



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Education for All“ und „Inclusive Education“.  
Bildungspolitische Herausforderungen für Tanzania.

Verfasserin

**Birgit Löw**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra (Mag.)**

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuerin:

Priv.Doz. Mag. Dr. Irmí Maral-Hanak



*Elimu bahari, haina kuta wala dari.*

*Bildung ist ein Ozean, sie hat weder Mauern noch ein Dach.*

*Kila lango lina ufunguo wake.*

*Jede Tür hat ihren eigenen Schlüssel.*



## Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	iii
Abbildungsverzeichnis .....	iii
Abkürzungsverzeichnis .....	iv
<i>Danksagung</i> .....	vi
1 Einleitung.....	1
1.1 Fragestellung(en) und These(n) .....	2
1.2 Aufbau der Arbeit .....	2
1.3 Forschungsmethoden.....	3
1.4 Bildung für Entwicklung und Armutsreduzierung.....	5
1.5 Inklusion in der Bildung und in der Gesellschaft.....	8
2 Rahmenbedingungen und leitende Konzepte.....	11
2.1 Historische Entwicklung der Bildungspolitik im Raum Tanzania .....	11
2.2 Der politische Rahmen .....	13
2.3 <i>Education Policies</i> in Tanzania .....	16
2.4 „Education for All“ als universelles Bildungskonzept? .....	20
2.4.1 Entstehung und Zielsetzungen.....	21
2.4.2 Bisherige Ergebnisse .....	23
2.4.3 Kritik .....	25
2.4.4 EFA in Tanzania.....	28
2.5 Von der Segregation über die Integration zur Inklusion.....	32
2.5.1 Entstehung und Zielsetzungen von Inklusiver Bildung .....	33
2.5.1.1 Der politische Rahmen.....	33
2.5.1.2 Anfänge und Einflüsse .....	36
2.5.2 Annäherung an eine Definition .....	38
2.5.3 Begrifflichkeiten bzgl. <i>Inclusive Education</i> .....	40
2.5.4 Wen betrifft <i>Inclusive Education</i> ? .....	41
2.5.5 <i>Index for Inclusion</i> .....	42

2.5.6	Der bisherige Stand des <i>Inclusive Education</i> -Prozesses und zukünftige Herausforderungen .....	44
2.5.7	Kritikpunkte .....	46
2.6	<i>Inclusive Education</i> für eine inklusive Gesellschaft .....	48
3	<i>Inclusive Education</i> in Tanzania .....	52
3.1	Aktuelle Situation von Bildung in Tanzania .....	52
3.2	(Geplante) Maßnahmen, um <i>Inclusive Education</i> umzusetzen .....	55
3.3	Zielgruppe: Wer ist gemeint mit <i>Inclusive Education</i> in Tanzania? .....	57
3.3.1	Menschen mit Behinderung .....	58
3.3.2	Waisenkinder .....	60
3.3.3	Straßenkinder.....	61
3.3.4	Arbeitende Kinder .....	62
3.3.5	<i>Inclusive Education</i> als Bildung für ALLE .....	64
3.4	Bisherige Ergebnisse und Problemfelder von <i>Inclusive Education</i> .....	65
3.4.1	Implementierung .....	65
3.4.2	Finanzierung .....	68
3.4.3	LehrerInnen.....	69
3.4.4	Materielle Ressourcen .....	71
3.4.5	Gender-Gleichberechtigung .....	73
3.4.6	Lehrplan .....	75
3.4.7	Verständnis von und Einstellung zu <i>Inclusive Education</i> in Tanzania .....	75
3.5	Zusammenfassung: Ergebnisse und Herausforderungen .....	78
3.5.1	Policy-Entwicklung .....	79
3.5.2	Implementierung .....	79
3.5.3	Lehrplan .....	81
3.5.4	Gender-Gleichberechtigung.....	81
3.5.5	Finanzierung .....	82
3.5.6	LehrerInnen.....	82
3.5.7	Materielle Ressourcen .....	83
3.5.8	Verständnis und Einstellung zu <i>Inclusive Education</i> .....	83
4	Resümee .....	84
5	Bibliografie.....	89

Zusammenfassung .....	101
Summary .....	102
Muhtasari.....	103
Lebenslauf.....	104

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Netto-Einschulungsraten <i>Primary Education</i> , Tanzania.....	29
Tabelle 2: Übergangsraten <i>Primary/Secondary Education</i> , Tanzania .....	30
Tabelle 3: Alphabetisierungsraten, Tanzania.....	30

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Dimensionen des <i>Index for Inclusion</i> .....	43
Abb. 2: Phasen des <i>Index for Inclusion</i> .....	44
Abb. 3: <i>Inclusive Development</i> .....	49
Abb. 4: Cartoon, Qualität der Bildung .....	54
Abb. 5: Cartoon, Waisenkinder .....	61
Abb. 6: Cartoon, Übergang zur <i>Secondary School</i> .....	66
Abb. 7: Cartoon, Implementierung.....	68
Abb. 8: Cartoon, Gehälter der LehrerInnen .....	71
Abb. 9: Cartoon, Schulgebäude als Barriere .....	72
Abb. 10: Cartoon, Benachteiligung von Mädchen in den Schulen .....	74
Abb. 11: Cartoon, Eltern von Kindern mit Behinderung .....	78
Abb. 12: Cartoon, Policies der verschiedenen Schulstufen .....	80

## Abkürzungsverzeichnis

BEDC	Basic Education Development Committee
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education
DFID	Department for International Development (UK)
EDI	EFA Development Index
EFA	Education for All
ESDP	Education Sector Development Programme
EU	Europäische Union
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
FRESH	Focusing Resources on Effective School Health
FTI	Fast-Track Initiative
GATS	General Agreement on Trade in Services
GER	Gross Enrolment Rate
GPI	Gender Parity Index
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HIPC	Heavily Indebted Poor Countries
ICD	Information Center on Disability
ILO	International Labour Organization
IPEC	International Programme on the Elimination of Child Labour
IWGDD	International Working Group on Disability and Development
JICA	Japan International Cooperation Agency
LGRP	Local Government Reform Programme
MDGs	Millennium Development Goals
MKUKUTA	Mkakati wa Kukuza Uchumi na Kupunguza Umaskini
MLYDS	Ministry of Labour, Youth Development and Sports
MoEC	Ministry of Education and Culture
MoEVT	Ministry of Education and Vocational Training
MSTHE	Ministry of Science, Technology and Higher Education
MTEF	Medium Term Expenditure Framework
NER	Net Enrolment Rate
NGO	Non-Governmental Organization

NORAD	Norwegian Agency for Development Cooperation
NSGRP	National Strategy for Growth and Reduction of Poverty
PEDP	Primary Education Development Plan
PER	Public Expenditure Review
PMO-RALG	Prime Minister's Office Regional Administration and Local Govern- ment
PRGF	Poverty Reduction Growth Facility
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
SAP	Strukturanpassungsprogramm
SEDP	Secondary Education Development Plan
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
TAS	Tanzania Assistance Strategy
TIE	Tanzania Institute of Education
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNFPA	United Nations Population Fund
UNGEI	United Nations Girls' Education Initiative
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNO	United Nations Organization
UPE	Universal Primary Education
URT	United Republic of Tanzania
USAID	United States Agency for International Development
WHO	World Health Organization
WTO	World Trade Organization

## **Danksagung**

*Im Vorfeld dieser Arbeit möchte ich all jenen meinen Dank aussprechen, die mich beim Erarbeiten des Themas und beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben. Allen voran möchte ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Irmis Maral-Hanak, danken, die mich während des ganzen Prozesses der Erarbeitung begleitete und mir bei allen Fragen hilfreiche Tipps, Vorschläge und Anregungen gab. Magdalena Kern von Licht für die Welt bin dankbar für die Kontaktvermittlung des Projektpartners ICD sowie für so manche hilfreiche Hinweise zu Inclusive Education in Tanzania. Mein Dank gilt auch allen Personen, die mich im Rahmen meiner Forschung in Tanzania unterstützten. Vor allem Abel Anania, Projektkoordinator des ICD, verhalf mir zu Kontakten und stand mir auch darüber hinaus mit Rat und Tat zur Seite. Meinen Interviewpartnern bin ich dankbar dafür, dass sie sich die Zeit genommen haben um die Interviews zu führen und auch für das Vertrauen, das sie mir dabei entgegengebracht haben. Auch allen Freunden möchte ich danken: Mfilinge, der meine Kiswahili-Kenntnisse immer wieder verbessert, Monika Kreil, die immer motivierende Worte für mich fand, und alle, die immer ein offenes Ohr für mich hatten. Meinen Eltern möchte ich an dieser Stelle danken für deren Unterstützung bei all meinen Vorhaben.*

## 1 Einleitung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die bildungspolitischen Problemfelder bezüglich *Inclusive Education* in Tanzania aufzuzeigen und warum diese Herausforderungen die erfolgreiche Implementierung der Kampagne gefährden können.

*Inclusive Education* ist eine Strategie, um Bildung für Alle zu erreichen, die erstmals 1994 mit dem *Salamanca Statement* und dem *Framework for Action on Special Needs Education* formuliert wurde. *Inclusive Education* zielt darauf ab, besonders benachteiligte Menschen, vor allem Menschen mit Behinderung, in den Bildungsprozess miteinzubeziehen und nicht mehr wie bisher in „Sonderschulen“ zu unterrichten. Das Konzept sieht das „Problem“ nicht mehr in den Kindern, sondern im Bildungssystem, das an die jeweiligen Bedürfnisse der SchülerInnen angepasst werden soll.

Den Rahmen für die internationale Bildungszusammenarbeit bildet die *Education for All*-Initiative der UNO, die auf der Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien, Thailand, gestartet wurde. Zehn Jahre später musste festgestellt werden, dass die Erfolge weit hinter den Zielen zurückblieben. Die Folgekonferenz 2000 in Dakar bestätigte die Ziele von 1990 und versuchte die Lehren aus dem vergangenen Jahrzehnt zu ziehen. Vom heutigen Standpunkt aus kann davon ausgegangen werden, dass mit den aktuellen Strategien und Maßnahmen auch die bis 2015 angestrebten Ziele nicht erreicht werden können, wie auch im *EFA Global Monitoring Report 2006* festgestellt werden musste. (vgl. UNESCO 2005)

In Tanzania ist *Inclusive Education* ein zentrales Thema, wenn es um die Zukunft der Bildungspolitik geht und auch wenn es um die Erreichung der EFA-Ziele geht. Inklusive Bildung wird dabei jedoch eher als Bildung für Menschen mit Behinderung definiert denn als Bildung, die alle Menschen miteinbeziehen soll. Derzeit wird die *National Strategy on Inclusive Education* vorbereitet, die in nächster Zeit dem Parlament vorgelegt werden soll. Da es bisher nur Entwürfe dieser Strategie gibt, sind die Inhalte davon bislang nicht bekannt.

Demnach ziele ich mit dieser Arbeit darauf ab, die aktuellen Entwicklungen dieser Thematik aufzuzeigen und jene Aspekte festzuhalten, die aufgrund der bisherigen Erfahrungen in Zukunft berücksichtigt werden müssen, damit *Inclusive Education* Realität werden kann.

## 1.1 Fragestellung(en) und These(n)

Welche bildungspolitischen Herausforderungen ergeben sich bezüglich *Inclusive Education* in Tanzania? Warum können diese dessen erfolgreiche Implementierung gefährden? Diese beiden Fragen bilden die zentrale Fragestellung, zu deren Beantwortung diese Arbeit einen Beitrag leistet. Um sich der Fragestellung anzunähern, stellte ich mir folgende Leitfragen: Welche Rahmen-Policies (zB PRSP/MKUKUTA, Vision 2025) beeinflussen die Bildungspolitik hinsichtlich EFA und *Inclusive Education* und auf welche Weise? Wie wird der Bildungsplan finanziert? Welche Strategien wurden formuliert, um den Bildungsplan umzusetzen? Welche Maßnahmen wurden gesetzt, um diese Ziele zu erreichen? Wie wird *Inclusive Education* in den unterschiedlichen Schulstufen (*Primary, Secondary, Higher Education*) umgesetzt? Welche Probleme ergeben sich aus der Sicht von direkt in den Schulprozess eingebundenen Menschen (LehrerInnen, SchülerInnen, SchulleiterInnen)? Welche Strategien gibt es, um den Problemen entgegenzuwirken? Wie hängen die einzelnen Faktoren zusammen?

Die vorläufige Arbeitshypothese geht davon aus, dass die EFA-Initiative erhebliche Mängel aufweist (zB die Nicht-Thematisierung von „Sprache“ und die Fokussierung auf *Primary Education*), was wiederum das *Inclusive Education* Programm beeinflusst. Das Konzept *Inclusive Education* droht einerseits aufgrund mangelnder Ressourcen (Finanzierung, Materialien, LehrerInnen) und andererseits aufgrund dessen mangelhaften Implementierung zu scheitern.

Davon ausgehend ergibt sich die weiterführende These, dass die Rahmen-Policies den Erfolg des *Inclusive Education* Programms einschränken. Einerseits können die nationalen Strategiepläne nur innerhalb der internationalen Vorgaben zu EFA und *Inclusive Education* formuliert werden, und andererseits sind die Bildungspläne immer nur Teil von breiteren nationalen Policies (zB PRSP/MKUKUTA, Vision 2025).

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte – der erste behandelt die Rahmenbedingungen und leitenden Konzepte, der zweite geht konkret auf das Fallbeispiel Tanzania ein.

Als Rahmenbedingungen werden in erster Linie die wesentlichsten bildungsrelevanten politischen Strategien auf internationaler und tanzanischer Ebene dargestellt. *Education for All* wird als universelles Bildungskonzept in Frage gestellt und daraufhin hinterfragt, inwieweit EFA tatsächlich Bildung für Alle gewährleisten kann. Im Kapitel zu *Inclusive Education* wird zuerst erläutert, wie es zum Paradigmenwechsel weg von der *Special Needs Education* kam. Davon ausgehend wird das theoretische Konzept in Hinblick auf dessen Zielsetzungen, bisherige Fortschritte und Kritik daran diskutiert.

Im zweiten Abschnitt wird auf die konkrete Situation von *Inclusive Education* in Tanzania eingegangen. Zu Beginn wird die aktuelle Lage von Bildung in Tanzania umrissen, um den Status Quo festzuhalten, wo das Bildungssystem in Richtung *Inclusive Education* umgewandelt werden soll. Im Anschluss werden die bislang ergriffenen Maßnahmen, die „Zielgruppe“ sowie die bisherigen Ergebnisse von *Inclusive Education* aufgezeigt. Auf Grundlage dessen werden die Herausforderungen abgeleitet, die sich für die Bildungspolitik in Tanzania ergeben, wenn es darum geht, *Inclusive Education* zu implementieren. Als grafische Unterstützung werden Cartoons verwendet, die von der tanzanischen NGO Hakielimu herausgegeben wurden<sup>1</sup>. Zum besseren Verständnis habe ich diese aus dem Kiswahili ins Deutsche übersetzt.

### 1.3 Forschungsmethoden

Die Rahmenbedingungen und leitenden Konzepte werden anhand von Policies, Reports und Sekundärliteratur herausgearbeitet. Um die erforderlichen Daten für das Fallbeispiel Tanzania zu bekommen, verbrachte ich etwa zwei Monate (Juli/August 2009) in Tanzania. Dort führte ich qualitative Interviews mit NGO-Vertretern, Schulangehörigen sowie einem Mitarbeiter der *Special Education Unit* im Bildungsministerium, wodurch die Hauptproblemfelder aus deren Perspektive dargestellt werden sollten. Im Rahmen dieser Gespräche wurden Fragen zu deren Erfahrungen und Einstellungen bezüglich *Inclusive Education* gestellt, um sich den oben formulierten Forschungsfragen zu nähern. Darüber hinaus recherchierte ich in verschiedenen Institutionen, wie der Universität Dar es Salaam, nach relevanter Literatur.

---

<sup>1</sup> Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Leider gingen sämtliche Forschungsergebnisse, mit Ausnahme der gefundenen Literatur, aufgrund eines Raubüberfalls verloren. Dies bedeutete in der Ausarbeitung dieser Arbeit eine besondere Herausforderung, da auf viele wichtige Informationen nicht mehr zurückgegriffen werden konnte. Die Analyse konzentriert sich deshalb in weiten Teilen auf die politischen Strategien und was darin in Bezug auf *Inclusive Education* formuliert wurde. Die Daten zu den bisherigen Ergebnissen basieren auf Publikationen des tanzanischen Bildungsministeriums und bereits durchgeführten Untersuchungen von Dritten. Die meisten der bisher durchgeführten Studien legen den Fokus klar auf Menschen mit Behinderung wodurch das Konzept der Inklusion nicht eindeutig vertreten ist. Deshalb stehen auch in dieser Arbeit Menschen mit Behinderung teilweise im Vordergrund, wobei versucht wird, *Inclusive Education* immer als das komplexe und dynamische Konzept zu denken und deshalb auch andere marginalisierte Gruppen zu berücksichtigen.

