Radio, Fernsehen oder Zeitungen sowie öffentlich zugängliche Einrichtungen wie Bibliotheken oder Museen (Ministry of Education 2004, 23).

Laut der thailändischen Gesetzgebung, unter anderem dem *National Education Act* (1999), sollen Schüler/innen mit Behinderungen Zugang zu Bildung in allen drei Bereichen haben. Konkret werden folgende sieben Möglichkeiten genannt, wie Bildung für Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand organisiert wird:

1. Inklusiver Unterricht in Regelschulen
2. Unterricht in Sonderschulen für Schüler/innen mit speziellen Behinderungen
3. Hausunterricht von den Eltern
4. Unterricht, der von örtlichen Gemeinschaften oder privat angeboten wird
5. Unterricht im Spital
6. Unterricht in Sonderzentren und
7. Unterricht in informalen Bildungszentren (Sukbunpant/Shiraishi/Kuroda 2004, 2)

Lediglich die ersten beiden Möglichkeiten, der inklusive Unterricht in Regelschulen und der Unterricht in Sonderschulen für Schüler/innen mit speziellen Behinderungen, sind dem formalen, schulischen Bildungsbereich zuzuordnen. Die anderen vier Möglichkeiten sind im non-formalen, außerschulischen Bereich zu verorten. Der Autorin liegen keine Zahlen vor, mit welcher Häufigkeit Schüler/innen mit Behinderungen die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten der drei Bereiche in Anspruch nehmen. Es konnten lediglich Informationen zu Institutionen gefunden werden, die Schüler/innen mit Behinderungen unterrichten: Laut Vorapanya und Dunlap (2014, 235) gibt es in Thailand 43 Sonderschulen, die speziell für Schüler/innen mit intellektuellen und körperlichen Beeinträchtigungen sowie mit Seh- oder Hörbehinderungen

ausgerichtet sind. In Verbindung mit diesen Sonderschulen gibt es 76 sogenannte "special centers", die für die Organisation der Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in jeder der 76 Provinzen Thailands zuständig sind. Die Zuständigkeit dieser "special centers" gilt sowohl für den formalen als auch für den non-formalen Bildungsbereich. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Publikation von Vorapanya und Dunlap (2014) zählten 18.618 Schulen als inklusive Schulen, also als Schulen, die Schüler/innen mit und ohne Behinderungen unterrichten (Vorapanya/Dunlap 2014, 235). Die genauere Untersuchung der Bildungssituation von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand war unter anderem ein Ziel des Forschungsprojekts "CLASDISA", das im folgenden Unterkapitel vorgestellt wird.

2.4 Forschungsprojekt "CLASDISA"

Die Daten, die in dieser Masterarbeit aufgearbeitet werden, stammen aus dem Forschungsprojekt "Classifications of Disabilities in the Field of Education" ("CLASDISA"), das im Zeitraum vom 1.2.2010 bis zum 31.1.2015 vom Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde. Im Zentrum dieses Forschungsprojekts stand die Frage, durch welche Faktoren die Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen in unterschiedlichen kulturellen Settings beeinflusst wird (Proyer 2011, 33). Um diese Fragestellung beantworten zu können, wurden drei Länder aufgrund ihres unterschiedlichen *Human Development Index* (HDI)⁷ ausgewählt. Die Wahl fiel auf Österreich (hoher HDI), Thailand (mittlerer HDI) und Äthiopien (niedriger HDI). Die Entscheidung, Thailand und Äthiopien auszuwählen, wurde unter anderem folgendermaßen begründet: Einerseits wurde es vom Forschungsteam als wichtig erachtet, kein Land mit einer Kolonialgeschichte auszuwählen, andererseits war die Tatsache ausschlaggebend, dass mit beiden Ländern bereits bestehende Forschungsk Kooperationen existierten. Eine weitere Entscheidung lag darin, die Erhebung lediglich auf die Hauptstädte der drei Länder zu beschränken, um vergleichbare Daten zu erhalten und um die Problematik der Stadt-Land-Differenz systematisch auszuklammern (Proyer/Sriwanyong 2013b, 48). "CLASDISA" wurde vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert (Projektnummer P22178) und startete im Februar 2010 (Proyer/Schiemer/Luciak 2011, 160). Zu Beginn der Forschung entwickelte das Forschungsteam der Universität Wien (bestehend aus sechs Forscher/innen) Fragebögen, die unter anderem auf der ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version) der WHO (2007) basierten

⁷ Der Human Development Index wird jährlich von den Vereinten Nationen herausgegeben und ist ein Wohlstandsindikator für Länder. Länder mit einem hohen HDI-Wert gelten als höher entwickelt als Länder mit einem niedrigen HDI-Wert (UNDP 2015, 1).

(Schiemer/Proyer 2013, 100). Das Forschungsdesign war in der Methodologie der Grounded Theory verankert und basierte auf einem Mixed Methods Approach, wobei ein klarer Fokus auf die Erhebung qualitativer Daten gerichtet wurde (Proyer/Sriwanyong 2013b, 48). Es wurden seit 2010 parallel in Österreich, Thailand und Äthiopien Daten zu forschungsrelevanten Fragen erhoben. Da sich die vorliegende Masterarbeit lediglich auf die Daten aus Thailand bezieht, wird nun speziell der Forschungsverlauf in Thailand vorgestellt.

Die Forschungsaktivitäten im Großraum Bangkok dauerten vier Jahre und erfolgten in der Zeit zwischen Juli 2010 und Jänner 2014. Involviert waren fünf Forscher/innen, wobei vier Forscher/innen der Srinakharinwirot-Universität Bangkok (unter anderem Assist. Prof. Dr. Siriparn Sriwanyong und Assist. Prof. Dr.ⁱⁿ Daranee Saksiriphol) und eine Forscherin der Universität Wien (Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer) zusammenarbeiteten (Sriwanyong/Proyer 2014, 9). Der erste Aufenthalt der österreichischen Forscherin Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer in Bangkok fand in den Monaten Juni und Juli 2010 statt, wobei hier der Schwerpunkt auf der intensiven Zusammenarbeit mit den lokalen Forschungsassistent/innen an der Srinakharinwirot-Universität Bangkok sowie auf dem Aufbau von Kontakten mit Institutionen lag (Proyer/Sriwanyong 2013b, 50). Die erste Erhebungsphase erfolgte von Oktober 2010 bis Jänner 2011. In dieser Phase wurden neben quantitativen Daten, die mittels Fragebögen erhoben wurden, 92 qualitative Interviews an 15 verschiedenen Institutionen durchgeführt (Proyer/Schiemer/Luciak 2011, 163). Befragt wurden Schüler/innen mit Behinderungen, deren Lehrer/innen und Eltern sowie Expert/innen wie Direktor/innen oder zusätzliches Schulpersonal. Weitere Feldforschungsphasen erfolgten im Jänner/Februar sowie im Juni/Juli 2012. Aufgrund der Forschungserfahrung aus der ersten Erhebungsphase konnten die Forschungsinstrumente an die Gegebenheiten in den Institutionen in Bangkok angepasst werden und die Forschung somit verbessert werden (Proyer/Sriwanyong 2013a, 7). Im Mai 2013 und Jänner 2014 wurden die letzten projektbezogenen Forschungstätigkeiten in Thailand ausgeführt. Im gesamten Forschungsprozess im Großraum Bangkok wurden 186 qualitative Interviews an insgesamt 32 Institutionen erhoben und 209 quantitative Fragebögen ausgefüllt (Sriwanyong/Proyer 2014, 11). Weiterführende Informationen zum Projekt "CLASDISA" sowie zu den Ergebnissen der Untersuchung sind unter anderem in den Publikationen von Proyer (2014), Schiemer (2014) und Sriwanyong und Proyer (2014) zu finden.

3. Forschungsmethode und Forschungsgegenstand

Nachdem im ersten Kapitel die für diese Arbeit relevanten Begriffe erörtert wurden und im zweiten Kapitel Bildungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in Thailand thematisiert wurden, erfolgt nun im dritten Kapitel die Vorstellung der Forschungsmethode. Als methodisches Gerüst dieser Masterarbeit dient die Fallstudienforschung ("Case Study Research") nach Robert K. Yin (2014).

3.1 Case Study Research in Anlehnung an Yin (2014)

Case Study Research ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung, die in sozialwissenschaftlichen Kreisen zunehmend Anerkennung und Anwendung findet (Yin 2014, xxi), wobei eine Fallstudie wie folgt definiert werden kann:

"A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident" (Yin 2014, 16).

Im Rahmen der Fallstudienforschung kann demnach ein aktuelles Phänomen (ein "Fall") tiefgehend untersucht werden, wobei der Fall eingebettet in seinen Kontext betrachtet wird. Punch (2009, 144) bringt die zentrale Idee dieser Forschungslogik auf den Punkt:

"The basic idea is that one case (or perhaps a small number of cases) will be studied in detail, using whatever methods seem appropriate. While there may be a variety of specific purposes and research questions, the general objective is to develop as full an understanding of that case as possible."

Der Vorteil der Fallstudienforschung liegt demnach darin, dass ein konkreter Fall (bzw. auch mehrerer Fälle) unter Zuhilfenahme verschiedenster Methoden detailliert untersucht werden kann. So wird ermöglicht, ein breites Verständnis des untersuchten Falles (bzw. der Fälle) zu entwickeln, sodass sich Fallstudien besonders dort eignen, wo die Komplexität eines Phänomens in seiner Besonderheit erfasst werden soll (Stake 1995, xi).

Die vorliegende Masterarbeit ist methodisch an die Fallstudienforschung (Yin 2014) angelehnt, da eine möglichst ausgedehnte und in die Tiefe gehende Beschreibung und Erforschung eines sozialen Phänomens angestrebt wird. Die Fragestellung zielt darauf ab, das soziale Phänomen der Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok eingebettet in seinen Kontext genau zu untersuchen. Die Durchführung einer Fallstudie ermöglicht es hierbei, dieses Phänomen detailliert zu behandeln und durch die genaue Beschäftigung mit einzelnen Fällen komplexe Prozesse besser zu verstehen.

Das Design einer Fallstudie ist laut Yin (2014) nicht von vornherein festgelegt, sondern ist je nach Fragestellung und Rahmenbedingungen der Untersuchung variabel zu erstellen. Allenfalls sollte eine Fallstudie jedoch aus den folgenden fünf Kernelementen bestehen:

1. Fragestellung(en)
2. Vorannahmen der Untersuchung
3. Definition des Falls/der Fälle
4. Verbindung von Daten und Theorie und
5. Interpretation der Ergebnisse (Yin 2014, 29).

ad 1. Fragestellung(en)

Der erste Bestandteil einer Fallstudie besteht darin, die Fragestellung(en) genau festzulegen ("study questions"; Yin 2014, 29). Die Fragestellung dieser Masterarbeit wurde zu Beginn des Vorhabens festgelegt und leitete den weiteren Forschungsprozess. Die konkrete Formulierung lautet: *Wie werden Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok einbezogen?* Die Fallstudienforschung eignet sich besonders gut, um Wie- oder Warum-Fragen zu behandeln, da durch jene Fragestellungen die Erforschung neuer Prozesse oder Verhaltensweisen begünstigt wird (Yin 2014, 14). Dadurch können komplexe soziale Prozesse ganzheitlich erfasst werden, wie Meyer (2001, 330) spezifiziert: "[A]n important advantage of case study research is the opportunity for a holistic view of the process".

ad 2. Vorannahmen der Untersuchung

Den zweiten Bestandteil einer Fallstudie fasst Yin (2014, 30) unter dem Schlagwort "study propositions" zusammen: Nachdem die Fragestellung der Untersuchung festgelegt wurde, ist die forschende Person angehalten, ihre Thesen über den Verlauf und etwaige Ergebnisse offen zu legen. Es soll überlegt werden, in welche Richtung sich der Forschungsprozess entwickeln könnte und diese Überlegungen sollen explizit gemacht werden. Handelt es sich allerdings um eine Untersuchung mit stark explorativem Charakter, kann davon abgesehen werden, konkrete Thesen über die möglichen Ergebnisse der Untersuchung zu formulieren (Yin 2014, 30). Im Prozess der "study propositions" der vorliegenden Masterarbeit fand eine intensive Zusammenarbeit mit Forscher/innen des "CLASDISA"-Projekts statt, wo Überlegungen hinsichtlich Fallauswahl, Umfang der Untersuchung sowie Analyse- und Auswertungsmöglichkeiten diskutiert wurden. Der gesamte Prozess wurde in einem Forschungstagebuch der Autorin festgehalten. Thesen über mögliche Ergebnisse wurden jedoch

vorab bewusst nicht formuliert, um einen offenen Zugang zu den Daten und eine Analyse mit stark explorativem Charakter zu ermöglichen.

ad 3. Definition des Falls/der Fälle

Der dritte Baustein der Fallstudienforschung liegt in der konkreten Definition des Falls bzw. der Fälle ("unit of analysis - the 'case'"; Yin 2014, 31). Die Definition des/der zu untersuchenden Falls/Fälle ist ein zentrales Element in der Forschungslogik der Fallstudienarbeit, die bei vielen Autor/innen thematisiert wird. So ist bei Punch (2009, 144) zu lesen:

"What [...] is a case? It is difficult to give a full answer to this question, since almost anything can serve as a case, and the case may be simple or complex. [...] The case may be an individual, or a role, or a small group, or an organization, or a community, or a nation. It could also be a decision, or a policy, or a process, or an incident or event of some sort, and there are other possibilities as well."

Demnach kann beinahe "alles" als Gegenstand einer Fallstudie herangezogen werden, was die Vielfalt verdeutlicht, mit der Fallstudien in der sozialwissenschaftlichen Forschung durchgeführt werden. In Beachtung dieser Vielzahl an Möglichkeiten der Gegenstände von Fallstudien ist es äußerst relevant, den Fall bzw. die Fälle einer konkreten Untersuchung genau festzulegen. Es muss klar ausgewiesen werden, was als Fall betrachtet wird und wo die Grenzen dieses Falles liegen (Yin 2014, 31). Aus diesem Grund wird die Definition der ausgewählten Fälle nun ausführlich behandelt: Die Definition der Fälle fand in Kooperation mit Forscher/innen des "CLASDISA"-Projekts statt, die die Daten im Großraum Bangkok erhoben hatten. In erster Linie wurde mit Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer über die Fallauswahl diskutiert, da sie aufgrund der eigenen Forschungstätigkeit die beste Einsicht in die Inhalte des erhobenen Datenmaterials hatte. Anfänglich wurde angedacht, drei Fälle für die Analyse heranzuziehen, die einzeln bearbeitet und schließlich im Zuge einer fallübergreifenden Analyse untersucht werden sollten. Die Autorin machte sich mit dem Datenmaterial vertraut, das sowohl aus qualitativen als auch quantitativen Daten bestand. Die qualitativen Daten umfassten zum einen 21 Interviewtranskripte, die im Rahmen von Leitfadeninterviews entstanden. Die Interviews wurden zu einem Großteil in thailändischer Sprache durchgeführt und anschließend von Forscher/innen der Srinakharinwirot-Universität Bangkok in die englische Sprache übersetzt. Zum anderen entstanden bei den Beobachtungen in den besuchten Schulen und Institutionen Notizen, die der Autorin zur Verfügung gestellt wurden sowie Informationen zur Ausstattung der Institutionen. Das quantitative Datenmaterial umfasste Datenblätter von drei Schulen und Institutionen, die unter anderem Schüler/innenzahlen, Lehrpersonal, Angaben zu der Situation sowie Behinderungen der Schüler/innen enthielten. Ferner erhielt die Autorin Unterlagen zu den Institutionen wie Informationsbroschüren und Werbeflyer. Über dieses vielfältige Datenmaterial hinaus erfolgte

eine Internetrecherche zu den drei Institutionen, wodurch Informationen über deren Webpages bezogen werden konnten. Nachdem ein Überblick über das verfügbare Datenmaterial geschaffen wurde, erfolgte die Aufarbeitung des Materials: Die quantitativen Informationen, die über die Datenblätter gewonnen wurden, wurden zusammengeführt und übersichtlich aufgearbeitet. Auch das qualitative Datenmaterial wurde aufbereitet, da das erhobene Datenmaterial äußerst umfangreich und die Übersetzung der in Thai geführten Interviews in die englische Sprache sehr aufwendig war. Aus diesem Grund wurden alle 21 Interviewtranskripte auf Korrektheit der englischen Sprache überprüft und Fehler in Orthographie und Grammatik bereinigt. Im Rahmen dieser eingehenden Beschäftigung mit dem Fallmaterial traten an einigen Stellen Verständnisprobleme bezüglich der Inhalte und Bedeutungen der Aussagen auf, die oftmals durch sprachliche Unklarheiten bedingt waren. Aus diesem Grund wurden einzelne Interviewpassagen von einer thailändischen Dolmetscherin in Wien im Austausch mit Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer und der Autorin rückübersetzt. Der Austausch mit der thailändischen Muttersprachlerin zeigte sich als äußerst gewinnbringend für die Autorin, die Rückfragen zu uneindeutigen Interviewpassagen stellen konnte. Zudem fanden einige Gespräche mit dem thailändischen Forscher Dr. Siriparn Sriwanyong statt, bei denen vordergründig Fragen zum Kontext und zu den Rahmenbedingungen der Forschung behandelt wurden. Die Autorin profitierte sehr vom Austausch mit einem thailändischen Forscher, der Kontextinformationen zur Forschung sehr anschaulich vor seinem kulturellen Hintergrund geben konnte.

Nachdem das Datenmaterial aufbereitet war und bereits erste Analyseschritte durchgeführt worden waren, wurde der Umfang der Daten deutlich. Der Autorin wurde klar, dass das aufbereitete Material äußerst umfangreich war und eingeschränkt werden musste, um es im Rahmen einer Masterarbeit aufarbeiten zu können. Aus diesem Grund wurden zwei Fälle nach dem Kriterium ausgewählt, möglichst aussagekräftige Ergebnisse liefern zu können und ein möglichst breites Wissen bezüglich des gewünschten Themenbereichs zu erhalten. Dieser Aspekt stellt laut Stake (1995, 4) ein bedeutendes Kriterium für die Fallauswahl dar: "The first criterion [for selecting a case, Anm. A. S.] should be to maximize what we can learn." Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer war bei der Fallauswahl aufgrund ihrer Expertise und ihres Wissens bezüglich des erhobenen Materials maßgeblich beteiligt. Bei den ausgewählten Fällen handelt es sich jeweils um einen Schüler bzw. eine Schülerin im Alter von 10 und 14 Jahren, der/die eine Bildungsinstitution im Großraum Bangkok besucht. Ein Fall ist demnach jeweils ein Individuum, dessen Situation sehr detailliert in Bezug auf die leitende Fragestellung untersucht wird. An dieser Stelle wird nun genauer erläutert, wie sich das Fallmaterial konstituiert.

Fall 1: Im ersten Fall ("Boon Ma"⁸) werden die englischen Transkripte von sechs Leitfadeninterviews herangezogen, die im Zeitraum von 1. Dezember 2010 bis 17. Jänner 2012 in zwei Phasen erhoben wurden. Interviewpersonen waren die Schülerin Boon Ma, drei Lehrerinnen der Schülerin sowie ihre Betreuungsperson, die jeweils einmal in der ersten und einmal in der zweiten Erhebungsphase befragt wurde. Neben diesen qualitativen Interviewtranskripten werden Beobachtungsnotizen der Forscher/innen vor Ort, quantitative Daten zur Institution sowie Informationsmaterial mittels Printmedien oder Webpages als Fallmaterial herangezogen. In Tabelle 1 werden Informationen zu diesen sechs Interviews gegeben, zudem werden die Codes der Interviews angeführt, die später auch im Ergebniskapitel zur Illustration der Analyse als Verweise auf die Interviews verwendet werden. Zu beachten ist, dass aufgrund der mangelnden Verfügbarkeit keine Interviews mit den Eltern oder Geschwistern der Schülerin geführt werden konnten.

Tabelle 1

Leitfadeninterviews Fall 1

Code	Interviewte Person	Erhebungsphase	Datum der Erhebung	Ort der Erhebung
C1E	Lehrer	Erste Phase	1. Dezember 2010	Wa San ⁹
C1U	Lehrerin	Erste Phase	1. Dezember 2010	Wa San
C1S	Schülerin	Erste Phase	23. Jänner 2011	Wa San
C1L/1	Betreuungsperson	Erste Phase	23. Jänner 2011	Wa San
C1L/2	Betreuungsperson	Zweite Phase	17. Jänner 2012	Wa San
C1M	Lehrerin	Zweite Phase	17. Jänner 2012	Wa San

Fall 2: Für den zweiten Fall ("Thanom"⁸) werden die englischen Transkripte von sieben Leitfadeninterviews herangezogen, die im Zeitraum von 17. November 2010 bis 17. Jänner 2012 in zwei Phasen durchgeführt wurden. Interviewpersonen waren der Schüler Thanom, der sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungsphase befragt wurde, sowie dessen Eltern und drei seiner Lehrkräfte. Auch für den zweiten Fall werden neben diesen qualitativen Interviewtranskripten Beobachtungsnotizen der Forscher/innen, quantitative Daten zur Institution sowie Informationsmaterial mittels Printmedien oder Webpages als Fallmaterial herangezogen. In Tabelle 2 werden Informationen zu diesen sieben Interviews gegeben.

⁸ Die detaillierten Fallbeschreibungen folgen im vierten Kapitel dieser Arbeit. Aus Gründen der Anonymisierung wurde der Name der/des Schülerin/s durch einen anderen thailändischen Namen ersetzt, der folgender Webpage entnommen wurde: <http://www.songkran.eu/thail.ae.ndische-namen.htm> [Download 29.09.2015].

⁹ Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Namen der Institutionen durch andere thailändische Begriffe ersetzt, die folgender Webpage entnommen wurden: <http://www.thainet.de/?lang=DE&content=dict.html> [Download 29.09.2015].

Tabelle 2

Leitfadeninterviews Fall 2

Code	Interviewte Person	Erhebungsphase	Datum der Erhebung	Ort der Erhebung
C2m	Mutter	Erste Phase	17. November 2010	Na Roon
C2N	Lehrerin	Erste Phase	22. November 2010	Na Roon
C2K	Lehrerin	Erste Phase	22. November 2010	Na Roon
C2S	Schüler	Erste Phase	23. November 2010	Na Roon
C2J	Lehrerin	Zweite Phase	17. Jänner 2012	Na Roon
C2S	Schüler	Zweite Phase	17. Jänner 2012	Na Roon
C2f	Vater	Zweite Phase	17. Jänner 2012	Na Roon

Wie bereits erwähnt, können Fallstudien aus einem oder aus mehreren Fällen bestehen, wobei jedoch klar aus der Literatur hervorgeht, dass Fallstudien mit mehr als einem Fall in der Regel eine größere Aussagekraft besitzen als Einzelfallstudien (Yin 2014, 26; Meyer 2001, 333). Aus diesem Grund wurde in dieser Masterarbeit ein Vorgehen gewählt, bei dem nach der Bearbeitung der einzelnen Fälle eine fallübergreifende Analyse stattfindet. Durch die Verarbeitung der Informationen aus zwei kontrastierenden Fällen soll eine breitere Betrachtung des zu untersuchenden Phänomens ermöglicht werden. Dabei werden möglichst unterschiedliche Datenquellen (Interviews, Beobachtungen, quantitative Erhebungen etc.) einbezogen, um ein möglichst umfassendes Bild des untersuchten Phänomens zu ermöglichen (Yin 2014, 17).

ad 4. Verbindung von Daten und Theorie

Yin beschreibt den vierten Baustein der Fallstudienforschung mit den Worten "linking data to propositions" (Yin 2014, 35). Laut Yin besteht der vierte Bestandteil der Fallstudienforschung darin, die erhobenen Daten theoretisch aufzubereiten. Die theoretische Aufarbeitung soll mittels methodengeleiteter wissenschaftlicher Analysetechniken vollzogen werden. Nach Yin (2014, 133) ist die Analyse der methodisch am wenigsten entwickelte und schwierigste Schritt innerhalb der Case-Study-Methode. Gerade deshalb drängt Yin zu einer genauen Beschäftigung mit geplanten Analysetechniken *vor* der tatsächlichen Auswertung, um einer willkürlichen Interpretation der Fälle entgegenzuwirken. Nachdem die Daten für die Analyse aufbereitet und die Fälle der vorliegenden Masterarbeit definiert waren, erfolgte die Suche nach einer angemessenen Analysetechnik. Yin unterscheidet zwischen folgenden vier unterschiedlichen Strategien der Datenanalyse: "relying on theoretical propositions", "working your data from the 'ground up'", "developing a case description" und "examining plausible rival explanations" (Yin 2014, 136ff). Für die vorliegende Masterarbeit wurde aus folgendem Grund der zweite Zugang

("working your data from the 'ground up") gewählt: Das überwiegend qualitative Datenmaterial, das für die Beantwortung der Fragestellung herangezogen wird, wurde im methodologischen Rahmen der *Grounded Theory* erhoben. Grounded Theory ist eine Methodologie, die sich durch ihren stark explorativen Charakter und ihre große Offenheit bezüglich der Datenvielfalt (Corbin 2006, 70f) auszeichnet. Die Wahl der Analysestrategie "working your data from the 'ground up" steht im Einklang mit den Grundsätzen der Methodologie der Grounded Theory, die davon ausgeht, dass die Daten "für sich sprechen" sollten. Diese Analysestrategie ist wie folgt gekennzeichnet: Es handelt sich um eine induktive Strategie, bei der ohne theoretische Vorannahmen eine Analyse der Daten stattfindet (Yin 2014, 138). Yin nennt dezidiert, dass Methoden der Grounded Theory passend sind, um eine induktive Vorgehensweise zu gewährleisten.

Die Datenanalyse erfolgte in diesem Sinne in Anlehnung an Kathy Charmaz, einer Wissenschaftlerin, die im Rahmen der Methodologie der Grounded Theory geforscht und eine Methode der Datengewinnung und -analyse begründet hat. In ihrem Buch "Constructing Grounded Theory" (2014) beschreibt Charmaz ihren Zugang zur Erhebung und Analyse qualitativer Daten. Das konkrete Vorgehen der Datenanalyse wird in Kapitel 3.2 detailliert erläutert.

ad 5. Interpretation der Ergebnisse

Der fünfte Bestandteil der Fallstudienforschung besteht laut Yin (2014, 35) darin, die Ergebnisse zu interpretieren und diese "konkurrierenden Aussagen" gegenüberzustellen ("criteria for interpreting a case study's findings"). Laut Yin ist ein wichtiger Bestandteil von methodisch verankerten Fallstudien, dass ihre Ergebnisse mit "konkurrierenden Aussagen" konfrontiert werden. Diese "konkurrierenden Aussagen" sollen laut Yin bereits in der Phase des Designs der Fallstudie festgelegt werden, um eine Diskussion der Ergebnisse zu eröffnen und die Einordnung der Ergebnisse der Fallstudie in den bestehenden Forschungsstand zu ermöglichen. In der vorliegenden Masterarbeit werden keine "konkurrierenden Aussagen" vorab formuliert, da, wie bereits erläutert, eine Methode gewählt wurde, bei der die Daten "von Grund auf" bearbeitet werden und keine vorab festgelegten Aussagen die Analyse beeinflussen. Dennoch werden die Ergebnisse der Analyse interpretiert und eine Diskussion auf Basis verfügbarer wissenschaftlicher Literatur zur Thematik geführt. Diese Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6 dieser Masterarbeit.

3.2 Datenbearbeitung in Anlehnung an Charmaz (2014)

Wie eben beschrieben, stellt die Datenanalyse einen zentralen Bestandteil der Fallstudienforschung dar. Laut Yin (2014, 133) ist es ratsam, eine Analysestrategie zu wählen, nach der eine methodengeleitete Auswertung und Bearbeitung des Materials erfolgt. Die Daten der vorliegenden Masterarbeit wurden in Anlehnung an die (konstruktivistische) Grounded Theory Methodologie von Kathy Charmaz (2014) bearbeitet. In den folgenden Textteilen erfolgt eine Vorstellung dieser Methodologie sowie die Erläuterung, wie diese für die Bearbeitung der Daten des "CLASDISA"-Projekts angewendet wurde.

3.2.1 Konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014)

"Die Grounded Theory ist eine qualitative *Forschungsmethode bzw. Methodologie*, die eine *systematische* Reihe von *Verfahren* benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte *Theorie* über ein *Phänomen* zu *entwickeln*" (Strauss/Corbin 1996, 8; Herv. i. O.). Der methodologische Ansatz der Grounded Theory wurde von den beiden Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt (Strauss/Corbin 1996, 9). Diese beiden Forscher vertraten den Ansatz, dass die systematische qualitative Analyse ihre eigene Logik habe und zur Generierung von Theorien herangezogen werden könne (Charmaz 2014, 7). Grounded Theory hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem weit verbreiteten Verfahren in der qualitativen Sozialforschung etabliert und eine Vielzahl qualitativ-empirischer Studien berufen sich auf diese Methodologie (Strübing 2004, 7). Ein Kerncharakteristikum der Methodologie der Grounded Theory ist "die ausdrückliche Repräsentation von Datenanalyse und Theoriebildung als praktische, interaktiv zu bewältigende Tätigkeit" (Strübing 2004, 14). Im Rahmen der Grounded Theory können verschiedene systematische Techniken und Analyseverfahren eingesetzt werden, mit deren Hilfe eine gegenstandsverankerte Theorie zu einem bestimmten Phänomen entwickelt werden kann. Die Entwicklung dieser Theorie baut auf dem ständigen wechselseitigen Bezug von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung auf: Der/die Forscher/in befindet sich in einem kontinuierlichen Prozess, in dem er/sie parallel Daten erhebt, auswertet und eine Theorie generiert. Die Theorie bildet schließlich nicht den Endpunkt der Forschung, sondern begleitet den gesamten Forschungsprozess (Strübing 2004, 14).