Die Forschungsreise war dennoch nicht „umsonst“, da ich viele wichtige Erfahrungen und Eindrücke sammeln durfte. Die Gespräche und Beobachtungen fließen insofern in meine Arbeit ein, als dass ich dadurch einen bestimmten Fokus und Vorannahmen dem Schreiben voranstellte. Dies zeigt sich einerseits dadurch, dass die politische Seite in den Vordergrund gestellt wird und andererseits dadurch, auf welche Problemfelder bzw. Herausforderungen die Analyse ausgerichtet wurde. In den Interviews stellte ich Fragen zu den eigenen Auffassungen und Erfahrungen der Interviewpartner. Bei den Antworten ließen sich einige Parallelen und gleiche Ansichten unterschiedlicher AkteurInnen feststellen. In manchen Bereichen fielen die Antworten jedoch auch recht kontrovers aus. Alle Interviewpartner gingen von einer breiten Definition von *Inclusive Education* aus, die über Bildung für Menschen mit Behinderung hinausging. Der Ressourcenmangel in finanzieller und materieller Hinsicht, sowie der Mangel an kompetenten LehrerInnen wurde ebenfalls von allen als Herausforderung erwähnt. Für die Ausbildung der LehrerInnen gab es unterschiedliche Strategien. Vor allem Vertreter von NGOs teilten die Ansicht, dass *Inclusive Education* in allen *Teacher Colleges* integriert werden soll. Im Bildungsministerium hingegen wurde geplant, das *Patandi Teacher College* durch drei weitere Colleges zu unterstützen, die auch auf *Special Teacher Training* ausgerichtet sein werden. Den Unterschieden zwischen den verschiedenen Schulstufen stimmten alle Gesprächspartner zu, wobei die meisten auf langfristige Sicht auf die Förderung aller Schulstufen abzielten. Im Zentrum der aktuellen Diskussion um *Inclusive Education* stand die *National Strategy on In-*

*Inclusive Education*, die derzeit vorbereitet wird. In diese Policy werden viele Hoffnungen gesteckt, zumal darin auch die Möglichkeit gesehen wird, neue Finanzmittel für *Inclusive Education* zu bekommen. Dennoch wurde diese Policy auch relativiert, da sie nicht sicherstellen kann, dass *Inclusive Education* tatsächlich umgesetzt wird. Darüber hinaus wurde auch darauf verwiesen, dass alle bisherigen Policies klar im Zeichen der *Special Education* standen. In Bezug auf das Thema Unterrichtssprache gestanden zwar alle Interviewten Probleme ein, jedoch gab es keine konkreten Lösungsvorschläge. Ein weiterer wichtiger Hinweis im Rahmen der Interviews kam von einem NGO-Vertreter, der besonders darauf aufmerksam machte, dass *Inclusive Education* ein Rahmen-Konzept darstellt, das keinesfalls auf jedes Land gleich angewendet werden kann, sondern das an den jeweiligen Kontext angepasst werden muss.

Den Kern meiner Herangehensweise bildet die Kategorisierung verschiedener Problembereiche, die aufgrund der Literatur und der in Tanzania geführten Gespräche definiert wurde. Diese Kategorien bilden das „Grundgerüst“ meiner Analyse und spiegeln sich sowohl in der Aufarbeitung der bisherigen Ergebnisse als auch der Herausforderungen wider. Neben den Problembereichen wurden Einflussfaktoren festgelegt, die sich auf *Inclusive Education* auswirken. Aus diesen beiden entstand eine Argumentationslinie, die als Basis für die Analyse diente. Als Problembereiche wurden folgende Kategorien festgelegt: Policies, Implementierung, Finanzierung, LehrerInnen, materielle Ressourcen, Gender-Gleichberechtigung, Lehrpläne sowie das Verständnis und die Einstellung zu *Inclusive Education* in der Bevölkerung.

### **1.4 Bildung für Entwicklung und Armutsreduzierung**

Bildung ist in den letzten Jahren immer stärker zum Schlagwort geworden und wird von vielen Akteuren als ein Mittel für Entwicklung und zur Armutsreduzierung angesehen. Bisher wurde der Begriff Bildung noch undefiniert vorangestellt, weshalb im Folgenden geklärt wird, welcher Bedeutungsinhalt von Bildung die Basis für diese Arbeit bildet.

In den letzten Jahrzehnten ist auf globaler Ebene der Trend festzustellen, dass Bildung ökonomistisch definiert wird und Bildung demnach eher im Sinne von Ausbildung verstanden wird. Diese Ökonomisierung, die auf verschiedenen Ebenen durch

unterschiedliche Prozesse sichtbar wird, führt dazu, dass Bildung in erster Linie dazu dienen soll, humane Ressourcen zu optimieren und bestmöglich ökonomisch verwertbar zu machen. (vgl. Faschingeder et.al. 2005: 7) Entgegen dieser Bildungskonzeption schließe ich mich Auffassungen zu Bildung an, die deren emanzipatorisches Potenzial in den Vordergrund stellen. Bildung soll Menschen dazu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt zu führen, sowie bestehende gesellschaftliche Strukturen und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren und zu kritisieren. (vgl. Faschingeder 2005: 203) „Gute Bildung ist demnach Bildung um der Bildung willen, anstelle einer Bildung um der Herrschaft willen. Bildung als solche ist immer befreiend, kann nicht anders als emanzipierend sein, wird immer Strukturen und die Stellung der Menschen in Strukturen reflektieren.“ (ebd.: 203)

Ebenso ist im Zusammenhang mit Entwicklung und Armutsreduzierung vorab zu definieren, was unter Entwicklung und Armut verstanden wird. Der Begriff „Entwicklung“ kann keinesfalls eindeutig definiert werden und wird je nach individuellen und gesellschaftlichen Werten und Vorstellungen festgelegt. Die Vielzahl an Definitionen bedingt folglich eine Vielzahl an Entwicklungstheorien, die unterschiedliche Ursachen für „Unterentwicklung“ und „Armut“, sowie unterschiedliche Lösungsansätze nach sich ziehen. (vgl. Nohlen 2002: 227f) Entwicklung wurde lange Zeit vor allem in Hinblick auf wirtschaftlichen Fortschritt definiert, während andere Aspekte unberücksichtigt oder nur nachrangig blieben. Etwa ab den 1970er Jahren kam es zu neuen Begriffen und Konzeptionen, die versuchten, Entwicklung umfassender zu denken. So haben etwa Nohlen und Nuscheler das sogenannte „magische Fünfeck“ etabliert, das fünf grundlegende Aspekte von Entwicklung definiert: Wirtschaftswachstum, Arbeit, Gleichheit und Gerechtigkeit, Partizipation und Demokratie, sowie Unabhängigkeit und Eigenständigkeit. (Fischer/Hödl/Parnreiter 2004:24f) Diese Arbeit soll jedenfalls dieser breiten Konzeption von Entwicklung Rechnung tragen. „Armut“ ist ebenfalls nur schwer zu definieren und richtet sich gewissermaßen danach, was unter Entwicklung verstanden wird. Deshalb soll auch dieser Arbeit ein breiter Armutsbegriff zugrunde gelegt werden, der sich nicht nur nach wirtschaftlichen Armutskriterien richtet, sondern mehrere Dimensionen miteinbezieht.

Wie lässt sich nun der Zusammenhang von Bildung mit Entwicklung und Armutsreduzierung argumentieren? Im Zuge der Ökonomisierung der Bildung lässt sich auch in Verbindung mit Entwicklung und Armutsreduzierung eine verstärkt auf ökonomische Aspekte bezogene Argumentationslinie erkennen. Hier ist vor allem die Human-

kapitaltheorie zu erwähnen, die für die Entstehung von Wirtschaftswachstum einen wesentlichen Faktor in den Investitionen in die Ausbildung sieht. Davon ging auch die Rechnung aus, dass Investitionen in den Primärschul Sektor bei Weitem rentabler sind, als etwa in den Sekundär- oder Tertiärsektor. Die grundlegende These des steigenden Wirtschaftswachstums aufgrund von Investitionen in Bildung wird vor allem deshalb angezweifelt, da mangelhafte Bildung nicht nur eine Ursache für Armut, sondern eben auch eines der Merkmale von Armut sein kann. Im Weiteren bestärkt die Konzentration auf die Primärschulbildung bestehende Strukturen in der globalen Arbeitsteilung, wo in armen Ländern weiterhin wenig ausgebildete und billige Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. (vgl. Langthaler 2005a: 158f)

Dies soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass Bildung keinen Beitrag zu Entwicklung – in seiner vieldimensionalen Bedeutung – leisten könne. Im Zentrum muss hierbei die Frage stehen, wie sie von Samir Amin (zitiert in Langthaler/Lichtblau 2006: 21) „What education for what development“ oder von Birgit Brock-Utne (2000: xviii) formuliert wurde: „what kind of education for what kind of world“. Demnach besteht keinesfalls ein linearer und automatischer Zusammenhang zwischen Bildung und Entwicklung, hingegen kommt es vorwiegend auf dessen Ausgestaltung und Qualität an und welchem Zweck Bildung gewidmet ist.

In der internationalen Entwicklungspolitik wird die Rolle der Bildung bei der Armutsreduzierung bzw. -bekämpfung durch Programme wie EFA oder auch im Rahmen der MDGs betont. Während EFA auf eine ganzheitliche und auf alle Bildungsebenen und Bildungsformen ausgerichtete Bildungspolitik abzielt, konzentrieren sich die MDGs in erster Linie auf die Primärschulbildung, was wiederum auch die EFA-Initiative beeinflusst. Darüber hinaus werden die Ergebnisse hauptsächlich anhand von quantitativen Daten überprüft, was die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen unterminiert. Die Kommodifizierung der Bildung hat auch zur Folge, dass der Handel mit Bildungsdienstleistungen stark ansteigt und vor allem im Bereich der höheren sowie der Weiterbildung private Anbieter immer mehr Leistungen übernehmen. Dies führt wiederum zur Stärkung von sozialen Disparitäten, da ärmere Bevölkerungsschichten die Kosten für eine meist qualitativ bessere Bildung in privaten Einrichtungen nicht aufbringen können. (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006: 12ff)

Im Zusammenhang mit der Ökonomisierung lassen sich auch klar die ungleichen Machtverhältnisse zwischen „Gebern“ und „Nehmern“ in der derzeitigen „Entwick-

lungspolitik“ aufzeigen. Die damit einhergehende Liberalisierung des Bildungssektors wird im Rahmen vom GATS-Abkommen geregelt, wobei sogenannte „Entwicklungsländer“ bei den GATS-Verhandlungen bzw. in der WTO aufgrund der tatsächlichen Machtverhältnisse ihre Interessen nicht durchsetzen können. Diese globalen Machtungleichheiten spiegeln sich also auch in der internationalen Bildungspolitik wider, was sich vor allem dadurch zeigt, dass sogenannte „Entwicklungsländer“ in der Realität nicht eigenständig über ihre Bildungspolitik entscheiden können. (vgl. Langthaler 2005a: 165f)

Aufgrund der schlechten Zwischenstandsprüfung der MDGs im Jahr 2005 wurde der Förderung der Sekundär- und Tertiärbildung wieder mehr Bedeutung zugesprochen. Deshalb zeigt sich in den letzten Jahren der Trend, dass zwar Primärschulbildung weiterhin Priorität in der Bildungszusammenarbeit hat, die Förderung der weiteren Schulstufen jedoch ausgedehnt werden soll. (vgl. Langthaler 2007: 8) Diese Trendumkehr hin zur Förderung aller Bildungsebenen geht jedoch weiterhin einher mit der Ausrichtung der Bildungspolitik nach ökonomischen Prinzipien. (vgl. Langthaler 2005a: 159f)

Im Anschluss an diese Klärung von Begriffen und Zusammenhängen soll nun die Verbindung zu *Inclusive Education* dargestellt werden.

## **1.5 Inklusion in der Bildung und in der Gesellschaft**

*Inclusive Education* stellt ein Bildungskonzept dar, das entgegen bisherigen Ansätzen das Bildungssystem als Ausgangspunkt nimmt. Aufgrund eines mangelhaften Bildungssystems entstehen Barrieren für SchülerInnen, die deren Lernerfolg erheblich beeinträchtigen. Demnach müssen sich nicht die SchülerInnen an das Bildungssystem, sondern umgekehrt muss das Bildungssystem an die Bedürfnisse der SchülerInnen angepasst werden.

Als Kerninitiative der internationalen Bildungszusammenarbeit wird in dieser Arbeit die EFA-Initiative herangezogen. „Bildung für Alle“ konnte bislang jedoch keineswegs erreicht werden – weder auf Primärschulebene und schon gar nicht in höheren Schulstufen. Trotz der quantitativen Fortschritte steigen soziale Ungleichheiten innerhalb von Ländern sowie die Exklusion von bestimmten Bevölkerungsgruppen,

was auch den Schwerpunkt im zuletzt erschienenen *EFA Global Monitoring Report 2010*: „*Reaching the marginalized*“ bildete. (vgl. UNESCO 2010)

Im Rahmen von EFA wurden bereits Programme zu *Inclusive Education* ins Leben gerufen: das „Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“ (1994) sowie das EFA-Flagschiff „The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion“. Aus den Untertiteln geht bereits der eindeutige Fokus auf Menschen mit Behinderung hervor. Dem Konzept von *Inclusive Education* liegt hingegen eine breitere Definition zugrunde, wo es nicht mehr um die Kategorisierung von bestimmten Gruppen, sondern um die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität geht, der im Bildungssystem auch Rechnung getragen werden soll. Dies bedeutet keinesfalls, dass gerechte Bildung für Menschen mit Behinderung keine wichtige und richtige Forderung ist, sondern lediglich, dass die Konzentration auf eine bestimmte marginalisierte Gruppe mit der grundlegenden Konzeption von *Inclusive Education* nicht einhergeht. Darüber hinaus können Menschen mit Behinderung keinesfalls als homogene Gruppe angesehen werden.

*Inclusive Education* stellt nun eine Strategie dar, um Bildung für Alle zu erreichen. „Alle“ bekommt dadurch eine neue umfassendere Bedeutung. Einerseits wird „Alle“ im Rahmen von *Inclusive Education* im Gegensatz zu EFA konkretisiert, andererseits geht es auch um inhaltliche Fragen als um die bisherige Ausrichtung auf quantitative Erhebungen. Darüber hinaus versucht *Inclusive Education* bisher geschaffene Dichotomien zwischen einzelnen Gruppen zu überwinden, indem das Augenmerk nicht auf bestimmte Gruppen gerichtet wird, sondern das Bildungssystem als Ganzes den Ausgangspunkt für Bildungsreformen bildet. (vgl. Miles/Singal 2008: 9, 14f)

Die Komplexität und Dynamik von *Inclusive Education* machen es schwierig, wenn nicht unmöglich, ein einziges allgemeingültiges Konzept dafür darzustellen. Viel eher muss *Inclusive Education* als ein Rahmen wahrgenommen werden, dessen Ausgestaltung sich nach dem jeweiligen Kontext richtet. Darin liegt auch genau eine der Stärken dieses Konzepts, da es nie als abgeschlossen gesehen werden kann, sondern immer wieder auf neue Gegebenheiten reagieren muss und damit auch weiterentwickelt wird. Ausgehend von der Annahme, dass es immer wieder neue Formen von Exklusion geben kann und wird, ist diese Flexibilität eine Voraussetzung, um mit solchen Herausforderungen umgehen zu können.

Inklusive Bildung ist darüber hinaus auch als Teil einer umfassenderen Idee zu betrachten, nämlich der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft. Dem geht die Annahme voraus, dass durch *Inclusive Education* die Wertschätzung von Diversität gefördert und Diskriminierung bekämpft wird, sowie Partizipation gestärkt und Barrieren abgebaut werden. Das Prinzip der Inklusion bleibt nicht auf die Bildung beschränkt, sondern wird auch auf andere Sektoren und letztlich auf die ganze Gesellschaft übertragen. (vgl. Stubbs 2008: 40, 49ff) Inklusive Bildung wird darüber hinaus auch als ein Merkmal aber auch als Voraussetzung für Demokratie angesehen, da sich diese wechselseitig bedingen. (vgl. Lipsky/Gartner 2004; Grossman 2008)

*Inclusive Education* wird in dieser Arbeit genau als dieses vielseitige Konzept vertreten, nämlich als ein auf alle Bildungsebenen und -formen ausgerichtetes Bildungssystem, das allen Menschen das Recht gewährt, eine qualitative und angemessene Bildung zu erhalten. Dies soll allen Menschen die gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft ermöglichen – einer Gesellschaft, in der die Rechte aller Menschen eingehalten und respektiert werden.

## 2 Rahmenbedingungen und leitende Konzepte

Dieser Abschnitt soll einen Überblick über alle begleitenden Themen geben, die den Rahmen dieser Arbeit bilden. Ein kurzer Abriss über die Entwicklung der Bildungspolitik in Tanganyika bzw. Tanzania gibt einen Einblick in die bisherigen Problemfelder und Herausforderungen. Um die Bildungspolitik und auch die Bildungszusammenarbeit in Tanzania in einen breiteren politischen Kontext zu setzen, werden die dafür wesentlichsten politischen Strategien auf internationaler und tanzanischer Ebene dargestellt. Um einen Einblick in die aktuelle Bildungspolitik in Tanzania zu geben, werden die politischen Strategiepapiere auf den Ebenen der *Primary*, *Secondary* und *Higher Education* erläutert. Im Zusammenhang von *Education for All* wird auf dessen Entstehung, Fortschritte und Kritik daran, sowie dessen Stand in Tanzania, eingegangen. Der zentrale Analysegegenstand dieser Arbeit, das Konzept *Inclusive Education*, wird in Bezug auf dessen politischen und ideologischen Hintergrund untersucht. Darauf aufbauend wird hinterfragt, inwieweit inklusive Bildung zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann.

### 2.1 Historische Entwicklung der Bildungspolitik im Raum Tanzania

Das Bildungssystem vor der Einführung des kolonialen Schulsystems in Tanganyika bestand einerseits aus formalen, nämlich Initiationsschulen und islamischen bzw. Koranschulen, und informellen Elementen. Ziele der Erziehung waren zum einen Berufsausbildung und zum anderen auch die soziale Erziehung zur Eingliederung in die Gesellschaft sowie die Anpassung an Werte und Überzeugungen. Mit Beginn der deutschen Kolonialherrschaft im Jahre 1884 begann auch die Entwicklung eines weiteren formalen Schulsystems, das vor allem von Missionen getragen wurde. Zwischen den Missionen und der Kolonialregierung kam es zur Zusammenarbeit, wobei die Ziele der Bildung unterschiedlich waren. So wollten die MissionarInnen „gute Christen“ erziehen, während es das Ziel der Kolonialregierung war, eine Elite auszubilden, die in der Kolonialverwaltung eingesetzt werden konnte. (vgl. Wenke 2000: 32f, 38, 45f) Während der folgenden britischen Kolonialherrschaft spielten Missionen weiterhin eine große Rolle im Schulsystem. Die Kooperation zwischen Regierung und Missionen wurde – trotz Konflikten und Widersprüchen – gestärkt. (vgl. Morscher 2001: 39)

In den ersten Jahren nach Erlangung der Unabhängigkeit 1961 wurde das Bildungsziel *Education for Manpower Development* verfolgt, um die Afrikanisierung zur politisch-ökonomischen Unabhängigkeit zu erreichen. 1967 wurde im Rahmen der Arusha Deklaration und Ujamaa, dem von Präsident Nyerere entwickelten „afrikanischen Sozialismus“, die *Education for Self-Reliance* formuliert. (vgl. Buchert 1994: 91ff, 93, 96) Durch Bildung sollte die tanzanische Bevölkerung die koloniale Vergangenheit überwinden und die Entwicklung des Landes in die eigene Hand nehmen, wie folgendes Zitat von Julius K. Nyerere ausdrückt.

Education had to „liberate the African from the mentality of slavery and colonialism by making him aware of himself as an equal member of the human race, with the rights and duties of his humanity. It [had] to liberate him from the habit of submitting to circumstances which reduce[d] his dignity as if they were immutable. And it ha[d] to liberate him from the shackles of technical ignorance so that he [could] make and use the tools of organisation and creation for the development of himself and his fellow men.“ (Nyerere 1974 „Education and Liberation“ zitiert in Buchert 1994: 96)

In den 1970er Jahren wurde die Bildung weiter gefördert. Vollständige Erwachsenen-Alphabetisierung sollte bis 1975 erreicht werden, *Universal Primary Education* (UPE) bis 1977. Von 1962 bis 1981 konnte die Analphabetenrate von 90 % auf 20 % reduziert werden. Aufgrund der Ausrichtung auf die Bildung der breiten Bevölkerung wurde die Post-Primärschulbildung, also in erster Linie die Sekundär- und Höhere Bildung, stark eingeschränkt. Jedoch stieg der Anteil des Privatsektors in diesem Bereich stark an. (vgl. Buchert 1994: 112ff) Im Zuge der Strukturanpassungsprogramme (SAP) kam es aufgrund der damit einhergehenden Liberalisierung, Privatisierung und Dezentralisierung zur deutlichen Marginalisierung und zu negativen Einflüssen auf die Mehrheit der tanzanischen Bevölkerung. (vgl. Viechtbauer 2008: 40) Durch die SAP wurde sozialen Sektoren, wie dem Bildungssektor, ein nur sehr geringer Stellenwert beigemessen, was sich durch große Einbußen bei den Bildungsausgaben sowie durch schlechtere Bildungsindikatoren klar feststellen lässt. (vgl. Buchert 1994: 144ff)

Dieser Verschlechterung sollte Anfang der 1990er Jahre im Rahmen von *Education for All* (EFA) entgegengewirkt werden. In den folgenden Kapiteln geht es nun um die aktuelle Bildungspolitik Tanzanias, wobei zuerst der breitere politische Kontext skiz-

ziert wird und dann auf die konkreten bildungspolitischen Strategien eingegangen wird.

## 2.2 Der politische Rahmen

Die Bildungspolitik Tanzanias ist ein Teil von breiteren politischen Strategien, sowohl auf internationaler als auch auf staatlicher Ebene. Im Folgenden sollen die wesentlichsten davon kurz erläutert werden.

Auf internationaler Ebene sind vordergründig die **UN Millenium Development Goals** (MDGs) zu nennen<sup>2</sup>. Die acht formulierten Ziele, mit 18 Zielvorgaben zu ihrer Verwirklichung, stehen unter dem Gesamtziel der Armutsreduzierung. Zwei dieser Ziele stehen in direktem Zusammenhang mit Bildung, nämlich Ziel 2 (allgemeine Grundschulbildung) und Ziel 3 (Gleichberechtigung der Geschlechter mit der Zielvorgabe Geschlechterungleichheiten in Primär- und Sekundärschulen bis 2005 und auf allen Bildungsebenen bis 2015 zu beseitigen). (vgl. UN 2008)

Im MDG Report 2009 wird klargestellt, dass bisher weder das zweite, noch das dritte Ziel erreicht werden konnte. Darüber hinaus ist es fraglich, ob überhaupt bis 2015 die Erwartungen erfüllt werden können. „The world is edging closer to universal primary education, but too slowly to meet the 2015 target.“ (UN 2009: 14)

Kritik bezüglich der MDGs betrifft oft die vage und abstrakte Formulierung der Zielsetzungen. Darüber hinaus zeigt der kurzfristige Zeithorizont bis 2015 die mangelnde langfristige Perspektive der Nachhaltigkeit auf. (vgl. Nuscheler 2005: 579) In Bezug auf Bildung wird die Ausrichtung auf quantitative Ziele kritisiert. Die Orientierung auf Einschulungs- und Abschlussraten gibt keinen Aufschluss über die erlernten Fähigkeiten der SchülerInnen. Im Gegenteil führt dies eher dazu, dass die anvisierten Raten erzielt werden und dadurch Qualität<sup>3</sup> und Leistung vernachlässigt werden. (vgl.

---

<sup>2</sup> Auf die EFA-Initiative wird im Kapitel 2.4 näher eingegangen.

<sup>3</sup> Eine allgemein gültige Definition von „Qualität in der Bildung“ gibt es nicht. Eine hilfreiche Kategorisierung bietet Bergmann (1996: 586f): *output* (Leistungen der SchülerInnen), *process* (Unterricht, Lehrplan), *inputs* (Ressourcen, wie LehrerInnen und Materialien).

In einer Studie über die Qualität der Bildung aus der Perspektive der Bevölkerung kommt Hakielimu zu folgender Kategorisierung: *inputs* (Materialien, humane Ressourcen), Abschlussprüfungen, LehrerInnen (Motivation, Arbeitsbedingungen, Wissensstand, Lehrmethoden), sowie Vorbereitung für die Zukunft (Verbesserung der Jobmöglichkeiten...). (vgl. Hakielimu 2008: 1)

Filmer/Hasan/Pritchett 2006: 3ff) „The question of the past was ‘can we get all children in school?’ while the question now is ‘are youth emerging from the educational system adequately equipped for their future?’“ (ebd.: 41) Weiters kommt auch die starke Ausrichtung der MDGs auf die formale Primärschulbildung unter Kritik, da durch andere Bildungssektoren, wie die Post-Primärbildung, Erwachsenenbildung, Berufsbildung, aber auch non-formale und informelle Bildung stark vernachlässigt werden. Auch die wesentliche Frage nach der Qualität der Bildung nimmt bei den MDGs nur einen sehr geringen Stellenwert ein. (vgl. Jones 2008)

The MDG focus on universal primary education has run the danger of promoting a distorted approach to education policy, planning, and financing. While the international donor community has paid lipservice to balanced development within each country as part of their “policy dialog” efforts, their messages have been watered down as they have prioritized their aid dollars towards universal primary education (UPE). (Jones 2008: 37)

Auf staatlicher Ebene haben die folgenden breiten politischen Strategiepapiere Einfluss auf die Bildungspolitik. Die ***National Strategy for Growth and Reduction of Poverty*** (NSGRP) bzw. *Mkakati wa Kukuza Uchumi na Kupunguza Umaskini* (MKUKUTA) von 2005 ist die Fortsetzung des ersten *Poverty Reduction Strategy Paper* (PRSP). Das PRSP von 2000 sah in der Bildung einen Schlüsselsektor zur Armutsreduzierung. (vgl. Katabaro/Mbelle 2003: 2) Auch im NSGRP von 2005 wird Bildung als einer der wesentlichen sozialen Sektoren genannt, die weiterhin gefördert werden sollen, um die Armut zu reduzieren. Als Ziele hinsichtlich Bildung wird folgendes Ziel formuliert: „Ensuring equitable access to quality primary and secondary education for boys and girls, universal literacy among women and men and expansion of higher, technical and vocational education.“ (URT, Vice President’s Office 2005: 42) Erreicht werden soll dies durch verstärkte Aufmerksamkeit auf frühkindliche Entwicklung, gesteigerte Einschulungsraten, mehr Möglichkeiten für Kinder mit Behinderung, ein verbessertes Lernumfeld und Zugang zu qualitativer Bildung, Erwachsenenbildung, sowie Verbesserung und Erweiterung von Berufs- und Höherer Bildung. (vgl. URT, Vice President’s Office 2005: 34, 42) Die Ausgabentrends im Rahmen der PRSPs zeigen, dass die gesamtstaatlichen Ausgaben für soziale Sektoren, wie etwa Bildung

---

Anhand der unterschiedlichen Komponenten wird die Vieldimensionalität von Qualität in der Bildung deutlich, was es besonders schwer macht, diese zu messen.

und Gesundheit, stärker steigen als für wirtschaftliche. (vgl. Kalinda 2008: 8) Die PRSP-Initiative versucht dem veränderten Verständnis von Entwicklungszusammenarbeit seit den 1990er Jahren Rechnung zu tragen. Prinzipien wie *Ownership, Partnership, Harmonisation and Alignment* sollen eine zentrale Rolle spielen. Auch die rigiden Konditionalitäten, die wesentlicher Bestandteil der Strukturanpassungsprogramme in den 1980ern waren, sollten abgeschafft werden. Die Realität und Erfahrungen aus den letzten Jahren zeigen jedoch ein anderes Bild: Die Finanzierung der PRSPs läuft in erster Linie über die *Poverty Reduction Growth Facility* (PRGF) des Internationalen Währungsfonds. Um PRGF-Kredite zu erhalten, müssen die jeweiligen Länder ihre makroökonomischen Rahmenbedingungen nach den Vorgaben der Geber anpassen und Maßnahmen zur Liberalisierung ihrer Wirtschaft ergreifen. (vgl. Küblböck 2006: 5ff) Eine Studie von Afrodad (2006: 18) zeigte die Auswirkungen der PRGF auf die sozialen Sektoren in Tanzania. Aufgrund der Abschaffung von Schulgebühren auf Primärschulebene konnten die Einschulungsraten stark angehoben werden. In der *Secondary School* sind jedoch Schulgebühren zu zahlen, was die Übergangsrate von der *Primary* zur *Secondary School* relativ niedrig hält.

In der ***Tanzania Development Vision 2025*** (kurz „*Vision 2025*“) wird formuliert, in welche Richtung sich die tanzanische Gesellschaft bis 2025 bewegen soll. Diesbezüglich werden fünf Schlüsselbereiche festgelegt: (1) high quality livelihood, (2) Peace, stability and unity, (3) Good Governance, (4) A well educated and learning society, sowie (5) a competitive economy capable of producing sustainable growth and shared benefits. „Eine gut ausgebildete und lernende Gesellschaft“ bildet die Grundlage, um mit den Herausforderungen der Zukunft umgehen zu können. (vgl. URT o.J.: 3ff)

Education should be treated as a strategic agent for mindset transformation and for the creation of a well educated nation, sufficiently equipped with the knowledge needed to competently and competitively solve the development challenges which face the nation. In this light, the education system should be restructured and transformed qualitatively with a focus on promoting creativity and problem solving. (URT o.J.: 19)

Darüber hinaus wird die wichtige Rolle von Wissenschaft und Technologie betont, durch deren Förderung in erster Linie die Produktivität gesteigert werden soll. Bezüglich der Finanzierung verpflichtet sich die Regierung selbst, entsprechende Ausga-

ben für Bildung bereitzustellen und zielt gleichzeitig darauf ab, auch andere Akteure zu ermutigen, in Bildung zu investieren. (vgl. URT o.J.: 20, 23)

In der Vision 2025 wird der Bildung eine breite gesellschaftliche Funktion zugesprochen, da die Gesellschaft so ausgebildet sein soll, um Tanzanias Zukunft mitgestalten zu können. Jedoch beinhaltet die Vision 2025 keine genauen quantitativen Zielvorgaben, wie es in den meisten anderen Papieren formuliert wurde. Einzig der Zeitrahmen ist bis 2025 festgelegt. Bis zu diesem Zeitpunkt will Tanzania sich von einem *Least Developed Country* zu einem *Middle Income Country* entwickelt haben. (vgl. URT o.J.: 2)

Neben den bereits erläuterten Makro-Policies gibt es noch weitere Strategiepapiere, die sich auf die Programmprioritäten, Ressourcenverteilung und Ausgaben auswirken, nämlich die *Tanzania Assistance Strategy* (TAS), das *Public Financial Reform Programme*, der *Public Expenditure Review* (PER), das *Medium Term Expenditure Framework* (MTEF), das *Local Government Reform Programme* (LGRP) u.a. (vgl. URT 2001: 2)

Konkret für *Inclusive Education* sind folgende Dokumente zu nennen. Auf internationaler Ebene betont die **UN Convention on Rights of People with Disabilities** (2006) das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung. (vgl. UN 2006) Tanzanias Regierung hat die Konvention 2007 unterschrieben und im November 2009 ratifiziert. In Tanzania wurde 2004 die **National Policy on Disability** verabschiedet, die die starke Benachteiligung von Menschen mit Behinderung im Bildungsprozess eingestand und die Notwendigkeit für deren Förderung betonte. (vgl. URT, MLYDS 2004: 5) „The government in collaboration with stakeholders shall provide a conducive environment for inclusive education that takes care of special needs of disabled children.“ (URT, MLYDS 2004: 16) Auf die Reduzierung von *Inclusive Education* auf Bildung für Menschen mit Behinderung wird später eingegangen.

### **2.3 Education Policies in Tanzania**

Für die Bildungspolitik in Tanzania sind im Wesentlichen zwei Institutionen zuständig: das *Ministry of Education and Vocational Training* (MoEVT), sowie das *Prime Minister's Office Regional Administration and Local Government* (PMO-RALG). Das MoEVT ist zuständig für die Policy-Formulierung, gesetzliche Regulierung, Standar-

disierung, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Das PMO-RALG hingegen übernimmt die Verwaltung. (vgl. URT 2008: 2) Das frühere *Ministry of Higher Education, Science and Technology* wurde im Februar 2008 durch das *Ministry of Communications, Science and Technology* abgelöst. Damit ist für die *Higher Education* nun ausschließlich das MoEVT zuständig.

Welchen Stellenwert der Bildungssektor gegenüber anderen Sektoren hat, ist freilich schwer zu beurteilen. Gemessen am BIP werden 2,6 % (Durchschnittswert von zehn Jahren) des Budgets für Bildung aufgewendet. Dabei muss aber auch erwähnt werden, dass der Großteil davon für Personalausgaben, vor allem LehrerInnen-Gehälter, verwendet wird. (vgl. Katabaro/Mbelle 2003: 5f)

Als Wendepunkt für die Bildungspolitik kann die ***Education and Training Policy*** von 1995 bezeichnet werden, die nach wie vor die Grundlage für alle weiteren Bildungsstrategien bildet. Dieses Dokument sprach alle Schulebenen, von *Pre-Primary* zur *Tertiary Education*, aber auch *Vocational Training* und non-formale Bildung, an. Neue Regelungen gab es in den Bereichen Bildungsstruktur, Zugang, Lehrpläne, Prüfungssysteme, Verwaltung und Finanzierung. Der Bildungssektor sollte gestärkt, die Einschulungsraten und die Anzahl von LehrerInnen erhöht werden. Damit einher gingen die Dezentralisierung des Bildungssystems und die weitere Liberalisierung des Bildungssektors. (vgl. URT, MOEC 1995)

Das Rahmenprogramm für alle Bildungsbereiche bildet das ***Education Sector Development Programme*** (ESDP) mit folgenden Zielen: (a) die Dezentralisierung des Managements und der Institutionen, (b) die Qualitätsverbesserung der formalen und non-formalen Bildung, (c) die Förderung des gerechten Zugangs, (d) die Ausweitung der Finanzierungsbasis, (e) die Förderung von Wissenschaft und Technologie, sowie (f) die erweiterte Bereitstellung von formaler und non-formaler Bildung. (vgl. URT 2001: 5f)

Das ESDP stellt das Rahmenprogramm für alle Sub-Sektoren dar: *Basic education*, was die Schulstufen – *Pre-primary, Primary, Adult, Secondary, and Teacher Education* – inkludiert<sup>4</sup> sowie *Higher Education* und *Vocational Education*. (vgl. URT 2001: 2)

---

<sup>4</sup> Obwohl die Bezeichnung "*Basic Education*" hier und auch in anderen policies als Überbegriff definiert ist, wird „*Basic Education*“ manchmal auch auf *Primary Education* reduziert.