Die Grounded Theory hat sich seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren kontinuierlich weiterentwickelt. Kathy Charmaz, eine Schülerin von Glaser und Strauss, derzeit Professorin für Soziologie an der Sonoma State University (Kalifornien, USA), ist eine Theoretikerin und Anwenderin der Grounded Theory Methodologie. Ihr Ansatz ist durch einen konstruktivistischen

Charakter geprägt: Der/die Forscher/in ist in die Konstruktion und Interpretation der Daten involviert, wobei Subjektivität im Forschungsprozess anerkannt wird (Charmaz 2014, 14).

3.2.2 Analyse des qualitativen Datenmaterials

Laut Charmaz können Forscher/innen auch von den Strategien der Grounded Theory profitieren, wenn sie nicht den gesamten Forschungsprozess durchlaufen. Nicht jede Forschung verläuft im wechselseitigen Prozess der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung. Im Gegenteil können auch einzelne Elemente, wie das Kodieren oder das Verfassen von Memos genutzt werden (Charmaz 2014, xviii). Die Erhebung der thailändischen Daten im Zuge des "CLASDISA"-Projekts wurde im Jahr 2012 abgeschlossen, somit ist es der Autorin nicht möglich, einen wechselseitigen Forschungsprozess von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung zu durchlaufen. Stattdessen wurden die vorhandenen qualitativen Daten in Anlehnung an den Forschungsansatz von Charmaz analysiert. Ein Grundbaustein des (konstruktivistischen) Grounded Theory Ansatzes ist die Technik des Kodierens:

"Coding is the pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain these data. Through coding, you *define* what is happening in the data and begin to grapple with what it means" (Charmaz 2014, 113; Herv. i. O.)

Die Technik des Kodierens ist ein zentrales Element der Grounded Theory Methodologie, da die Bedeutung der erhobenen Daten herausgearbeitet wird und somit die Entwicklung einer Theorie auf Basis dieses Materials möglich wird. Der/die Forscher/in hat die Aufgabe, Daten zu kodieren, zu "benennen".

"Grounded theory coding is the process of defining what data are about. Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data" (Charmaz 2014, 111).

Ein Code soll nicht lediglich den Inhalt des Gesagten in paraphrasierender Weise wiedergeben, sondern soll eine Art konzeptuelle Bezeichnung für ein abgegrenztes Datensegment sein: In der Phase des Kodierens wählt der/die Forscher/in die passenden Bezeichnungen zur Strukturierung der Daten aus. Dieser Prozess ist interaktiv, der/die Forscher/in steht in ständiger Interaktion mit seinen/ihren Forschungsteilnehmer/innen:

"We interact with our participants and subsequently interact with them again many times over through studying their statements [...]. As we define our codes and perhaps later refine them, we try to understand participants' views and actions from their perspectives" (Charmaz 2014, 115).

Charmaz empfiehlt beim Kodieren vordergründig auf Handlungen zu achten und Wörter als Codes zu wählen, die Handlungen repräsentieren. Sie rät aus diesem Grund dazu, mit der englischen Gerundium-Form ("ing-Form") zu kodieren, wie beispielsweise mit Begriffen wie "experiencing", "teaching", "feeling", "acting" etc. Durch das Kodieren sollen die Prozesse offen

gelegt werden, die mit dem Phänomen verbunden sind. Angestrebt wird, implizite Bedeutungen für die interviewten Personen zu enthüllen (Charmaz 2014, 116). Kodieren bleibt dabei über den gesamten Prozess hinweg flexibel: Codes können wieder verändert oder neue hinzugefügt werden (Charmaz 2014, 137). Charmaz beschreibt zwei Phasen des Kodierens: das initiale Kodieren und das fokussierte Kodieren. Obwohl diese beiden Phasen aufeinander aufbauen, sind die Grenzen zwischen initialem und fokussiertem Kodieren flexibel und fließend.

3.2.2.1 Initiales Kodieren

Das initiale Kodieren ist der erste Schritt des Kodierprozesses. In dieser ersten Datenbearbeitung soll der/die Forscher/in möglichst unvoreingenommen an die Daten herantreten, wobei offene analytische Fragen (beispielsweise: *Was sagen die Daten aus? Welche Prozesse laufen ab?*) den Kodierprozess leiten sollen (Charmaz 2014, 116; 127). Initiale Codes können deskriptiv sein, da sie sehr "nahe" am Datenmaterial sind. In späteren Kodierphasen sollen Codes analytischer und abstrakter werden, um die Theoriebildung voranzutreiben. In der initialen Kodierphase werden sowohl "Word-by-Word Coding" als auch "Line-by-Line Coding" praktiziert: Im ersten Fall wird in einem sehr genauen Vorgehen Wort für Wort der Daten kodiert. Beim "Line-by-Line Coding" wird Zeile für Zeile der Daten (bzw. gleichwertige Datensegmente) kodiert. Dadurch werden die Daten in kleinere Teile "aufgebrochen", wie Charmaz (2014, 125) treffend formuliert: "breaking the data up into their component parts or properties". Dieses Vorgehen ermöglicht dem/der Forscher/in, die Daten aus einem analytischen Blickwinkel zu betrachten und in einem ersten Ansatz Prozesse zu identifizieren (Charmaz 2014, 127).

In der vorliegenden Masterarbeit wurde die Technik des initialen Kodierens für 21 qualitative Interviews des "CLASDISA"-Projekts angewandt. Nachdem eine Eingrenzung der Fälle vorgenommen worden war und schließlich feststand, dass zwei Fälle mit insgesamt 13 Interviews für die Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden, wurden diese 13 Interviews erneut initial kodiert. Charmaz spricht sich dafür aus, dass Codes an jedem Punkt des Forschungsprozesses umbenannt werden können, wenn sich herausstellt, dass andere Codes eine bessere Passung mit den Daten aufweisen. Im Beispiel der vorliegenden Masterarbeit wurden große Teile der initialen Codes im Laufe der Analyse umformuliert, da ein stärkerer Fokus auf implizite Bedeutungen der Aussagen der interviewten Personen gerichtet wurde.

Der initiale Kodierprozess fand computergestützt mit Hilfe des Auswertungsprogramms ATLAS.ti statt. ATLAS.ti ist eine Software, die zur Analyse von großen Mengen an qualitativen Daten herangezogen werden kann. Dabei kann sowohl Text- als auch Bild-, Ton- und Videomaterial analysiert werden (Friese 2012, 9). In der vorliegenden Masterarbeit wurde

ATLAS.ti verwendet, um alle 13 Interviews beider Fälle initial zu kodieren. Der erste Schritt zur Vorbereitung der Datenbearbeitung auf ATLAS.ti ist die Erstellung einer sogenannten "Hermeneutischen Einheit". Eine Hermeneutische Einheit ist die analytische Arbeitseinheit, die einer bestimmten Forschungsfrage gewidmet ist. Alle Dokumente (Primärdokumente, wie beispielsweise Interviewtranskripte, Zitate, Codes, Memos etc.) und Aktivitäten werden in dieser Hermeneutischen Einheit gespeichert (Mühlmeier-Mentzel 2011, [3]). In die Hermeneutische Einheit der vorliegenden Masterarbeit wurden die 13 Interviews der beiden Fälle aufgenommen, die anschließend Dokument für Dokument initial kodiert wurden. In Abbildung 2 ist eine Beispielpassage des initial kodierten Interviews C2m abgebildet. Auf der linken Seite der Abbildung ist der Originaltext des Interviews ersichtlich, auf der rechten Seite die initialen Codes. Diese beinhalten einerseits ein Kürzel, das die Rückverfolgung des jeweiligen Interviews ermöglicht ("C2m"). Zudem wurde dem Kürzel ein Initial beigefügt, um sichtbar zu machen, aus welcher Perspektive der Code formuliert wurde. Beispielsweise steht die Beifügung "/T" für Thanom, "/m" für dessen Mutter, und "/d" für den Arzt. An der Grafik ist zudem die Technik des "Line-By-Line Codings" erkennbar, in Ausnahmefällen wurden mehrere Codes pro Zeile gefunden, da in einer Zeile Codes zu mehreren Personen formuliert wurden.

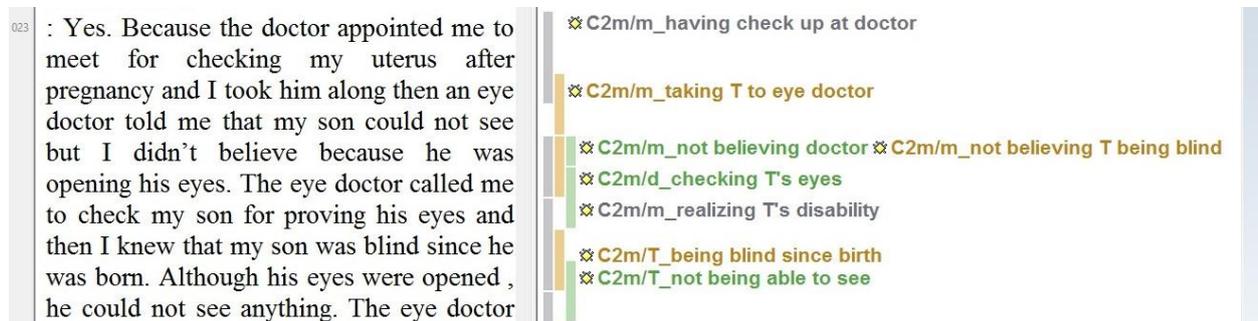


Abbildung 2. Ausschnitt initiales Kodieren (C2m)

In dieser Form wurden die 13 Interviews separat initial kodiert, wobei insgesamt 2464 initiale Codes formuliert wurden.

3.2.2.2 Fokussiertes Kodieren

Die zweite Phase des Kodierprozesses ist das fokussierte Kodieren. Nachdem das Datenmaterial durch die initiale Kodierphase "aufgebrochen" wurde, werden jene Codes herausgefiltert, die eine größere Aussagekraft haben als andere. Der/die Forscher/in verschafft sich einen Überblick über die initialen Codes und wählt fokussierte Codes aus:

"Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely. [...] This type of coding condenses and sharpens what you have already done because it highlights what you find to be important in your emerging analysis" (Charmaz 2014, 138)

Fokussierte Codes treiben die Theoriebildung voran, da sie oftmals konzeptueller als initiale Codes sind und weniger deskriptiv als die Codes des ersten Kodierschritts. Das Ziel des fokussierten Kodierens besteht unter anderem darin, die Angemessenheit und die konzeptionelle Stärke der initialen Codes zu ermitteln. In der Phase des fokussierten Kodierens sollen die aussagekräftigsten initialen Codes festgestellt werden, die dann zu fokussierten Codes werden. Um herauszufinden, welche Codes die größte analytische Kraft haben, ist es notwendig, einerseits die initialen Codes untereinander zu vergleichen und andererseits einen Vergleich der initialen Codes mit den Ursprungsdaten zu vollziehen. Der/die Forscher/in befindet sich demnach in einem beständigen Prozess des Vergleichens (Charmaz 2014, 140). In dieser Phase werden bereits erste Überlegungen angestellt, welche Codes möglicherweise als Kategorien dienen könnten. Fokussiertes Kodieren ist ein bedeutender Schritt in der Organisation der Daten und für die sich entwickelnde Theorie (Charmaz 2014, 141). Der Übergang vom initialen Kodieren zum fokussierten Kodieren ist oftmals nahtlos, so beschreibt Charmaz, dass fokussiertes Kodieren in manchen ihrer Analysen bedeutete, dass sie initiale Codes auswählte, die höheren theoretischen Anspruch hatten und als zentral erschienen. Diese initialen Codes behandelte sie als fokussierte Codes und in weiterer Folge als Kernelemente der sich entwickelnden Theorie.

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Schritt des fokussierten Kodierens zu einem Großteil manuell durchgeführt: Die initialen Codes wurden für jedes Interview getrennt auf Papier gedruckt, miteinander verglichen und gruppiert. In diesem Sinne entstanden Gruppen von Codes, die entweder inhaltlich ähnliche Aussagen aufwiesen oder bei denen vermutet wurde, dass Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. Durch die Gruppierung der Codes wurde gewährleistet, dass die jeweils bedeutendsten ausgewählt werden konnten. Diese aussagekräftigsten initialen Codes wurden als fokussierte Codes behandelt. In Abbildung 3 werden zwei Gruppierungen initialer Codes beispielhaft dargestellt. Jeweils einer der initialen Codes dieser Gruppierung wurde als fokussierter Code ausgewählt. Das Computerprogramm ATLAS.ti erleichterte sowohl den Rückbezug zu den Originaltranskripten als auch den Vergleich mehrerer initialer Codes. Insgesamt wurden 436 fokussierte Codes ausgewählt, die als Bausteine für die weiteren Analyseschritte dienten.

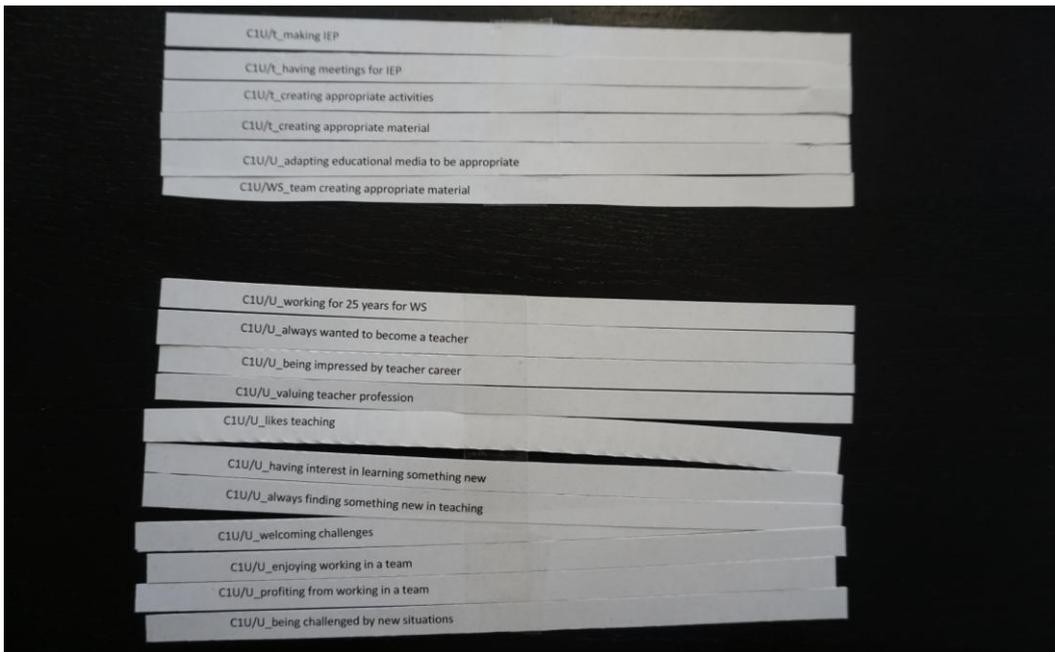


Abbildung 3. Ausschnitt fokussiertes Kodieren (C1U)

3.2.2.3 Verfassen von Memos und Kategorienbildung

Das Verfassen von Memos ist laut Charmaz (2014, 162) ein Schlüsselement auf dem Weg zur Theoriebildung:

"Memo-writing is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers. [...] Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process."

Ein Memo ist ein kürzerer oder auch längerer Text, der zu einem bestimmten Aspekt der Analyse verfasst wird. Memos sind laut Charmaz (2014, 165) hauptsächlich zum persönlichen Gebrauch bestimmt und können in informeller Sprache verfasst werden. Der Zweck des Verfassens ist, dass der/die Forscher/in Gedanken schriftlich fixiert und bereits im Stadium des Kodierens Daten und Codes analysiert.

Für die vorliegende Masterarbeit wurden insgesamt 208 Memos verfasst, deren Länge von einigen Zeilen bis hin zu Memos über mehrere Seiten variiert. Die Autorin begann bereits in der Phase des initialen Kodierens mit der Verschriftlichung von Memos, während des fokussierten Kodierens wurden jedoch verstärkt Memos verfasst. Diese wurden einerseits zu ausgewählten fokussierten Codes geschrieben, andererseits wurden "allgemeine" Memos zu bestimmten Themen wie etwa "Verantwortung" oder "Rolle der Lehrer/innen" erstellt. Anfänglich waren die Memos punktuell auf einzelne Interviewpassagen bezogen und oft umgangssprachlich und stichwortartig formuliert. Im weiteren Verlauf wurde das Verfassen von Memos genützt, um Zusammenhänge zu erkennen, Prozesse nachzuzeichnen und Schritt für Schritt die Theoriebildung voranzutreiben. Die Memos wurden dadurch strukturierter und wohlformulierter.

Sie wurden teilweise direkt in ATLAS.ti eingegeben und teilweise in einem separaten Ordner gespeichert, wobei schließlich alle Memos gesammelt in einem Ordner, der "Memo bank" (Charmaz 2014, 165) aufgenommen wurden. Beispielhaft wird im Folgenden ein Ausschnitt eines Memos präsentiert, das zum Thema "Aufnahmekriterien in Schulen" verfasst wurde:

"Die schulische Aufnahmeregulierung ist eine sehr komplexe Problematik. Obwohl die gesetzlichen Rahmenbedingungen besagen, dass alle Kinder das Recht auf Bildung haben, sieht die Praxis in den Schulen ganz anders aus. Diese gesetzlichen Richtlinien werden nicht umgesetzt. Schulen haben sehr strenge Kriterien, ob ein Kind an der Schule angenommen wird oder nicht (zum Beispiel wird oftmals verlangt, dass ein Kind eigenständig die Toilette besuchen kann). Die 'Inclusive Schools' sind für Kinder mit Behinderungen nicht bereit. Es fehlt an ausgebildeten Lehrern und Lehrerinnen sowie am passenden Material. Es wird auch von Schulen berichtet, die aus finanziellen Gründen zu einer 'Inclusive School' werden: Der Staat bezahlt die Schule für die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen. Aus diesem Grund akzeptieren Schulen Kinder mit Behinderungen, ohne für sie eine passende Bildung bieten zu können!"
(Memo 20.02.2015)

Das Verfassen von Memos stellte einen bedeutenden Schritt im Analyseprozess dar und begleitete beide Schritte sowie die weiterführende Phase der Kategorienfindung. Es ermöglichte der Autorin, die Analyse von der Fallebene hinweg auf eine abstraktere Ebene zu heben und somit fallübergreifende Aussagen treffen zu können.

Nachdem 436 fokussierte Codes ausgewählt waren, wurden diese getrennt pro Fall und anschließend fallübergreifend verglichen und analysiert, um Kategorien entwickeln zu können. In der Phase der Kategorienfindung sind laut Charmaz (2014, 190) folgende Aspekte von Bedeutung:

- "Define the category
- Explicate the properties of the category
- Specify the conditions under which the category arises, is maintained, and changes
- Describe its consequences
- Show how this category relates to other categories"

Die Definition einer Kategorie stellt einen zentralen Aspekt dar. In diesem Sinne wählte die Autorin für jede Kategorie einen Titel und beschrieb deren Kernaussagen. Das Schreiben der Memos diente in dieser Phase dazu, die Kategorienfindung voranzutreiben. In einem weiteren Schritt wurden die Eigenschaften ("properties") der Kategorien beschrieben, um die verschiedenen Kategorien klar voneinander abgrenzen zu können. Zudem wurde großes Augenmerk auf Zusammenhänge zwischen den Kategorien gerichtet, um Prozesse offen legen zu können, die in den Daten angezeigt werden. Das Nachzeichnen von Prozessen ist ein grundlegendes Ziel, das in der Phase der Kategorienfindung verfolgt wird, wie Charmaz (2014, 189) verdeutlicht: "What do categories do? Categories explicate ideas, events, or processes in your data [...]." In diesem Analyseschritt wurden 70 Kategorien entwickelt, die schließlich zu 31

Kategorien verdichtet werden konnten. Auf der Basis dieser 31 Kategorien konnte eine theoretische Konzeptualisierung entwickelt werden. Die theoretische Konzeptualisierung zeigt einen Prozess auf, der auf dem qualitativen Datenmaterial der beiden analysierten Fälle aufbaut. Zentrales Element dieser theoretischen Konzeptualisierung ist die "Kernkategorie" *being left aside*, die im Zusammenhang mit den acht "Kategorien" *being perceived as incapable, lacking attention at school, parents being solely responsible, not daring to interfere, lacking interest of the government, non-formal institutions being the only option, preparing students and pushing into inclusive setting* steht. Zu diesen Kategorien konnten jeweils Subkategorien entwickelt werden, die spezielle Facetten der Kategorien verdeutlichen. Die Kernkategorie, die acht Kategorien sowie deren Subkategorien sind die Bausteine der theoretischen Konzeptualisierung, deren Inhalte im fünften Kapitel (Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse) präsentiert werden.

3.3 Potenzial und Problematik von Sekundäranalysen

In der vorliegenden Masterarbeit kommt die Forschungsstrategie der Sekundäranalyse zum Einsatz. Um in weiterer Folge aufzuzeigen, welches Potenzial und welche Problematik die Sekundäranalyse qualitativer Daten bietet, erfolgt vorerst die Klärung des Begriffes. Die britische Soziologin Janet Heaton (2004, 16) definiert die Sekundäranalyse wie folgt:

"Secondary analysis is a research strategy which makes use of pre-existing quantitative data or pre-existing qualitative research data for the purposes of investigating new questions or verifying previous studies."

Die Sekundäranalyse wird demnach nicht als Forschungsmethode im engeren Sinne ausgewiesen, sondern als Forschungsstrategie beschrieben, bei der auf bereits vorliegende Forschungsdaten zurückgegriffen wird, um neue Fragestellungen zu untersuchen oder bestehende Studien zu prüfen. Medjedović (2014, 25) verdeutlicht, dass die Sekundäranalyse jene Komponente in der Untersuchungsplanung betrifft, die mit der Auswahl des empirischen Materials zusammenhängt: Im Gegensatz zur Erhebung von Daten wird auf Datenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen einer vorhergehenden Untersuchung bereits erhoben wurde. Somit besteht ein bedeutender Unterschied zwischen der Primärforschung und der Sekundäranalyse, da die Datenauswertung und -interpretation von der Datenerhebung entkoppelt werden.

Die Sekundärnutzung empirischer Daten war lange Zeit auf die Analyse von quantitativem Datenmaterial beschränkt. Obwohl der bereits erwähnte Soziologe Barney Glaser schon in den 1960er Jahren propagierte, Sekundäranalysen auch im Feld der qualitativen Forschung durchzuführen, fand erst Mitte der 1990er Jahre eine ernsthafte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik statt (Witzel/Medjedović/Kretzer 2008, 10f). Das relativ späte Aufkommen der Sekundärnutzung qualitativen Datenmaterials hängt teilweise mit

der Entwicklungsgeschichte der gesamten qualitativen Forschungsmethodik zusammen, die sich in den 1960er Jahren erst gegen die "Übermacht" quantitativer Forschungslogik in den sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen behaupten musste. Durch die fortschreitende Entwicklung der Möglichkeiten EDV-geschützter Datenerfassung, -aufbereitung und -archivierung qualitativer Daten wurden zudem erst die Voraussetzungen für die Sekundärnutzung dieser Daten geschaffen (Witzel/Medjedović/Kretzer 2008, 12).

In wissenschaftlichen Kreisen werden teilweise kritische Argumente gegen die Sekundäranalyse qualitativer Daten vorgebracht, jedoch ebenso das Potenzial dieser Forschungsstrategie hervorgehoben. So wird beispielsweise argumentiert, dass die im Bereich der qualitativen Forschung entstehenden Daten ein Produkt der Beziehung zwischen forschendem und beforschtem Subjekt seien. In diesem Sinne werden die Daten durch die besondere Interaktion der Beteiligten sowie durch kontextuelle Umstände geprägt. Die Durchführung einer Sekundäranalyse dieser Daten entspreche einer De-Kontextualisierung und sei mit einer interpretativen und reflexiven Epistemologie schwer vereinbar (Smioski 2012, 179f).

Ein weiteres Argument, das gegen die Sekundärnutzung qualitativen Datenmaterials spricht, betrifft den Datenschutz und die Forschungsethik. Von rechtlicher Seite gelten für die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten die Prinzipien der informierten Einwilligung (*informed consent*) und der Anonymisierung (Medjedović 2014, 60). Hinsichtlich der Forderung nach Anonymisierung stelle sich jedoch folgende Schwierigkeit heraus: Qualitative Daten sind gewöhnlich durch die Reichhaltigkeit an persönlichen Details zu den Lebensgeschichten der beforschten Subjekte gekennzeichnet. Diese Besonderheit erschwert den Anonymisierungsvorgang, da die Löschung oder Veränderung von Informationen die Nutzbarkeit der Daten für wissenschaftliche Zwecke gefährdet. Für eine Sekundäranalyse ist somit oftmals eine Kooperation mit den Primärforschenden erforderlich, um durch die Weitergabe von Informationen bezüglich der Primärforschung eine sinnvolle Auswertung zu ermöglichen. Bestenfalls werden bereits vor der Untersuchung informierte Einwilligungen der teilnehmenden Personen bezüglich der Archivierung und Sekundärnutzung der Daten eingeholt, was jedoch nicht immer der Fall ist. In diesem Sinne scheint die Problematik des Datenschutzes bei Sekundärnutzung qualitativer Daten keinesfalls gelöst zu sein. Zudem wird aus forschungsethischer Sicht angemerkt, dass sich im Bereich der qualitativen Forschung eine persönliche, emotionale Forschungsbeziehung zwischen den Beteiligten etabliert, die eine Verantwortung betreffend des Umgangs mit den erhobenen Daten mit sich bringe. Sekundärnutzer/innen würden aus ihrer distanzierten Position heraus jedoch nicht in selber

Weise eine forschungsethische Verpflichtung empfinden und ein sensibler Umgang mit den Daten könne somit nicht gewährleistet sein (Medjedović 2014, 61f).

Neben diesen kritischen Argumenten zur Sekundäranalyse qualitativer Daten werden in wissenschaftlichen Kreisen vermehrt positive Aspekte dieser Forschungsstrategie aufgezeigt. So argumentieren Corti, Witzel und Bishop (2005, [1]), dass im Rahmen qualitativer Untersuchungen reichhaltige Daten erhoben, jedoch häufig unzureichend aufgearbeitet werden. Durch Sekundäranalyse kann bereits vorhandenes Datenmaterial für wissenschaftliche Zwecke herangezogen werden, wodurch es zu einer volleren Ausschöpfung von Forschungsressourcen kommt. Durch den Rückgriff auf bereits vorhandene Daten kann zudem vermieden werden, dass Befragungen wiederholt durchgeführt werden. Insbesondere bei sensiblen Forschungsthemen oder bei schwer erreichbaren Populationen kann dies einen bedeutenden Vorteil gegenüber einer neuerlichen empirischen Erhebung darstellen (Witzel/Medjedović/Kretzer 2008, 12).

Van den Berg (2005, 11) befasst sich mit der Problematik der De-Kontextualisierung bei Sekundäranalysen und schlussfolgert, dass im Rahmen einer kontextbewussten Auswertung durchaus eine Sekundärnutzung qualitativer Daten sinnvoll ist. Um diese zu ermöglichen, sei es erforderlich, gewisse Kontextinformationen, wie beispielsweise Hintergrundinformationen zur Forschung sowie zu den Beteiligten oder die Rahmenbedingungen der Erhebung, an die Sekundärnutzer/innen weiterzugeben.

Bezüglich der forschungsethischen Bedenken, die gegenüber einer Sekundärnutzung qualitativen Datenmaterials geäußert werden, legt Medjedović (214, 220) dar, dass ähnliche Skepsis in gleichen Maßen innerhalb der Debatte um die Sekundäranalyse quantitativer Daten zum Ausdruck gebracht wurde. Insbesondere die Archive bemühten sich dabei um Lösungen, die Datenschutz und Anonymisierung bei der erneuten Nutzung von Daten gewährleisten sollen. Für eine verantwortliche Sekundärnutzung qualitativer Daten könne man sich an diesem Vorbild orientieren und strenge Richtlinien für die Weitergabe von qualitativen Daten etablieren (Medjedović 2014, 222).

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Forschungsstrategie der Sekundäranalyse qualitativer Daten angewandt. Die Transkripte der qualitativen Interviews wurden zum Teil bereits von Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer im Rahmen ihrer Dissertation analysiert, zum Teil handelt es sich um Transkripte, die im Zuge der Primärforschung noch nicht bearbeitet wurden. In diesem Sinne wird in der vorliegenden Masterarbeit unter anderem qualitatives Datenmaterial aufgearbeitet, das bisher noch nicht analysiert wurde, was dem oben erwähnten Anspruch entspricht, bestehende Forschungsressourcen auszuschöpfen. Bezüglich der Problematik der

Kontextgebundenheit qualitativen Datenmaterials wurde eine kontextbewusste Auswertung angestrebt. Um diese zu gewährleisten, wurden der Autorin Hintergrundinformationen zum ursprünglichen Forschungsprojekt, zu den beteiligten Personen, zu den Rahmenbedingungen der Erhebung etc. weitergegeben. Auf diesem Wege wurde relevantes Kontextwissen auf direktem Wege von der Primärforschenden zur Sekundärnutzerin übertragen. Die ethische Verantwortung, die eine Sekundäranalyse qualitativer Daten mit sich bringt, wurde wiederholt thematisiert und die Anonymisierung der beforschten Subjekte in Absprache mit Dr.ⁱⁿ Michelle als Primärforschende durchgeführt. Somit wurde versucht, auf stichhaltige Kritikpunkte an der Sekundärnutzung qualitativer Daten einzugehen und auf eine kontextbewusste und forschungsethisch verantwortungsvolle Auswertung der Daten zu achten.

4. Falldarstellungen

In diesem vierten Kapitel geht es nun zentral darum, die beiden zu analysierenden Fälle der vorliegenden Masterarbeit vorzustellen. So stehen in den nachfolgenden Unterkapiteln die Lebenssituationen der 14-jährigen Boon Ma und des zehnjährigen Thanom im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, sind die Informationen, auf denen die Darstellungen basieren, den Transkripten der Leitfadeninterviews, den Datenblättern und den Beobachtungsbögen des "CLASDISA"-Projekts sowie den Webpages und Informationsblättern der Institutionen entnommen. Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Namen der Personen und der Institutionen durch andere thailändische Begriffe ersetzt¹⁰. In diesem Sinne werden keine Quellen genannt, um Hinweise auf die realen Institutionen oder Personen zu vermeiden.

4.1 Fall 1: Boon Ma

Das Mädchen Boon Ma ist heute 14 Jahre alt. Die Schwangerschaft verlief ohne Komplikationen, es wurde jedoch nicht bemerkt, dass ihre Mutter Zwillinge bekommen werde. Erst bei der Entbindung erkannte der Arzt, dass es sich um eine Zwillingsgeburt handelte. Boon Ma wurde als Zweitgeborene medizinisch nicht optimal versorgt und erlitt einen Sauerstoffmangel bei der Geburt. Im Alter von zwei Monaten nahmen ihre Eltern erstmals spastische Lähmungen wahr und veranlassten medizinische Untersuchungen, wobei schlussendlich die Diagnose zerebrale Bewegungsstörung gestellt wurde, bedingt durch ungenügende Sauerstoffversorgung bei der Geburt.

Boon Mas Mutter arbeitet als Verkäuferin auf einem Markt. Da sie nachts arbeitet und tagsüber schläft, lässt es ihr Tag-Nacht-Rhythmus nicht zu, dass sie sich um ihre Zwillingstöchter kümmert. Auch der Vater arbeitet viel und ist nicht in die Betreuung der Kinder eingebunden. Boon Ma hat drei ältere Brüder und eine Zwillingsschwester. Der älteste Bruder hat eine eigene Familie und lebt nicht im gemeinsamen Haushalt. Die beiden anderen Brüder wohnen zu Hause, studieren und haben so wie der älteste Bruder kaum Bezug zu ihr. Seit Boon Mas zweitem Lebensjahr lebt Frau Lubana bei der Familie. Sie ist seitdem die primäre Bezugsperson des Mädchens und übernimmt die Betreuung, Pflege und Obhut, wobei sie von den Eltern des Mädchens für die Betreuung entlohnt wird.

Boon Ma besucht seit dem Alter von sieben Monaten die Einrichtung Wa San, die in den 1970er Jahren in Bangkok gegründet wurde. In dieser Institution werden in erster Linie Kinder mit der

¹⁰ Die thailändischen Begriffe wurden folgenden Webpages entnommen:
<http://www.thainet.de/?lang=DE&content=dict.html>; <http://www.songkran.eu/thail.ae.ndische-namen.htm>
[Download 29.09.2015].

Diagnose zerebrale Bewegungsstörung betreut. Das Angebot umfasst zu einem Großteil therapeutisch-medizinische Maßnahmen wie Physiotherapie oder auch Beschäftigungstherapie. Der Fokus der Institution liegt auf der Entwicklung und der Rehabilitation von Kindern mit der Diagnose zerebrale Bewegungsstörung, wobei die Familien der Kinder in den Betreuungsauftrag miteinbezogen werden. In diesem Sinne werden Kurse für Eltern und Betreuungspersonen angeboten, die Hilfe zur Selbsthilfe bieten sollen. Diese Elterntrainingsprogramme beinhalten Vermittlung von Wissen über die Behinderungen der Kinder sowie über die Betreuung und Versorgung der Kinder zu Hause. Derzeit werden in Wa San ungefähr 20 Kinder und deren Familien betreut.

Boon Ma erhält in Wa San Physiotherapie sowie Massagen zur Entspannung und Lockerung der Muskeln. Da der Anfahrtsweg vom Haus der Familie zur Institution sehr lang und mit großem Aufwand verbunden ist, ist der Besuch der Einrichtung nur in unregelmäßigen Abständen und nur in Begleitung von Frau Lubana möglich. Als das Mädchen sechs Jahre alt war, versuchte die Betreuungsperson mit dem Einverständnis der Eltern, eine Schule zu finden, die sie aufnehmen würde. Es wurde eine Sonderschule für Schüler/innen mit körperlichen Behinderungen angedacht, Boon Ma wurde jedoch aufgrund der strengen Aufnahmekriterien der Schule nicht aufgenommen. Insgesamt drei Mal hintereinander wurde sie abgewiesen, woraufhin die Hoffnung aufgegeben wurde, dass sie in einer Schule unterrichtet werden könne. Seitdem besucht das Mädchen weiterhin Wa San in unregelmäßigen Abständen. Boon Ma kann nicht selbstständig gehen und hat nicht gelernt zu sprechen. Frau Lubana berichtet, dass sie und Boon Ma über die Jahre hinweg einen sehr intimen Kommunikationsmodus entwickelt haben, der hauptsächlich aus Lauten und Augenkontakt besteht. Die Möglichkeit der Verständigung besteht nur zwischen Frau Lubana und Boon Ma, andere Personen wie etwa Therapeut/innen berichten, dass keine Kommunikation mit dem Mädchen möglich sei. Von Seiten der Institution wird das Problem der erschwerten Kommunikation sehr deutlich dargestellt, zudem werden Schwierigkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung des Mädchens berichtet. Frau Lubana sieht diese sozialen und emotionalen Auffälligkeiten allerdings in der Tatsache begründet, dass Boon Ma von ihrem Umfeld oft missverstanden wird. Die Therapien in Wa San sind auf körperliche Mobilisierung ausgerichtet und beinhalten kaum Möglichkeiten der Weiterentwicklung im sozialen, emotionalen und akademischen Bereich. Obwohl Wa San eigentlich als Institution für jüngere Kinder konzipiert ist, wird Boon Ma dort weiterhin betreut, da es keine andere Organisation für Jugendliche ihres Alters gibt. Die Zukunftsaussichten sehen wie folgt aus: Frau Lubana plant die Familie aufgrund eigener familiärer Verpflichtungen in den nächsten Jahren zu verlassen. Boon Ma verliert dadurch ihre primäre Bezugsperson, zu der über

die Jahre hinweg ein sehr vertrauter und verständnisvoller Austausch entstanden ist. Obwohl die Angebote der Institution weder altersgemäß sind noch den Bedürfnissen von Boon Ma entsprechen, fühlt sie sich in der Institution wohl. Im Falle der Auflösung des Betreuungsverhältnisses von Frau Lubana könnte Boon Ma die Einrichtung Wa San nicht mehr besuchen und müsste ihr Leben ausschließlich zu Hause verbringen. Die Eltern von Boon Ma zeigen keine Initiative, die zukünftige Betreuung von Boon Ma zu organisieren. Ausschließlich Frau Lubana ist auf der Suche nach Alternativen, wobei lediglich die Möglichkeit von unregelmäßigen Hausbesuchen einer Therapeutin im Raum steht.

4.2 Fall 2: Thanom

Thanom ist zehn Jahre alt und wohnt mit seinem älteren Bruder zu Hause bei seinen Eltern. Die Schwangerschaft seiner Mutter verlief ohne Komplikationen und bei der Geburt wurde keine Behinderung diagnostiziert. Als er ein Monat alt war, bemerkten die Eltern Auffälligkeiten in Bezug auf sein Seh- und Hörvermögen. Im Zuge medizinischer Untersuchungen wurde schließlich sowohl eine Seh- als auch eine Hörbehinderung festgestellt, die vermutlich auf eine Röteln-Infektion der Mutter in der Schwangerschaft zurückgeführt werden kann. Bereits im Alter von einem Monat hatte Thanom seine erste Augenoperation, der in den nächsten Jahren zahlreiche operative Eingriffe an den Augen folgten. In den nächsten Jahren war er aufgrund seiner Seh- und Hörbehinderung sowie aufgrund von Problemen seiner Herztätigkeit in ständiger ärztlicher Betreuung. Obwohl die ärztlichen Untersuchungen und Eingriffe in den letzten Jahren stark zurückgegangen sind, sind wöchentliche Kontrollen im örtlichen Spital und die Einnahme von Medikamenten noch immer notwendig. Thanoms derzeitiger Gesundheitszustand ist stabil, jedoch ist sein Alltag von seiner Sehbeeinträchtigung und seiner starken Hörbeeinträchtigung geprägt: Auf dem linken Auge ist er blind und auf dem rechten Auge hat er eine stark eingeschränkte Sehleistung. Seine Hörleistung ist ebenso stark beeinträchtigt, da es sich lediglich um geringe Hörreste handelt. Um die Seh- und Hörleistung zu verbessern, trägt er eine Brille und ein Hörgerät.

Thanom besucht seit seinem fünften Lebensjahr die Na Roon-Sonderschule und ist derzeit in der vierten Klasse Grundschule. Die Na Roon-Sonderschule ist eine staatliche Schule für Schüler/innen mit Sinnesbeeinträchtigungen. Die Schule führt zwei Kindergartengruppen, zehn Klassen in der Grundstufe und vierzehn Klassen in der Sekundarstufe. Insgesamt besuchen etwa 200 Schüler/innen die Schule, etwa zwei Drittel davon sind Mädchen. Die Schüler/innen sind im Alter von vier bis 21 Jahren. Die Schule wird durch staatliche Mittel finanziert, jedoch muss für

diverse Zusatzaktivitäten wie beispielsweise Ausflüge oder Schulprojekte auf Spendengelder zurückgegriffen werden.

Thanom wohnt bei seiner Familie. Seine Mutter ist 43 Jahre alt und Hausfrau. Als das Ausmaß seiner Behinderungen offensichtlich wurde, kündigte sie ihren Job, um sich vollständig der Betreuung ihres Sohnes widmen zu können. Im ersten Schuljahr begleitete ihn seine Mutter während der gesamten Schulzeit, um ihm bei der Orientierung im Schulsystem behilflich zu sein. Thanoms Vater ist 44 Jahre alt und Berufssoldat. Täglich bringt er ihn in die Schule und holt ihn abends wieder ab.

Thanom hat Probleme in der Kommunikation mit seinem Umfeld: In der Familie wird teilweise durch schriftlichen Austausch, teilweise durch eigens entwickelte Gestik und teilweise durch Lautsprache kommuniziert. Keiner seiner Familienmitglieder hat die Gebärdensprache gelernt. In der Schule findet Kommunikation größtenteils mittels Gebärdensprache statt, jedoch stehen einige Lehrer/innen der Gebärdensprache kritisch gegenüber und kommunizieren daher mittels Lautsprache. Thanom selbst hat sehr geringe Gebärdensprachkompetenz und verfügt über ein sehr kleines Vokabular. Er hat aufgrund der Kommunikationsprobleme Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen und zeigt in manchen Fächern, wie beispielsweise der thailändischen Schriftsprache, sehr schwache schulische Leistungen.

Ein weiteres Problem stellt die soziale Integration im Klassenverband dar. Thanom wurde vor einem Jahr aus einer gut funktionierenden Klassengemeinschaft genommen, wo er sich unauffällig verhalten und in der Gruppe wohlgeföhlt hatte, und in eine neue Klasse versetzt. Die meisten Mitsöhler/innen der neuen Klasse sind älter als Thanom und schließen ihn aus der Gemeinschaft aus. Seit der Versetzung in die neue Klasse zeigt Thanom gegenüber den älteren Klassenkolleg/innen aggressives Verhalten. Zudem legt er weitere problematische Verhaltensweisen an den Tag wie Stehlen oder Zerstörung des Eigentums der Mitsöhler/innen. Die sozialen und emotionalen Probleme in der Schule schlagen sich in weiterer Folge im familiären Umfeld nieder: Thanom zeigt sich gegenüber seinem Bruder körperlich aggressiv und reagiert ablehnend auf die Bemöhungen der Eltern. Diese sind sehr um die positive Entwicklung ihres Sohnes bemüht und möchten ihm Möglichkeiten der beruflichen und persönlichen Entfaltung eröffnen. Thanoms Vater berichtet über einen angestrebten Universitätsabschluss, wobei der Beruf des Lehrers als Profession genannt wird.

5. Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse

In diesem Kapitel erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, fand die Analyse in mehreren Phasen statt, wobei der erste Schritt der Analyse darin bestand, das Material durch die Formulierung initialer Codes aufzubereiten. In einem zweiten Schritt wurden fokussierte Codes gewählt. In einem dritten Schritt wurden schließlich Kategorien entwickelt, die die Bausteine der Kernkategorie *being left aside* bilden.

Im Rahmen der qualitativen Datenanalyse entstand eine theoretische Konzeptualisierung, die in Abbildung 4 grafisch dargestellt wird. Sie beinhaltet die Kernkategorie *being left aside*, die Kategorien *being perceived as incapable*, *lacking attention at school*, *parents being solely responsible*, *not daring to interfere*, *lacking interest of the government*, *non-formal institutions being the only option*, *preparing students and pushing into inclusive setting* sowie weitere Subkategorien.. In den folgenden Textabschnitten werden die Kategorien und Subkategorien als Ergebnisse der qualitativen Datenauswertung veranschaulicht. Zu den drei Kategorien *lacking interest of the government*, *being perceived as incapable* und *lacking attention at school* wurden jeweils zwei Teilaspekte identifiziert, die ebenfalls vorgestellt werden Nach der schrittweisen Darstellung werden die Elemente zu einem Gesamtbild zusammengefügt und die Kernkategorie *being left aside* präsentiert. Kernkategorie, Kategorien, Subkategorien und Teilaspekte werden zur besseren Übersicht kursiv geschrieben. Die zentralen Begriffe der theoretischen Konzeptualisierung wurden bewusst in englischer Sprache belassen, um die Aussagekraft der Kategorien, die aus dem englischen Datenmaterial entwickelt wurden, nicht zu verfälschen.

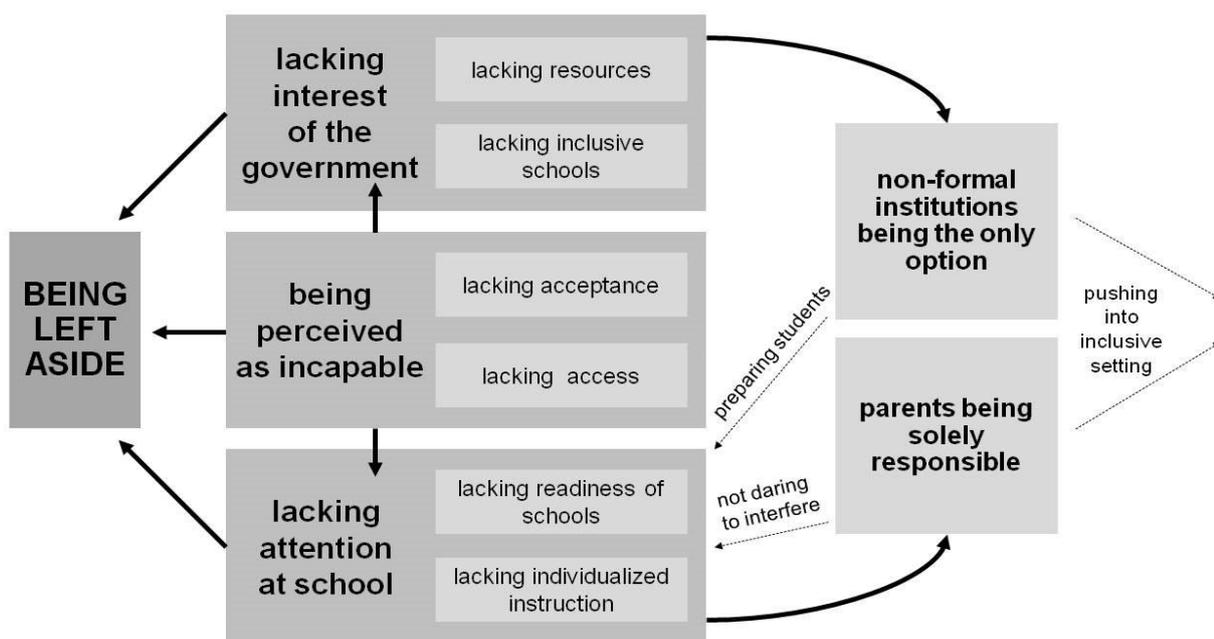


Abbildung 4. Theoretische Konzeptualisierung

5.1 Kategorie *being perceived as incapable*

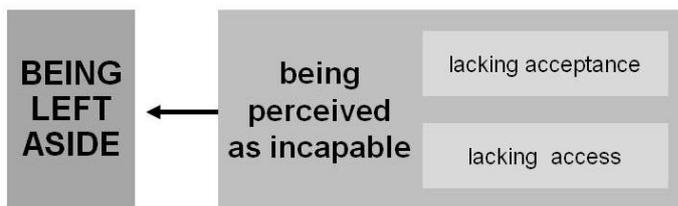


Abbildung 5. Kategorie *being perceived as incapable*

Die Kategorie *being perceived as incapable* verdeutlicht, dass das Lehrpersonal und teilweise die Eltern die Fähigkeiten der Schüler/innen kaum wahrnehmen und eine Förderung dieser keineswegs in Betracht gezogen wird. In den Gesprächen mit Eltern und Lehrer/innen über die Schüler/innen wird oftmals betont, wozu jene *nicht* fähig sind, anstatt über deren Stärken und Kompetenzen zu berichten, was im folgenden Zitat veranschaulicht wird.

"I: What are the major barriers [to education, Anm. A.S.] for Boon Ma?

T: The first one is she has emotional problems. Then she will shut herself from outside people. She will not be interested or open to learn anything" (C1M, 100f).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Lehrerin die Ursache für die eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten bei der Schülerin sieht. Die "Barriere" für Bildung sei demnach in der Schülerin selbst zu verorten. In diesem Sinne überwiegt eine defizitäre Sichtweise auf Schüler/innen mit komplexen Behinderungen. Diese Sichtweise beeinflusst die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit den Schüler/innen, da durch das fehlende Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/innen wenig Möglichkeiten der Weiterentwicklung eröffnet und unterstützt werden. In der folgenden Textpassage wird über die Zukunftsperspektive dieses Mädchens gesprochen.

"I: What do you think about Boon Ma's future perspectives?

T: [...] Her family asked if Boon Ma can still come to the institution until she is grown up and until she is able to come here. After that, Boon Ma must stay at home" (C1M, 90f).

Es wird klar deutlich, dass die Möglichkeiten der Förderung dieses Mädchens stark eingeschränkt sind. Sie soll weiterhin die Angebote der Institution in Anspruch nehmen und es werden keine alternativen Möglichkeiten diskutiert. Anhand dieser Textstelle kann nicht erkannt werden, wovon es abhängig ist, wie lange sie diese Institution besuchen kann. Klar wird von der Lehrerin jedoch kommuniziert, dass die Schülerin danach zu Hause bleiben muss und nicht wie bisher institutionelle Förderung erhalten wird. Die eingeschränkten Möglichkeiten hängen neben anderen Faktoren mit der defizitären Sichtweise der Lehrer/innen in Bezug auf Schüler/innen mit Behinderungen zusammen. Diese beiden Aspekte sind wie folgt miteinander verwoben: Einige Lehrer/innen richten die Aufmerksamkeit verstärkt darauf, was die Schüler/innen nicht können, anstatt zu fragen, welche Bedingungen geschaffen werden müssten, damit jene ihre Fähigkeiten

entfalten könnten. Aus diesem Grund werden auch kaum Gestaltungsmöglichkeiten gesucht, die es den Schüler/innen ermöglichen, ihre Kompetenzen zu entwickeln.

Subkategorien der Kategorie *being perceived as incapable*

Die Kategorie *being perceived as incapable* setzt sich aus den Subkategorien *being different*, *having severe impairments*, *manifesting problem behaviour*, *showing low academic achievement* und *being dependent* zusammen, die in Abbildung 6 grafisch dargestellt und anschließend vorgestellt werden.

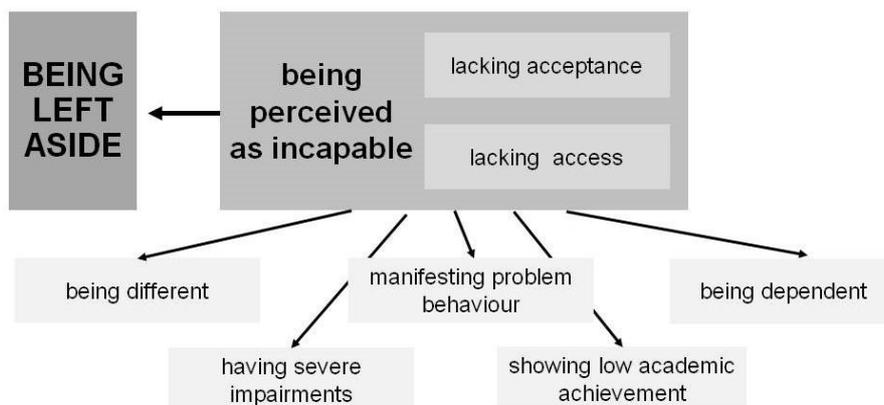


Abbildung 6. Subkategorien von *being perceived as incapable*

a. *being different*

Schüler/innen mit komplexen Behinderungen werden als "anders" wahrgenommen. Meist bemerken Eltern erst einige Zeit nach der Geburt, dass sich ihr Kind nicht erwartungsgemäß verhält und entwickelt. So berichtet ein Vater über die Wahrnehmung des "Andersseins" seines Sohnes: "Because when he was born, it seemed that he was normal. Then I started to suspect something was wrong with him when he was about six months old. He was not awakened by me slamming the door very hard" (C2f, 40). Die Wahrnehmung des "Andersseins" des Kindes durch die Eltern wird auch in folgender Passage eines weiteren Interviews deutlich: "However, in the second month, they [the parents, Anm. A.S.] noticed that Boon Ma exhibited spasticity of muscle movement with other abnormalities" (C1L/1, 13). Die Eltern bemerken also, dass ihr Kind in einer bestimmten Weise anders ist, als sie es erwartet hätten. Anhand der eben angeführten Zitate ist ersichtlich, dass die Eltern bei der Beschreibung des "Andersseins" ihrer Kinder die Begriffe "normal" bzw. "abnormalities" verwenden. Das Thema des "Andersseins" im Sinne der Abweichung von einer Norm ist in den Interviews zentral und kommt in vielen Passagen, vor allem im Zusammenhang mit der Charakterisierung von Schüler/innen mit komplexen

Behinderungen, zum Tragen. "Anders" zu sein wird gleichgesetzt mit "nicht normal" zu sein, was den Eltern zu Beginn unangenehm ist. Durch das "Andere", das "Nicht-Normale" ihres Kindes heben sie sich von anderen Familien ab und fallen auf. Diese Situation stellt für Eltern eine Herausforderung dar, da sie meist nicht auf Erfahrungen zurückgreifen können und sich neu auf ihr Kind mit einer Behinderung einstellen müssen.

b. *having severe impairments*

Die Subkategorie *having severe impairments* veranschaulicht, dass Eltern und Lehrpersonal die Behinderungen der Kinder als sehr schwerwiegend wahrnehmen. Bei der Charakterisierung der Schüler/innen steht die Beschreibung der Behinderungen im Vordergrund. So formuliert eine Mutter: "Even my son grows up, his eyes cannot see and his ears cannot hear" (C2m, 184). Die Schüler/innen werden von Eltern und Lehrer/innen überwiegend anhand ihrer Defizite beschrieben. So antwortet eine Mutter auf die Frage nach den Eigenschaften ihres Sohnes beispielsweise mit den Worten: "his ears cannot be used" (C2m, 44) und eine Lehrerin beschreibt ihre Schüler/innen mit folgenden Worten: "the students cannot verbally communicate" (C2N, 110). Auffallend ist, dass auf die Aufforderung, die Eigenschaften der Schüler/innen zu beschreiben, überwiegend Merkmale aufgezählt werden, die auf die Schwere der Behinderungen der Schüler/innen bezogen sind. Der Inhalt dieser Charakterisierungen ist meist das "Nicht-Können" bzw. das "Anderssein" im physischen Sinne, was die starke Anbindung dieser Subkategorie zur Kategorie *being perceived as incapable* verdeutlicht.

c. *manifesting problem behaviour*

Die Subkategorie *manifesting problem behaviour* demonstriert, dass laut der interviewten Bezugspersonen Schüler/innen mit komplexen Behinderungen problematische Verhaltensweisen an den Tag legen. So beschreibt eine Betreuungsperson das Verhalten einer Schülerin wie folgt: "Well, regarding to her behaviour, the child still has a lot of behavioural problems such as pounding, smashing, pinching" (C1L/1, 47). Diese Schülerin zeigt problematisches Verhalten, indem sie Lehrer/innen und Mitschüler/innen schlägt und zwickt. Diese unerwünschten Verhaltensweisen stellen ein Problem für den Unterricht dar, was im folgenden Zitat erläutert wird:

"I: What seems to be the biggest problem in teaching the child in this place?

M: It is mostly about her emotion" (C1L/1, 34f).

Die emotionalen Schwierigkeiten und die problematischen Verhaltensweisen erschweren den Unterricht, wobei auch an dieser Stelle deutlich wird, dass die emotionale Schwäche der Schülerin als Ursache für erschwerte Bildungs- und Fördermöglichkeiten angesehen wird. Auch

im folgenden Zitat werden problematische aggressive Verhaltensweisen gegenüber der Mutter angesprochen: "Until today, when he returns home, sometimes he bites my ass and my arms. We fight every day" (C2m, 131). Dieser Junge zeigt jedoch lediglich dann aggressive Verhaltensweisen, wenn er sich in seiner Klassengemeinschaft nicht angenommen fühlt, wie folgendes Zitat erläutert: "His weakness is that his peers do not accept him, and sometimes he cannot control his temper. He will fight with his friends if they don't play with him" (C2N, 36). Die Lehrerin erklärt, dass der Schüler von seinen Klassenkamerad/innen nicht angenommen wird. Auf den sozialen Ausschluss reagiert der Junge mit Aggressionen, die er entweder im Klassenverband äußert oder zu Hause bei seiner Familie auslebt. Dieses Beispiel illustriert, dass problematische Verhaltensweisen nicht losgelöst vom Kontext betrachtet werden sollten. Dennoch sieht die Lehrerin hauptsächlich die problematischen Verhaltensweisen des Schülers und schreibt ihm fehlende soziale Kompetenzen zu, die sein Verhalten erklären: "When people do not accept him or when he faces problems that he cannot solve he will not be able to survive because he does not have social skills" (C2N, 96). Die Annahme der fehlenden emotionalen und sozialen Kompetenzen und die Wahrnehmung der unerwünschten Verhaltensweisen tragen dazu bei, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen als problematisch im Umgang mit ihren Mitmenschen wahrgenommen werden.

d. *showing low academic achievement*

Die Subkategorie *showing low academic achievement* veranschaulicht, dass Lehrpersonal und Eltern über Probleme im schulischen Bereich von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen berichten. So schildert ein Vater über seinen Sohn: "At first, he used Sign Language and his brother did not understand the Sign language. Then he used written language. However, his sentences are not quite complete" (C2f, 60). Offensichtlich hat dieser Junge Probleme in der Verständigung mit seinem Bruder. Da jener keine Gebärdensprache versteht, versucht der Schüler, sich in thailändischer Schriftsprache zu verständigen. Dies misslingt abermals, da er keine vollständigen Sätze formulieren kann. Er hat Probleme in der Wortwahl und vertauscht die Positionen der Wörter, wie die Mutter des Jungen erzählt: "In Thai, he confounds the position of words, [...] he cannot sort them into the right position" (C2m, 119). Zudem berichtet eine weitere Bezugsperson über Probleme in anderen schulischen Bereichen wie etwa im Fach Mathematik: "He has low academic achievement in maths" (C2f, 26). Insgesamt haben Schüler/innen Probleme, dem Unterricht zu folgen. Dies wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass das Curriculum zu schwierig für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen sei.

e. *being dependent*

Die Subkategorie *being dependent* drückt aus, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen aufgrund der eben angeführten Problemlagen in einer starken Abhängigkeit von ihrem Betreuungspersonal leben. So legt eine Betreuungsperson dar: "At first, when I was not with her, the child would not want to take meals" (C1L/2, 25). In einer anderen Textstelle teilt dieselbe Person mit: "When I am not at home, the child will not eat, sleep, or take a bath" (C1L/2, 32). Diese Schülerin ist demnach ausschließlich auf die Pflege und Betreuung durch diese eine Person eingestellt, was ein Abhängigkeitsverhältnis mit sich bringt. Das Mädchen ist ausschließlich die Versorgung durch diese Person gewöhnt und möchte auch nur in der Gegenwart dieser einen Bezugsperson alltägliche Dinge verrichten. Diese Abhängigkeit hat für die Betroffene weitreichende Folgen: "Her mother told me that during that time [floods, Anm. A.S.], Boon Ma begged her mother every day to take her out. She was so bored from just staying at home during the flood. She just stayed in her room upstairs for two or three months" (C1L/2, 60). Dieses Beispiel verdeutlicht die enormen Auswirkungen der Abhängigkeit: Die Betreuungsperson dieses Mädchens ist aufgrund der starken Überflutungen in der Region für einige Zeit nicht verfügbar. Sie kann während dieser Zeit die Betreuung der Schülerin nicht übernehmen und sie somit nicht auf dem Weg zur Institution begleiten. Da es keine Vertretung gibt und das Mädchen ausschließlich mit der Versorgung durch diese Person vertraut ist, gibt es keine Möglichkeit, den Alltag wie gehabt fortzuführen. Die Schülerin bleibt über mehrere Monate hinweg zu Hause und kann die Förderangebote der Institution nicht in Anspruch nehmen.