Für die einzelnen Sub-Sektoren gibt es jeweils eigene Policies, von denen jene für *Primary*, *Secondary* und *Higher Education* im Folgenden kurz erläutert werden.

Die erste Laufzeit des ***Primary Education Development Plan*** (PEDP) dauerte von 2002 bis 2006. Die wesentlichen Bereiche des PEDP I betrafen die Erhöhung der Einschulungsraten, die Qualitätsverbesserung, *Capacity Building* sowie institutionelle Regelungen. (vgl. Omondi/Rajani 2003) Der PEDP II (2007-2011) schließt an die erste Phase an und versucht, die entdeckten Fehler und Mängel – vor allem die Fokussierung auf die Einschulungsraten bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Qualität – zu beheben. Als die wichtigsten Bereiche wurden (a) die Erhöhung der Einschulungsraten, (b) Qualitätsverbesserung, (c) *Capacity Building*, (d) Querschnittsthemen (HIV/AIDS, Umweltbildung, Gleichberechtigung der Geschlechter), (e) die Stärkung von institutionellen Regelungen, (f) Bildungsforschung sowie (g) Monitoring und Evaluierung formuliert. Bezüglich der Finanzierung wird im PEDP II klargestellt, dass der Großteil des Budgets für LehrerInnen-Gehälter und Pro-Kopf-Zulagen für SchülerInnen sowie den Bau von Klassenräumen und Lehrerunterkünften vorgesehen ist. Finanziert werden soll der PEDP II, im Gegensatz zum PEDP I, in erster Linie durch den tanzanischen Staatshaushalt bzw. durch *General Budget Support* seitens der Geber. (vgl. URT/BEDC 2006: i, 8, 27f, 38f)

Der PEDP I konnte die Brutto- und Nettoeinschulungsrate<sup>5</sup> von jeweils 84 % und 65,5 % im Jahr 2001 auf je 112,7 % bzw. 96,2 % im Jahr 2006 erhöhen. Die Anzahl der *Primary Schools* wurde von 11 873 im Jahr 2001 auf 14 700 im Jahr 2006 erhöht. (vgl. URT/BEDC 2006: i) Obwohl die Fortschritte in einigen Bereichen durchaus anerkannt werden, gibt es nach wie vor noch viele Aspekte, die verbessert werden müssen. Die Qualität der Bildung litt unter den hohen Einschulungsraten und zu geringer Ressourcenerweiterung. Die zahlenmäßigen Verhältnisse von LehrerInnen zu SchülerInnen haben sich verschlechtert und die notwendige Anzahl an qualifizierten LehrerInnen konnte nicht erreicht werden, was unter anderem mit der fehlenden Unterstützung für pädagogische Weiterbildung zusammenhängt. (vgl. Hakielimu 2007a: 27)

---

<sup>5</sup> Die Netto-Einschulungsrate (NER) gibt an, welcher Anteil von Kindern im Alter der jeweiligen Schulstufe eingeschult ist. Die Brutto-Einschulungsrate (GER) zeigt im Gegensatz dazu den Anteil an eingeschulten Kindern unabhängig vom Alter. (vgl. UNICEF o.J.)

Der **Secondary Education Development Plan** (SEDP) (vgl. URT/MoEVT 2004: v-vii) wurde als Teil des ESDP und des *Secondary Education Master Plan* (SEMP) und als zeitliche Folge des PEDP formuliert. Er besteht aus drei 5-Jahres-Plänen, dessen erste Phase von 2004 bis 2009 läuft. Die Oberziele des SEDP sind die Steigerung der Übergangsrates von der *Primary School* zur *Secondary School* auf 50 % bis zum Jahr 2010, die Verbesserung des gerechten Zugangs bezüglich regionaler, geschlechtsspezifischer und sozioökonomischer Unterschiede, Qualitätsverbesserung, Management-Reformen bzw. Dezentralisierung sowie die Verbesserung des Bildungs-Verwaltungssystems.

Finanziert wird der SEDP in erster Linie durch die Weltbank. Bilaterale Geber bleiben im Bereich der *Secondary Education* eher zurückhaltend, da für sie die *Primary Education* weiterhin Priorität hat und die *Secondary Education* erst dann gefördert werden soll, wenn sich die Erfolge und die Qualität in der *Primary Education* einstellen. (vgl. Wedgwood 2007: 392f)

In Zahlen ausgedrückt zeigt sich ein beeindruckendes Bild seit Beginn der Implementierung des SEDP im Jahr 2004. Die *Secondary Education*-Einschulungsrate (Form 1-6) konnte von 5,9 % (2004) auf 26,1 % (2008) gesteigert werden. Die Anzahl der Sekundärschulen hat sich ungefähr vervierfacht (2001 937, 2008 3798), wobei diese Steigerung vor allem auf die Expansion von öffentlichen Schulen zurückzuführen ist und die Zahl der privaten Schulen nur mäßig gestiegen ist. (vgl. URT/MoEVT 2008) Die Übergangsrates von der *Primary* zur *Secondary School* betrug bereits ein Jahr nach Einführung des SEDP, 2005, 49,3 %, im Vergleich zu 22,4 % im Jahr 2001. (vgl. URT 2008: 3) Damit ist die Zielvorgabe von 50 % bis 2010 im SEDP beinahe erreicht. (vgl. URT/MoEVT 2004: vi)

Hakielimu bestätigt diese Erfolge zwar, räumt aber gleichzeitig ein, dass die starke Erweiterung des Zugangs zur Sekundärbildung zu Problemen geführt hat, wie etwa zahlenmäßig höhere Lehrer-Schüler-Verhältnisse und die niedrigere Qualität der Bildung. Dies steht in Zusammenhang mit einem immer größer werdenden LehrerInnen-Mangel. Laut einem Regierungsbericht konnten 2006 nur 66 % der erforderlichen LehrerInnen eingestellt werden. Bezüglich der Qualitätsverbesserung als Ziel des SEDP hält Hakielimu folgende bisherige Maßnahmen fest: die Neugestaltung des Lehrplans ist beinahe abgeschlossen, mit einer Pro-Kopf-Zulage von 20.000 TShs für jede SchülerIn/Jahr für Schulmaterialien konnte zwar eine große Ver-

besserung erreicht, aber trotzdem noch nicht das eigentliche Ziel von 30.000 Tshs erreicht werden. Auch die Abschlussprüfungen sollen reformiert werden. Für diesen Bereich liegen jedoch noch keine Informationen vor. Der für Hakielimu wesentlichste Bereich in diesem Zusammenhang, nämlich der ausreichenden Kompetenz der LehrerInnen, blieb bisher weit hinter den Anforderungen zurück. (vgl. Hakielimu 2007b)

In der **National Higher Education Policy** von 1999 sind folgende Ziele formuliert. Die klare Definition von Universitäten und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, die Steigerung der Immatrikulationsraten, die ungleiche Verteilung zwischen den Natur- und Geisteswissenschaft soll ausgeglichen werden, die Finanzmittel für die Höhere Bildung sollen erhöht werden sowie die bessere Koordination von bestehenden tertiären Bildungseinrichtungen soll erreicht werden. Die Steigerung der Studierendenzahlen soll unter anderem durch die Schaffung von mehr privaten Instituten unterstützt werden. (vgl. URT, MSTHE 1999: 4ff)

Die Akteure im Bereich der Finanzierung sollen ausgeweitet werden und neben dem Staat als primäre Finanzquelle sollen auch andere Akteure miteinbezogen werden. (vgl. URT, MSTHE 1999: 15ff) Das sogenannte *Cost-Sharing* betrifft vor allem Studierende, die im Rahmen von Studiengebühren zur Finanzierung der *Higher Education* beitragen und auch selbst für Unterkunftskosten aufkommen. *Cost-Sharing* wurde in Tanzania bereits 1992 wiedereingeführt, nachdem der Hochschulzugang seit 1967 frei zugänglich war. Darüber hinaus vergibt die Regierung Stipendien an Studierende. Diese sind jedoch limitiert, was für viele Studierende bedeutet, nicht studieren zu können. (vgl. Ishengoma 2004: 105, 112ff) Investitionen in Höhere Bildung sind für internationale Geber jedoch offensichtlich unattraktiv, der Trend geht eindeutig in die Förderung der *Primary Education*. (vgl. Heyneman 2009: 8)

Die Anzahl der Studierenden in Tanzania ist mit 1 % der Bevölkerung sehr gering (Stand 2005). Darüber hinaus gibt es auch starke Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern und auch aufgrund des sozio-ökonomischen Hintergrunds. (vgl. Sussex School of Education o.J.)

### **2.4 „Education for All“ als universelles Bildungskonzept?**

*Education for All* ist eines der zentralen Initiativen in der internationalen Bildungszusammenarbeit. EFA stellt auch den Rahmen für *Inclusive Education* dar, da letzteres

als eine Strategie für die Erreichung von EFA angesehen wird. Im Folgenden soll nun auf die Entstehung und die Zielsetzungen, die bisherigen Ergebnisse sowie die Kritik an EFA eingegangen werden. Im Anschluss daran wird die bisherige Umsetzung von EFA in Tanzania aufgezeigt.

#### **2.4.1 Entstehung und Zielsetzungen**

*Education for All* (EFA) ist eine Initiative der UNO, die darauf abzielt, allen Menschen den Zugang zu Grundschulbildung zu ermöglichen. Der Bildungsplan geht auf die Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien, Thailand, zurück. Einerseits schloss diese Konferenz an vergangene regionale und internationale Bildungskonferenzen an, andererseits stellt die Konferenz von 1990 auch eine Wende in der internationalen Bildungszusammenarbeit dar. Während die Bildungspolitik bis in die 1980er Jahre einen eher technokratischen Zugang zu Bildung verfolgte und die Bildungsexpansion im Vordergrund stand, versuchte man nunmehr einen qualitativ neuen Ansatz der Bildungspolitik und -förderung. Die Lernenden sollten den Fokus der Bildungspolitik bilden. Außerdem sollten weitere Bildungsbereiche, wie frühkindliche Entwicklung, formale, non-formale und informelle Bildung, Berufsbildung sowie Erwachsenenbildung miteinbezogen werden. (vgl. Langthaler 2005b: 3, 6f)

Zehn Jahre später wurden auf dem folgenden Weltbildungsforum 2000 in Dakar der derzeitige aktuelle Aktionsrahmen und die sechs EFA-Ziele verabschiedet.

1. Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children.
2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality.
3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes.
4. Achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.

5. Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality.
6. Improving every aspect of the quality of education, and ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

(UNESCO 2000: 15-17)

Die neu formulierten Ziele von 2000 versuchten, basierend auf dem *Education for All 2000 Assessment*, folgende Aspekte besonders zu berücksichtigen: Bildungsqualität, verbesserte Partizipation in der Entscheidungsfindung, gleichberechtigter Zugang zu Bildung und die qualitative Erhöhung der zur Verfügung stehenden Finanzmittel. Darüber hinaus hat der Dakar-Aktionsrahmen auch einen stärker verpflichtenden Charakter. Um der Notwendigkeit der Partizipation und Integration der Zivilgesellschaft, wird die Schaffung von nationalen EFA-Foren vorgeschlagen, wo gesamtstaatliche EFA-Strategien gemeinsam ausgearbeitet werden sollen. (vgl. Langthaler 2005: 9) Im *Dakar Framework for Action* wird Bildung als Menschenrecht gesehen, was in der Deklaration von Jomtien nur implizit erwähnt wurde. (vgl. Langthaler 2007: 19)

Um die Fortschritte der EFA-Initiative zu überprüfen, gibt die UNESCO jährlich den *EFA Global Monitoring Report* heraus. Zusätzlich wurde der *EFA Development Index* (EDI) entwickelt, der folgende Kriterien heranzieht: universelle Primärschulbildung gemessen an der Einschulungsrate, Erwachsenenalphabetisierung, Geschlechtergleichstellung gemessen am gender-spezifischen EFA-Index sowie die Qualität der Bildung gemessen an der Schulbesuchsrates bis zur fünften Schulstufe. (vgl. Langthaler 2005b: 11)

Neben den sechs bereits aufgezählten EFA-Zielen, gibt es sogenannte „Flaggschiff-Initiativen“, die auf folgende Themen fokussieren: HIV/AIDS und Bildung, frühkindliche Entwicklung, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung, Bildung für die ländliche Bevölkerung, Bildung in Notsituationen und Krisen, Ausrichtung der Ressourcen auf effektive Gesundheit an den Schulen (FRESH), LehrerInnen und die

Qualität der Bildung, die UN-Initiative für Mädchenbildung (UNGEI) sowie Alphabetisierung. (vgl. Langthaler 2005b: 11)

Die UNESCO versucht im Rahmen des EFA-Prozesses mit den Bildungsakteuren auf unterschiedlichen Ebenen zusammen zu arbeiten, insbesondere mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und NGOs. NGOs sollen Bereitsteller von Bildungsdienstleistungen, Innovatoren und Quellen für neue Ideen und Methoden sowie Vertreter einer kritischen Öffentlichkeit im Sinne von öffentlicher Anwaltschaft sein. (vgl. Langthaler 2005b: 11)

Die Finanzierung der EFA-Initiative läuft über verschiedene Finanzierungsinstrumente innerhalb der EZA. Einerseits werden durch direkte Budgethilfen indirekt die Bildungsbudgets unterstützt, andererseits können auch EFA- oder andere Bildungspläne, sofern diese formuliert wurden, direkt durch Sektorbudgethilfen gefördert werden. Weiters werden Sektorprogramme durch Korbfinanzierung finanziert, soweit diese Programme mit den EFA-Zielen übereinstimmen. In diesem Bereich sind auch Projekthilfen zu berücksichtigen, die jedoch in erster Linie nur die formale Primärschulbildung abdecken. (vgl. Langthaler 2006: 13)

2002 gründeten die Weltbank und andere multi- und bilaterale Geber die **Fast-Track Initiative** (FTI), deren Ziel die Förderung des MDG 2 (universelle Primärschulbildung) ist. Grund für die Gründung der FTI war die Feststellung, dass die Dakar-Ziele aufgrund mangelnder Ressourcen nicht erreicht werden können. Im Rahmen der FTI werden in erster Linie technische Hilfe und zusätzliche finanzielle Ressourcen bereitgestellt. Die Teilnahme an der FTI ist für alle Länder mit geringem Einkommen möglich, deren PRSP durch die Geber angenommen wurde und die einen Bildungssektorreformplan auf Grundlage der FTI-Rahmenindikatoren erstellt haben. (vgl. Langthaler 2005b: 24) Der technische Zugang und die Beschränkung auf Primärschulbildung haben auch zu Kritik an dieser Initiative geführt. Tanzania ist jedoch bislang kein Teilnehmer an der *Fast-Track Initiative*.