Eine andere Form der Abhängigkeit von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen zeigt sich im Unterricht. Von Seiten des Lehrpersonals und der Direktion der Schulen wird verlangt, dass Schüler/innen ohne individuelle Hilfe der Lehrkräfte dem Unterricht beiwohnen und den Schulalltag meistern können. Diesem Anspruch können jedoch einige Schüler/innen nicht gerecht werden. Daher müssen Eltern oder Betreuungspersonal diese Schüler/innen während der Schulzeit begleiten und sie bei verschiedenen Tätigkeiten wie beispielsweise beim Essen und Trinken oder dem Fortbewegen von einem Unterrichtsraum zum nächsten unterstützen, wie folgendes Zitat bestätigt: "Children from this institution went to school and they must have private assistance to take care of them when they want to go to the toilet or anywhere because schools are not appropriate for wheelchairs or any activities" (C1E, 32). Die Notwendigkeit der individuellen Unterstützung kann Abhängigkeiten verstärken, beispielsweise wenn es Schüler/innen nicht möglich ist, sich aufgrund baulicher Barrieren selbstständig mit einem Rollstuhl im Schulgebäude fortzubewegen.

In Tabelle 3 werden die Subkategorien der Kategorie *being perceived as incapable* dargestellt, wobei ausgewählte fokussierte Codes zum tieferen Verständnis der Subkategorien aufgelistet sind.¹¹

Tabelle 3

Subkategorien von *being perceived as incapable*

Subkategorien	Fokussierte Codes
<i>being different</i>	starting to suspect something perceiving abnormality not being normal being shocked being isolated
<i>having severe impairments</i>	having health problems facing congenital diseases not being obviously disabled
<i>manifesting problem behaviour</i>	being a teenager exhibiting emotional weakness not coming along being aggressive being perceived as withdrawn having problems in social issues being insecure being introvert
<i>showing low academic achievement</i>	facing curriculum problems having problems in school having problems in academic issues having regular medical checkups being absent in school
<i>being dependent</i>	being dependent on institution being dependent on family being assisted needing social support needing private assistance

Teilaspekte der Kategorie *being perceived as incapable*

Wie in Abbildung 5 und Abbildung 6 bereits grafisch veranschaulicht wurde, besteht die Kategorie *being perceived as incapable* aus zwei Teilaspekten, die im Folgenden demonstriert werden.

a. *lacking acceptance*

Ein Teilaspekt der Kategorie *being perceived as incapable* ist die fehlende Akzeptanz, die Schüler/innen mit komplexen Behinderungen entgegengebracht wird. Sie werden nicht zur

¹¹ Im weiteren Verlauf wird jeweils nach der Erläuterung der Kategorien, Subkategorien und Teilaspekte eine Tabelle mit ausgewählten fokussierten Codes dargestellt, um die jeweiligen Inhalte zu verdeutlichen.

Gänze akzeptiert und es herrscht eine negative Einstellung ihnen gegenüber vor, wie im folgenden Zitat erläutert wird:

"Nowadays, people have negative attitudes towards handicapped children. People feel strange and pitiful towards them and people use them especially to make a profit in their business such as one company uses them in the advertisement to encourage sympathy from consumers and it makes a lot of profit for this company. And people use them as beggars to make money too" (C1E, 29).

In diesem Zitat wird dargelegt, dass der Anblick von Schüler/innen mit Behinderungen in der Öffentlichkeit für manche Menschen ungewohnt und fremd ist. Zudem werden Schüler/innen mit Behinderungen in der Gesellschaft bemitleidet und es wird ihnen Bedauern entgegengebracht. Diese Gefühle werden von größeren Firmen oftmals genutzt, um Profit zu erlangen: Es werden Werbefilme gedreht und Werbematerialien von Kindern mit Behinderungen produziert und Firmen erhoffen sich, dass sie aufgrund des "Mitleids-Bonus" größere Umsätze machen. Ferner werden Schüler/innen mit Behinderungen zum Betteln aufgefordert, da sie Mitleid in der Gesellschaft hervorrufen. Behinderung bewirkt bei großen Teilen der thailändischen Bevölkerung Mitleid und Bedauern, was jedoch nicht gleichzeitig bedeutet, dass Schüler/innen mit Behinderungen in der Gesellschaft akzeptiert werden. Im Gegenteil führen die Gefühle des Bedauerns eher dazu, dass Schüler/innen mit Behinderungen nicht ernst genommen werden und am Rande der Gesellschaft stehen. Folgendes Zitat verdeutlicht, dass die Gefühle des Mitleids nicht unbedingt das sind, was Schüler/innen mit Behinderungen von der Gesellschaft erwarten: "I think they [students with disabilities, Anm. A.S.] want some chances to work, live in the society or study more than sympathy for them" (C1E, 29). Anstatt bemitleidet zu werden, wollen sie als volle Mitglieder der Gesellschaft anerkannt werden und Möglichkeiten des Arbeitens, Lernens und Lebens in der Gesellschaft erhalten.

Das Level an Akzeptanz und die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen allgemein sind in Bangkok im Wandel begriffen. So berichtet eine Lehrerin: "Nowadays, special children have a better chance than 20 years ago. In the past, other people saw special children as negative and didn't want to take care of them or be close to these children which caused that the family who had special children was hurt and felt ashamed" (C1U, 62). In den letzten 20 Jahren hat offensichtlich eine Veränderung stattgefunden, was die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen betrifft. Dennoch berichtet eine Lehrerin über große Probleme im Schulalltag, die auf die fehlende Akzeptanz von Schüler/innen mit Behinderungen in der Gesellschaft schließen lassen:

I: In general what are the main barriers not only concerning school?

T: I think it is the problem of social acceptance. The society should accept those children with a sincere heart, and give them opportunities.

I: Have you ever faced the problem of acceptance from the neighbourhood?

T: Yes. Just see our neighbour who lives opposite our place. When our children made noises when they were engaged in activities those neighbours made complaints about our children. The neighbours told me to do anything to shut the children's mouths" (C1M, 35ff).

In der Schule erfahren Lehrer/innen, dass den Schüler/innen kein Verständnis von den Nachbar/innen entgegengebracht wird. Bewohner/innen der umliegenden Nachbarhäuser beschwerten sich über den Lärm, den die Schüler/innen verursachen. Mit Beschwerden wie diesen sind wohl viele pädagogische Institutionen konfrontiert, diese Lehrerin sieht jedoch einen Zusammenhang mit der mangelnden sozialen Akzeptanz, die Schüler/innen mit Behinderungen entgegen gebracht wird.

b. *lacking access*

Schüler/innen mit komplexen Behinderungen haben nur eingeschränkt Zugang zu verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Ein Aspekt, der klar im Zusammenhang mit den eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten steht, ist Mobilität. Viele Schüler/innen mit Behinderungen stehen vor der Schwierigkeit, sich in Bangkok fortbewegen zu können. Selbst mit der Unterstützung der Eltern oder anderer Begleitpersonen ist das Fortbewegen in der Großstadt oftmals mit Schwierigkeiten verbunden, wie im folgenden Zitat erläutert wird:

"I: What poses the main barriers to your children's school attendance?

T: Travelling to this place.

I: Why is that so?

T: [...] For example, there was a child who was both autistic and physically handicapped and he screamed and hit himself when he got in a van to come to this place here. The driver stopped and kicked him out. The parents told me that it was impossible to come here by bus, van, or even impossible to bring him by taxi" (C1M, 31ff).

Diese Lehrerin schildert eine Situation, in der ein Schüler mit einem Kleinbus in die Schule fahren wollte. Aufgrund seines auffälligen Verhaltens weigerte sich der Busfahrer, ihn in die Schule zu bringen. Auch andere öffentliche Verkehrsmittel, wie etwa das Taxi, seien keine Transportoption. Dieser Schüler hat daher Schwierigkeiten, in die Schule zu kommen, da er keine öffentlichen Verkehrsmittel benutzen kann. Er verliert dadurch die Möglichkeit, regelmäßig die Schule zu besuchen. Auch im folgenden Zitat wird deutlich, dass eine Schülerin nur eingeschränkten Zugang zu Bildungsangeboten hat:

"I: What are the major barriers for Boon Ma?

T: [...]When her care giver had health problems and therefore could not bring her to this place for about two or three months. Her parents do not take the role in bringing her here. There are no other care givers who can bring her here except Mrs. Lubana because she is the only one who understands and knows how to rehabilitate her" (C1M, 100f).

Diese Schülerin muss von einer Begleitperson in die Institution gebracht werden. Wenn diese Person nicht verfügbar ist, besteht keine Möglichkeit des Schulbesuchs. Der Besuch einer Institution eröffnet Schüler/innen sowohl den Zugang zu institutionell organisierter Bildung als auch zu Möglichkeiten des sozialen Austausches. Werden diese Chancen nur bedingt eröffnet, sind Schüler/innen in ihrem Zugang zu Gemeinschaft und in ihrer Teilhabe an gesellschaftlichen Ereignissen eingeschränkt. Es gibt sehr viele Faktoren, die die Teilhabe von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen an der Gemeinschaft beeinflussen. In den oben genannten Beispielen waren Probleme der Fortbewegung im öffentlichen Verkehr oder der Mangel an Begleitpersonen ausschlaggebend für eingeschränkten Zugang zu Bildung. Im folgenden Beispiel ist ein Schüler daran gehindert, regelmäßig am Unterricht teilzunehmen, da er aufgrund seiner gesundheitlichen Probleme häufig Arztbesuche hat.

"I: Is your son absent frequently and what causes the absence of your son?"

M: Although there are weather conditions, he goes to school. Mostly, he is absent because of illnesses" (C2m, 226f).

"He had to meet the doctors every week since he was born" (C2m, 32).

Dieser Schüler fehlt häufig in der Schule, da es ihm aus gesundheitlichen Gründen nicht möglich ist, dem Unterricht beizuwohnen bzw. weil er durch regelmäßige Arztbesuche die Schule nicht besuchen kann. Bedingt durch die gesundheitlichen Probleme kann dieser Schüler auch an verschiedenen schulischen Aktivitäten nicht teilnehmen:

"I: What is affecting this student in his participation at school?"

T: He has his health problem. For example, he may have difficulty in joining the scout camping outside" (C2J, 120f).

Wie bereits erwähnt, haben Schüler/innen aufgrund verschiedener Aspekte erschwerten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten. In folgendem Beispiel wird ein anderes Thema angesprochen, das die soziale Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben betrifft. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen haben nur eingeschränkt Zugang zur Teilhabe an der Gemeinschaft. Die eingeschränkten Möglichkeiten im sozialen Bereich hängen unter anderem damit zusammen, dass Eltern von Kindern ohne Behinderungen negative Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen haben. Oftmals herrschen Vorurteile bzw. Unwissen über Behinderungen vor, wie folgendes Zitat verdeutlicht: "There are some parents who try to bring their children to public or to play with their neighbours. Those neighbours do not want their children to play with children with disabilities. Those neighbours think that the children with disabilities would spread germs to their normal children" (C1M, 42). Diese Eltern sind offenbar der Meinung, dass die Behinderung eines Kindes auf ihr eigenes Kind "überspringen" könnte bzw. sich ihr eigenes Kind mit der Behinderung des anderen Kindes anstecken könnte. Das Unwissen über verschiedene Behinderungsarten sowie deren Ursachen ist dem Anschein nach sehr groß und es

hat weitreichende Folgen auf die Möglichkeiten der Teilhabe von Schüler/innen mit Behinderungen an der Gemeinschaft. Durch dieses Beispiel wird ersichtlich, dass die Möglichkeiten des Kindes zum gemeinsamen Spielen mit anderen Kindern aufgrund von Vorurteilen bzw. falschen Annahmen über Behinderungen eingeschränkt werden.

Tabelle 4

Teilaspekte von *being perceived as incapable*

Teilaspekte	Fokussierte Codes
<i>lacking acceptance</i>	having negative attitudes being exploited being rejected by peers being laughed at being bullied
<i>lacking access</i>	facing transport problems having problems to come to school lacking opportunities facing obstacles being marginalized

5.2 Kategorie *lacking attention at school*

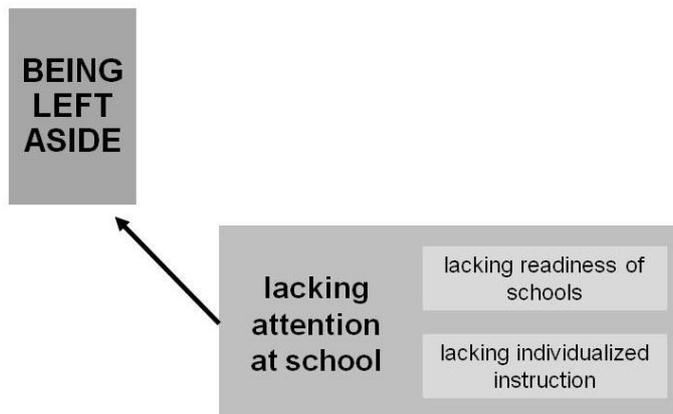


Abbildung 7. Kategorie *lacking attention at school*

Die Kategorie *lacking attention at school* beschreibt, dass im schulischen Bereich die Bedürfnisse von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen nicht ausreichend beachtet werden. Zum einen werden diese nicht als Adressant/innen institutionell formaler Bildung gesehen. Schulen sehen somit keine Notwendigkeit, diese Kinder aufzunehmen oder zu unterrichten. Zum anderen werden Schüler/innen (oftmals wegen des Drucks der Eltern) in inklusive Schulen aufgenommen, allerdings werden diese den Bedürfnissen der Schüler/innen in keiner Weise gerecht.

Teilaspekte der Kategorie *lacking attention at school*

Diese beiden Problematiken, einerseits die fehlende Bereitschaft der Schulen zur Aufnahme von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen und andererseits die fehlende individuelle Anleitung im Unterricht, werden in der Kategorie *lacking attention at school* durch zwei Teilaspekte veranschaulicht, die im Folgenden erläutert werden:

a. lacking readiness of schools

Für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen stellt es eine große Herausforderung dar, in einer Schule im Großraum Bangkok aufgenommen zu werden. Wie bereits in Kapitel 2.2 eingehend dargelegt wurde, ist im thailändischen *National Education Act* (1999) gesetzlich festgelegt, dass alle Schüler/innen mit Behinderungen das Recht auf Schulbesuch haben. Diesem Gesetz nach muss somit dieser Personengruppe ohne Ausnahme Bildung ermöglicht werden. Obwohl dieses Gesetz besteht, wird nur eine äußerst geringe Zahl an Schüler/innen mit Behinderungen in Schulen aufgenommen. Dies liegt unter anderem daran, dass Schulen Kriterien für die Aufnahme festgelegt haben, die für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen nur schwer zu erfüllen sind: "Those schools only accept a limited number of students by setting up some criteria for admission. For example, Wan Djan school has its own criteria which the students must pass" (C1M, 58). Es liegt demnach im Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen, Aufnahmekriterien festzulegen, die über die Annahme bzw. die Abweisung von Schüler/innen bestimmen. Die Kriterien beziehen sich meist auf elementare Fähigkeiten der Schüler/innen sowie auf Kompetenzen in Bezug auf deren Selbstständigkeit:

"I: Do you know what criteria those schools use?

T: We used to go to those schools and they told us that the students must be able to differentiate colours, shapes of objects [...], names of animals [...]. The most important thing is: the students must be able to have some self help skills" (C1M, 59f).

Die Aufnahmekriterien der Schulen beziehen sich also auf die Fähigkeit, Farben und Objektgestalten unterscheiden zu können sowie Tiernamen zu kennen. Diese Fähigkeiten gelten als Voraussetzung für den Schulbesuch. Als wichtigste Fähigkeit werden die "self help skills" genannt, die sich darauf beziehen, dass Schüler/innen selbstständig den Alltag in der Schule meistern können. Dazu zählen die Fähigkeiten, selbstständig die Toilette zu besuchen sowie ohne spezielle Hilfe essen und trinken zu können. Außerdem müssen die Schüler/innen dem Unterricht eigenständig folgen können. Daher werden Kinder nicht in Schulen aufgenommen, wenn sie beispielsweise in ihrer Mobilität eingeschränkt sind und nicht selbstständig die Toilette besuchen können, jedoch kognitiv eindeutig in der Lage wären, dem Schulunterricht zu folgen. Die strengen Aufnahmekriterien der Schulen stellen eine Barriere dar, die es Schüler/innen mit

Behinderungen verwehrt, Bildung in einem formalen institutionellen Rahmen zu erhalten. Zusätzlich zu den strengen Aufnahmekriterien erfahren Schüler/innen mit Behinderungen weitere Barrieren, wie folgende Textstelle verdeutlicht:

"The education problem of handicapped children in Thailand is the wrong operation of schools. Although there is the government policy, schools still operate in the wrong purpose. [...] The government policy regulates that every school must accept handicapped children and schools will get 5000 Baht [about 125€, Anm. A.S.] per handicapped child. I found out that many schools only have the list of handicapped student names. They don't have the real handicapped students. Schools lie for the government budget. I think it's approximately 3 % of the directors of schools in the northeast of Thailand who understand and provide appropriate education for handicapped students" (C1E, 36).

In dieser Interviewpassage schildert ein Lehrer, dass viele Schulen in Thailand nach fragwürdigen Gesichtspunkten handeln. Schulen erhalten für die Aufnahme von Schüler/innen mit Behinderungen einen finanziellen Zuschuss von der Regierung. Um diesen Zuschuss zu erhalten, geben manche Schulen fälschlicherweise an, Schüler/innen mit Behinderungen zu unterrichten. Dieses Geld, das für die Gestaltung des Unterrichts für Schüler/innen mit Behinderungen gedacht wäre, wird folglich für andere Zwecke eingesetzt. Der Lehrer bezeichnet diese problematische Entwicklung als "education problem of handicapped children" (ebd.) und schätzt, dass lediglich 3 % der Verantwortlichen in Schulen die Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen tatsächlich ernst nehmen und Bildungsmöglichkeiten eröffnen.

Es ist demnach nur eine geringe Zahl an Schulen, die angemessene Bildungsangebote für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen bereitstellen. Einige Schulen nehmen keine Schüler/innen mit Behinderungen auf, andere nehmen sie auf, bieten jedoch keine förderliche Umgebung für jene Schüler/innen, wie auch im folgenden Zitat angesprochen wird:

"The policy assigns that every school must be an inclusive school but in fact schools do not provide all facilities which are important for handicapped students so they cannot study in schools. Children from this institution went to school and they must have private assistance to take care of them when going to the toilet or anywhere because schools don't have an appropriate location for wheelchairs or any activities" (C1E, 32).

Der Lehrer führt aus, dass laut Gesetz jede Schule Schüler/innen mit Behinderungen unterrichten sollte. In der Realität zeigt sich jedoch ein konträres Bild, da die Schulen in keiner Weise Möglichkeiten für inklusive Beschulung bieten. Viele Schulen sind für Schüler/innen im Rollstuhl nicht geeignet. Die Schulgebäude wurden nicht barrierefrei errichtet und es hat seitdem keine Umgestaltung der Gebäude im Sinne eines barrierefreien Zugangs für Schüler/innen mit Behinderungen stattgefunden: "The structures of the buildings are not prepared for handicapped children since they were built with no facilities for them" (C1E, 19f). Schulen sind somit von ihrer äußeren Gestaltung nicht darauf vorbereitet, Schüler/innen mit eingeschränkter Mobilität unterrichten zu können.

Das Resümee des Lehrers bezüglich der Möglichkeiten der inklusiven Beschulung im Großraum Bangkok wird in folgendem Zitat ersichtlich:

"I: Is it possible that the special children will study in a school?

T: It is so far from now. At the moment, I think it is very difficult because the regular schools do not provide the appropriate things for handicapped children [...]. So it is not possible now or soon" (C1E, 19f).

Die Schulen im Großraum Bangkok stellen derzeit keine Bildungsangebote bereit, die für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen angemessen sind. Somit ist ein Schulbesuch derzeit nur für eine äußerst geringe Zahl von Schüler/innen möglich.

b. *lacking individualized instruction*

Wie soeben ausgeführt, werden Schüler/innen mit Behinderungen häufig von Regelschulen abgewiesen. Nur sehr wenige Institutionen nehmen Schüler/innen mit Behinderungen auf, wobei die Gestaltung des Unterrichts in inklusiven Schulen in mehrerer Hinsicht mangelhaft ist. Schüler/innen mit Behinderungen erhalten nicht die individuelle Zuwendung und Anleitung, die sie benötigen. Dieser Aspekt der mangelhaften individuellen Gestaltung des Unterrichts steht im Zusammenhang mit den institutionellen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Organisation des Lehrplans. Derzeit wird in thailändischen Schulen nach einem Lehrplan unterrichtet, der nicht an spezielle Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen angepasst werden kann. Es gibt lediglich einen Lehrplan, der für alle Schüler/innen gilt. Aus Sicht der Inklusiven Pädagogik wäre es jedoch notwendig, die Ziele eines allgemeinen Lehrplans individuell an die besonderen Situationen von Schüler/innen adaptieren zu können, woraus sich der eindringliche Wunsch von Lehrer/innen aus dem inklusiven Bereich ergibt, den bestehenden Lehrplan zu verändern:

"I: Is it necessary to change the curriculum for handicapped children?

T: It is very necessary. It's not only the problem for handicapped children but also for normal children. The curriculum is regulated by normal people who don't know the real needs of handicapped children. Because of that, they cannot be evaluated correctly. If we could change the curriculum, it would be appropriate for handicapped children. But if we use the current curriculum, handicapped children will quit their education" (C1E, 38f).

An dieser Stelle wird das problematische Thema des Curriculums angesprochen. Die aktuell gültigen Lehrpläne für thailändische Schulen werden von Allgemeinpädagog/innen erstellt, die nicht auf die Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen achten. Somit eignet sich dieses Curriculum nicht für den Unterricht und die Leistungserfassung von Schüler/innen mit Behinderungen. Erst die Änderung des Curriculums unter der Beachtung der Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen kann einen Unterricht ermöglichen, der ein individuelles Eingehen auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schüler/innen mit

Behinderungen zulässt. Eine Mutter berichtet, dass der Lehrplan der Schule, in der ihr Sohn unterrichtet wird, nicht angemessen in Bezug auf die Fähigkeiten des Schülers ist:

"I: Do you think that the curriculum and the teaching is oriented towards the individual demands of your son?"

M: I think it is too hard for him. For example in maths, it is too hard. The parents of the students from this school are educated in a variety of levels so some parents cannot teach their children" (C2m, 171f).

Diese Mutter ist der Meinung, dass das Curriculum zu schwierig für ihren Sohn ist. Sie geht speziell auf die Situation ihres Sohnes ein, der die Anforderungen im Fach Mathematik nicht bewältigen kann. Offensichtlich wird von Seiten der Schule erwartet, dass die Eltern der Schüler/innen bei schulischen Problemen ihrer Kinder unterstützend agieren. Ein Problem stellt diesbezüglich jedoch das unterschiedliche Bildungsniveau der Eltern dar. Eltern aus niedrigeren Bildungsschichten können demnach ihre Kinder bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht ausreichend unterstützen.

Ein weiterer Aspekt, der das fehlende individuelle Eingehen der Lehrkräfte im schulischen Setting aufzeigt, ist auf den zwischenmenschlichen Umgang der Lehrpersonen mit Schüler/innen mit Behinderungen bezogen. Eine Lehrerin berichtet in folgender Interviewpassage über ihre Wahrnehmung eines Schülers im Unterricht:

"He wants to approach me. [...] He is in grade 4 and he comes to tell me that he already finished his lunch or he is going to go somewhere. Just like he wants to talk with me. But I do not hug him because he is growing up. That is why he is still lingering around me. He still wants me to hug him" (C2N, 166).

Diese Lehrerin schildert das Verhalten eines Schülers, der offensichtlich Nähe und Kontakt zur Lehrerin sucht. Die Lehrerin geht jedoch nicht auf die vom Schüler gesuchte Art der Interaktion ein, da sie diese als altersunangemessen und nicht für den Schulalltag angebracht empfindet. Dieses Zitat dient als Beispiel dafür, dass die Lehrkräfte bestimmen, in welcher Art und Weise Kontakt und Interaktion im Klassenraum stattfindet. Möglicherweise würde dieser Schüler durch die von ihm benötigte Art der Interaktion profitieren, die Lehrerin geht jedoch nicht auf dieses Bedürfnis des Schülers ein. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass die Art der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler/innen großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und in weiterer Folge auf die Entwicklung der Schüler/innen hat. In diesem Sinne sollte reflektiert werden, in welcher Weise Lehrkräfte mit Schüler/innen kommunizieren.

Der Teilaspekt *lacking individualized instruction* verdeutlicht, dass Schüler/innen mit komplexen Behinderungen im Schulalltag "untergehen". Es wird von Seiten der Lehrkräfte nicht auf die individuellen Situationen der Schüler/innen eingegangen bzw. werden die besonderen Bedürfnisse gar nicht als solche wahrgenommen. Auch hier muss auf die Problematik hingewiesen werden, dass Schulen zwar Schüler/innen mit Behinderungen aufnehmen, ihnen

jedoch keine passende Förderung und Bildung bieten können, wie folgendes Zitat treffend ausdrückt: "Many schools are likely to have inclusive education but often have no readiness of many things to support special children" (C1U, 33). Unter dem Begriff "inclusive education" wird hier lediglich verstanden, dass Schüler/innen mit Behinderungen dieselbe Schule besuchen wie Schüler/innen ohne Behinderungen, wobei jedoch in keiner Weise gewährleistet ist, dass durch die Gestaltung des Unterrichts angemessene Bildungs- und Fördermöglichkeiten für Schüler/innen mit Behinderungen geboten werden. Zum tieferen Verständnis der Kategorie *lacking attention at school* werden die beiden Teilaspekte dieser Kategorie samt aussagekräftiger fokussierter Codes in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5

Teilaspekte von *lacking attention at school*

Teilaspekte	Fokussierte Codes
<i>lacking readiness of schools</i>	having admission criteria acting for wrong purpose not being barrier-free having limited possibilities failing to enter school staying in informal setting
<i>lacking individualized instruction</i>	curriculum not being appropriate not providing appropriate education not showing effort not understanding situation not responding to individual needs lacking teacher's attention being ignored being misunderstood

5.3 Kategorie *parents being solely responsible*

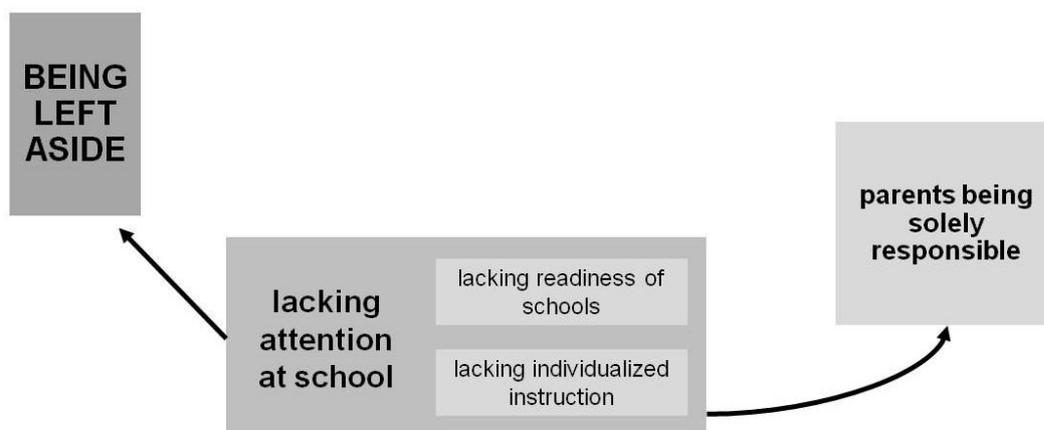


Abbildung 8. Kategorie *parents being solely responsible*

Die Kategorie *parents being solely responsible* demonstriert das Empfinden der Eltern und Betreuungspersonen der Schüler/innen, alleine die volle Verantwortung für die Bildung der Kinder zu tragen und kaum Unterstützung für ihre besondere Situation zu erhalten. Diese Kategorie steht in Beziehung mit der Kategorie *lacking attention in school*. Eltern von Schüler/innen mit Behinderungen erfahren, dass von Seiten der formalen Bildungsinstitutionen wenig Interesse für ihre besondere Lage entgegengebracht und den Bedürfnissen der Schüler/innen wenig Beachtung geschenkt wird. Die Eltern fühlen sich mit der Verantwortung alleingelassen, ihre Kinder bestmöglich zu fördern und ihnen gute Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten:

"I: Who do you think is responsible for the education [of students with disabilities, Anm. A.S.]?"

M: The parents are most important. I can't rely on anyone else. However, he is my son. No one can take care of him like me" (C2m, 148f).

Diese Mutter eines Schülers wird gefragt, wer ihrer Meinung nach die Verantwortung für die Bildung von Schüler/innen trägt, woraufhin die Mutter ganz klar auf die Eltern verweist. Die Eltern seien die wichtigsten Verantwortlichen und könnten sich auf niemanden sonst verlassen. Die Antwort der Mutter verdeutlicht, dass sie das Gefühl hat, ganz alleine zu sein und sich auf niemanden stützen zu können. In ihrer Vorstellung kann lediglich sie als Mutter die beste Versorgung ihres Kindes gewährleisten. Dieses Gefühl des Alleingelassen-Seins verdeutlicht auch die folgende Textstelle: "I feel like I am the only one who is responsible for taking care of her" (C1L/1, 47).

Subkategorien der Kategorie *parents being solely responsible*

Die Kategorie *being solely responsible* besteht aus den drei Subkategorien *being main care givers*, *being committed* und *being overburdened*, die in Abbildung 9 grafisch dargestellt werden.

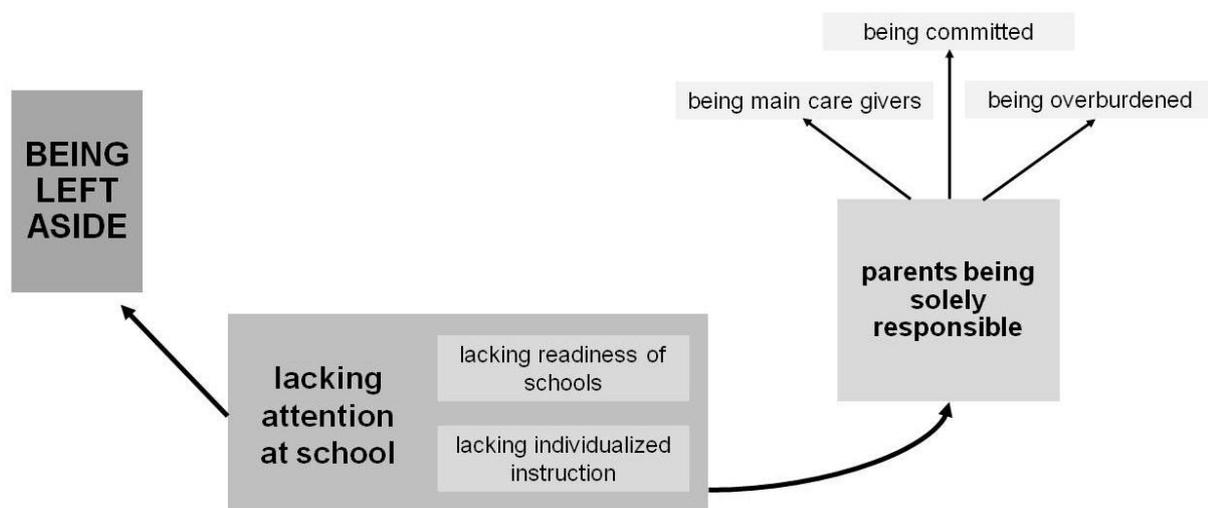


Abbildung 9. Subkategorien von *parents being solely responsible*

a. *being main care givers*

Die Subkategorie *being main care givers* veranschaulicht, dass die Eltern hauptverantwortlich für die Betreuung ihrer Kinder sind. In den Institutionen wird erwartet, dass die Eltern diejenigen sind, die aktiv die Pflege bzw. Rehabilitation ihrer Kinder übernehmen: "When they go to hospital, the nurse or the occupational therapist rehabilitates the children but here, parents have to do it by themselves and they can do it at home so it is profitable for them" (C1E, 107). Die Eltern lernen also von der Institution, wie sie ihre Kinder versorgen können und sollen das gelernte Wissen zu Hause anwenden. Auch anhand folgender Textstelle werden die Erwartungen der Institutionen an die Eltern sehr deutlich: "If parents agree with our goals including the development of the four skills, we will make this plan¹² together. Parents have to put this plan into practice, together with their child at home" (C1U, 47). Die Eltern sollen also in kurzer Zeit Wissen über Rehabilitationsmaßnahmen in der Institution erhalten und haben dann die Aufgabe, ihre Kinder zu Hause zu fördern. Das Konzept "Hilfe zur Selbsthilfe" wird hier so verstanden, dass Eltern dabei unterstützt werden, schrittweise mehr und mehr Verantwortung für die Versorgung ihrer Kinder zu übernehmen. In fast allen Fällen sind es die Eltern, die sich um die Kinder kümmern, in wenigen Ausnahmen andere Betreuungspersonen, die für die Kinder sorgen:

"I: Is Boon Ma the only case that has the care giver to come to this institution?

T: There are very few cases like her. The majority are parents or relatives" (C1M, 76f).

Die Institutionen sind auf die Mithilfe der Eltern angewiesen und gehen davon aus, dass sie aktiv in die Betreuung und den Unterricht eingebunden sind: "The parents must be trained in everything for at least five years because our staff cannot take care of every child one by one - so the parents have to do everything by themselves" (C1E, 68). Die Eltern besuchen demnach mindestens fünf Jahre lang Trainings- und Ausbildungskurse, um sich angemessen um die Schüler/innen kümmern zu können.

b. *being committed*

Diese Subkategorie verdeutlicht, dass sich Eltern stark engagieren und für die Bildung der Kinder einsetzen. Manche Eltern richten ihr Leben danach aus, ihren Kindern die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. So berichtet eine Mutter: "My son can do everything and I want to help him because I am his mother" (C2m, 95). Die Mutter sieht es als ihre Aufgabe, ihren Sohn dabei zu unterstützen, alles zu erreichen, was dieser möchte und zeigt dabei großes Engagement. Dabei stellt sie die Bedürfnisse ihres Sohnes über ihre eigenen. So kann es

¹² Unter diesem "Plan" ist der "Individualized Education Plan" (IEP) zu verstehen. Der IEP soll in Kooperation zwischen Institution und Eltern erstellt werden und beinhaltet die Zielsetzungen und Vorschläge der Umsetzung der Bildungsziele eines/r Schülers/in für ein Schuljahr.

vorkommen, dass Eltern ihren Job aufgeben, um sich gänzlich der Betreuung ihrer Kinder zu widmen. Teilweise begleiten Eltern ihre Kinder in der Schule und unterstützen sie dabei, dem Unterricht folgen zu können.

"I: Did you stay with him at school?

M: In the first year I stayed with him at school because I wanted to know about the behaviour between him and his friend and he did not know Sign language" (C2m, 52f).

Jene Mutter begleitete ihr Kind demnach während des gesamten ersten Schuljahres, da sie sowohl in sozialer Hinsicht als auch in Bezug auf die Kommunikation im Klassenraum unterstützend tätig war. Eltern sind also in vielerlei Hinsicht bereit, ihre Kinder im Schullalltag zu unterstützen und zeigen dabei großes Engagement.

c. *being overburdened*

Die Subkategorie *being overburdened* veranschaulicht, dass die Eltern durch die große Verantwortung, die sie tragen, überfordert sind. Zum einen müssen sie arbeiten, um den Lebensunterhalt für ihre Familie zu bestreiten, zum anderen haben sie Verpflichtungen innerhalb der Familie. Die Betreuung eines Kindes mit einer Behinderung erfordert in vielerlei Hinsicht Zeit und Energie. Durch diese zweifache Verantwortung aufgrund von Arbeit und Familie sind Eltern sehr stark belastet. Oftmals wird von ihnen erwartet, dass sie sehr spezielle Pflegetätigkeiten oder therapeutische Maßnahmen erlernen, was einen zusätzlichen Druck für Eltern mit sich bringt. Viele Eltern haben aufgrund der Überbelastung Schwierigkeiten, den Anforderungen der speziellen Familiensituation gerecht zu werden. So lernen beispielsweise sehr wenige Eltern gehörloser Kinder die Gebärdensprache, was folglich große Schwierigkeiten bezüglich der Kommunikation zwischen Eltern und gehörlosen Kindern mit sich bringt.

"I: Why don't the parents want to learn Sign language?

T: The parents are too busy to work to earn their living. [...]. Also, the parents have to take care of other family members" (C2K, 36f).

Die Eltern sind demnach aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen in ihren zeitlichen und vermutlich auch psychischen Ressourcen eingeschränkt. Auf die Frage, wer die Verantwortung für die Bildung von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen trage, antwortet eine Lehrerin folgendermaßen: "The Ministry of Education must be responsible for the children's education because some parents have a heavy burden to work and to take care at home. However, at present, while the government cannot cover all the whole area of the country, there is an idea that the parents can be trained to be their children's teachers" (C1M 30). Aus diesem Zitat geht hervor, dass es eine große Belastung für Eltern ist, einerseits zu arbeiten und andererseits die alleinige Verantwortung für die Kinder zu tragen. Die Lehrerin macht den

Vorschlag, dass das thailändische Bildungsministerium mehr Verantwortung übernehmen sollte. Sogleich schränkt sie aber ein, dass die Regierung große Schwierigkeiten habe, flächendeckend qualitativ hochwertige Bildung anzubieten. In diesem Sinne sollten wiederum die Eltern herangezogen werden und die Lehrer/innenrolle für ihre Kinder übernehmen. In diesem Zitat wird deutlich, dass die Eltern diejenigen sind, die schlussendlich die Aufgabe bekommen, ihre Kinder zu bilden, was aufgrund der bestehenden Pflichten zu einer Überforderung führt.

An einer weiteren Textstelle wird diese extreme Überforderung der Eltern deutlich: "We have to encourage parents to fight because 80 % of parents are totally exhausted. Since they had a child with cerebral palsy, their life changed. They have to dedicate their life to their children" (C1E, 95). Eltern werden in der Erfüllung ihrer Aufgaben viel zu wenig unterstützt. Sie widmen ihr ganzes Leben ihrem Kind und sind aber mit der Situation und der alleinigen Verantwortung überfordert. Eltern haben auch in vieler Hinsicht kein Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und sind somit eher hindernd für die Bildung ihrer Kinder: "There are some parents who do not see the importance of rehabilitation by the family. Those parents still believe that only the medical professionals can rehabilitate their children. Those parents do not think that they are able to rehabilitate their children" (C1M, 26). Eltern sind unsicher, was die Handhabung und Betreuung ihrer Kinder angeht und vertrauen eher auf die Kompetenz von professionellem Betreuungspersonal. Ihnen ist die Notwendigkeit der Rehabilitation in der Familie nicht bewusst und sie zweifeln an ihren Fähigkeiten, ihre Kinder zu betreuen.

Tabelle 6

Subkategorien von *parents being solely responsible*

Subkategorien	Fokussierte Codes
<i>being main care givers</i>	providing a supportive home learning to take care doing most of care taking being very close changing life supporting children's development
<i>being committed</i>	reacting to problems being involved being engaged communicating with teacher showing high effort staying at school
<i>being overburdened</i>	having duties being overstrained not believing in their abilities facing lack of care givers giving up limiting future perspectives

5.4 Kategorie *not daring to interfere*

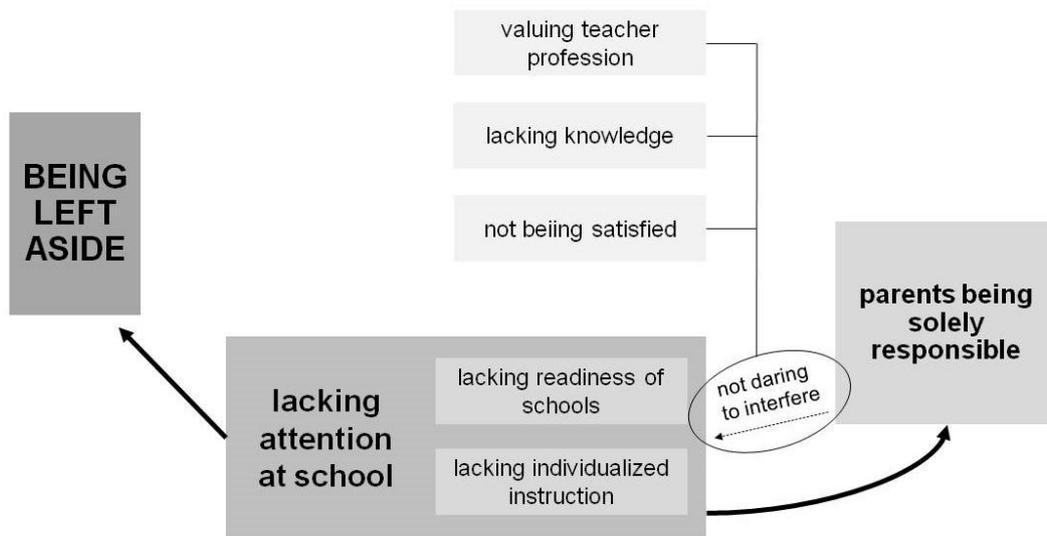


Abbildung 10. Kategorie *not daring to interfere*

Wie zuvor aufgezeigt, sind Eltern der Meinung, dass sie die alleinige Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder tragen. Dies ergibt sich unter anderem daraus, dass Schüler/innen mit Behinderungen von Seiten der Schulen wenig Aufmerksamkeit für ihre individuellen Bedürfnisse erhalten. Es kann nun angenommen werden, dass Eltern mit dieser Situation unzufrieden sind und ihre Unzufriedenheit gegenüber den schulischen Verantwortlichen auch äußern. Dies ist jedoch eine komplizierte Situation. Die Kategorie *not daring to interfere* verdeutlicht dieses Spannungsfeld zwischen dem Gefühl der alleinigen Verantwortung der Eltern und der mangelhaften Zuwendung zu Schüler/innen mit Behinderungen von Seiten der pädagogischen Institutionen. Diese Kategorie hebt hervor, dass Eltern nicht wagen, sich gegenüber den Lehrer/innen kritisch zu äußern. Sie haben beispielsweise Probleme damit, Kritik an Unterrichtspraktiken zu üben oder ihre eigenen Vorstellungen bezüglich des Umgangs mit den Schüler/innen zu äußern. Das folgende Zitat gibt einen Einblick in dieses Spannungsfeld:

"I: How difficult was it for you to send him to school? What were your experiences?"

M: In the first days I had a big problem: I was not happy because my son could not hear and the teacher assistance called him by pinch. [...] When he came home I saw some bruises on his body. [...] I called the classroom teacher immediately and I tried to examine him every day. I found out that the teacher pinched him to let him know what he could do because he could not hear anything. [...] Since then, I did not interfere at school anymore. It was the responsibility of the school. When he stayed at school the teacher took care of him but at home I took care him" (C2m, 58f).

Die Mutter wird nach ihren Erfahrungen bei der Einschulung ihres Sohnes gefragt und macht klar deutlich, dass sie mit den Methoden der Lehrerin (Zwicken des Schülers, um seine Aufmerksamkeit auf Aufgaben zu lenken) nicht einverstanden ist. Sie befragt die

Klassenlehrerin zwar bezüglich dieses Verhaltens, äußert jedoch ihren Standpunkt nicht klar und mischt sich nicht in die Angelegenheiten der Schule ein.

Die Kategorie *not daring to interfere* besteht aus drei Subkategorien. Diese Subkategorien sollen verdeutlichen, warum Eltern Schwierigkeiten haben, ihre Kritik gegenüber Praktiken oder Einstellungen der Lehrkräfte zu äußern. Die drei Subkategorien *valuing teacher profession*, *lacking knowledge* und *not being satisfied* werden nun vorgestellt.

a. *valuing teacher profession*

Die Subkategorie *valuing teacher profession* zeigt auf, dass der Lehrberuf in Thailand sehr geachtet und geschätzt wird. Diese Tatsache wird durch positive Äußerungen der Eltern in Bezug auf Lehrpersonen sichtbar. Außerdem sind Lehrpersonen selbst stolz auf ihre Tätigkeiten und ihren Beruf. Im folgenden Zitat wird eine Mutter bezüglich ihres Idealbildes eines/er Lehrers/in befragt:

"I: Could you please describe [...] a perfect teacher?"

M: [...] I like teachers, hmm. I do not want to explain what I want. Ah I want a teacher like the teacher of Prathom 3 [grade 3, Anm. A.S.]" (C2m, 174f).

Die Mutter schätzt Lehrer/innen, möchte jedoch nicht spezifizieren, was ihrer Meinung nach eine ideale Lehrkraft auszeichnet. Stattdessen gibt sie einfach eine Lehrperson ihres Sohnes als perfekte Lehrerin an. Die fehlende Motivation der Mutter, genauer auszuführen, was für sie eine "perfekte" Lehrperson sei, kann auf vieles zurückgeführt werden. Von diesbezüglichen Spekulationen wird jedoch Abstand genommen. Aus dieser Interviewpassage geht jedoch eindeutig hervor, dass die Mutter eine Lehrkraft der Schule nennt, die sie als "ideal" erachtet. Diese Lehrperson erfüllt offensichtlich die Kriterien einer "perfekten" Lehrerin, wobei die Mutter nicht genauer auf deren Vorzüge eingeht.

Das positive Bild des Lehrberufs wird im folgenden Zitat auch von einer Lehrerin selbst skizziert:

"I: Why did you become a teacher?"

T: First, I've found out that I like teaching and guiding. So, I was impressed to by this career. I'd like to be a teacher since I was young. I had an apparent goal to be a teacher since that time" (C1U, 11f).

Die Lehrerin wollte bereits seit ihrer Kindheit den Lehrberuf ergreifen, da sie dieser Beruf faszinierte und beeindruckte. Allgemein werden Lehrer/innen in Thailand wertgeschätzt, da sie als Autoritätspersonen anerkannt werden. Dies bestätigt auch folgende Aussage einer Lehrerin: "Before I became a teacher, I had teachers myself. Also, I remember my first teachers: they are my parents. This makes me feel happy to be a teacher" (C2J, 106). Diese Lehrerin bezeichnet

ihre Eltern als die ersten Lehrpersonen, die sie hatte. Auch die Eltern werden in thailändischer Tradition geehrt und es wird ihnen von den Kindern größter Respekt entgegengebracht. Die gedankliche Verbindung, die zwischen den Eltern (denen nach Tradition großer Respekt entgegengebracht wird) und den Lehrkräften gelegt wird, verdeutlicht, dass Lehrpersonen große Anerkennung und Hochachtung entgegengebracht wird.

b. *lacking knowledge*

Eltern verfügen allgemein über wenig Wissen bezüglich Behinderungen sowie über Möglichkeiten der Unterstützung, Rehabilitation und Bildung ihrer Kinder.

"I: What do parents need most in terms of personal coping with their children?

T: The first thing is new medical knowledge" (C1M, 65f).

Auf die Frage, was Eltern in ihrer aktuellen Situation am notwendigsten benötigen, antwortet diese Lehrerin, dass ihrer Meinung nach ein Defizit in Bezug auf fundiertes medizinisches Fachwissen herrsche. Eltern würden zu wenig über die Behinderungen ihrer Kinder wissen und in weiterer Folge nur über mangelnde Informationen bezüglich Förderung und Pflege verfügen: "Some parents do not know how to hold their children" (C1M, 70).

Ein weiteres Problem stellt das fehlende Wissen über institutionelle Hilfen dar, so wissen betroffene Eltern oftmals nicht, dass Institutionen in ihrer Nähe Bildung, Pflege und Rehabilitation anbieten:

"I: Are there some parents who still do not know this place and whose children have grown up already?

T: Yes.

I: Why don't these parents know about this place?

T: Firstly, it is because of the lack of advertising of our institution. Some parents who live in this area do not know about us" (C1M, 23ff).

Obwohl Eltern in der Nähe der Institution leben, ist ihnen diese nicht bekannt. Diese Tatsache ist unter anderem der fehlenden Öffentlichkeitsarbeit zuzuschreiben. Ferner erwähnen Lehrer/innen als Grund für das fehlende Wissen über Institutionen eine ungünstige Lage, die es Eltern erschwert, Institutionen aufzufinden: "This location is hard to find. Many people cannot find us" (C1E, 79). Eltern haben offenbar Schwierigkeiten, Institutionen für ihre Kinder zu finden und akzeptieren jene Möglichkeiten, die sie unmittelbar verfügbar haben. So berichtet eine Mutter über den Prozess der Wahl der Institution:

"I: Did you know this school because it was near?

M: I knew about the school because the other schools were distant and I did not know about the other schools. This school was convenient because it is close to an office of my husband" (C2m, 73f).

Dieser Mutter ist lediglich diese eine Schule, die sich in der Nähe ihres Hauses befindet, bekannt. Aus Mangel an Alternativen bzw. dem Mangel an Wissen über Alternativen

entscheiden sich Eltern für die je verfügbare Institution und sind somit auf deren Angebot angewiesen.

c. *not being satisfied*

Die Eltern der Schüler/innen sind nicht vollends mit dem Unterricht einverstanden, den die Schüler/innen in den Institutionen erhalten.

"I: Are you happy with the decision to send your son to this school?

M: Yes, I am satisfied 50 % because sometimes some teachers cannot accept the disability of the students even they decide to work here with the students with disabilities. They do not always understand the students" (C2m, 88f).

Diese Mutter gibt an, nur teilweise mit den Lehrer/innen zufrieden zu sein. Sie kritisiert das Lehrpersonal dafür, dass sie die Behinderungen der Schüler/innen nicht akzeptieren können. Insbesondere das spezialisierte Fachpersonal, das sich bewusst dafür entschieden hat, Schüler/innen mit Behinderungen zu unterrichten, wird kritisiert. Es wird den Lehrer/innen vorgeworfen, die Schüler/innen nicht in ihrer speziellen Situation zu verstehen.

Die Kritik wird jedoch nicht direkt gegenüber den betroffenen Lehrer/innen ausgesprochen: "Why did the teacher separate him from his old friends? Why didn't the friends study together until his last year? [...] I just wondered why the teacher separated him from his old friends" (C2m, 128). Die Mutter ist offensichtlich unzufrieden, äußert die Kritik aber nicht direkt gegenüber der Lehrerin, sondern wundert sich lediglich über deren Verhalten.

Eltern und Betreuungspersonal der Schüler/innen geben oftmals nur auf spezielle Nachfrage der Interviewperson kritische Meinungen bezüglich der Schule und der Lehrkräfte ab:

"I: You want this classroom teacher to take even more care of your son, right?

M: Yes, especially before he is going home. I want the classroom teacher to take care of him especially concerning the homework and the problems of students" (C2m, 168f).

In diesem Zitat wird das Missfallen der Mutter mit der Arbeit der Lehrerin deutlich. Sie ist unzufrieden, da die Lehrerin nur wenig Zeit für die Schüler/innen aufwendet und sich nicht intensiv mit der Hausübung und mit den Problemen einzelner Schüler/innen beschäftigt.

Dennoch entscheidet sich diese Mutter dafür, dass ihr Sohn weiterhin in dieser Schule unterrichtet werden soll:

"I: Would you decide to send your child to this school again, if you'd had to?

M: If I would know more other schools or if other parents would invite my son to study in another school, I would still let him study here. My husband said that if this school has ten good teachers but only one bad teacher [...] why should I take him to another school? [...] We agreed to continue to let him study here" (C2m, 97f).

Obwohl die Mutter offensichtlich unzufrieden mit der aktuellen Lehrperson ist, haben die Eltern entschieden, ihren Sohn weiterhin in dieser Schule unterrichten zu lassen. Tabelle 7 zeigt die drei Subkategorien der Kategorie *not daring to interfere* inklusive ausgewählter fokussierter Codes.

Tabelle 7

Subkategorien von *not daring to interfere*

Subkategorien	Fokussierte Codes
<i>valuing teacher profession</i>	loving being a teacher being ideal teacher cooperating with teachers acknowledging teacher's work accepting share of responsibilities
<i>lacking knowledge</i>	lacking knowledge about care lacking knowledge about disability having problems to find organisation asking for help
<i>not being satisfied</i>	being punished by teacher disagreeing with teacher not being totally satisfied

5.5 Kategorie *lacking interest of the government*

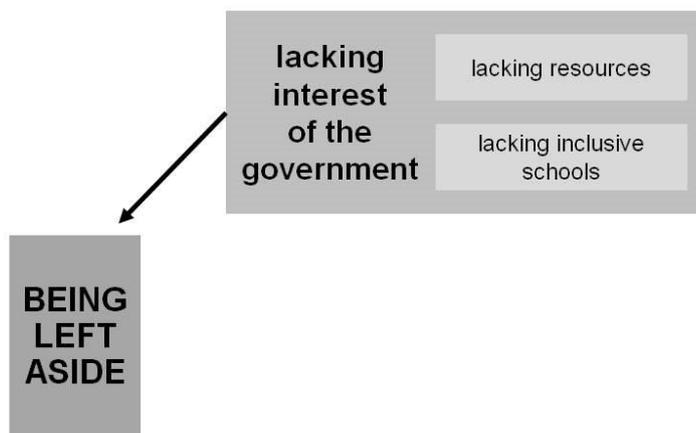


Abbildung 11. Kategorie *lacking interest of the government*

Die Kategorie *lacking interest of the government* zeigt, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen am Rande politischer Interessen stehen. Es wird von Seiten der thailändischen Regierung wenig für die Anliegen dieser Gruppe von Schüler/innen getan, wie im folgenden Zitat geschildert wird:

"I: What are the main things missing [concerning the education of students with disabilities, Anm. A.S.]?"

T: The support from the government and the positive attitudes of people in the society" (C1E, 28f).

Neben der fehlenden positiven Einstellung der Gesellschaft gegenüber Schüler/innen mit Behinderungen spricht der Lehrer davon, dass die fehlende Unterstützung der Regierung eines der größten Probleme für die Bildung von Schüler/innen mit Behinderungen sei.

Teilaspekte der Kategorie *lacking interest of the government*

Das fehlende politische Interesse und die fehlende Unterstützung der Regierung in Thailand haben einen großen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen. In diesem Zusammenhang werden zwei Teilaspekte relevant, die unmittelbar mit der fehlenden Unterstützung der Regierung zusammenhängen. Diese beiden Teilaspekte sind *lacking resources* und *lacking inclusive schools*.

a. lacking resources

Die Schulen sowie die außerschulischen Institutionen, die Schüler/innen mit komplexen Behinderungen aufnehmen und unterrichten, stehen unter permanentem finanziellen Druck. Es mangelt an Geld, um die Gebäude zu erhalten und um hochwertige Bildung zu gewährleisten, wie in folgender Passage deutlich wird:

"I: What does this institution lack?

T: Budget. We want to build a new building but we have no money.

I: How about the technical equipment such as computers?

T: There is a lack. We need to use computers for work. We requested computers but we only received computers which are discarded because we haven't got money to buy them" (C1E, 77ff).

Die Verantwortlichen dieser Institution haben den Wunsch, ein neues Gebäude zu errichten sowie neue Computer für das Lehrpersonal anzuschaffen. Beide Ideen können nicht umgesetzt werden, da kein Budget für Erneuerungen zur Verfügung steht. Neben diesen fehlenden Ressourcen für bauliche Veränderungen stehen den Schulen zudem zu wenig Unterrichtsmaterialien zur Verfügung:

"I: Would you like to ask for some additional material?

T: I would like to have a computer in the classroom. Also, I would like to have educational material that the students can feel and touch so that the students will have a clear picture. [...] I have to borrow the material from other classes while the teachers are still teaching" (C2N, 23f).

Diese Lehrerin beschreibt, dass sie sich Unterrichtsmaterialien aus anderen Klassen ausborgen muss, da keine anschaulichen Materialien für den Unterricht der Schüler/innen mit Behinderungen für ihre Klasse vorhanden sind. Speziell Materialien, die für die besonderen Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen geeignet sind, sind kaum verfügbar:

"The government policy regulates that every school must have a library for handicapped children but it has just a ramp, it has nothing like Braille books, sound computers, etc. which are suitable for them" (C1E, 36).

Der Lehrer spricht ein Problem mit großer Tragweite an: Die Schulen sind nur teilweise strukturell an die Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst und sind beispielweise für Schüler/innen im Rollstuhl durch die Anbringung von Rampen barrierefrei gestaltet. Es fehlt jedoch an barrierefreiem Unterrichtsmaterial: Es sind weder Bücher in Blindenschrift vorhanden noch Sprachcomputer oder andere Materialien, die für den Unterricht von Schüler/innen mit einer Sehbehinderung notwendig sind. Werden Materialien bereitgestellt, sind diese jedoch oft nicht angemessen in Bezug auf die Unterrichtsbedürfnisse der Schüler/innen. Das folgende Zitat verdeutlicht diese Problematik:

"In this institution, we just have educational material for small children like balls or small toys. When we use these materials, the older students are so bored of seeing them" (C1M, 113).

In dieser Institution ist lediglich Unterrichtsmaterial für jüngere Schüler/innen vorhanden. Das Budget, das die Institution zur Verfügung hat, reicht nicht aus, um Materialien für ältere Schüler/innen bereitzustellen. Somit werden alle Schüler/innen ungeachtet ihres Alters mit den gleichen Materialien unterrichtet, was unweigerlich zu Langeweile und Desinteresse und somit zu suboptimalen Bedingungen der Entwicklung der älteren Schüler/innen führt. Abgesehen von diesem großen Mangel an finanziellen Ressourcen fehlt es in den Schulen und außerschulischen Institutionen an personellen Ressourcen:

"I: What kind of support does the school need from the government?"