### 2.4.2 Bisherige Ergebnisse

Im 2009 erschienenen *EFA Global Monitoring Report*, dessen thematischer Schwerpunkt auf *Good Governance* lag, wird betont, dass sich die EFA-Initiative derzeit an einem kritischen Punkt befindet. Obwohl einige Fortschritte zu verzeichnen sind, gibt

es noch eine große Lücke bis die festgelegten Ziele erreicht werden können. Deshalb sind vor allem die Geber gefordert, deren Verpflichtungen einzuhalten. „Aid flows are falling far short of the required levels, calling into question donors' commitment to ensure that no developing country would fail in its planning for EFA for want of finance.“ (UNESCO 2008: 6)

Bezüglich der einzelnen EFA-Ziele liefert der EFA Bericht folgende Ergebnisse. Das erste Ziel, *early childhood care and education*, bleibt weit hinter den angestrebten Ergebnissen zurück. Vor allem Unter- und Mangelernährung sowie ein schlechter Gesundheitszustand sind große Hindernisse um dieses Ziel zu erreichen. Die Einschulungsraten in Vorschulen zeigen gravierende regionale Unterschiede. Beim zweiten Ziel, *Universal Primary Education*, zeigen die Einschulungsraten ein auf den ersten Blick recht eindrucksvolles Bild. Dennoch ist das Ziel einer universellen Bildung für Alle bis 2015 noch in weiter Ferne. Darüber hinaus gilt es nicht nur die Einschulungsraten zu betrachten, sondern auch Fragen bezüglich Abschlussraten, regionaler Unterschiede und der Post-Primärschulbildung zu stellen. Bezüglich des dritten und vierten Zieles, *lifelong learning and literacy*, ist festzustellen, dass der Erwachsenenbildung und dem Analphabetismus weiterhin zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das fünfte Ziel hinsichtlich *Gender disparities and inequalities in education* zeigt bisher zwar einige Fortschritte, jedoch überwiegen die Defizite. Der regionale *Gender Parity Index* (GPI) für Sub-Sahara Afrika zeigt einen Anstieg von 0,85 (1999) auf 0,89 (2006), obwohl bestimmte Länder, wie etwa auch Tanzania, auf Primärschulebene bereits Geschlechtergleichheit erreicht haben. Darüber hinaus spielen auch hier sozio-ökonomische Unterschiede eine große Rolle innerhalb eines Landes. *Education quality and learning achievements*, das sechste EFA-Ziel, wird oft aufgrund quantitativer Messungen vernachlässigt. Die Schule zu besuchen ist eine Sache, dadurch auch die gewünschte Ausbildung und Fertigkeiten zu erhalten, eine andere. Die Gründe für die fehlende Qualität der Bildung sind vielfältig: sozio-ökonomische Faktoren, unzureichende Schulgebäude sowie vor allem ein akuter Mangel an gut ausgebildeten und motivierten LehrerInnen, woraus sich auch zu hohe Schüler-Lehrer-Verhältnisse ergeben. (vgl. UNESCO 2008: 8-13)

Im Bereich der Finanzierung lassen sich Mängel auf allen Seiten feststellen. Die Ausgaben für Bildung sind in den meisten Ländern zwar gestiegen, der Anteil der Bildungsausgaben am BIP jedoch in 40 von 105 Ländern zwischen 1999 und 2006 gesunken. Auf der Geberseite stagnieren die finanziellen Leistungen. Die Gesamt-

leistungen für Grundschulbildung betragen 2006 3,8 Mrd. USD. Diese müssten dreifach werden, um die für die Erreichung der Ziele jährlich benötigten etwa 11 Mrd. USD sicherzustellen. Vorschläge, um dies zu erreichen, betreffen etwa die generelle Erhöhung von finanziellen Leistungen im Bereich Bildung, zusätzlich neue Geber zu finden sowie die Effektivität der Leistungen zu erhöhen. (vgl. UNESCO 2008: 3, 5)

### 2.4.3 Kritik

Die Kritik an der EFA-Initiative ist vielfältig und reicht von mangelnden Ressourcen und Finanzierung bis hin zur Infragestellung der formulierten Zielsetzungen. Im Bereich der Finanzierung muss eindeutig festgestellt werden, dass die finanziellen Leistungen weit hinter den Zusagen zurückbleiben. Die Ausgaben für Bildung im Rahmen der „Entwicklungsgelder“ von Geberländern beträgt durchschnittlich 4 %. „[...] in terms of development priorities, the education sector has been stagnant for the last 20 years.“ (Heyneman 2009: 7) Mit fehlenden finanziellen Mitteln gehen fehlende andere Ressourcen einher, wie etwa zu wenige LehrerInnen und zu wenige Materialien. (vgl. Colclough 2005: 6)

Goldstein kritisiert die quantitative Messung der EFA-Ziele. Studien zeigen, dass die Orientierung an quantitativen Zielsetzungen nicht funktioniert. So können etwa bessere Prüfungsergebnisse nicht direkt mit besseren Lernerfolgen gleichgesetzt werden. (vgl. Goldstein 2004: 10) Jansen geht etwas weiter und sieht Fehler bei der Zielformulierung auf drei Ebenen: konzeptionell, methodologisch sowie organisatorisch. Methodologisch ergeben sich vor allem Probleme mit den Daten an sich. Zum einen sind Daten oft nicht vorhanden oder unangemessen, zum anderen kann für bestimmte Bereiche gar keine Messung vorgenommen werden, wie etwa bei der Feststellung der tatsächlichen Anforderungen, um die EFA-Ziele zu erreichen. Darüber hinaus sind Bildungsdaten immer auch aufgrund staatlicher, regionaler und lokaler Interessen verzerrt. Auf konzeptioneller Ebene muss festgestellt werden, dass eigentlich verschiedene Konzepte existieren, die miteinander verglichen werden. So wird als Zielgruppe von EFA etwa von „school-aged children“ gesprochen. Diese Gruppe wird jedoch länderabhängig unterschiedlich definiert. Außerdem wird „*basic education*“ einerseits in einer breiteren Auffassung verwendet, und andererseits aber auf „*primary schooling*“ reduziert. Auf organisatorischer Ebene liegt das Problem darin, dass die bestehenden bürokratischen Strukturen und politische Eigendynamik eines

Staates an die internationalen Anforderungen angepasst werden müssten. (vgl. Jansen 2005: 371ff)

Ein wesentlicher Bereich, der im Rahmen von EFA kritisiert wird, betrifft die Qualität der Bildung. Jansen zeigt auf, dass sich bereits die Formulierung von Zielsetzungen an sich oft negativ auf die Qualität auswirkt, da versucht wird, die gewünschten Resultate „um jeden Preis“ zu erbringen. (vgl. Jansen 2005: 375ff) Auch Lang-Wojtasik (2005: 29f) stellt infrage, ob die quantitative Ausrichtung des EFA-Monitoring wirklich ausreichend und adäquat ist. So sagen etwa steigende Einschulungsraten nichts über Schulabbrüche, die Anwesenheit von SchülerInnen im Unterricht oder über die Kompetenzerwerbsprozesse aus. Eine ähnliche Argumentationslinie verfolgt Colclough (2005: 5f), der der Meinung ist, dass *Education for All* nicht durch Fokussierung auf quantitative Daten erreicht werden kann, da die Qualität der Bildung dadurch vernachlässigt wird. Für ihn sind die Investition in LehrerInnen, die Anpassung von Unterrichtsmethoden, die Erhöhung der Unterrichtszeit, die Verbesserung der Unterrichtsmaterialien sowie mehr Entscheidungsfreiheit für die Schulen selbst entscheidend für die Verbesserung der Bildungsqualität und damit für die Erreichung von EFA.

Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft die Fokussierung auf die *Primary Education*, wodurch die weiteren fünf EFA-Ziele vernachlässigt werden. Die Verengung von EFA hängt stark mit den MDGs zusammen, die eben auf *Universal Primary Education* abzielen. (vgl. Langthaler 2007: 19) Die Folge dieser Prioritätensetzung ist die Vernachlässigung anderer Bildungssektoren, wie die Sekundär- und Höhere Bildung, Berufsbildung sowie Wissenschaft und Technologie. (vgl. Heyneman 2009: 8)

### **Exkurs: Sprache als „heißes Thema“ in der Bildungszusammenarbeit**

Die Diskussion darüber, welche Unterrichtssprache in den Bildungssystemen verwendet werden soll, reicht weit in die Vergangenheit zurück. Die Kolonialmächte förderten in erster Linie deren jeweilige Kolonialsprache. Nach Erlangung der Unabhängigkeit wurde in den meisten afrikanischen Ländern die Kolonialsprache als Amtssprache und auch als Unterrichtssprache beibehalten. Im EFA-Aktionsrahmen von 1990 wird das Thema „Sprache“ nur einmal im Zusammenhang mit der Stärkung der kulturellen Identität erwähnt. (vgl. Brock-Utne 2000: 144ff, 149) Ohne die Berück-

sichtigung des Themas „Sprache“ kann EFA jedoch kein erfolgreiches Konzept sein. „The concept ‚education for all‘ becomes a completely empty concept if the linguistic environment of the basic learners is not taken into account.“ (Brock-Utne 2000: 141) Im EFA-Aktionsrahmen von 2000 wird das Thema „Sprache“ breiter wahrgenommen und auch bezüglich Unterrichtssprache thematisiert. Die Verwendung der Muttersprachen soll gefördert werden – als Unterrichtssprache, bei der Produktion von Lehrbüchern sowie bei der Entwicklung von Lehrplänen. (vgl. UNESCO 2000: 15, 17, 26-28, 30, 33, 76) Inwieweit diese Rhetorik auch umgesetzt werden kann, ist fraglich. Zum einen üben die Geber hier starken Einfluss aus. Vor allem die Weltbank ist hier zu beachten, die sich zwar für die Förderung der Muttersprache ausspricht, dies jedoch nur als Mittel zum Zweck sieht, nämlich dem Erlernen einer europäischen Sprache. Auch bilaterale Geber, in erster Linie Großbritannien und Frankreich im afrikanischen Kontext, versuchen die eigene europäische Sprache zu propagieren. Darüber hinaus ist auch die Lehrbuch-Produktion ausschlaggebend, wo Schulbücher etwa 90 % des gesamten afrikanischen Buchmarktes ausmachen und dies daher einen wichtigen Markt für die jeweiligen Verlage darstellt. Würden die Schulbücher in afrikanischen Muttersprachen verfasst werden, so würde dies für die europäischen Verlage ein großes Hindernis darstellen. (vgl. Brock-Utne 2000: 157ff) Zum anderen ist die Position von afrikanischen Ländern in der Diskussion um die Unterrichtssprache auch nicht klar. Ein oftmals vorgebrachtes Argument meint, dass die europäischen (Kolonial-)Sprachen, allen voran Englisch, die Sprache der technischen Entwicklung sei. Vom linguistischen Standpunkt aus ist hingegen klar, dass eine Fremdsprache nur auf Basis grundlegender Kenntnisse der eigenen Muttersprache gut gelernt werden kann. Darüber hinaus wird die eigene afrikanische Sprache oft als eine den europäischen Sprachen unterlegene Sprache angesehen, was wiederum starke Wurzeln im Kolonialismus hat. (vgl. Brock-Utne 2000: 152f)

Schließlich bleibt nach alledem noch die Frage offen, inwieweit die EFA-Ziele überhaupt erreicht werden können. Jansen (2005: 369) skizziert diesbezüglich ein recht pessimistisches Bild: „What is striking about the *serial commitment to target setting* is that each landmark conference over the decades acknowledges that the targets have not been met, and then proceeds immediately to set another round of targets.“ Nachdem bisher die Ziele der Bildungskonferenzen in den letzten Jahrzehnten immer wieder verfehlt und daraufhin neu formuliert wurden, ist zu befürchten, dass auch die im

Jahr 2000 in Dakar formulierten EFA-Ziele für 2015 hinter den erwarteten Ergebnisse zurückbleiben werden.

#### 2.4.4 EFA in Tanzania

Die globalen Trends des EFA-Prozesses wurden bereits dargelegt. Diese stellen aber eben nur Trends dar und können keinen Aufschluss über die jeweilige Situation in einem bestimmten Land geben. Im Folgenden sollen nun die bisherigen Anstrengungen und Ergebnisse bezüglich EFA in Tanzania erläutert werden.

Tanzania war eines der unterzeichnenden Länder der EFA-Initiative 1990. Das Bekenntnis zu diesem Ziel war die Folge der Zusage zum *Universal Primary Education-Programm* (UPE) 1969. Nachdem in den 1970er Jahren hinsichtlich der Einschulungsraten große Fortschritte erzielt werden konnten, erfolgte ab den 1980ern wieder ein eklatanter Abschwung. Um dem entgegen zu wirken sollte nun Bildung im Rahmen von EFA wieder stärker gefördert werden. Daraufhin wurden einige bildungspolitische Strategiepapiere, wie das bereits erwähnte *Education Sector Development Programme* (ESDP) formuliert. (vgl. Davidson 2004: 109ff)

Im *EFA Global Monitoring Report 2009* werden die Fortschritte Tanzanias hervorgehoben. Die Zugangs- und Abschlussraten konnten stark angehoben werden, die Schulgebühren für die Primärschule wurden abgeschafft und ein Programm zur Verbesserung des Zugangs und der Qualität der Grundschulbildung wurde gestartet. Dieses Programm beinhaltet ein erhöhtes Bildungsbudget, den Bau und die Sanierung von Schulgebäuden, die Umstellung auf Doppelschicht-Unterricht, die Anstellung von mehr LehrerInnen sowie die Einführung von Pro-Kopf-Zulagen für SchülerInnen. Darüber hinaus konnte die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, von über 3 Millionen auf etwa 150.000 gesenkt werden. (vgl. UNESCO 2008: 63) Der aktuelle *EFA Development Index* (EDI) für Tanzania<sup>6</sup> ist im *EFA Global Monitoring Report 2005* zu finden und gibt die Daten aus dem Jahr 2001 wieder. Hier lag Tanzania auf Rang 100 (von 127) und erreichte einen EDI von 0,741, was als sehr gering einzuschätzen ist. (vgl. UNESCO 2004a: 245) Wie bereits erläutert gab es gerade in

---

<sup>6</sup> Der EDI kann nur für jene Länder berechnet werden, wo die Daten für alle notwendigen Index-Komponenten verfügbar sind. Im *EFA Global Monitoring Report 2009* traf dies für 129 Länder zu. (vgl. UNESCO 2008: 247)

den letzten Jahren viele Veränderungen, weshalb dieser Indikator nur geringe Aussagekraft hat.

In Bezug auf die Ziele von EFA sollen nun einige Zahlen Aufschluss über den bisherigen Stand geben. Folgende Tabelle zeigt deutlich Tanzanias Fortschritte hinsichtlich der Einschulungsraten in der *Primary Education*. Vor allem im Vergleich zu den Durchschnittsdaten von Sub-Sahara-Afrika scheint Tanzania eine Vorreiterrolle einzunehmen.

Tabelle 1: Netto-Einschulungsraten *Primary Education*, Tanzania

	School-age population primary (000)	NER in primary education (%), Total	NER in primary education (%), Male	NER in primary education (%), Female	NER in primary education (%), GPI (F/M)
	2005	2006	2006	2006	2006
United Republic of Tanzania	7217	97,8	98,5	97,2	0,99
World	654297	86,4	87,8	84,9	0,97
Developing Countries	575186	85,3	86,9	83,6	0,96
Sub-Sahara Africa	122070	70,2	72,9	64,3	0,92

Quelle: UNESCO Global Monitoring Report Data, Online Search Tool, Abfrage am 16.11.2009

Einschulungsraten haben jedoch, wie bereits ausgeführt, nur geringe Aussagekraft. Die Schulabbruchsraten lagen 2005 mit 15,1 % bei Buben und 19,2 % bei Mädchen weit unter dem Sub-Sahara-Afrika-Durchschnitt von 37,8 % bzw. 29,3 %. (vgl. UNESCO Global Monitoring Data, Online Search Tool, Abfrage am 16.11.2009) Die Abschlussrate, gemessen an den bestandenen Abschlussprüfungen, belief sich 2005 auf 56 % bei Buben und 46 % bei Mädchen. (vgl. URT, MoEVT 2008: National Data 2005)

Die Übergangsraten von der *Primary* zur *Secondary Education* konnten in den letzten Jahren gesteigert werden – 22,4 % im Jahr 2001 (vgl. URT 2008: 3) – liegen jedoch weit zurück. Andererseits gilt es bis 2010 auch „nur“ das Ziel von 50 % zu erreichen, wie es im SEDP festgesetzt wurde. (vgl. URT, MoEVT 2004: vi)

Tabelle 2: Übergangsraten *Primary/Secondary Education*, Tanzania

	Transition from primary to secondary general education (%), Total	Transition from primary to secondary general education (%), Male	Transition from primary to secondary general education (%), Female
	2005	2005	2005
United Republic of Tanzania	46,1*	47,0*	45,2*
World	92,9	91,6	94,2
Developing Countries	88,0	92,8	83,4
Sub-Sahara Africa	61,7	65,9	56,7

\* Schätzung des UNESCO Institute for Statistics

Quelle: UNESCO Global Monitoring Report Data, Online Search Tool, Abfrage am 16.11.2009

Die Alphabetisierungsraten zeigen, dass Tanzania hier zwar über dem Sub-Sahara-Afrika-Durchschnitt liegt. Jedoch müssen vor allem bei den Erwachsenen große Unterschiede zwischen Männern und Frauen beachtet werden.

Tabelle 3: Alphabetisierungsraten, Tanzania

	Adult literacy rate (15 and over) (%), Total	EFA GOAL 4: Adult literacy rate (15 and over) (%), GPI (F/M)	Youth literacy rate (15-24) (%), Total	EFA GOAL 3: Youth literacy rate (15-24) (%), GPI (F/M)
	2000-2006*	2000-2006*	2000-2006**	2000-2006**
United Republic of Tanzania	72,0	0,83	77,7	0,96
World	83,6	0,89	88,9	0,95
Developing Countries	79,1	0,85	87,0	0,94
Sub-Sahara Africa	61,7	0,75	71,4	0,87

\* Bei den Angaben wurden die jeweils aktuellsten Daten in diesem Zeitraum verwendet.