T: I want more teachers with experience. They should spend more time to teach students with disabilities and should dedicate themselves to teaching these students" (C2K, 16).

Es gibt zu wenig gut ausgebildete Lehrkräfte, die Erfahrung im Umgang mit Schüler/innen mit komplexen Behinderungen haben. Die Schulen stehen vor dem Problem, dass zu wenig Lehrpersonal ausgebildet wird, das den Anforderungen dieser Lehrtätigkeit entspricht und somit zu einer hochwertigen Lehrqualität in den Schulen und außerschulischen Institutionen beitragen kann.

b. *lacking inclusive schools*

"From our experience, there are not enough inclusive schools. [...] If there were more inclusive schools that would accept our students, then our students would have more chances to be admitted" (C1M, 58). In Thailand herrscht allgemein ein großer Mangel an inklusiven Schulen. Da es lediglich eine geringe Zahl an Schulen gibt, die Schüler/innen mit Behinderungen aufnehmen, müssen die Schüler/innen um die wenigen verfügbaren Plätze "kämpfen". Da laut thailändischem Gesetz alle Schulen für Schüler/innen mit Behinderungen geöffnet sein müssen, gibt es lediglich Dunkelziffern und keine offiziellen Statistiken zu den tatsächlichen

Bedingungen an den Schulen. So schätzt ein Lehrer, dass nur um die 3 % aller thailändischen Regelschulen tatsächlich inklusive Schulen sind, die Schüler/innen mit Behinderungen in Regelklassen unterrichten: "I can guarantee it's not over 3 % of schools in Thailand that accept them [students with disabilities, Anm. A.S.]" (C1E, 33). Viele Schüler/innen mit Behinderungen werden jedoch in gar keiner formalen Bildungsinstitution unterrichtet:

"I: How many percent [of students with disabilities, Anm. A.S.] never go to school?"

T: A lot.

I: Is it more than 50 percent?"

T: Yes, more than 50 percent.

I: So they have to stay at home?"

T: Yes, those grown-up children stay at home" (C1M, 51ff).

Diese Lehrerin erläutert, dass mehr als 50 % aller Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen niemals formale Bildungseinrichtungen besuchen. Sie werden möglicherweise bis zu einem gewissen Alter in außerschulischen Bildungseinrichtungen unterrichtet, danach haben sie jedoch keine Möglichkeiten der institutionellen Betreuung und bleiben zu Hause. Diese Angaben verdeutlichen, dass es im Großraum Bangkok einen großen Mangel an adäquaten Bildungsinstitutionen gibt. Ein Ziel der Einführung des *National Education Act* (1999) war unter anderem, Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler/innen in Thailand zu schaffen. Offensichtlich ist dieses Vorhaben unzulänglich umgesetzt worden, wie folgende Textpassage demonstriert:

"I: How has the special education in Thailand changed from last year to this year?"

T: We have the special education act. It is a concrete law in Thailand. We have been fighting for a long time and we requested it in the national agenda. [...] Many schools don't know this act. We have to urge schools, parents or organization to use it" (C1E, 109f).

Die Gesetzeslage hat sich seit der Einführung der besonderen Gesetze für Schüler/innen mit Behinderungen geändert, jedoch fehlt es an der konkreten Umsetzung. Laut der Aussage dieses Lehrers wissen viele Schulen über ihre Pflicht, inklusive Möglichkeiten zu eröffnen, nicht Bescheid. Aus diesem Grund geht die Umsetzung der Gesetze äußerst schleppend voran. Es mangelt an Schulen, die sich ihrer Aufgabe, Schüler/innen mit Behinderungen angemessene Bildungsmöglichkeiten zu bieten, bewusst sind, wie anhand folgender Textstelle ersichtlich ist:

"I: Do you think is it necessary to change the law to develop the special education in Thailand?"

T: It is essential. Indeed the law has already changed but staffs did not change in operation. The policy of the government has changed but staffs didn't" (C1E, 31f).

Die Umsetzung der gesetzlichen Regelung zur inklusiven Beschulung passiert sehr schleppend und es scheint wenig Druck von Seiten der Regierung auf die Schulen zu geben, die neuen Gesetze umzusetzen.

Tabelle 8

Teilaspekte von *lacking interest of the government*

Teilaspekte	Fokussierte Codes
<i>lacking resources</i>	lacking money not providing enough services lacking educational resources lacking equipment lacking good teachers needing special needs experts
<i>lacking inclusive schools</i>	lacking implementation of laws laws not being taken serious not believing in laws being ignorant schools not accepting not attending school

5.6 Kategorie *non-formal institutions being the only option*

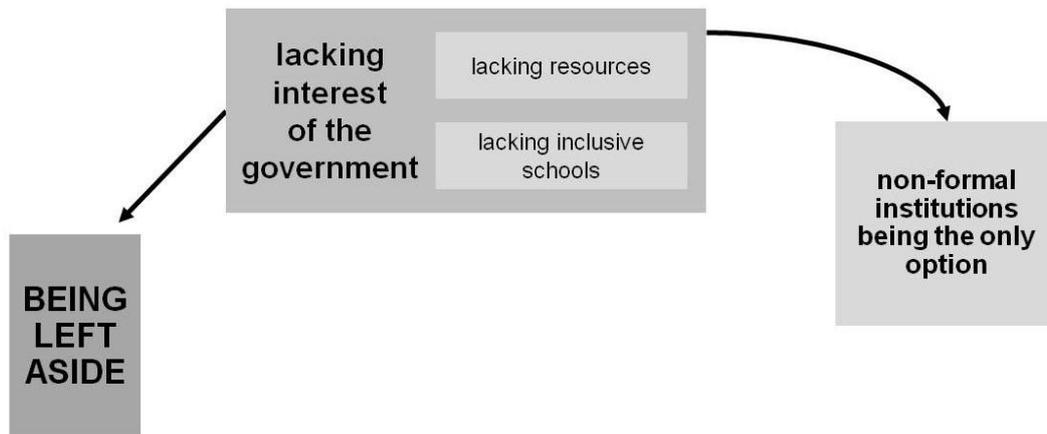


Abbildung 12. Kategorie *non-formal institutions being the only option*

Die Kategorie *non-formal institutions being the only option* zeigt, dass die Institutionen im außerschulischen Bildungsbereich oft die einzige Möglichkeit für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen sind. Es gibt generell zu wenig inklusive Schulen und somit bleiben diese außerschulischen Institutionen als "Auffangbecken" für alle Schüler/innen über, die keinen Platz im formalen Bildungssystem haben. Auf die Fragen, warum Eltern ihre Kinder in außerschulischen Bildungsinstitutionen unterrichten lassen, wird beispielsweise geantwortet: "There is no other place to accept her" (C1L/1, 73). Ferner geben Eltern an, dass die außerschulischen Bildungseinrichtungen am ehesten auf die Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen:

"I: Why do parents choose to bring their children here?"

T: This institution responds to their needs. They seek a school everywhere. Here is the best place for their children. Some parents rehabilitate their children at hospitals once a month but here children are rehabilitated every day" (C1E, 106f).

Eltern sind also intensiv auf der Suche nach Schulen, die ihre Kinder aufnehmen, haben jedoch dabei große Probleme. Auch die Betreuung in den Spitälern ist nur unzureichend und gewährleistet keine regelmäßigen therapeutischen und rehabilitativen Maßnahmen. Außerschulische Bildungsinstitutionen nehmen in diesem Sinne einen großen Stellenwert bei der Förderung und Therapie von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen ein. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen werden oft jahrelang in derselben Institution betreut:

"I: Has the child ever been to other places?

M: No, never. This place is just like her second home.

I: Has she received any therapy in other places?

M: No, she just came to this place. Here, she receives therapy and rehabilitation" (C1L/1, 50f).

Diese Schülerin ist niemals in einer anderen Bildungseinrichtung unterrichtet worden. Sie nimmt lediglich das Angebot dieser außerschulischen Einrichtung, das therapeutische und rehabilitative Maßnahmen umfasst, in Anspruch. Aufgrund der langen Zeit, die die Schülerin bereits mit der Institution verbindet, wird jene sogar als ihr "zweites Zuhause" bezeichnet.

Subkategorien der Kategorie *non-formal institutions being the only option*

Die Kategorie *non-formal institutions being the only option* besteht aus drei Subkategorien (*providing education, supporting parents* und *sharing knowledge*), die im Folgenden vorgestellt werden.

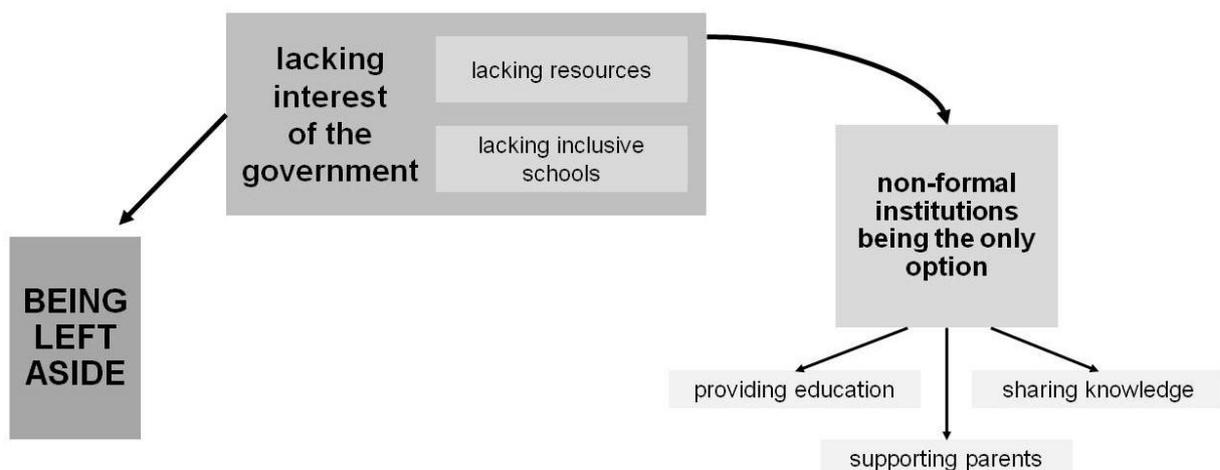


Abbildung 13. Subkategorien von *non-formal institutions being the only option*

a. *providing education*

Die außerschulischen Bildungsinstitutionen geben an, Bildungsangebote für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen bereit zu stellen.

"I: How does a typical day in this school look like?

T: There are four main activities in this school. The first activity is physical therapy. The second activity is therapeutic massage for handicapped children. The third activity is exercising, which happens within movement therapy. The last one is preparing our children to be ready to learn with the normal children. All activities are in terms of integration" (C1U, 14f).

Betrachtet man das Angebot dieser Institution genauer, so ist auf der einen Seite ein klar medizinisch-therapeutischer Schwerpunkt betreffend der angebotenen Maßnahmen zu erkennen. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen erhalten Physiotherapie, Bewegungstherapie und therapeutische Massagen, die allesamt auf die Mobilisierung und körperliche Kräftigung der Schüler/innen abzielen. Auf der anderen Seite steuern die Maßnahmen der Lehrer/innen darauf hin, Schüler/innen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Das Lehrpersonal ist bemüht, auf deren individuelle Bedürfnisse weitgehend einzugehen.

"I: Do the handicapped children here get enough additional materials?

T: We create most of our materials by ourselves because we have to adjust them for them. Each child uses different materials for rehabilitation such as chairs with different degrees. So we have to build new materials which are appropriate for each child" (C1E, 70f).

Die Schüler/innen benötigen individuell angepasste Materialien wie beispielsweise Sitz- oder Gehhilfen, die in der Institution für sie eigens hergestellt werden.

b. *supporting parents*

Die außerschulischen Institutionen sehen ihren Auftrag neben der Bildung und Förderung der Schüler/innen in der Unterstützung der Familien. Einkommensschwache Familien erhalten von der Institution finanzielle Hilfe sowie Kleidung und Nahrung.

"I: Which supportive offers are there for children with disabilities in this school?

T: There are financial aids for those who are poor and need clothing and food" (C2K, 13f).

Die Institutionen sehen es offensichtlich als ihre Aufgabe an, einkommensschwache Familien zu unterstützen. Die Unterstützung der Eltern geht aber über Armutshilfe hinaus: Eltern werden beispielsweise durch die Institution ermutigt, neue Lernzentren aufzubauen. Lernzentren sind Orte, an denen Eltern Wissen an andere Eltern weitergeben und sich gegenseitig bei der Pflege und Förderung ihrer Kinder helfen. "Parents [...] opened a learning centre near their home. They can open the learning centre by themselves because they learned from the institution" (C1U, 79). Durch den Beistand der Institution war es Eltern möglich, ein Lernzentrum in ihrer nahen

Umgebung zu eröffnen, um den Austausch zwischen betroffenen und interessierten Eltern zu ermöglichen.

"If the children are really poor, we will help them. We support them with everything such as food, milk, diapers and children will participate in a patronage project. And if the parents are poor, we will teach them to make some gifts and sell those gifts for them. We also send milk and diapers for children who have their home far from here and every Friday we will visit their home. If a child is better, we will stop our support and find a new child for further support because we don't have a lot of money" (C1E, 68).

In eben angeführtem Zitat wird der karitative Zweck der außerschulischen Bildungseinrichtungen deutlich: Familien werden durch Sachmittel unterstützt und es werden ihnen Möglichkeiten aufgezeigt, um Geld zu verdienen. Da jedoch die Geldmittel knapp sind, werden lediglich jene Familien unterstützt, die die Hilfe am meisten benötigen.

c. *sharing knowledge*

Die außerschulischen Bildungsinstitutionen sehen es als ihren Auftrag an, Wissen über Behinderungen sowie über die Betreuung und Versorgung der Kinder an Eltern und Betreuungspersonal weiterzugeben:

"Parents come to this school to learn every day. Our main goal is to emphasize on working with families who have special children. So, we are focusing on transmitting knowledge to the families" (C1U, 15).

Das Wissen ist eine wichtige Ressource für Eltern, die in vielerlei Hinsicht Wissensdefizite aufweisen, wenn sie erstmals Hilfe bei den Einrichtungen suchen. Im eben angeführten Zitat wird berichtet, dass Eltern täglich die Institution aufsuchen, um ihr Wissen zu erweitern. Neben der Weitergabe von Wissen durch das Personal der Institution wird zudem einschlägiges Fachpersonal zu Rate gezogen, um fundiertes medizinisches Wissen zu gewährleisten: "We also invited doctors to give talks to the parents about topics such as cerebral palsy" (C1M, 63f). Das Konzept der außerschulischen Institutionen baut dabei auf dem Gedanken der "Hilfe zur Selbsthilfe": Eltern und Betreuungspersonen sollen dazu befähigt werden, ihre Kinder bestmöglich selbst zu versorgen:

"Some time ago, there were teachers who rehabilitated the students. However, since the past three to four years, there are training programs for parents to rehabilitate the students at home. There is also a training program for new parents" (C1L/2, 38).

Noch bis vor einigen Jahren wurden Schüler/innen mit Behinderungen in den außerschulischen Einrichtungen von Lehrkräften und professionellem Personal betreut und unterrichtet. Die Entwicklung der Institution geht seither in die Richtung, dass vermehrt Eltern die Betreuung, Pflege und Anleitung der Schüler/innen übernehmen. Ausschlaggebend dabei ist, dass sich Eltern gegenseitig unterstützen. Die Institutionen sollen eine Plattform für Eltern bieten, sich auszutauschen und sich gegenseitig Rat und Hilfe zu geben:

"Inexperienced parents must be trained in special children nurture. [...] The new parents come regularly on Monday and experienced parents will come to give advice. We will train together in a group and teachers will be guides and will help to deal with problems" (C1U, 15).

Außerschulische Einrichtungen zielen demnach darauf ab, das Elternnetzwerk zu stärken. Eltern, die bereits länger die Angebote der Institutionen in Anspruch genommen haben, helfen Eltern, die unerfahren im Bereich der Pflege und Versorgung sind. Dadurch entwickeln die Eltern ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Professionelles Personal der Institutionen steht den Elterngruppen beratend zur Seite und unterstützt die Eltern bei schwierigeren Fragen durch ihre langjährige Erfahrung. Tabelle 9 zeigt die drei Subkategorien der Kategorie *non-formal institutions being the only option* inklusive der aussagekräftigsten fokussierten Codes, um die Inhalte der Subkategorien zu verdeutlichen.

Tabelle 9

Subkategorien von *non-formal institutions being the only option*

Subkategorien	Fokussierte Codes
<i>providing education</i>	providing intensive care being free of charge providing activities creating appropriate material using IEP being a big family
<i>supporting parents</i>	providing trainings providing home programs being dependent on family support shall be trained
<i>sharing knowledge</i>	supporting each other receiving knowledge exchanging information trying to influence parents working together

5.7 Kategorie *preparing students*

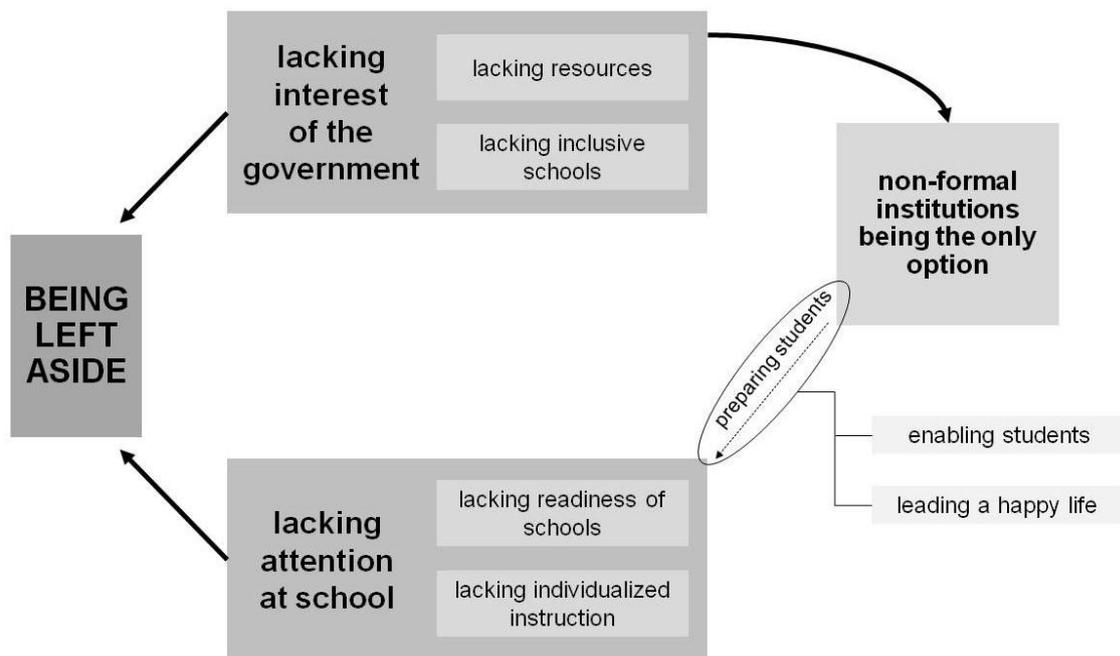


Abbildung 14. Kategorie *preparing students*

Wie soeben erläutert, stellen außerschulische Bildungsinstitutionen für viele Schüler/innen mit komplexen Behinderungen die einzige Möglichkeit dar, institutionelle Angebote der Bildung und Förderung wahrzunehmen. Dies ist unter anderem deshalb so, weil formale Bildungsinstitutionen wie beispielsweise inklusive Schulen kaum vorhanden sind. Oftmals werden hohe Aufnahmekriterien festgelegt, die einer Beschulung von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen im Weg stehen (siehe Kapitel 5.2). Die außerschulischen Einrichtungen haben sich als institutionelles Ziel gesetzt, Schüler/innen mit Behinderungen bestmöglich zu fördern und ihnen so Zugang zum formalen Bildungssektor zu verschaffen. Diese Bestrebungen werden durch die Kategorie *preparing students* veranschaulicht. In diesem Sinne zielen außerschulische Bildungseinrichtungen darauf ab, Schüler/innen mit komplexen Behinderungen auf die Anforderungen der (inklusive) Schulen vorzubereiten:

"I: In your opinion, what is the most important thing to decide before you send special children to a regular school?

T: It is the readiness of children. Children should be ready for learning and the social environment and the family should support them. If children have the readiness and they want to learn with normal children, we will send the children to the regular schools" (C1U, 52f).

Diese Lehrerin erklärt, dass die "Bereitschaft" der Schüler/innen ausschlaggebend dafür sei, ob eine Beschulung in einer Regelschule möglich ist.

Die Kategorie *preparing students* besteht aus den zwei Subkategorien *enabling students* und *leading a happy life*.

a. *enabling students*

Außerschulische Institutionen streben an, Schüler/innen mit komplexen Behinderungen so weit vorzubereiten, dass eine Beschulung, bestenfalls im inklusiven Setting, möglich wird. Schüler/innen sollen bei der Entwicklung von Kompetenzen und Fertigkeiten unterstützt werden. "I believe that all children including normal children and special children can develop" (C1U, 21). Mit dieser Aussage verdeutlicht eine Lehrerin den Grundtenor der außerschulischen Einrichtungen: Alle Schüler/innen, sowohl jene mit als auch ohne Behinderungen, können sich entwickeln. Bildungsinstitutionen haben den Auftrag, diese individuell zu fördern und ihnen auf diese Weise die besten Entwicklungschancen zu bieten. Diese individuelle Förderung der Fähigkeiten der Schüler/innen wird im folgenden Zitat angesprochen:

"We see her potentials. We [...] would like to develop an institution for massage to enhance the children's development. Then Boon Ma would be one of those for whom we try to find some activities to develop her" (C1M, 91).

Diese Lehrerin schildert, dass das Personal der Institution die Potenziale der Schülerin sieht und ihre Entwicklung bestmöglich unterstützen möchte. Allerdings seien die Möglichkeiten der Förderung eingeschränkt und oftmals von der aktuellen finanziellen Lage der Einrichtungen abhängig. In diesem Fall besteht zwar der Wunsch, spezielle therapeutische Maßnahmen anzubieten, es scheitert jedoch an der Umsetzung aufgrund des Mangels an notwendigen Ressourcen.

b. *leading a happy life*

Das übergeordnete Ziel der Bildungsinstitutionen für Schüler/innen mit Behinderungen ist, dass jene ein glückliches Leben führen. Schüler/innen mit komplexen Behinderungen sollen wie ihre Mitmenschen die Möglichkeit zu einem glücklichen Dasein erhalten, das sie genießen können.

"I: What is your opinion on the future of special children?"

T: Everyone wants to see that these children are able to help themselves and enjoy living. If they have a chance to study and work like a normal person, they will fulfil their life" (C1U, 58f).

Diese Lehrerin erläutert, dass Schüler/innen mit Behinderungen ein erfülltes Leben haben sollen. Dies sei dadurch zu erreichen, dass sie dieses selbstständig führen sowie eigenständig lernen und arbeiten. Es wird demnach eine klare Verbindung zwischen dem Gedanken an ein erfülltes, glückliches Leben und der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit hergestellt. Sind Schüler/innen mit Behinderungen in der Lage, ihr Leben selbstständig zu führen, wird dies mit

Zufriedenheit und Glück gleichgesetzt. Ob eine Person im Stande ist, sich ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, hat in der Gesellschaft einen großen Stellenwert. Es wird als äußerst wichtig erachtet, dass Menschen arbeiten und ihren Teil zu einer funktionierenden Gesellschaft beitragen. In diesem Sinne ist es ein Wunsch der Bildungsinstitutionen, ihre Schüler/innen zu Menschen zu erziehen, die ihre Rolle in der Gesellschaft erfüllen: "My responsibility is to educate the children to be good citizens in the society" (C2K, 19). Die Lehrerin sieht es als ihre Aufgabe, Schüler/innen zu "guten Bürger/innen" zu erziehen, die ihre Rolle in der Gesellschaft erfüllen. Als "gute Bürger/innen" werden Menschen gesehen, die ihr Leben selbstständig führen und glücklich innerhalb der Gemeinschaft leben: "I would like that all of the students graduating from this school will have a brighter future, and that they can earn their living" (C2J, 147). Der Wunsch dieser Lehrerin ist demnach, dass alle Schüler/innen, die diese Schule absolvieren, eine bessere Zukunft haben und ihren Lebensunterhalt eigenständig verdienen können. Schüler/innen mit Behinderungen stehen jedoch oftmals beim Übergang von der Schule zur Arbeit vor der großen Schwierigkeit, einen Job zu finden:

"Although those children are disabled and cannot perform like normal people, I wish that they had jobs. Then, they could earn their living and would not be a burden to others. I would like them to be able to stand on their own" (C3I, 89).

In dieser Textpassage wird dargelegt, dass Schüler/innen mit Behinderungen große Probleme haben, eine Arbeitsstelle zu bekommen. Aus diesem Grund können sie kein eigenes Geld verdienen und sind auf die Unterstützung anderer angewiesen. Diese Abhängigkeit von der (finanziellen) Hilfe anderer wird als problematisch wahrgenommen, da die fehlende Selbstständigkeit als eine Belastung für die Gesellschaft gesehen wird. Wäre es möglich, dass Schüler/innen mit Behinderungen selbstständig ihr Leben gestalten können, würden sie keine Belastung darstellen und könnten glücklich in der Gesellschaft leben.

Außerschulische Institutionen sehen es in diesem Sinne als ihren Auftrag an, Schüler/innen mit komplexen Behinderungen so gut wie möglich für diesen Weg vorzubereiten, der ihnen ein glückliches und erfülltes Leben ermöglichen soll.

Tabelle 10

Subkategorien von *preparing students*

Subkategorien	Fokussierte Codes
<i>enabling students</i>	communicating with students informing students seeing student's potentials wanting the best for children believing in students trying to advance development
<i>leading a happy life</i>	shall lead life in society shall be happy shall be ready being responsible to be good citizens shall tell own needs

5.8 Kategorie *pushing into inclusive setting*

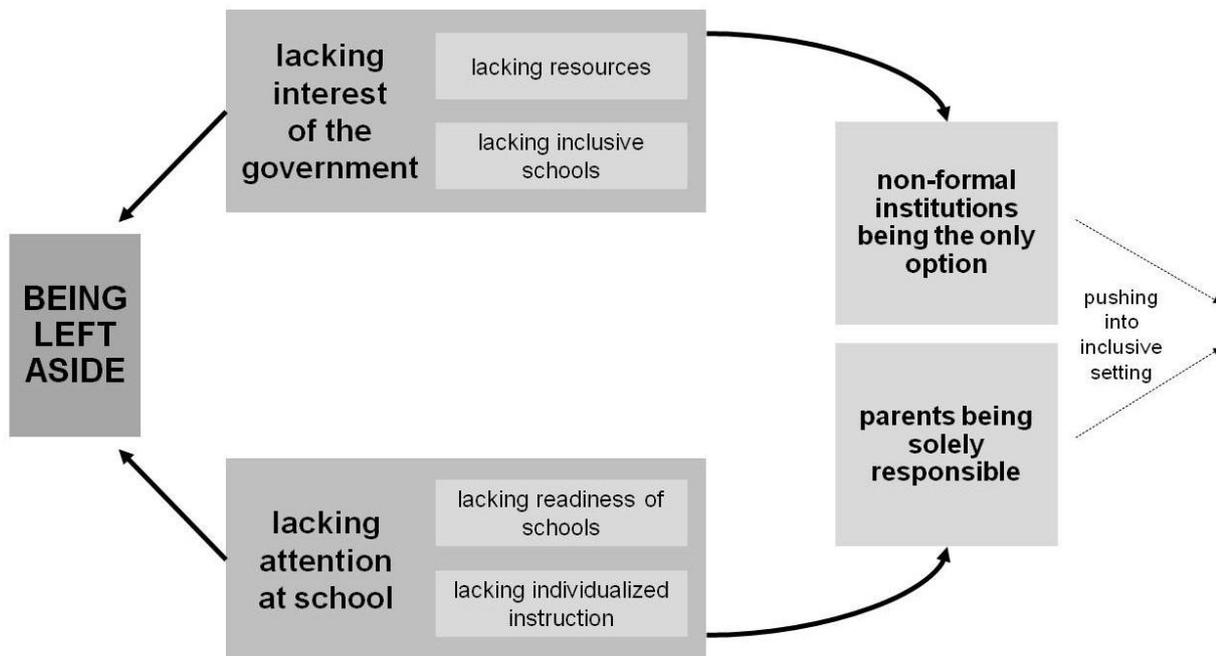


Abbildung 15. Kategorie *pushing into inclusive setting*

Die Kategorie *pushing into inclusive setting* beschreibt den Wunsch der Eltern und der außerschulischen Bildungsinstitutionen, dass Schüler/innen zukünftig in inklusiven Settings unterrichtet werden. Derzeit sind die Bildungsinstitutionen für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen hauptsächlich im außerschulischen Bereich verortet. Dies läuft dem Gedanken einer inklusiven Pädagogik entgegen, die auf individueller Förderung in der Gemeinschaft aller Schüler/innen mit und ohne Behinderungen basiert. Auf der einen Seite sind betroffene Familienmitglieder starke Akteur/innen, die auf Entwicklungen in diesem Bereich drängen. Wie bereits eingehend erläutert, tragen Eltern eine große Verantwortung für die Entwicklung ihrer

Kinder im schulischen Bereich: "If the parents sacrifice for their children and take care of them all the time at school, the children will get into schools to study. So children and parents are the most important persons who are responsible if the children can study in a school or not" (C1E, 43). Dieser Lehrer betont, dass Eltern (gemeinsam mit den Schüler/innen) die wichtigste Rolle bei der Frage spielen, ob und wie ein Schulbesuch möglich ist. Wenn demnach Eltern großes Engagement zeigen und sich energisch für das Recht auf Schulbesuch ihres Kindes einsetzen, wird dies vermutlich möglich sein. Eltern zeigen dabei in vielen Fällen einen sehr starken Willen, dass ihre Kinder in einem inklusiven Setting unterrichtet werden können: "Concerning those children who are still in school age, the parents try to push them into inclusive schools" (C1M, 51f). Neben den Eltern gibt es von Seiten der außerschulischen Institutionen Bestrebungen, Inklusive Pädagogik voranzutreiben. Ein Grundbaustein für diese Entwicklung ist die Stärkung der positiven Sichtweise von Schüler/innen mit Behinderungen in der Gesellschaft: "Society has changed because many organizations had started campaigns to change the attitudes of other people to see special children as positive" (C1U, 62). Diese Lehrerin schildert, dass Einrichtungen verschiedene Aktionen gestartet haben, die die gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Schüler/innen mit Behinderungen verändern sollen. Laut den Aussagen der Lehrerin seien diese Kampagnen bereits erfolgreich gewesen und hätten dazu beigetragen, dass sich die Grundeinstellung der Gesellschaft bereits positiv verändert habe. Abgesehen von den Bestrebungen, ein positives Klima gegenüber Schüler/innen mit Behinderungen in der Gesellschaft zu schaffen, unterstützt ein Großteil der außerschulischen Einrichtungen die Beschulung von Schüler/innen mit Behinderungen in einem inklusiven Setting:

"I: In your opinion, what is the best school for children with special needs? Should it be a normal school, a special school or another type of school?"