\*\* Schätzung des UNESCO Institute for Statistics

Quelle: UNESCO Global Monitoring Report Data, Online Search Tool, Abfrage am 16.11.2009

Die beschränkte Aussagekraft dieser Daten, bedingt beispielsweise durch nur unzureichend vorhandene Daten und mangelnder Vergleichbarkeit, wurde bereits angesprochen. Vor allem hinsichtlich der Qualität der Bildung liefern quantitative Messungen nur sehr wenige Informationen. Darüber hinaus ist hier auch zu hinterfragen, von

welcher Definition von qualitativer Bildung ausgegangen wird. (vgl. Lang-Wojtasik 2005: 29f)

Qualität wird in den meisten politischen Strategiepapieren als wesentliches Ziel und als Voraussetzung für ein erfolgreiches Bildungssystem anerkannt. Auch in Dokumenten von Gebern und von akademischer Seite wird Qualität eine sehr wichtige Rolle eingeräumt. Bei der genaueren Analyse ist jedoch zu erkennen, dass diesem Aspekt bei der Implementierung bisher nur sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. So wurden beispielsweise im PEDP der Bau von Klassenräumen, die Anstellung von mehr LehrerInnen, *Capacity Building* sowie ein verbessertes Management als Maßnahmen formuliert. Die Evaluierung ergab hingegen, dass die Priorität in erster Linie beim Bau von neuen Klassenräumen lag, und sich etwa die Situation von LehrerInnen nicht verbessert, wenn nicht gar verschlechtert, hat. (vgl. Davidson 2004: 113ff) Ein Lehrer in der Region Morogoro bringt die Stimmungslage gegenüber der Bildungspolitik folgendermaßen zum Ausdruck: „Ukijaza gari mafuta, lakini ukamsahau dereva, itakuwaje?“ („Wenn du ein Auto mit Benzin füllst, aber den Fahrer vergisst, was wird passieren?“) (Lehrer in Morogoro Region zitiert in Davidson 2004: 119) Davidson kommt zu dem Schluss, dass nicht die Bildungspläne an sich, sondern die Prioritätensetzung geändert werden muss. „Achieving quality education for all must be approached through addressing the real grievances held by teachers, the real worries held by communities and the real problems facing students.“ (Davidson 2004: 123)

Die Konzentration auf die Primärschulbildung hat die Vernachlässigung aller anderen Bildungssubsektoren zur Folge. Daten und Fakten dazu sind im Kapitel zur aktuellen Bildungssituation in Tanzania (3.1) zu finden. Auch die Problematik hinsichtlich der Unterrichtssprache, was mitunter mit der EFA-Initiative zusammenhängt, wird im Kapitel 3.1 behandelt.

Im Anschluss wird das Konzept *Inclusive Education* diskutiert, das wie bereits erwähnt, als eine Strategie für die Erreichung von EFA angesehen wird. Dabei wird dessen Entstehung und Zielsetzungen, bisherige Fortschritte und Kritikpunkte an dem Konzept erläutert.

## 2.5 Von der Segregation über die Integration zur Inklusion

Die Bildungssysteme der Vergangenheit waren geprägt durch das Prinzip der Segregation. Bei diesem Konzept wurden in erster Linie SchülerInnen mit Behinderung in separaten Schulen, Sonderschulen, unterrichtet. Aufgrund der Erkenntnis, dass die Lernerfolge und auch die soziale Entwicklung eines Kindes besser waren, wenn diese in eine integrierte Gruppe aufgenommen wurden, fand ein Paradigmenwechsel hin zur Integration statt. (vgl. Alur 2005: 16) „There was a sea change mainly because of a growth in the understanding of children with disability, resulting in a change in attitude towards children with disabilities and stressing the paramount importance of integrating them in appropriate environments, suited to their special needs.“ (Alur 2005: 19)

Integration meint nun, dass Kinder mit und ohne besonderen Bedürfnissen gemeinsam in regulären Schulklassen unterrichtet werden. Das Konzept der Inklusion hingegen greift tiefer und inkludiert alle Kinder, die mit irgendeiner Art von Barriere zu Bildung konfrontiert sind. Die dahinter stehende Philosophie geht auch von einer breiteren Akzeptanz von Verschiedenheit und davon, wie damit umgegangen wird, aus. (vgl. Alur 2005: 15, 17)

Dem Übergang von der Segregation zur Inklusion liegt ein Wechsel von der Wahrnehmung des Bildungssystems zugrunde, nämlich von einem individuellen Modell hin zu einem sozialen Modell. Während beim individuellen Modell der/die SchülerIn als Problem im Zentrum steht und sich somit die Lernenden an das Bildungssystem anpassen müssen, geht das soziale Modell davon aus, dass das Bildungssystem Probleme aufweist und dieses an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden müsse. (vgl. Stubbs 2008: 15ff) Neben diesem Ansatz besagt der „*twin-track approach*“, dass der Fokus sowohl auf das Bildungssystem als auch auf die Lernenden, die von Exklusion gefährdet sind, gelegt werden soll. Noch ein Stück weiter geht der Menschenrechtsansatz, der die bildungsrelevanten Menschenrechte verbindet und zugrunde liegende Prinzipien wie Partizipation, Rechenschaftspflicht und Transparenz sowie Nicht-Diskriminierung hervorhebt. Die angesprochenen Menschenrechte sind das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf qualitative Bildung sowie das Recht auf Respekt innerhalb des Lernumfeldes. (vgl. Stubbs 2008: 41f)

Auf die Entstehung und die konkreteren Inhalte von *Inclusive Education* soll nun im Folgenden genauer eingegangen werden.

### 2.5.1 Entstehung und Zielsetzungen von Inklusiver Bildung

Der Begriff der *Inclusion* entstand und verbreitete sich vorerst im angelsächsischen Raum. In den letzten Jahren wurde *Inclusion* als Konzept jedoch weltweit Gegenstand der bildungspolitischen Diskussion. (vgl. Biewer 2008: 292)

#### 2.5.1.1 Der politische Rahmen

Einen wichtigen Referenzrahmen für *Inclusive Education* stellt die Erklärung der UNESCO-Konferenz zu „*Special Needs Education*“ in Salamanca, Spanien, im Juni 1994 dar, die die Konzepte rund um Inklusion, *Inclusive Education* und *Inclusive Schools* propagierte. (vgl. Biewer 2008: 292) Dem vorausgegangen waren die *UN Convention on the Right of the Child* 1989, die EFA-Konferenz 1990 sowie die *UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* 1993. Im *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* werden folgende Grundsätze formuliert:

- Jedes Kind hat ein Grundrecht auf Bildung.
- Jedes Kind hat einzigartige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse.
- Bildungssysteme sollen so gestaltet und Bildungsprogramme sollen so implementiert werden, dass diese Diversität an Eigenschaften und Bedürfnissen berücksichtigt wird.
- Jene SchülerInnen mit besonderem Erziehungs- und Bildungsbedarf müssen Zugang zu regulären Schulen haben, die wiederum fähig sind, diesen Bedürfnissen zu entsprechen.
- Reguläre Schulen mit dieser inklusiven Orientierung sind die besten Mittel, um diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen, aufnehmende Gemeinschaften zu schaffen, eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen. Darüber hinaus bieten sie effektive Bildung für den Großteil der Kinder und verbessern die Effizienz und letztlich auch die Kosten-Effektivität des gesamten Bildungssystems.

(vgl. UNESCO/Ministry of Education and Science Spain 1994: viii f)

Neben der Erklärung, die fünf Artikel umfasst, wurde ein Aktionsrahmen für die Implementierung der gesetzten Ziele formuliert. Dieser *Framework for Action* bietet den Referenzrahmen für Schulen, Regierungen und internationale Akteure. Inklusive Schulen sollen alle Kinder aufnehmen, unabhängig von ihren körperlichen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und sonstigen Voraussetzungen. Im Zentrum des *Salamanca Statements* und des Aktionsrahmens steht der Begriff der „*special educational needs*“. Dieser Terminus bezieht sich auf alle Kinder und Jugendliche, deren Bedürfnisse sich aus Behinderungen oder Lernschwierigkeiten ergeben. Von nun an sollen *inclusive schools* die Regel und Sonderschulen nur Ausnahmefälle bilden. Um das Prinzip der Inklusion auf Schulebene umzusetzen, sollen Veränderungen beim Lehrplan, bei den Gebäuden, in der Schulorganisation, in der Pädagogik, bei der Beurteilung, bei der Personalbesetzung, beim Schulethos sowie bei außerschulischen Veranstaltungen vorgenommen werden. (vgl. UNESCO/Ministry of Education and Science Spain 1994: 6, 12, 21)

Auf staatlicher Seite soll in der Gesetzgebung das Recht auf gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung in allen Schulstufen anerkannt werden. Darüber hinaus soll das Prinzip der Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung auch in Bereichen wie Gesundheit, Sozialhilfe, Berufsbildung und Beschäftigung umgesetzt werden. Die Praxis des „*Mainstreaming*“ von Menschen mit Behinderung wird als Voraussetzung zum Erreichen von *Education for All* angesehen. (vgl. UNESCO/Ministry of Education and Science Spain 1994: 17f)

In der Zusammenarbeit mit internationalen Akteuren sollen folgende Grundsätze berücksichtigt werden. Die technische Hilfe soll einen Multiplikatoreffekt bewirken und unter anderem auch *Capacity Building* fördern. Regionale Partnerschaften sollen zum Austausch von gemeinsamen Ideen und Erfahrungen beitragen. Darüber hinaus soll die internationale Zusammenarbeit auch den Austausch von Daten und die Entwicklung international vergleichbarer Indikatoren für Inklusion in der Bildung und auch in der Beschäftigung fördern. Zwischen den verschiedenen Organisationen soll die Kohärenz und Komplementarität gestärkt werden. (vgl. UNESCO/Ministry of Education and Science Spain 1994: 45f)

1999 gab die UNESCO einen Bericht darüber heraus, was seit der Salamanca-Erklärung erreicht werden konnte. Der Fokus des Berichts liegt auf den Aktivitäten der UNESCO. Diese konzentrierte sich in vergangenen fünf Jahren auf die Kapazitäts-

tenentwicklung hinsichtlich der Politikgestaltung und des Verwaltungssystems in der Unterstützung von *Inclusive Education*, sowie auf die Übertragung der Anliegen von Menschen mit Behinderung und anderen marginalisierten Gruppen in breitere Bildungsagenden der internationalen Entwicklungsorganisation. In diesem Zusammenhang wurde auch die Kooperation mit dem EFA-Sekretariat verstärkt. Als Zukunftsperspektive wird klar festgehalten, dass die „*Special Needs Education Agenda*“ und EFA nicht mehr separate Strategien darstellen sollen. (vgl. UNESCO 1999: 12, 24, 29) „Both ‘inclusion’ and ‘education for all’ have to be about the inclusion in education for ALL learners.“ (ebd.: 29)

Ein Jahr später, im April 2000, gab es die Neuauflage von *Education for All* in Dakar. Die inhaltliche Diskussion dazu wurde bereits im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt. Im Folgenden soll nun insbesondere deren Relevanz für *Inclusive Education* aufgezeigt werden. In der Formulierung der EFA-Ziele kommt der Begriff der Inklusion nicht vor, jedoch werden „*special groups*“ angesprochen: „vulnerable and disadvantaged children“, „children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities“. (vgl. UNESCO 2000: 15-17) Im Dakar Aktionsrahmen wird das Prinzip der Inklusion an mehreren Stellen angesprochen: beim Bildungsumfeld (ebd.: 9, 61), bei den politischen Strategien der jeweiligen Regierung und der Geberorganisationen (ebd.: 14, 28, 32, 39), bei der Einschulung (ebd.: 15, 16, 51), bei den Bildungssystemen (ebd.: 18, 58) sowie beim Lehrplan (ebd.: 37, 39). In einem eigenen Kapitel zu *Inclusive Education* werden folgende Grundsätze festgelegt:

Basic education for all requires assuring access, permanence, quality learning, and full participation and integration of all children and adolescents, particularly for members of indigenous groups, those with disabilities, those who are homeless, those who are workers, those living with HIV/AIDS and others;

Protection against discrimination based on culture, language, social group, gender or individual differences is an inalienable human right that must be respected and fostered by education systems. (UNESCO 2000: 39)

Im September 2000 wurden die bereits erwähnten Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) vereinbart. Keines der MDGs spricht Inklusion explizit an. Im letzten Bericht über den Fortschritt der MDGs wird im Rahmen des zweiten Ziels, nämlich der Erreichung von universeller Primärschulbildung, festgestellt, dass Kinder aufgrund von Geschlecht, Ethnizität, Sprache und Behinderung ungleiche Chancen auf Bildung

haben. Dies betrifft auch Kinder aus ethnischen, sprachlichen und religiösen Minderheiten. Das Prinzip der Inklusion wird jedoch nicht angesprochen. (vgl. UN 2009: 16) Inklusion wird bei den MDGs in erster Linie im Rahmen des *Disability Mainstreaming* angesprochen. Auch „Behinderung“ wird in den MDGs nicht berücksichtigt. Jedoch gibt es die *United Nations Expert Group on Mainstreaming Disability in MDG Policies, Processes and Mechanisms*, die genau daran arbeitet. (vgl. UN Secretariat on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2009)

Dieser Fokus auf „Behinderung“ setzte sich bei der Formulierung eines neuen EFA-Flagschiffs fort: *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Die Gründung dieses Flagschiffs geht zu einem Großteil auf die *International Working Group on Disability and Development*<sup>7</sup> (IWGDD) zurück. Ziel ist es, das Thema „Behinderung“ stärker in den EFA-Prozess zu integrieren. (vgl. UNESCO 2004b: 10)

In diesem Zusammenhang sei auch nochmals auf die UN Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) verwiesen. In diesem Dokument wird *Inclusive Education* als ein gesetzliches Recht festgeschrieben, das auf allen Schulebenen sichergestellt werden soll. (vgl. Stubbs 2008: 11, 21)

### 2.5.1.2 Anfänge und Einflüsse

Ein Anfang von *Inclusive Education* kann nicht definiert werden. Es ist davon auszugehen, dass sich das Prinzip der Inklusion in den verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich entwickelt hat. Vorkolonialen Gesellschaften wird oft zugesprochen, ein inklusiveres Bildungssystem vor der kolonialen Machtübernahme gehabt zu haben, das bis heute erhalten blieb. „Indigenous education in Africa was, and is, inclusive“ (Joseph Kisanji zitiert in Stubbs 2008: 27)

Das gegenwärtige Konzept – oder wohl vielmehr die Konzepte – von *Inclusive Education* werden von vielen unterschiedlichen Akteuren beeinflusst. Sue Stubbs (2008:

---

<sup>7</sup> Die *International Working Group on Disability and Development* (IWGDD) ist eine Allianz von globalen Behinderungsorganisationen, Experten und Gebern, die 1997 gegründet wurde und als Forum für Strategien dient, um das Prinzip der Inklusion stärker in die Entwicklungsagenda einzubinden. (vgl. UNESCO 2004b: 10)

25-37) gibt einen Überblick darüber, wer in welcher Weise zur Förderung von *Inclusive Education* beigetragen hat und beiträgt.

Gemeinschaften berufen sich auf die eigenen Ansätze, die innerhalb der Gesellschaft existieren und eine inklusive Gesellschaft fördern. Ein wesentliches Instrument ist dabei die sogenannte *Community-based rehabilitation*-Strategie, die darauf abzielt, vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und Ressourcen zu fördern und zu nutzen.

Aktivisten und Befürworter von *Inclusive Education* propagieren Inklusion in vielerlei Hinsicht und in Bezug auf unterschiedliche marginalisierte Gruppen (Mädchen, Opfer von Kinderarbeit, Straßenkinder, Kinder von ethnischen und sprachlichen Minderheiten). Die Kampagnen sind stark vom jeweiligen Kontext eines spezifischen Landes abhängig. Zu erwähnen ist auf jeden Fall der starke Einfluss von Organisationen, die sich in erster Linie für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzen. Dies ist ein wesentlicher Grund für den Fokus auf „Behinderung“ in verschiedenen politischen Strategien. Organisationen von Eltern, die sich für die Rechte ihrer Kinder einsetzen, spielen in den letzten Jahren auch eine immer größere Rolle.

Innerhalb der globalen Bewegung lassen sich zwei Richtungen unterscheiden. Zum einen jene, die sich vor allem im Bereich der Schulverbesserung und damit zusammenhängend für die Verbesserung der Effektivität und Qualität der Schulen und Bildung einsetzen. Zum anderen gibt es eine Bewegung, die sich auf das Konzept der „*special educational needs*“ bezieht, wie es im *Salamanca Statement* festgeschrieben wurde. In der Theorie bezieht sich dieses Konzept auf ein breites Feld von Schwierigkeiten, mit denen Lernende konfrontiert sein können.

Eine wichtige Rolle spielen auch Initiativen von internationalen Organisationen, Bewegungen, Kampagnen und Netzwerken. Allen voran tragen die UN Organisationen wesentlich zu den politischen Strategien bezüglich der Entwicklung von Bildung bei. Die UNESCO spielt in diesem Zusammenhang eine Vorreiterrolle. Jedoch muss beachtet werden, dass *Inclusive Education* nur eines von 20 Arbeitsfeldern der UNESCO ist. Die EFA-Prozesse und -Initiativen bieten einen wichtigen Rahmen, um die bisherige Erfahrung für die Zukunft zu nutzen. Globale Bildungsorganisationen, wie die *Global Campaign for Education* oder das *Enabling Education Network*, sind zentrale Akteure, die *Inclusive Education* auf die internationale Agenda bringen.

Da es wie dargestellt eine Reihe von unterschiedlichen Einflüssen auf das Konzept *Inclusive Education* gibt, ist auch klar, dass der Einfluss dieser Akteure verschieden stark ist. Es sollte daher auf jeden Fall immer danach gefragt werden, inwieweit die Akteure gleichberechtigte Möglichkeiten haben und inwieweit die UN Organisationen eine dominante Rolle spielen.