T: I think it should be the normal school because I don't want to separate special children from normal children. But I want the normal schools to understand and have more readiness for special children" (C1U, 55f).

Diese Lehrerin macht ihren Standpunkt deutlich: Sie ist der Ansicht, dass Schüler/innen mit Behinderungen in Regelschulen unterrichtet werden sollten, da sie die Trennung des Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen ablehnt. Im selben Atemzug weist sie allerdings darauf hin, dass die Regelschulen derzeit (noch) unzulänglich auf die Anforderungen der inklusiven Beschulung vorbereitet sind. Es werden die Bedürfnisse von Schüler/innen mit Behinderungen noch zu wenig verstanden und es herrscht noch keine grundlegende Bereitschaft, die jedoch für gelingende Inklusive Pädagogik notwendig wäre (siehe Kapitel 5.2).

Tabelle 11

Kategorie *pushing into inclusive setting*

Kategorie	Fokussierte Codes
<i>pushing into inclusive setting</i>	being interested demanding changes in school fighting for rights exerting pressure welcoming challenges supporting inclusion being more open

5.9 Kernkategorie *being left aside*

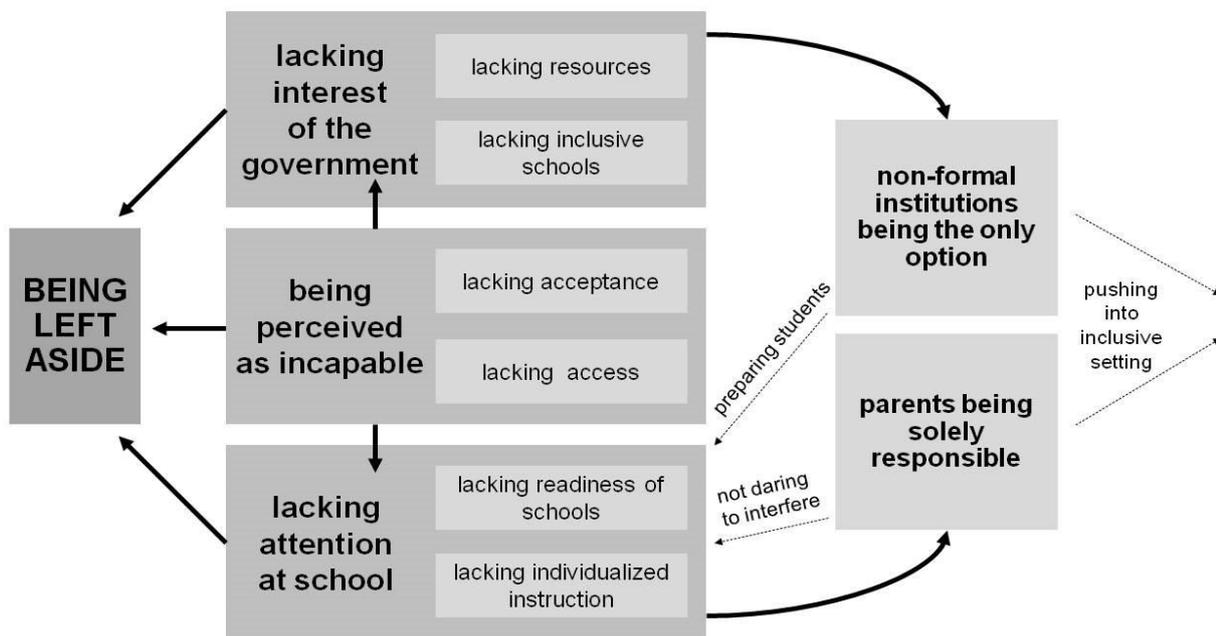


Abbildung 16. Theoretische Konzeptualisierung

Mit der Kernkategorie *being left aside* können nun alle zuvor dargelegten Kategorien und deren Teilaspekte zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden. Sie veranschaulicht, dass Schüler/innen mit komplexen Behinderungen in vielerlei Hinsicht beiseitegelassen werden und kaum Beachtung von verschiedenen Akteur/innen erhalten. Durch die eingehende Analyse des Datenmaterials konnte gezeigt werden, dass diese allgemein fehlende Aufmerksamkeit für diese Gruppe durch folgende Komponenten bedingt ist: Die Wahrnehmung der Schüler/innen mit komplexen Behinderungen als unvermögend, defizitär und hilflos (*being perceived as incapable*) hat Einfluss darauf, dass ihnen wenig Beachtung geschenkt wird. Die Behinderungen dieser Schüler/innen werden als derart schwerwiegend wahrgenommen, dass der Blick auf die Defizite gerichtet wird und deren Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten weitgehend

unbeachtet bleiben. Diese defizitäre Wahrnehmung dieser Schüler/innengruppe wird unter anderem im schulischen Setting wirksam. Im schulischen Bereich wird Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen kaum Aufmerksamkeit geschenkt (*lacking attention at school*). Sie werden nicht als Zielgruppe formaler (regel-)schulischer Bemühungen gesehen und es wird keine individuelle Anleitung gemäß der besonderen Bedürfnisse dieser Schüler/innen geboten. Auch auf einem nächsthöheren Level wirkt sich die defizitäre Wahrnehmung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen aus: Von Seiten der Regierung werden die Anliegen dieser Schüler/innen nicht als relevant erachtet (*lacking interest of the government*). Die Folge ist unzureichende Bereitstellung von (finanziellen) Ressourcen durch die zuständigen Ministerien für den Ausbau der Bildungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen bzw. das Fehlen eines ersthaften Engagements, sich darum zu bemühen, dass bereitgestellte finanzielle Mittel auch tatsächlich in den Ausbau von Bildungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen fließen.

Dieser fehlende Tatendrang der Regierung sowie das mangelnde Interesse im schulischen Kontext lassen zwei wichtige Akteur/innen in den Vordergrund treten: Zum einen werden die Eltern von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen aktiv und übernehmen die alleinige Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder (*parents being solely responsible*). Zum anderen treten außerschulische Einrichtungen in den Vordergrund und stellen die einzige Chance für diese Schüler/innen dar, institutionell organisierte Bildung in Anspruch zu nehmen (*non-formal institutions being the only option*). Grund dafür ist die geringe Zahl an Bildungsinstitutionen, die Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen aufnehmen. Sowohl Elterngruppen als auch außerschulische Institutionen versuchen, Entwicklungen in Richtung Inklusive Pädagogik voranzutreiben, sodass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in den formalen Bildungssektor aufgenommen werden (*pushing into inclusive setting*). Durch diese Bestrebungen soll die Aufmerksamkeit der Regierung und der Verantwortlichen im schulischen Bereich auf die Anliegen dieser Schüler/innen gerichtet werden. Ziel ist, sie aus dem Zustand des Beiseite-Gelassen-Werdens (*being left aside*) in die Gemeinschaft zu holen.

Ausgehend von dieser eingehenden Bearbeitung des Datenmaterials kann nun zur Diskussion der Ergebnisse zur Beantwortung der leitenden Fragestellung dieser Masterarbeit zur Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok übergegangen werden.

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse unter Bezugnahme auf englischsprachige Fachliteratur zur Thematik diskutiert.¹³ Dadurch können die empirisch ermittelten Kategorien vor dem Hintergrund entsprechender fachlicher Quellen vertieft behandelt und Antworten auf die eingangs gestellte Fragestellung gefunden werden. Im Zuge der qualitativen Datenanalyse wurde eine Vielzahl von Themen aufgeworfen, die jedoch nicht in ihrer Gesamtheit diskutiert werden, da dies über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde. Aus diesem Grund werden diejenigen Themen ausgewählt und zur Diskussion gebracht, die für die Beantwortung der vorangestellten Frage als besonders relevant erscheinen: die politische Situation Thailands, schulische Herausforderungen für Inklusion, Mitleid gegenüber Menschen mit Behinderungen, Respekt gegenüber Autoritätspersonen sowie das Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion.

6.1 Politische Situation

Die interviewten Personen brachten eindeutig zum Ausdruck, dass sie ein mangelndes Interesse von Seiten der thailändischen Regierung bezüglich der Bedürfnisse von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen wahrnehmen. Sie haben das Gefühl, dass die Regierung ihren Anliegen zu wenig Aufmerksamkeit schenkt, was sich unter anderem in fehlenden Ressourcen und der mangelnden Umsetzung der gesetzlichen Richtlinien äußert. Auch der thailändische Forscher Bualar (2010) beschäftigt sich mit der Rolle der thailändischen Regierung für die Entwicklung der inklusiven Pädagogik in Thailand. Er kommt zu dem Schluss, dass die Regierung nach einem "Top-Down"-Ansatz agiert (Bualar 2010, 115): Entscheidungen im Bereich der inklusiven Pädagogik werden über die Köpfe der Betroffenen hinweg getroffen. Die Expertise von Menschen mit Behinderungen für diese Thematik wird nicht anerkannt, da sie nicht als Interessensvertreter/innen, sondern als Empfänger/innen und Nutznießer/innen sozialer Unterstützung wahrgenommen werden: "[V]iews of disabled people are not incorporated in the policy-making process. This is because the government always perceives disabled persons as beneficiaries, instead of stakeholders" (Bualar 2010, 115). Da die Erfahrungen und Forderungen von Menschen mit Behinderungen nicht ausreichend in die politischen Entscheidungen einbezogen werden, erfüllen die Maßnahmen und Angebote der Regierung die Bedürfnisse der Betroffenen leider in vielen Fällen nicht in zufriedenstellendem Ausmaß. In diesem Zusammenhang argumentiert Ito (2010, 53), dass Menschen mit Behinderungen in Thailand

¹³ Da die Autorin die thailändische Sprache nicht beherrscht, konnten lediglich englischsprachige Artikel für die Diskussion herangezogen werden.

oftmals über zu wenig Wissen über ihre Rechte oder mögliche Chancen zur politischen Mitbestimmung verfügen. Aus diesem Grund wäre es notwendig, dass Menschen mit Behinderungen als starke regionale Interessensvertreter/innen auftreten und so als Vermittler/innen zwischen einzelnen Individuen mit Behinderungen und politischen Entscheidungsträger/innen tätig sind.

Vorapanya und Dunlap (2012, 2) bringen einen weiteren Aspekt in die Diskussion ein: Sie legen dar, dass sich Thailand derzeit in einem Übergangsprozess befindet. Die gesetzlichen Auflagen für die Organisation eines inklusiven Schulsystems wurden erst vor kurzem erlassen und das Land befinde sich in den ersten fünf Jahren der Umsetzung dieser Vorgaben, was eine Herausforderung darstellt: "Moving from policy to practice has been challenging" (Vorapanya/Dunlap 2012, 2). Zudem sollte laut Bualar (2015, 4) beachtet werden, dass die politische Situation Thailands seit bereits über einem Jahrzehnt durch Instabilität und häufige Regierungswechsel gekennzeichnet sei. Dies sei problematisch und erschwere die Verfolgung einer kohärenten Linie bezüglich der Etablierung der Inklusiven Pädagogik. Überdies sei die Umsetzung der betreffenden gesetzlichen Richtlinien auf die Verantwortlichkeit folgender dreier Ministerien aufgeteilt: Bildungsministerium ("Ministry of Education"), Gesundheitsministerium ("Ministry of Public Health") und Ministerium für soziale Entwicklung und öffentliche Sicherheit ("Ministry of Social Development and Human Security") (Bualar 2015, 4). Die Zusammenarbeit zwischen diesen drei Ministerien gelinge jedoch nur unzureichend, da jedes der Ministerien andere Schwerpunkte setze, wie beispielsweise die Betonung medizinischer Aspekte durch das Gesundheitsministerium oder finanzieller Unterstützungsaspekte durch das Ministerium für soziale Entwicklung und öffentliche Sicherheit.

Die Übergangssituation, in der sich Thailand befindet, die politische Instabilität und die komplexe Bürokratie tragen demnach dazu bei, dass Schwierigkeiten bezüglich der Entwicklung einer flächendeckenden Inklusiven Praxis in den thailändischen Schulen herrscht. Auch Carter (2006, 34) sieht die Probleme der inklusiven Bildungsreform in Thailand vor allem in der schwierigen Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben im tatsächlichen Schulalltag verortet. Die Bildungspolitik habe sich in den 1990er Jahren sehr schnell gewandelt und es wurde eine Reihe von Maßnahmenkatalogen und Gesetzen, wie beispielsweise den *National Education Act* (1999) (siehe Kapitel 2.2.2), erlassen. Die Schulen waren jedoch auf diese raschen Gesetzesveränderungen nicht vorbereitet, was nun in einer Lücke zwischen politischen Vorgaben und aktueller Situation resultiere. Auch Cheauswantavee und Cheauswantavee (2012, 85) widmen sich der Analyse der Situation von Schüler/innen mit Behinderungen in Thailand und stellen fest, dass eine Diskrepanz zwischen der Gesetzgebung und der Ausübung der Gesetze

bestehe. Diese Diskrepanz hänge zum einen mit der Ineffektivität des thailändischen Rechtsvollzugs und zum anderen mit den negativen Einstellungen der betroffenen Dienstleistungsanbieter¹⁴ zusammen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die politische Situation in Thailand die Umsetzung der Inklusiven Pädagogik im Sinne einer vollen Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle und vor allem formale Bildungsprozesse stark beeinflusst. Die Instabilität der Regierungen der letzten Jahre hat dazu beigetragen, dass keine kohärente Linie bezüglich der Realisierung einer inklusiven Bildungsreform verfolgt wurde. Um dies in Zukunft zu bewerkstelligen, empfehlen Kantavong, Nethanomsak und Luang-Ungkool (2012, 1049) die Etablierung einer einheitlichen Regierungslinie, die Verständnis und die richtige Haltung in der thailändischen Gesellschaft vermitteln kann.

6.2 Schulische Herausforderungen für Inklusion

Bezüglich der Rolle der Schule wurde von den Interviewpartner/innen überwiegend geäußert, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sie werden im Klassengefüge übersehen und nicht gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse unterrichtet. Bildung für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen ist in Thailand gesetzlich verankert, wobei die Vorgabe besagt, dass alle thailändischen Schüler/innen in das Schulsystem aufzunehmen sind. Die Schulen stehen dabei vor der großen Herausforderung der Umsetzung dieses Gesetzes (Bualar 2010, 113). Vorapanya (2008, 86) legt dar, dass Direktor/innen thailändischer Schulen sich von dieser rapiden Gesetzesänderung überfordert fühlen. Das Gesetz verlange etwas von den thailändischen Schulen, wozu sie noch nicht bereit wären. Alle Schüler/innen mit Behinderungen sollten in den Schulen unterrichtet werden, wobei weder ausgebildetes Personal noch die Räume und Ressourcen dafür vorhanden wären. Diese Behauptung deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Masterarbeit, die durch den Teilaspekt *lacking readiness of schools* ausgedrückt werden. Den Eltern werde jedoch vermittelt, dass die Schulen nun alle thailändischen Kinder aufnehmen würden. Die langen Wartelisten für die Aufnahme von Schüler/innen mit Behinderungen sind durch den Umstand erklärbar, dass von Seiten der Eltern eine Aufnahme ihrer Kinder eingefordert wird, jedoch von Seiten der Schulen diese Aufnahme verweigert wird. Thailändische Direktor/innen geben in diesem Zusammenhang an, dass die Schulen nicht bereit für eine allumfassende Inklusion wären (Vorapanya 2008, 87).

¹⁴ Auf das Thema der negativen Einstellungen wird in den beiden Kapiteln 6.2 und 6.3 noch näher eingegangen.

Zwei wichtige Gründe für diese fehlende Bereitschaft der Schulen für den gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen sind die mangelnde Lehrer/innenbildung (Bualar 2015, 4; Hill/Sukbunpant 2013, 130; Cheausuwantavee/Cheausuwantavee 2012, 80; Kantavong/Sivabaedya 2010, 55; Vorapanya 2008, 34; Carter 2006, 34) und die negativen Einstellungen des Lehrpersonals (Bualar 2015, 4; Cheausuwantavee/Cheausuwantavee 2012, 81). Dapudong (2014, 1) gibt an, dass erfolgreiche Inklusion in Thailand nur dann erreicht werden könne, wenn Lehrer/innen einerseits über Wissen und Können verfügen, um Schüler/innen mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichten zu können. Andererseits hänge der Erfolg von Inklusion von den (positiven) Einstellungen des Lehrpersonals gegenüber inklusiver Praxis ab. Derzeit sei die Lehrer/innenausbildung in Thailand bezüglich Inklusiver Pädagogik unzureichend, zudem sei das Lehrpersonal überwiegend neutral bzw. negativ gegenüber einem inklusiven Unterricht eingestellt (Dapudong 2014, 7).

Agbenyega und Klibthong (2014) beschäftigten sich mit dem Zusammenhang zwischen den Kenntnissen und der Ausbildung von thailändischen Pädagog/innen in Bezug auf Inklusion und deren inklusiver Praxis. Die Autor/innen erörtern, dass im Falle einer unzureichenden Lehrer/innenbildung die Schüler/innen mit Behinderungen lediglich im Klassenraum anwesend seien ("children are [...] just there in the classroom"; Agbenyega/Klibthong 2014, 1259). Um zu gewährleisten, dass Schüler/innen mit Behinderungen tatsächlich in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden und das Lehrpersonal einen qualitativ hochwertigen Unterricht abhalten könne, sei es unumgänglich, die Lehrer/innenausbildung zu professionalisieren. Bezüglich der (negativen) Einstellungen des thailändischen Lehrpersonals hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen heben auch Sukbunpant, Shiraishi und Kuroda (2004, 11) hervor, dass negative Einstellungen des Lehrkörpers und der Direktor/innen die Einschulung von Schüler/innen mit Behinderungen verhindern und somit eine Barriere für inklusive Praxis darstellen. Die Autor/innen verdeutlichen, dass die Motivation des Lehrpersonals gefördert werden müsse, Schüler/innen mit Behinderungen in einem inklusiven Setting zu unterrichten. Nur so könne inklusive Praxis erfolgreich umgesetzt werden.

Ein weiterer Aspekt, der den Schulbesuch für Schüler/innen mit Behinderungen erschwert, ist die mangelnde Barrierefreiheit der Gebäude und die fehlenden finanziellen Ressourcen (Bualar 2015, 4; Hill/Sukbunpant 2013, 131; Cheausuwantavee/Cheausuwantavee 2012, 82). Auch diese Schwierigkeiten konnten im Rahmen der qualitativen Datenanalyse herausgearbeitet und in dem Teilaspekt *lacking resources* dargestellt werden. Dieser Teilaspekt wurde der Kategorie *lacking interest of the government* zugeordnet, da die Verteilung der Ressourcen und die Bereitstellung

finanzieller Mittel für die Schulen zu einem Großteil Verantwortlichkeit der thailändischen Regierung ist. Das mangelnde Interesse der Regierung beeinflusst auch die Schulen: Aufgrund der fehlenden finanziellen Ressourcen können an Schulgebäuden nur eingeschränkt bauliche Veränderungen durchgeführt werden, um ein barrierefreies Lernen für alle Schüler/innen zu ermöglichen. Zudem mangelt es den Schulen an Materialien, die die Voraussetzung für den Unterricht für Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen darstellen.

Eine weitere Herausforderung für die inklusive Praxis in thailändischen Schulen stellt die Entwicklung eines passenden Lehrplans dar (Hill/Sukbunpant 2013, 130; Vorapanya/Dunlap 2012, 2; Vorapanya 2008, 51). Derzeit wird in Thailand nach einem nationalen Curriculum unterrichtet, das als Richtlinie für die Praxis verstanden wird. Zwischen den Schulen herrschen beträchtliche Unterschiede in der Anwendung und Umsetzung des Curriculums, die einerseits auf kulturelle Verschiedenheiten und andererseits auf differierende finanzielle Ressourcen zurückzuführen sind (Vorapanya 2008, 51). Für den Unterricht von Schüler/innen mit Behinderungen gibt es keine Richtlinien in diesem allgemeinen Lehrplan, somit ist es den Lehrer/innen überlassen, welche Inhalte und in welcher Form sie Schüler/innen mit Behinderungen unterrichten. Das Fehlen von curricularen Vorgaben führt beim Lehrpersonal oftmals zu Unsicherheiten und in weiterer Folge zur Ablehnung des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen (Vorapanya/Dunlap 2012, 2). Grimes (2013, 192) führt in diesem Zusammenhang an, dass für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen die Entwicklung eines Lehrplans für "head, hand, heart" zweckmäßig sei: "[T]he experience of the children in the school should be on an intellectual, physical and spiritual level" (Grimes 2013, 192). Bildung als Entfaltung und Prägung von Körper, Geist und Seele (siehe Kapitel 1.2.1; Krawitz 2007, 42) kann jedenfalls in einem Lehrplan vermittelt werden, der sowohl die intellektuelle, als auch die körperliche und seelische Ebene der Schüler/innen anspricht. Besonders für die Bildung von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen ist es zentral, die Gesamtheit von Körper, Geist und Seele zu sehen und den Schwerpunkt nicht, wie oftmals im schulischen Unterricht, auf der intellektuellen Ebene zu setzen.

6.3 "songsarn" - Mitleid gegenüber Menschen mit Behinderungen

Die Ergebnisse der qualitativen Datenbearbeitung haben zudem gezeigt, dass Schüler/innen mit komplexen Behinderungen als unzulänglich, schwach und hilfsbedürftig wahrgenommen werden. Sie werden in der Gemeinschaft nicht als gleichwertige Mitglieder akzeptiert, was durch den Teilaspekt *lacking acceptance* der Kategorie *being perceived as incapable* ausgedrückt wurde. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 dargelegt, ist diese Sichtweise von Behinderungen in

Thailand eng mit buddhistischen Inhalten verwoben, da der Buddhismus ein zentrales Element im Leben vieler Thailänder/innen ist. Im buddhistischen Glauben ist unter anderem das Konzept des "Karma" zentral:

"*Karma* - the understanding of cause and effect [...] is a central moral concept among Buddhists. It influences everyday actions through invoking the notion that 'doing good will get good' (positive merit or *bun*) and 'doing bad will get bad' (negative merit or *bap*)" (Naemiratch/Manderson 2009, 479; Herv. i. O.).

Laut buddhistischem Verständnis drücken beispielsweise Reichtum oder Gesundheit einer Person aus, dass diese in ihrer Vergangenheit bzw. in ihren vergangenen Leben ein "gutes" Leben geführt hat und "gute" Taten vollbracht hat. "Schlechte" Absichten und/oder "schlechte" Taten führen hingegen in unweigerlicher Folge zu finanziellen Problemen, familiären Belastungen, Krankheiten und/oder Verletzungen. Auch physische und psychische Beeinträchtigungen sind laut buddhistischem Gedankengut durch negative Verdienste verursacht, wodurch Behinderungen folglich negativ konstruiert werden (Naemiratch/Manderson 2009, 479). Grimes (2013, 192) führt aus, dass das gesellschaftliche Leben in Thailand unter anderem von der Vorstellung einer "sozialen Hierarchie" beeinflusst werde. Schüler/innen mit Behinderungen seien dabei in der sozialen Hierarchie wie folgt verortet:

"In social hierarchy, these two groups [the poor and the disabled; Anm. A. S.] are traditionally considered to be either in the lowest social class or outside the class system. Additionally, within Thai Theravada Buddhism, many practitioners still believe that those who are disabled or poor are paying the penalty for sins committed in previous re-incarnations."

Laut buddhistischem Weltbild sollten Menschen in Harmonie miteinander leben, was unter anderem durch vier Tugenden erreicht werden kann: liebevolle Güte ("*metta*"), Mitgefühl ("*karuna*"), uneigennützig Freude ("*mudita*") und Gleichmut ("*upekkha*"). Diese vier Tugenden sind für ein friedvolles Miteinander in der Gemeinschaft zentral, zudem gilt die Ausübung dieser Tugenden als positiver Verdienst ("*bun*"), der sich vorteilhaft für die eigene Zukunft auswirken wird (Naemiratch/Manderson 2009, 480f). Neben diesen vier allgemeinen moralischen Grundsätzen besteht das Konzept "*songsarn*":

"The literal meaning of the verb *songsarn* is to pity, to take pity on or to feel compassion for the person. An individual feels *songsarn* for or towards someone of greater disadvantage [...]. *Songsarn* therefore has negative connotations and [...] there is no expectation that someone might so comprehend the disadvantage or loss" (Naemiratch/Manderson 2009, 481).

"*Songsarn*" spielt eine wichtige Rolle für den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderungen in Thailand: Nicht die oben angeführten allgemeinen Tugenden werden Menschen mit Behinderungen vordergründig entgegengebracht, sondern "*songsarn*", das als Bemitleiden, Bedauern zu verstehen ist (Naemiratch/Manderson 2009, 481). Einer Person, die durch Unglück gekennzeichnet ist, wird Freundlichkeit und Mitleid entgegengebracht und man erhofft, dass sie

sich in naher Zukunft von diesem Unglück befreien könne. Es besteht demnach ein klares Machtgefälle zwischen der "unglücklichen" Person und ihrem Gegenüber. Wenn Menschen mit Behinderungen hilfsbedürftig erscheinen, sind einkommensstärkere Personen nach dem Konzept des "*songsarn*" verpflichtet, diesen Menschen Geld zu geben oder sie auf andere Weise zu unterstützen. Menschen ohne Behinderungen sollen sich kontinuierlich großzügig gegenüber Not leidenden Menschen zeigen, da sie so verhindern können, selbst im nächsten Leben behindert zu sein (Naemiratch/Manderson 2009, 482).

6.4 Respekt gegenüber Autoritätspersonen

Wie im Rahmen der Subkategorie *valuing teacher profession* (Kapitel 5.3.2) ausgedrückt wurde, zeigen thailändische Schüler/innen großen Respekt gegenüber ihren Lehrer/innen. Für viele Thailänder/innen ist Respekt und Höflichkeit eng mit der Vorstellung einer nationalen Identität verbunden (Howard 2009, 261). Thailänder/innen beschreiben sich demnach überwiegend als respektvolle und höfliche Menschen, die sensibel hinsichtlich der sozialen Hierarchie agieren (Howard 2009, 255). Die soziale Hierarchie beeinflusst viele Aspekte des täglichen Lebens und Respekt gegenüber Autoritätspersonen ist unter anderem für die Erhaltung dieser Hierarchie ausschlaggebend. Respekt wird einerseits in einer speziellen höflichen Anrede ausgedrückt, andererseits werden Autoritätspersonen durch eine besondere Geste begrüßt, bei der mit zusammengefalteten Händen eine Verbeugung angedeutet wird (Howard 2009, 254, 263). Respekt ist eine gewichtige Angelegenheit in der Schule und dient unter anderem dazu, das Verhalten der Schüler/innen in sozialen Situationen zu leiten (Howard 2009, 264). Wenn thailändische Schüler/innen (vor allem in ländlichen Regionen) eingeschult werden, wird der Schule bzw. den Lehrer/innen die Aufgabe zuteil, den Schüler/innen Respekt und Höflichkeit zu vermitteln und sie zu instruieren, ihren Platz in der sozialen Hierarchie zu erkennen (Howard 2009, 270). Es soll gewährleistet werden, dass Schüler/innen gegenüber älteren Personen, ihren Eltern und Lehrer/innen entsprechende Umgangsformen und respektvolle Sprache an den Tag legen.

So werden Lehrer/innen und insbesondere Direktor/innen in Thailand in besonderem Maße respektiert (Vorapanya 2008, 81). Es ist die Überzeugung vorherrschend, dass das Lehrpersonal über spezielles Wissen hinsichtlich der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verfügt und somit in der sozialen Hierarchie "über" den Eltern steht. Darüber hinaus verleiht die Bekleidung eines Regierungspostens den Lehrkräften eine machtvolle Position, da sie vom Staat bezahlt werden, die Bildung der Kinder zu übernehmen (Vorapanya 2008, 81f). Diese Erläuterungen decken sich mit den Ergebnissen der qualitativen Datenbearbeitung: In der

Kategorie *not daring to interfere* (Kapitel 5.3.2) wurde dargelegt, dass Eltern von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen teilweise zwar nicht mit der Gestaltung des Unterrichts der Pädagog/innen zufrieden sind, jedoch ihre Kritik nicht explizit äußern. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Eltern sich in der sozialen Hierarchie "unterhalb" des Lehrpersonals sehen und es im Sinne eines respektvollen Umgangs mit Autoritätspersonen nicht wagen, sich kritisch gegenüber deren Arbeit zu äußern. Auch Sukbunpant, Shirashi und Kuroda (2004, 11) teilen diese Ansicht: "[M]ost of Thai parent have the ancient believe that teacher is the leader whereas parent is a follower [sic]." Die Autor/innen sprechen sich dafür aus, dass Eltern unterstützt werden sollen, sich aktiv in das Schulleben einzubringen. Die elterliche Expertise für die jeweiligen Schüler/innen sollte stärker wertgeschätzt und ein Austausch zwischen Eltern und Lehrer/innen auf gleicher Ebene etabliert werden, um so mit einem individuell abgestimmten und angepassten Vorgehen die Qualität der formalen Bildungsmöglichkeiten für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen zu steigern.

6.5 Exklusion – Segregation – Integration – Inklusion?

Bereits in der Einleitung wurde das Bildungsprogramm "*Education for All*" der UNESCO (2000) thematisiert, in dessen Rahmen *Bildung für Alle* angestrebt wird. Um *Bildung für Alle* realisieren zu können, müssen Bildungsbarrieren abgebaut und Inklusion im Bildungsbereich verwirklicht werden. Um die Entwicklung von Exklusion zur Inklusion im Bildungswesen darzustellen, hat die UNESCO (2005, 24) ein Stufenmodell ("Steps from Exclusion to Inclusion") entwickelt. Auf der untersten Stufe (*Exclusion*) werden Schüler/innen von formalen Bildungsinstitutionen ausgeschlossen. Auf der zweiten Stufe (*Segregation*) werden Schüler/innen separat vom Regelschulwesen spezielle Bildungsangebote bereitgestellt, die unter anderem in Sonderschulen realisiert werden. Die dritte Stufe (*Integration/Special Needs Education*) bezeichnet die Aufnahme von Schüler/innen in integrative Settings. Auf der vierten und letzten Stufe des Modells (*Education for All/Inclusion in Education*) wird Bildung für alle Schüler/innen in formalen Bildungsinstitutionen realisiert.

Betrachtet man die Ergebnisse der qualitativen Datenauswertung vor dem Hintergrund dieses vierstufigen Modells, kann Folgendes festgehalten werden: Die angestrebte letzte Stufe der Inklusion, wie auch die dritte Stufe der Integration wurde in beiden präsentierten Fällen nicht realisiert. Ein Schüler mit Komplexer Behinderung wird in einer staatlichen Schule für Schüler/innen mit Sinnesbeeinträchtigungen unterrichtet und eine Schülerin mit Komplexer Behinderung wird in einer Institution im außerschulischen Bereich. In diesem Sinne kommen die beiden unteren Stufen der Segregation bzw. Exklusion zum Tragen. Auf der Ebene der

Segregation werden Bildungsangebote zwar in einer formalen Bildungsinstitution (Sonderschule) angeboten, jedoch erfolgt dies außerhalb des Regelschulwesens. Der Lehrplan in diesen Schulen ist meist an die besonderen Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst und je nach Möglichkeit unterrichten Lehrer/innen mit einer heil/sonderpädagogischen Ausbildung. Im Falle des vorgestellten Schülers mit Komplexer Behinderung findet eine vom Regelschulwesen getrennte Beschulung in einer Sonderschule statt.

Auf der Ebene der Exklusion werden Schüler/innen ganz von Institutionen des formalen Bildungsbereichs ausgeschlossen. Im Falle der präsentierten Schülerin mit Komplexer Behinderung tritt eine außerschulische Institution in den Vordergrund, da keine Möglichkeit besteht, Bildung im Rahmen einer formalen Bildungsinstitution in Anspruch zu nehmen. Die Angebote sind überwiegend im medizinisch-therapeutischen Bereich angesiedelt und Maßnahmen vorherrschend von medizinisch-physiotherapeutischem Personal durchgeführt.

6.6 Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen und institutionelle Bildungsprozesse

An dieser Stelle gilt es, unter Bezugnahme auf die hier präsentierten Inhalte Antworten auf die Fragestellung *"Wie werden Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok einbezogen?"* zu finden.

Die Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok ist durch folgende Herausforderung gekennzeichnet: Laut thailändischem Gesetz sollten Schulen in Thailand eine *Bildung für Alle* ermöglichen und somit auch Schüler/innen mit Behinderungen im formalen schulischen Setting unterrichten. Viele Schulen fühlen sich jedoch aufgrund von fehlenden Ressourcen und/oder unzureichender Lehrer/innenbildung nicht in der Lage, einen inklusiven Unterricht anzubieten. Zudem mangelt es den Schulen an Möglichkeiten, bauliche Barrierefreiheit durchzusetzen, passendes Material für Schüler/innen mit Behinderungen bereitzustellen und nach einem Lehrplan für Schüler/innen mit Behinderungen zu unterrichten. Aus diesem Grund setzen sie strenge Aufnahmekriterien fest, die es Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen kaum möglich macht, aufgenommen zu werden. Lediglich Schüler/innen mit sehr geringem individuellen Unterstützungsbedarf wird der Schulbesuch in diesen "inklusiven" Schulen ermöglicht, wobei nicht garantiert werden kann, dass Schüler/innen mit Behinderungen im formalen Schulsystem entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse versorgt werden. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen haben somit erschwerten Zugang zu Bildung im schulischen Bereich und werden folglich kaum in institutionelle Bildungsprozesse im formalen Bildungsbereich einbezogen. Infolgedessen tritt der non-formale Bildungssektor in den Vordergrund: Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert, verfolgen

außerschulische Institutionen das Ziel, jenen Schüler/innen Bildung zu ermöglichen, die keinen Zugang zu Bildung im formalen Sektor haben. Diese Institutionen werden oftmals von nicht-staatlichen Organisationen betrieben, die einen zentralen Stellenwert für die Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen einnehmen. Obwohl hinsichtlich der Angebote ein klar medizinisch-therapeutischer Schwerpunkt zu erkennen ist, bemühen sich die Pädagog/innen dieser Einrichtungen, Bildung im Sinne einer Entfaltung und Prägung von Körper, Geist und Seele zu verstehen und zu vermitteln. Hauptaugenmerk wird im non-formalen Bildungsbereich einerseits darauf gelegt, Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, andererseits Eltern bei der Förderung ihrer Kinder zu unterstützen. Die außerschulischen Institutionen setzen sich neben dem Bildungsauftrag für Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen also auch zur Aufgabe, Wissen und Kenntnisse bezüglich Behinderungen an Eltern und Betreuungspersonen weiterzugeben. Die Eltern werden somit als wichtige Ressource für die Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen angesehen. Als zentraler Leitgedanke für Bildung im non-formalen Bereich gilt, dass die Schüler/innen bestmöglich gefördert werden sollen, um zu einem späteren Zeitpunkt in den formalen Bildungssektor bzw. in das Gemeinschaftsleben integriert werden zu können. Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen werden somit zwar in institutionelle Bildungsprozesse eingebunden, bleiben jedoch am Rande der Gemeinschaft. Sie werden außerschulisch, außerhalb des allgemeinen formalen Schulsystems beschult. Das Ziel einer Aufnahme in das formale Schulsystem wird zwar im Gesetzesrahmen und in der Praxis formuliert, jedoch scheint es in vielen Fällen kaum erreicht zu sein.

7. Resümee und weiterführende Fragen

In dieser Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Schüler/innen mit komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok eingebunden werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schüler/innen mit komplexen Behinderungen im Großraum Bangkok hauptsächlich in außerschulischen Institutionen unterrichtet werden, die im non-formalen Bildungsbereich verortet sind. Obwohl Eltern von Schüler/innen mit Behinderungen vermehrt den Wunsch äußern, ihre Kinder in inklusiven schulischen Settings zu beschulen, und inklusive Pädagogik auch laut thailändischem Gesetz umzusetzen ist, scheitert die inklusive Praxis in den thailändischen Schulen. Dort sollen Schüler/innen mit Behinderungen aufgenommen werden, Lehrer/innen werden jedoch nicht für die Anforderungen des gemeinsamen Unterrichts für Schüler/innen mit und ohne Behinderungen ausgebildet und stehen der Inklusion oftmals kritisch gegenüber. Da sich Schulen vielerorts gegenüber den Herausforderungen der Inklusion überfordert fühlen, werden strenge Aufnahmekriterien festgelegt, die Schüler/innen mit Behinderungen häufig nicht erfüllen können. Insbesondere den Anliegen von Schüler/innen mit komplexen Behinderungen wird sowohl von schulischer Seite als auch von Seite der thailändischen Regierung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dieses fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse dieser Schüler/innengruppe könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass Schüler/innen mit komplexen Behinderungen überwiegend defizitär wahrgenommen werden und eine niedrige Position in der thailändischen Sichtweise der sozialen Hierarchie einnehmen. Infolgedessen erfolgt die Umsetzung der Einbeziehung von Schüler/innen mit Behinderungen in das formale schulische System nur sehr schleppend. Zwar werden die Ziele formuliert, dass Schüler/innen mit (komplexen) Behinderungen voll am gesellschaftlichen Leben teilhaben und ein glückliches Dasein in der Gemeinschaft führen sollen, jedoch werden in der Praxis kaum Maßnahmen gesetzt, die diese Einbeziehung ermöglichen. Schüler/innen mit komplexen Behinderungen werden infolgedessen außerhalb des Regelschulwesens unterrichtet, teilweise in Sonderschulen (formaler Bildungsbereich), vermehrt in Institutionen im non-formalen, außerschulischen Bereich.

Im Rahmen dieser Masterarbeit konnten Antworten auf die eingangs gestellte Fragestellung gefunden werden. Als Basis für die Beantwortung dieser Fragestellung dienten zwei Fälle, zu denen umfassendes Datenmaterial im Kontext eines internationalen Forschungsprojekts gesammelt wurde. Im Zuge einer qualitativen Datenanalyse konnte eine theoretische Konzeptualisierung entwickelt werden. Diese wurde unter Bezugnahme auf englischsprachige

Fachliteratur zur Thematik diskutiert, wobei sich herausstellte, dass die Befunde der Fachliteratur weitgehend im Einklang mit den Ergebnissen der qualitativen Datenanalyse stehen. Im Sinne der Grenzen der vorliegenden Masterarbeit soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Ergebnisse der Datenanalyse im Rahmen einer Sekundäranalyse gefunden wurden. Die Autorin stand vor der Herausforderung, Daten auszuwerten, die sie nicht selbst erhoben hatte und die im Rahmen eines Forschungsprojektes gesammelt wurden, bei dem sie selbst nicht aktiv teilgenommen hatte. Obwohl eine kontextbewusste Auswertung angestrebt wurde und ein intensiver Austausch mit Primärforschenden erfolgte, können "blinde Flecken" bezüglich des Kontextes und der Rahmenbedingungen des Datenmaterials nicht ausgeschlossen werden. Zur Auswertung und Diskussion der Ergebnisse wurde lediglich auf englisch- und deutschsprachige Daten und Fachtexte zurückgegriffen. Aufgrund von sprachlichen Barrieren war der Einbezug von thailändischen Publikationen, vor allem auch zum Thema der Bildung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen, zur Darstellung eines Gesamtbildes nicht möglich.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Anzahl der bearbeiteten Fälle. Da der Einbezug eines umfangreicheren Datenmaterials den Rahmen dieser Masterarbeit überschritten hätte, wurden lediglich zwei Fälle als Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen. Aus diesem Grund war es nicht möglich, ein allgemeines Modell zu erstellen bzw. im Sinne der Grounded Theory-Methodologie eine Theorie zu generieren. Jedoch konnte eine erste theoretische Konzeptualisierung erarbeitet werden, die als Ausgangspunkt für zukünftige Forschungen in diesem Bereich dienen kann. Im Rahmen weiterführender Forschungstätigkeiten könnte unter Einbezug eines umfangreicheren Datenmaterials eine tiefere Behandlung der Thematik realisiert werden. In diesem Zusammenhang könnte beispielsweise herausgearbeitet werden, welche konkreten Maßnahmen die Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in Bildungsprozesse im formal-schulischen Setting im Großraum Bangkok fördern könnten.

Literaturverzeichnis

- Agbenyega, J. S./Klibthong, S. (2014): Assessing Thai early childhood teacher's knowledge of inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1247-1261.
- Baudisch, W. (Hrsg.) (2000): *Selbstbestimmt leben trotz schwerer Behinderungen? Schritte zur Annäherung an eine Vision*. Münster: LIT.
- Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. 16. vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Bualar, T. (2010): Disability rehabilitation policy in Thailand: Explaining why it has come under fire. In: *Journal of Asian Public Policy*, 3 (1), 111-117.
- Bualar, T. (2015): What has gone wrong with inclusive education in Thailand? In: *Journal of Public Affairs*, [1-6].
- Burkart, H. (2004): *Schwerste Behinderung. Anfragen an Förderkonzepte für Menschen mit allumfassendem Hilfebedarf*. Würzburg: Edition bentheim.
- Carter, S. L. (2006): The development of special education services in Thailand. In: *International Journal of Special Education*, 21 (2), 32-36.
- Charmaz, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2. Auflage, Thousand Oaks: Sage.
- Cheausuwantavee, T./Cheausuwantavee, C. (2012): Rights, equality, educational provisions and facilities for students with disabilities in Thailand: Legal and practical perspectives over the past decade. In: *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23 (1), 70-91.
- Constitution of the Kingdom of Thailand (2007): Verfügbar unter: <http://www.isaanlawyers.com/constitution%20thailand%202007%20-%202550.pdf> [Download: 29.10.2015].
- Corbin, J. (2006): *Grounded Theory*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage, Opladen: Buderich, 70-75.
- Corti, L./Witzel, A./Bishop, L. (2005): Potenziale und Probleme der Sekundäranalyse. Eine Einführung in die FQS-Schwerpunktausgabe über die Sekundäranalyse qualitativer Daten. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6 (1), Art. 49, [1-7].
- DIMDI, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: World Health Organization.
- Dittmann, W./Klöpfer, S. (Hrsg.) (1998): *Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher*. 3. überarbeitete Auflage, Heidelberg: Winter, Edition S.

- Dapudong, R. C. (2014): Teacher's knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. In: International Journal of Learning & Development, 4 (4), 1-24.
- Fischer, E. (Hrsg.) (2000): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Fornefeld, B. (Hrsg.) (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Friese, S. (2012): ATLAS.ti 7. User Guide and Reference. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fröhlich, A. D./Heinen, N./Klauß, T./Lamers, W. (Hrsg.) (2011): Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. Oberhausen: Athena.
- Grimes, P. (2013): Considering the continuing development of inclusive teachers: A case study from Bangkok, Thailand. In: European Journal of Special Needs Education, 28 (2), 187-202.
- Haupt, U. (2006): Wie Lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heaton, J. (2004): Reworking Qualitative Data. London: Sage.
- Hill, D./Sukbunpant, S. (2013): The comparison of special education between Thailand and the United States: Inclusion and support for children with Autism spectrum disorder. In: International Journal of Special Education, 28 (1), 120-134.
- Hinz, A. (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hoare, T. (2004): Thailand: A global studies handbook. California: ABC-CLIO Inc.
- Hölzer, T. [Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, GIZ] (2014a): Thailand. Landesübersicht und Naturraum. Verfügbar unter: <http://liportal.giz.de/thailand/ueberblick/> [Download: 29.10.2015].
- Hölzer, T. [Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, GIZ] (2014b): Thailand. Gesellschaft. Verfügbar unter: <http://liportal.giz.de/thailand/gesellschaft/> [Download: 29.10.2015].
- Howard, K. M. (2009): "When meeting *Khun* teacher, each time we should pay respect": Standardizing respect in a Northern Thai classroom. In: Linguistics and Education, 20, 254-272.
- Ito, N. (2010): Convention on the rights of persons with disabilities and perspectives of development assistance: A case study of Thai disability policy. In: Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 21 (1), 43-59.

- Japan International Cooperation Agency (2002): Country Profile on Disability. Kingdom of Thailand. Verfügbar unter: http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/East-Asia-Pacific/JICA_Thailand.1.pdf [Download: 29.10.2015].
- Kantavong, P./Nethanomsak, T./Luang-Ungkool, N. (2012): Inclusive education in Thailand after 1999 National Education Act: A review of a pre-service teacher education system. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1043-1051.
- Kantavong, P./Sivabaedya, S. (2010): A professional learning program for enhancing the competency of students with special needs. In: *International Journal of Whole Schooling*, 6 (1), 53-62.
- Klauß, T./Lamers, W. (Hrsg.) (2003): *Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Winter, Edition S.
- Krawitz, R. (2007): Bildung. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (Hrsg.): *Wörterbuch Heilpädagogik*. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), 42-45.
- Lamers, W./Heinen, N. (2011): Bildung für alle - Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, A. D./Heinen, N./Klauß, T./Lamers, W. (Hrsg.): *Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär*. Oberhausen: Athena, 317-344.
- Manason, P. (2009): Educational policy and practices for educating students with moderate cognitive disabilities in segregated and inclusive schools in Thailand: A qualitative analysis from the perspectives of parents, teachers, and school administrators (Dissertation). The University of Wisconsin: Madison.
- Medjedović, I. (2014): *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Menze, C. (1992): Bildung. In: Lenzen D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 350-356.
- Meyer, A.-H. (2004): Kodieren mit der ICF: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenzen und Probleme der "Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit". Ein Überblick. Heidelberg: Winter, Edition S.
- Meyer, C. B. (2001): A case in case study methodology. In: *Field Methods*, 13 (4), 329-352.
- Ministry of Education (2004): Thailand. National report 2004. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/thailand.pdf [Download: 29.10.2015].
- Ministry of Education, Office of the Permanent Secretary (2008): The development of education. National report of Thailand. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/thailand_NR08.pdf [Download: 29.10.2015].

- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2011): Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für "Grounded-Theory"-Forschungsarbeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 12 (1), Art. 32, [1-26].
- Naemiratch, B./Manderson, L. (2009): Pity and pragmatism: Understandings of disability in Northeast Thailand. In: Disability & Society, 24 (4), 475-488.
- Office of the National Education Commission (1999): National Education Act B.E. 2542 (1999). Verfügbar unter http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Thailand/Thailand_Education_Act_1999.pdf [Download: 29.10.2015].
- Peters, S. (2007): "Education for All?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. In: Journal of Disability Policy Studies, 18 (2), 98-108.
- Proyer, M. (2011): Kinder mit Behinderungen im Großraum Bangkok. Barrieren und Förderfaktoren im Bildungswesen. In: Südostasien, 4, 33-35.
- Proyer, M. (2014): Educational environments of children with disabilities in Greater Bangkok (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Wien.
- Proyer, M./Schiemer, M./Luciak, M. (2011): CLASDISA – Classifications of disabilities in the field of education in different societal and cultural contexts: Insights into the current state of research. In: Austrian Journal of South-East Asian Studies, ASEAS, 4 (1), 158-165; Auch online unter: http://www.seas.at/aseas/3_2/ASEAS_4_1_A10.pdf; [Download: 29.10.2015].
- Proyer, M./Sriwanyong, S. (2013a, Juli): Children with disabilities in schools in Greater Bangkok: Facilitators and barriers for inclusive education. Posterpräsentation bei der 8. Biennial Conference of the Comparative Education Society of Asia (CESA), Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- Proyer, M./Sriwanyong, S. (2013b): International perspectives on barriers for children with disabilities' educational environment in Greater Bangkok. In: Journal of Research in Development in Special Education, 2 (1), 46-59.
- Punch, K. F. (2009): Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches. 2. Auflage, Los Angeles: Sage.
- Schiemer, M. (2014): Developing a sense of belonging: A study on the impact of environmental factors regarding education for children with disabilities in Addis Ababa, Ethiopia (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Wien.
- Schiemer, M./Proyer, M. (2013): Teaching children with disabilities: ICTs in Bangkok and Addis Ababa. In: Multicultural Education & Technology Journal, 7 (2), 99-112.
- Schuntermann, M. F. (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs - Übungen - Offene Fragen. 3. überarbeitete Auflage, Heidelberg: ecomed Medizin.

- Smioski, A. C. (2012): Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Daten. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Wien.
- Sriwanyong, S./Proyer, M. (2014): Report on the summarized findings of the CLASDISA project - Focus on Greater Bangkok. Broschüre, finanziert vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer P22178, Wien.
- Stake, R. E. (1995): The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage.
- Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 82-107.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Strübing, J (2004): Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sukbunpant, S./Arthur-Kelly, M./Dempsey, I. (2013): Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. In: International Journal of Inclusive Education, 17 (10), 1106-1118.
- Sukbunpant, S./Shiraishi, E./Kuroda, Y. (2004): Early detection and intervention for young children with special needs in Thailand. In: National Institutes for Informatics Scholarly and Academic Information Navigator, 54, 1-13.
- Sungsri, S./Mellor, W. (1984): The philosophy and services of non-formal education in Thailand. In: International Review of Education, 30 (4), 441-455.
- Theunissen, G. (2011): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe. 5., völlig neu bearbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2015): Human Development Index. Verfügbar unter: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> [Download: 29.10.2015].
- UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf [Download: 29.10.2015].
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2013): Inclusive Education. Addressing Exclusion. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> [Download: 29.10.2015].
- Van den Berg, H. (2005): Reanalyzing qualitative interviews from different angles: The risk of decontextualization and other problems of sharing qualitative data. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 6 (1), Art. 30, [1-14].
- Vorapanya, S. (2008): A Model for inclusive schools in Thailand (Unveröffentlichte Dissertation). University of Oregon.
- Vorapanya, S./Dunlap, D. (2012): Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. In: International Journal of Inclusive Education, 1, 1-15.
- Vorapanya, S./Dunlap, D. (2014, Mai): Buddhist ideology towards children with disabilities in Thailand: Through the lens of inclusive school principals. Beitrag zum Workshop "The importance of promoting buddhist education", Bai Dinh Convention Center, Ninh Binh Province, Vietnam. Verfügbar unter: http://daophatngaynay.com/vn/files/sach/vesak2014/ws5_16_en__Buddhist_Ideology_towards_Children_with_Disabilities__703034837.pdf [Download: 29.10.2015].
- Wagner, M. (2007): Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!? Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Witzel, A./Medjedović, I./Kretzer, S. (2008): Sekundäranalyse qualitativer Daten: Zum gegenwärtigen Stand einer neuen Forschungsstrategie. In: Historical Social Research, 33 (3), 10-32.
- World Population Review (2015): Bangkok Population 2015. Verfügbar unter: <http://worldpopulationreview.com/world-cities/bangkok-population/> [Download: 29.10.2015].
- Worldometers (2015): Thailand Population. Verfügbar unter: <http://www.worldometers.info/world-population/thailand-population/> [Download: 29.10.2015].
- Yin, R. K. (2014): Case Study Research. Design and Methods. 5. Auflage, Thousand Oaks: Sage.

Anhang

A: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF.....	8
Abbildung 2. Ausschnitt initiales Kodieren (C2m).....	34
Abbildung 3. Ausschnitt fokussiertes Kodieren (C1U).....	36
Abbildung 4. Theoretische Konzeptualisierung.....	46
Abbildung 5. Kategorie <i>being perceived as incapable</i>	47
Abbildung 6. Subkategorien von <i>being perceived as incapable</i>	48
Abbildung 7. Kategorie <i>lacking attention at school</i>	56
Abbildung 8. Kategorie <i>parents being solely responsible</i>	61
Abbildung 9. Subkategorien von <i>parents being solely responsible</i>	62
Abbildung 10. Kategorie <i>not daring to interfere</i>	66
Abbildung 11. Kategorie <i>lacking interest of the government</i>	70
Abbildung 12. Kategorie <i>non-formal institutions being the only option</i>	74
Abbildung 13. Subkategorien von <i>non-formal institutions being the only option</i>	75
Abbildung 14. Kategorie <i>preparing students</i>	79
Abbildung 15. Kategorie <i>pushing into inclusive setting</i>	82
Abbildung 16. Theoretische Konzeptualisierung.....	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Leitfadeninterviews Fall 1</i>	28
Tabelle 2: <i>Leitfadeninterviews Fall 2</i>	29
Tabelle 3: Subkategorien von <i>being perceived as incapable</i>	52
Tabelle 4: Teilaspekte von <i>being perceived as incapable</i>	56
Tabelle 5: Teilaspekte von <i>lacking attention at school</i>	61
Tabelle 6: Subkategorien von <i>parents being solely responsible</i>	65
Tabelle 7: Subkategorien von <i>not daring to interfere</i>	70
Tabelle 8: Teilaspekte von <i>lacking interest of the government</i>	74
Tabelle 9: Subkategorien von <i>non-formal institutions being the only option</i>	78
Tabelle 10: Subkategorien von <i>preparing students</i>	82
Tabelle 11: Kategorie <i>pushing into inclusive setting</i>	84

B: Kurzzusammenfassung/Abstract

Die Forderung "Bildung für Alle!" (UNESCO 2000) thematisiert das Recht aller Kinder auf Bildung und den Abbau von Bildungsbarrieren. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen für Kinder mit Behinderungen gerichtet. Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Einbeziehung von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen in institutionelle Bildungsprozesse im Großraum Bangkok. Hierfür wurden Daten des internationalen Forschungsprojekts CLASDISA (FWF, Projektnummer P22178) herangezogen und im Rahmen einer Fallanalyse untersucht. Mittels einer qualitativen Datenbearbeitung in Anlehnung an Charmaz (2014) wurde eine theoretische Konzeptualisierung entwickelt, die verdeutlicht, dass Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen teilweise ganz von Institutionen des formalen Bildungsbereichs ausgeschlossen sind bzw. teilweise außerhalb des Regelschulwesens in Sonderschulen unterrichtet werden. Als wichtige Einflussgrößen auf diesen eingeschränkten Zugang zu Bildungsinstitutionen wurden unter anderem das fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse von Schüler/innen mit Komplexen Behinderungen sowie die defizitäre Sichtweise auf diese Personengruppe herausgearbeitet.

The "Education for All"-movement (UNESCO 2000) as a global commitment addresses the right to quality basic education for all children and the removal of barriers to education, with a special focus on the situation of children with disabilities. This master thesis deals with the inclusion of students with complex disabilities in institutional educational processes in Greater Bangkok. For this purpose, data of the international research project CLASDISA (FWF, project number P22178) was used to carry out a case study analysis. Using coding methods of the "Grounded Theory"-methodology by Charmaz (2014), a theoretical conceptualization was developed. This theoretical conceptualization shows that students with complex disabilities are partially excluded from formal educational institutions and partially educated in separate institutions such as special schools. The lack of attention for their individual needs and the deficient perception of students with complex disabilities could be identified as important determinants for the limited access to educational institutions.

C: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Anna Theresa Schmiedecker

Ausbildung

- 2013: Auslandssemester an der Universität Jyväskylä, Finnland
seit 2011: Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
seit 2010: Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
2008-2011: Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2000-2008: Gymnasium der Erzdiözese Wien, Sachsenbrunn in Kirchberg/Wechsel

Berufliche Erfahrungen und Praktika

- 2015: Praktikum auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Behindertenpsychiatrie für Erwachsene, Krankenhaus Hietzing, Rosenhügel, 1130 Wien
seit 2015: Seminarassistentin für die Ausbildung zum Kinder- und Elterncoach und Lerntherapeut/in am Institut APÄDO, 1070 Wien
seit 2014: Studienassistentin am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien)
seit 2014: Nachmittagsbetreuung im Hort der Piaristenvolkschule St. Thekla, 1040 Wien
2013: Praktikum im Sozialpsychiatrischen Zentrum der Caritas Wien, 1050 Wien
2012/13: Fremdsprachenförderung im Kindergarten der Wiener Kinderfreunde, 1190 Wien
2012: Praktikum im Therapieinstitut Keil GmbH in einer Konduktiv-Mehrfachtherapeutischen Schulgruppe, 1170 Wien
seit 2011: Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien)
2010/11: Praktikum bei der Produktionsschule BOK der Volkshochschule Meidling für benachteiligte Jugendliche, 1120 Wien
2010/11: Ganzheitliche Betreuung in Sommercamps der Wiener Jugenderholung in Auerbach/Wechsel und des Niederösterreichischen Herbergswerks in Lackenhof (Niederösterreich)

Stipendien

- Leistungsstipendien im Zuge des Studienförderungsgesetzes der Universität Wien für die Studienjahre 2009/10, 2010/11, 2011/12 und 2012/13
- Leistungsstipendien der "Michael von Zoller-Stiftung" der Abteilung Stiftungsverwaltung des Landes Niederösterreich für die Studienjahre 2008/09, 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14 und 2014/15