Neben diesen unterschiedlichen Akteuren hat aber auch die Realität bzw. die aktuelle Situation der Bildung weltweit Einfluss darauf, wie Bildungssysteme wahrgenommen werden und verändert werden wollen und sollen. Aufgrund der Erfahrung, dass Sonderschulerziehung in der Folge zur gesellschaftlichen Exklusion führt, fand ein Paradigmenwechsel hin zur Integration und später zur Inklusion statt. Mit dem Wissen über die globalen Bedingungen und Veränderungen – von Umwelt und Klima, Bevölkerungstrends, Pandemien wie HIV/AIDS bis hin zu globalen Ungleichheiten der Ressourcenverteilung, scheint die Entwicklung eines qualitativen und inklusiven Bildungssystems ein wesentliches Mittel zu sein, um mit diesen Herausforderungen umgehen zu können. „The development of quality, inclusive education in communities can help build a new generation of people who respect and celebrate difference and can advocate for social inclusion and human rights of all.” (Stubbs 2008: 35)

### 2.5.2 Annäherung an eine Definition

*Inclusive Education* wird von den unterschiedlichen Akteuren auch verschieden definiert. Den verschiedenen Definitionen liegen je unterschiedliche Prinzipien, Werte, Ansätze und Kontexte zugrunde. Die Relevanz der jeweils verwendeten Definition besteht darin, dass sich diese auf die darauf aufbauenden Ziele, Strategien und Handlungen auswirkt. Folgende Beispiele sollen einen Einblick geben.

Die Definition der UNESCO basiert in erster Linie auf dem *Salamanca Statement* von 1994. Diese wurde in den folgenden Jahren überarbeitet und neu formuliert. In den 2009 erschienenen Richtlinien für Inklusion in der Bildung ist folgende Definition zu finden.

Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that cov-

ers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO 2009: 8f)

Das erste internationale Seminar, das sich erstmals vorwiegend auf die "Länder des Südens" und deren Erfahrungen konzentrierte, das Agra-Seminar (Indien) 1998, hält fest, dass *Inclusive Education*

- breiter als formale Schulbildung ist und das Zuhause, die Gemeinschaft, non-formale sowie informelle Bildungssysteme miteinbezieht;
- zur Kenntnis nimmt, dass alle Kinder lernen können;
- Bildungsstrukturen und -methoden ermöglicht, die Bedürfnisse aller Kinder zu befriedigen;
- Verschiedenheiten von Kindern anerkennt und respektiert (Alter, Geschlecht, Ethnizität, Sprache, Behinderung, HIV usw.);
- ein dynamischer Prozess ist, der sich ständig in Bezug auf die Kultur und den Kontext weiterentwickelt;
- Teil einer weiteren Strategie ist, um eine inklusive Gesellschaft zu fördern.

(vgl. Stubbs 2008: 38f)

Stubbs (2008: 40) formuliert basierend auf Definitionen von verschiedenen Akteuren folgende Definition, die als Basis für die vorliegende Arbeit herangezogen wird, da diese die verschiedenen Positionen, Perspektiven und Konzepte auf einen gemeinsamen Nenner bringt.

Inclusive education refers to a wide range of strategies, activities and processes that seek to make a reality of the universal right to quality, relevant and appropriate education. It acknowledges that learning begins at birth and continues throughout life, and includes learning in the home, the community, and in formal, informal and non-formal situations. It seeks to enable communities, systems and structures in all cultures and contexts to combat discrimination, celebrate diversity, promote participation and overcome barriers to learning and participation for all people. It is part of a wider strategy promoting inclusive development, with the goal of creating a world where

there is peace, tolerance, sustainable use of resources, social justice, and where the basic needs and rights of all are met. (Stubbs 2008: 40)

### 2.5.3 Begrifflichkeiten bzgl. *Inclusive Education*

Zur Verwirrung sorgen auch die unterschiedlichen Begriffe, die im Rahmen von *Inclusive Education* verwendet werden. Andererseits kommt es aber auch vor, dass die gleichen Begriffe für unterschiedliche Dinge gebraucht werden. Allen voran werden die beiden Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ oft als Synonym verwendet, obwohl deren Bedeutung es klar zu unterscheiden gilt. Integration zielt, wie bereits erwähnt, darauf ab, Kinder mit besonderen Bedürfnissen in das Regelschulsystem einzubinden. Das Augenmerk liegt dabei auf dem Kind als Problem, wovon das individuelle Modell ausgeht. Inklusion basiert im Gegensatz dazu auf dem sozialen Modell, das das Bildungssystem in Frage stellt, dessen Aufgabe es ist, den gerechten Zugang zu Bildung für Alle sicherzustellen. Ein Zusammenhang ist jedoch gegeben, da Integration oft ein erster Schritt zur Inklusion sein kann. (vgl. Stubbs 2008: 43f)

Der Begriff der „*special educational needs*“ bezieht sich eigentlich auf „*special education*“, da „*special groups*“ definiert werden. Dabei wird allerdings übersehen, dass jedes Kind Lernschwierigkeiten haben kann oder dass viele Kinder mit Behinderung keine Lernschwierigkeiten, sondern Probleme beim Zugang haben, jedoch als Kinder mit „besonderen Bedürfnissen“ kategorisiert werden. Außerdem steht auch hier das Kind als Problem (individuelles Modell) im Vordergrund. (vgl. Stubbs 2008: 42f) Im Rahmen von Inklusion wird im Gegensatz dazu von „Barrieren“ gesprochen, mit denen ein Kind konfrontiert ist und die Kinder vom Lernen und der Partizipation abhalten (*barriers to learning and participation*). (vgl. Stubbs 2008: 38)

Beim Begriff „Behinderung“ ist eine ähnliche Veränderung zu erkennen. Beim medizinischen Modell wird einem Menschen eine „Behinderung“ zugeschrieben und als Problem wahrgenommen, dem durch Heilung, Rehabilitation oder Segregation entgegengewirkt werden soll. Das soziale Modell geht hingegen davon aus, dass „Behinderung“ eine Folge gesellschaftlicher Wahrnehmung ist („Menschen mit Behinderung“) und die sozialen, kulturellen oder ökonomischen Einschränkungen werden ins Zentrum gerückt. Deshalb wird „Behinderung“ zu einem sozialpolitischen Thema, wo es nicht um die Rehabilitation oder Segregation, sondern um die Beseitigung von behindernden Barrieren geht. (vgl. Kreil 2009: 31, Hochwarter 2009: 9) Der Begriff

„Behinderung“ wurde in den letzten Jahren verstärkt in Frage gestellt und aufgrund der Kritik daran auch abgelehnt. Die WHO hat indes eine Unterscheidung zwischen den Begriffen „*impairment*“ („Schädigung“), „*disability*“ („Beeinträchtigung“) und „*handicap*“ („Behinderung“) festgelegt. (vgl. Biewer 2001: 215ff)

Ruft man sich nun die erwähnten Definitionen von *Inclusive Education* nochmals ins Gedächtnis, kann man sich durchaus die Frage stellen, inwieweit hier wirklich von Inklusion die Rede ist, oder ob diese doch kürzer greifen. In der Salamanca-Erklärung ist „*special educational needs*“ ein zentraler Begriff. Relativiert wird dies sicher dadurch, dass dieses Dokument bereits 1994 formuliert wurde und sich seither einiges in der Debatte um eine angemessenere Terminologie getan hat. In der angeführten Definition der UNESCO von 2009 wird die Zuschreibung „*special*“ nicht verwendet, sondern von der „Diversität an Bedürfnissen“ gesprochen, denen im Weiteren auch das Bildungssystem zu entsprechen hat.

In Zusammenhang mit unterschiedlich verwendeten Begriffen stellt sich aber auch die Frage, inwieweit es tatsächlich zu einer Veränderung des Bildungssystems kommt angesichts der rhetorischen Zugeständnisse, die ebendies bewerkstelligen wollen. Feststeht jedenfalls, dass es keine eindeutige Antwort darauf gibt und dass es in verschiedenen Ländern je eigenständige Entwicklungen des Bildungswesens gibt. Auch bei der Bezeichnung „Inklusion“ selbst werden aufgrund der mittlerweile beinahe unüberschaubaren Literatur zu diesem Thema unterschiedliche Sachverhalte und Entwicklungen zusammengefasst. (vgl. Biewer 2008: 294)

### **2.5.4 Wen betrifft *Inclusive Education*?**

Nun soll die Frage geklärt werden, wer nun eigentlich mit *Inclusive Education* angesprochen wird. Aus den bisherigen Ausführungen sollte klar herausgekommen sein, dass es um alle Menschen geht. Dennoch werden von unterschiedlichen Akteuren bestimmte Gruppen definiert, die mit *Inclusive Education* konnotiert werden.

Seitens der UNESCO ist etwa folgendes zu lesen:

Learners who experience barriers to learning and participation include learners in poverty, those affected by war and environmental degradation and change, learners who are victims of abuse and violence, street children, children being brought up outside of their own families, children in abusive forms of child labour, learners with impairments, girls in situations where their education is seen as less important than that

of boys, learners affected by HIV and AIDS or other chronic illness, nomadic learners, learners from oppressed groups and subjected to racism or other forms of discrimination, girls who are pregnant or have young children, learners whose home language is different from the language of instruction, etc. (EFA/World Education Forum 2000: 44)

Trotz der Festlegung von bestimmten „Zielgruppen“ geht es bei *Inclusive Education* um alle Menschen. Für ein besseres Verständnis ist es hilfreich zwischen der engen „Zielgruppe“, den SchülerInnen und allen anderen in den Bildungsprozess involvierten Menschen zu unterscheiden. Im Zentrum stehen die SchülerInnen, „betroffen“ bzw. zur Mitarbeit und Unterstützung sind alle gefordert – LehrerInnen, SchulleiterInnen, bis hin zu SchulköchInnen und Putzkräften.

Auch an dieser Stelle sei auf die Unterschiede zwischen Rhetorik und Realität hingewiesen. Wie bereits erwähnt, werden vor allem Menschen mit Behinderung oft als die vorrangige Gruppe im Rahmen von *Inclusive Education* definiert. Darüber hinaus variieren diese Definitionen auch stark nach dem jeweiligen lokalen und gesellschaftlichen Kontext.

### **2.5.5 Index for Inclusion**

Da *Inclusive Education* ein sehr komplexes und dynamisches Konzept darstellt, ist die Aufgabe, dieses umzusetzen und dessen Fortschritt zu erheben umso schwieriger. Tony Booth und Mel Ainscow haben im Rahmen des *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) gemeinsam mit anderen in den Schulprozess involvierten Akteuren den *Index for Inclusion* entwickelt. Der Index soll eine Grundlage darstellen, auf dessen Basis inklusive Rahmenbedingungen in Schulen entwickelt werden können. Jedoch wirkt der Index nur unterstützend und stellt ein Fundament dar, auf dem ein inklusiver Bildungsrahmen aufgebaut und das immer wieder neu überprüft werden kann. (vgl. Ainscow/Booth 2002: 1f)

Der Index besteht aus folgenden vier Komponenten:

(1) Schlüsselkonzepte, um das Nachdenken über eine inklusive Schulentwicklung zu unterstützen,

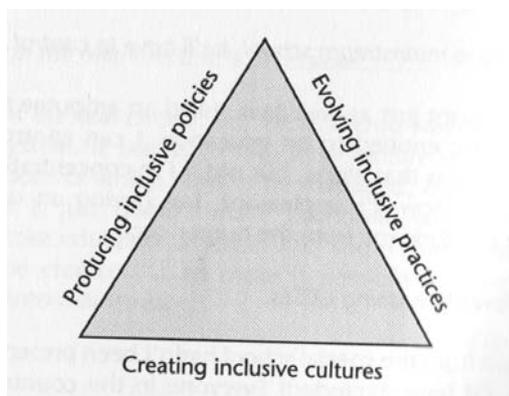
(2) die Überprüfung des Rahmenwerkes (Dimensionen und Abschnitte), um die Evaluierung und die Schulentwicklung zu strukturieren,

(3) die Überprüfung der Materialien (Indikatoren und Fragen), um eine detaillierte Überprüfung aller Aspekte zu ermöglichen und die Prioritäten des Übergangs zu identifizieren und umzusetzen, sowie

(4) ein inklusiver Prozess, der sicherstellt, dass der Überprüfungsprozess, das Planen des Übergangs und die Umsetzung in die Praxis an sich inklusiv gestaltet sind. (vgl. Ainscow/Booth 2002: 2)

Im Weiteren umfasst der Index drei Dimensionen, die kulturelle, die politische und die praktische, wie in der folgenden Abbildung dargestellt ist. Die kulturelle Ebene bildet die Grundlage des Dreiecks, da davon ausgegangen wird, dass eine inklusive Schulkultur Veränderungen in Politik und Praxis nachhaltig herbeiführen kann. (vgl. Ainscow/Booth 2002: 7f)

Abb. 1: Dimensionen des *Index for Inclusion*

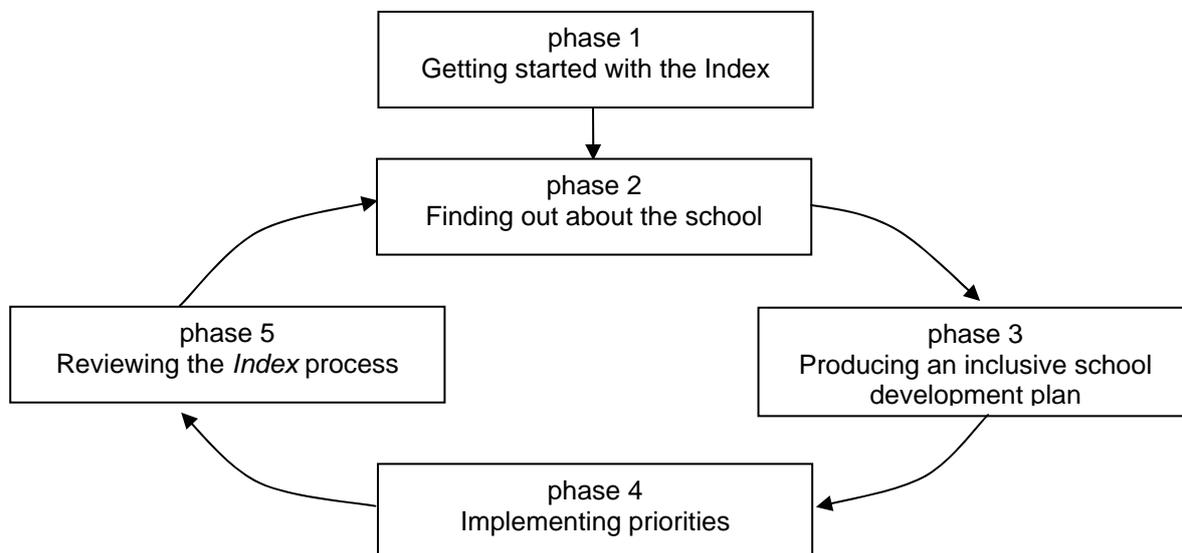


(Quelle: Thomas/Vaughan 2008: 182)

Im Rahmen des *Index for Inclusion* sind verschiedene Aktivitäten vorgesehen, die innerhalb einer Schulgemeinschaft durchgeführt werden sollen und die in fünf Phasen aufgeteilt sind. (siehe Abb. 2) Ein zentrales Mittel stellen Fragebögen dar, die an LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, Beamte und andere Personen gerichtet sind. Diese orientieren sich an den drei Dimensionen, zu denen es insgesamt 44 Indikatoren gibt. Dazu sind wiederum über 500 Fragen formuliert. Diese sollen von den Schulen

selbst beantwortet werden und damit einen Prozess in Gang bringen, der ein inklusiveres Lernumfeld schafft. (vgl. Thomas/Vaughan 2008: 184)

Abb. 2: Phasen des *Index for Inclusion*



(vgl. Thomas/Vaughan 2008: 185, Grafik selbst adaptiert)

In diesem Zusammenhang soll hier noch auf einen interessanten Aspekt hingewiesen werden. Derzeit wird an der Entwicklung eines eigens für Tanzania bestimmten *Index for Inclusion* gearbeitet. Dieser soll konkret auf diesen Kontext abgestimmt sein und die Bildungssituation in Tanzania widerspiegeln. (vgl. Erduran et.al. 2007)

### 2.5.6 Der bisherige Stand des *Inclusive Education*-Prozesses und zukünftige Herausforderungen

Bei der im November 2008 in Genf stattgefundenen Internationalen Bildungskonferenz der UNESCO wurden in erster Linie Themen rund um *Inclusive Education* diskutiert. Als Vorbereitung zur Konferenz fanden regionale Workshops statt, die verschiedene Aspekte von *Inclusive Education* thematisierten. Im Falle von Sub-Sahara-Afrika wird klar festgestellt, dass Bildung nicht für alle sozialen und kulturellen Gruppen zugänglich ist und deshalb tief greifende Reformen notwendig sind. (vgl. UNESCO, International Bureau of Education 2009a: 81) Basierend auf den Workshops wurde auf der Genfer Konferenz für den Ausbau der finanziellen Ressourcen und ein

breiteres Konzept von *Inclusive Education* plädiert. (vgl. UNESCO, International Bureau of Education 2009b: 18) Im Rahmen der Konferenz wurden 116 Länderberichte erstellt, in denen von den jeweiligen Staaten auf die jeweiligen spezifischen Kontexte eingegangen wird und Zugeständnisse zur Förderung von *Inclusive Education* formuliert werden. Auch Tanzania hat einen solchen Bericht erstellt, der im nächsten Teil dieser Arbeit näher behandelt wird.

Für die Zukunft ergeben sich mehrere Herausforderungen, um *Inclusive Education* tatsächlich Realität werden zu lassen. Allen voran ist ein gemeinsames Verständnis dieses Konzepts notwendig, da bisher *Inclusive Education* oft mit „älteren“ Konzepten wie *Special Needs Education* gleichgesetzt wird und zusammenhängende Themen wie EFA und Qualität in der Bildung auf unterschiedliche Weise in die Debatte um *Inclusive Education* eingebracht werden. Auch das fehlende Verständnis in der breiten Bevölkerung führt oft zu fehlender Unterstützung von dieser Seite. Die Sensibilisierung gegenüber dieser Thematik soll nicht nur zu mehr Wissen führen, sondern das Verhalten an sich ändern und zu mehr Toleranz in der Gesellschaft beitragen. (vgl. Belalcázar/Operti 2008: 119ff)

Auf politischer Ebene wird der Anspruch gestellt, Strategien für *Inclusive Education* mit anderen gesellschaftspolitischen Zielen zu verbinden, vor allem mit der Reduzierung von Armut und sozialen Ungleichheiten. Auf internationaler Ebene wird gefordert, dass *Inclusive Education* und damit das Recht auf Bildung für alle Menschen einen stärker verbindlichen Charakter bekommt. In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass Strategien zu *Inclusive Education* zwar ausgesprochen, jedoch nicht umgesetzt werden. Um diesem Umstand entgegenzuwirken soll die Finanzierung ausgeweitet werden. Um die gerechte Verteilung der Finanzmittel und Ressourcen zu gewährleisten, muss auch hier für mehr Transparenz gesorgt werden. (vgl. Belalcázar/Operti 2008: 123ff)

Im Zuge der Implementierung zeigen sich Herausforderungen in vielerlei Hinsicht. Einerseits muss bei der Lehrplan-Entwicklung und den Unterrichtsmethoden viel stärker das Prinzip der Inklusion miteinbezogen werden. Der Zusammenhang zwischen frühkindlicher Entwicklung, Primär- und Sekundärschulen muss stärker zur Kenntnis genommen werden. Ebenso soll die Implementierung nicht auf Schulen beschränkt bleiben, sondern auch in anderen Formen wie non-formaler Bildung berücksichtigt werden. Eine wesentliche Rolle bei der Implementierung spielen Lehrer-

Innen, weshalb darauf besonderes Augenmerk gelegt werden muss – zum einen in der Ausbildung und damit der qualitativen Kompetenz und zum anderen in den teilweise sehr schlechten Lebensbedingungen, die wiederum zu Demotivation und wenig Engagement führen. (vgl. Belalcázar/Operti 2008: 126ff)

Demnach sollte es in Zukunft also darum gehen, sich basierend auf einem gemeinsamen Nenner zu *Inclusive Education* zu bekennen und darauf aufbauend Strategien für dessen ernsthafte Implementierung zu entwickeln. Dies soll aber keinesfalls bedeuten, dass *Inclusive Education* als „Rezept“ verstanden werden kann, das in allen Kontexten gleich Anwendung finden kann. Im Gegenteil, gerade die Berücksichtigung von lokalen Kontexten und Voraussetzungen ist für die erfolgreiche Umsetzung von *Inclusive Education* wesentlich. Es soll auch nicht der Eindruck erweckt werden, dass *Inclusive Education* von oben diktiert werden könne. Bei der Entwicklung und Umsetzung dieses Konzeptes ist die Miteinbeziehung der „Basis“, also der Schulen und niedrigeren Verwaltungsebenen, von besonderer Bedeutung. (vgl. Ainscow 2005; Stubbs 2008)

### 2.5.7 Kritikpunkte

In der Literatur zur Theorie von *Inclusive Education* wird teilweise der Eindruck erweckt, dass dieses neue Konzept nun die Lösung für die bisherigen Probleme in der Bildung zu sein scheint. Dieser Auffassung schließen sich jedoch nicht alle Seiten an und es wird durchaus Kritik an dem Prinzip der Inklusion in der Bildung geübt. Zum einen wird die schwammige Konzeption kritisiert, was dazu führt, dass dieselben Begrifflichkeiten für verschiedene Dinge verwendet werden. Zum anderen kommt Kritik von bestimmten „Zielgruppen“ selbst, die sich eher zur Anpassung ihrerseits an das System gezwungen sehen als dass ihnen *Inclusive Education* die Möglichkeit eröffnen würde, wirklich gleichberechtigten Zugang zu einer Bildung zu haben, die wiederum den jeweiligen Bedürfnissen entgegenkommt.

Clark et. al. (1999) haben am Beispiel von vier Schulen in England Probleme aufgezeigt, mit denen die Schulen bei der Implementierung von *Inclusive Education* konfrontiert waren und die auch gleichzeitig prinzipielle Problemfelder aufzeigen. So kann sich innerhalb der Schulen Widerstand gegen Inklusion regen, was es sehr schwierig machen kann *Inclusive Education* konsequent durchzusetzen. Dies kann auch dadurch geschehen, dass Inklusion nur in bestimmten Bereichen zum Prinzip

wird und in anderen Bereichen weiterhin bestimmte Gruppen exkludiert werden. Darüber hinaus kann es auch an angemessenen Strukturen und Prozessen mangeln, die Inklusion ermöglichen. Ein weiteres Phänomen zeigt, dass Aspekte von *Special Education* einfach unter dem Deckmantel von „*Inclusive Education*“ weiter bestehen. Auch das politische Umfeld kann aufgrund von bestimmten Zwängen und Richtungsangaben inklusionshemmend wirken. Weiters scheint die Unklarheit von inklusiven Prinzipien oft als Widerspruch zur Praxis zu stehen. Aufgrund deren schwammigen Formulierung können exklusive Handlungen als mit dem Prinzip der Inklusion vereinbar dargestellt werden. Clark et. al. kommen darauf folgend zu der Annahme, dass Bildung im Rahmen von *Inclusive Education* in einem Dilemma steckt, nämlich dem Dilemma zwischen Gemeinsamkeit und Differenz. *Inclusive Education* sehen sie dabei als weiteren Ansatz, wie es auch *Special Education* ist, um mit diesem Dilemma umzugehen, jedoch nicht um es zu lösen. Inklusion wird demnach als eines von vielen Bildungsprinzipien gesehen, dessen Fehlerhaftigkeit oder Richtigkeit nur in einem jeweiligen Kontext bestimmt werden kann. „The issue [...] is not whether inclusion is ‘right’ or ‘wrong’ so much as what inclusion looks like in this particular context and what its implications are for the realisation of other principles.“ (ebd.: 173)

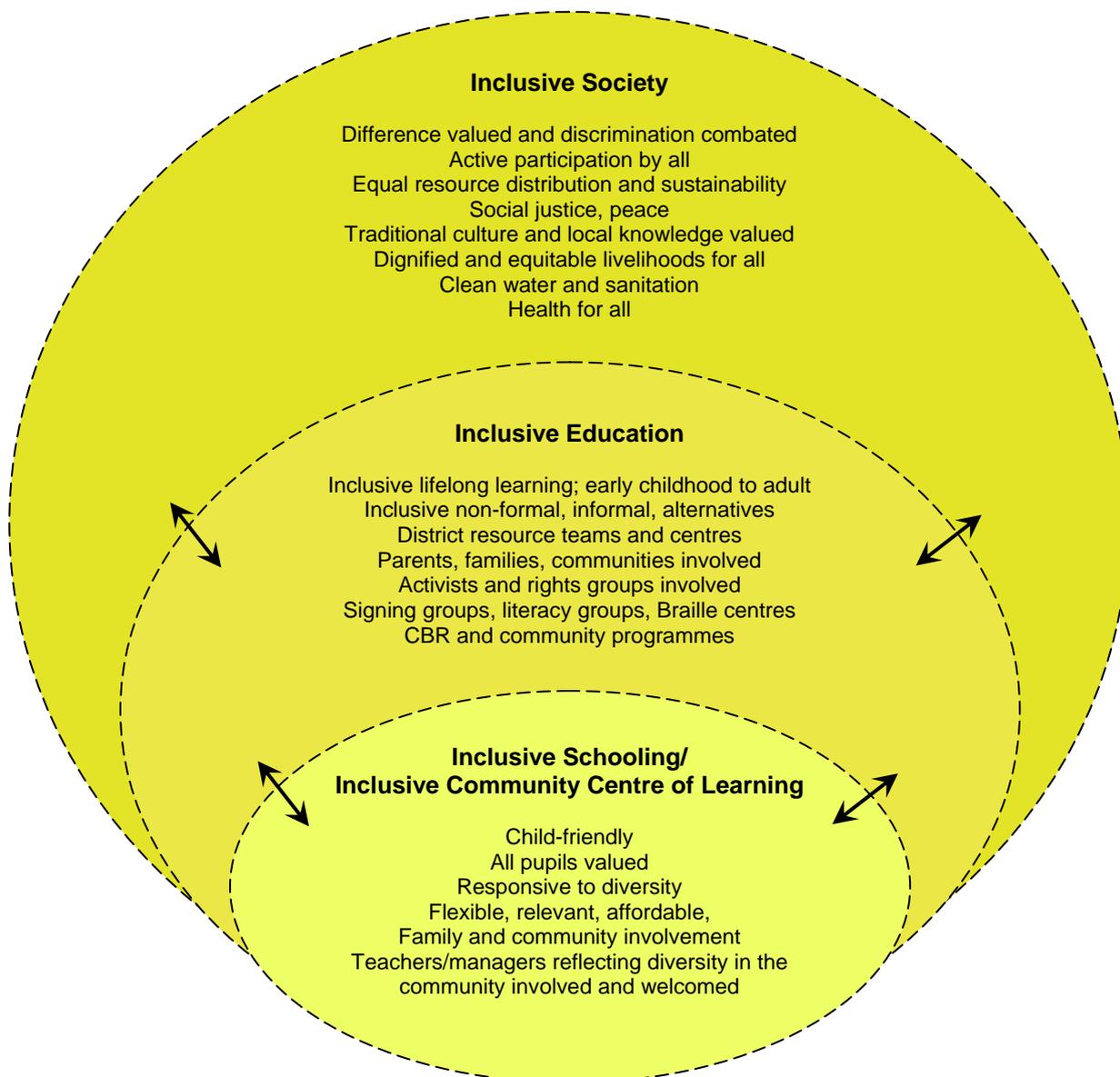
Gehörlose Menschen nehmen im Rahmen von *Inclusive Education* gewissermaßen eine Sonderposition ein. Die Debatte um Gehörlosigkeit wird zwischen den Themen einer sprachlichen Minderheit und Menschen mit Behinderung geführt. Gehörlose Menschen sehen sich selbst als sprachliche und kulturelle Minderheit und weniger als Menschen mit Behinderung. Das „Dilemma“, von dem im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit und *Inclusive Education* gesprochen wird, zeigt sich auf drei Ebenen. Gebärdensprache kann nur gemeinsam mit anderen gehörlosen Menschen erlernt werden. Separate Bildung fördert nicht die Inklusion von gehörlosen Menschen in der Familie und in der Gemeinschaft. Im Weiteren ist es sehr schwierig für gehörlose Menschen ohne Gebärdensprache in die Familie und Gemeinschaft eingebunden zu werden. Aufgrund der Notwendigkeit dass gehörlose Menschen gemeinsam die Gebärdensprache lernen, argumentieren viele Gehörlose für eigene Schulen oder zumindest für spezielle Einheiten für Gehörlose, die an eine reguläre Schule angeschlossen sind. (vgl. Stubbs 2008: 83f) Die Theorie geht davon aus, dass gehörlose SchülerInnen als Mitglied in einer regulären Klasse sowohl akademisch als auch sozial gut eingebunden sind. In der Praxis zeigt sich hingegen, dass dies nicht automatisch passiert und sich einige Herausforderungen ergeben. Vor allem im Bereich der

Kommunikation sind gehörlose SchülerInnen mit Barrieren konfrontiert, da die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Verständigung, sei es durch ÜbersetzerInnen oder durch technische Unterstützung, nicht ausreichen. Auch die soziale Entwicklung verläuft oft nicht so wie erwartet, da die Interaktion zwischen hörenden und nicht-hörenden SchülerInnen durch große Schwierigkeiten geprägt ist. (vgl. Antia/Stinson 1999: 165, 167ff) Lösungsvorschläge für dieses „Dilemma“ sehen ein großes Potenzial darin, gehörlose Erwachsene in den Unterricht miteinzubeziehen. Darüber hinaus soll Inklusion nicht auf den Unterricht beschränkt bleiben, sondern die Gemeinschaft als Ganzes betreffen. Dadurch könnten gehörlose Kinder und Erwachsene die Gebärdensprache lernen, ohne von der Bildung ausgeschlossen zu werden. Auch der bilinguale Unterricht bekommt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung. (vgl. Stubbs 2008: 84) Darüber hinaus illustriert diese „Problematik“ gerade eben den Anspruch des Konzeptes der inklusiven Bildung. Denn da das Bildungssystem an die Bedürfnisse aller Menschen angepasst werden soll und dies in partizipativer Form geschieht, ist davon auszugehen, dass *Inclusive Education* zu einer für alle angemessenen Lösung beitragen kann.

### **2.6 *Inclusive Education* für eine inklusive Gesellschaft**

*Inclusive Education* ist Teil eines breiteren Prozesses, der als inklusive Entwicklung zusammengefasst werden kann. In Zusammenhang mit Bildung fängt dieser Prozess mit *Inclusive Schooling* an, wo der Fokus auf der Bildungspolitik und -praxis weltweit liegt. *Inclusive Education* ist ein breiter angelegtes Konzept, wo Bildung auch außerhalb von der Schule stattfindet. Dies trägt wiederum zu einer *Inclusive Society* bei, die sich dadurch auszeichnet, dass alle Kinder und Erwachsenen an dieser Gesellschaft teilhaben und dazu beitragen können. Obwohl dies doch sehr idealistisch klingt, erfordert jedoch gerade die Gegenwart, sich mit der Vielfalt, die uns nun mehr geboten wird als je zuvor, auseinanderzusetzen. *Inclusive Development* trägt insgesamt zur Einbindung aller Menschen in die Gesellschaft und zur Erfüllung ihrer Grundrechte bei und anerkennt, dass wirklich nachhaltige Entwicklung nicht stattfinden kann, wenn nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft an dieser teilhaben und darin eingeschlossen sind. (vgl. Stubbs 2008: 49ff) Die folgende Grafik soll diesen Prozess verdeutlichen:

Abb. 3: *Inclusive Development*



(vgl. Stubbs 2008: 51, Grafik selbst adaptiert)

Diese Verbindung wird auch in zahlreichen anderen Dokumenten zu *Inclusive Education* betont. „Inclusion is concerned with fostering a mutually sustaining relationship between schools and communities. Inclusion in education is one aspect of inclusion in society.” (EFA/World Education Forum 2000: 44) „[...] inclusive schools are able to change attitudes toward diversity by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society.” (UNESCO 2009: 9) „As a catalyst for change, IE provides not only school improvement but an increased awareness of

human rights which leads to a reduction of discrimination. By finding local solutions to complex problems, it empowers communities and can lead to wider community development.” (Sue Stubbs, 1998, zitiert in Stubbs 2008: 33)

Darüber hinaus wird auch der Zusammenhang mit anderen Sektoren hergestellt. „Inclusion goes beyond education and should involve consideration of employment, recreation, health and living conditions. It should therefore involve transformations across all government and other agencies at all levels of society.” (Mitchell 2005: 7)

Das Prinzip der sozialen Inklusion führt auch zu einem differenzierten Verständnis von Armut. Armut als eine Dimension sozialer Exklusion impliziert, dass es einen vergleichbaren Lebensstandard gibt, der für alle Menschen einer Gesellschaft gilt. Soziale Exklusion meint nicht außerhalb einer Gesellschaft zu stehen. Im Gegenteil, es bedeutet innerhalb einer Gesellschaft zu leben, jedoch vom Zugang zu zentralen sozialen Institutionen und Rechten ausgeschlossen zu sein. Soziale Exklusion bezieht sich als multidimensionales Konzept, das auf drei Formen der Integration Bezug nimmt: Märkte, vor allem Arbeitsmärkte, soziale Verbindungen sowie den Staat, insbesondere persönliche, soziale und politische Rechte. Diese Perspektive ermöglicht einerseits ein besseres Verständnis von Ursache und Wirkung, da die vielen Dimensionen von Armut sich wechselseitig beeinflussen und andererseits dass die Aufmerksamkeit auf Institutionen und Akteure gerichtet wird, die die treibenden Kräfte der gegenwärtigen sozialen Veränderungen sind. (vgl. Kronauer 2007: 226ff)

Lipsky und Gartner (2004: 21) untersuchen den Zusammenhang zwischen *Inclusive Education* und Demokratie. Dabei kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass *Inclusive Education* nicht bloß ein Charakteristikum von Demokratie, sondern essenziell für diese ist. Diese Verbindung bestätigt auch Grossman (2008: 44), der die Wechselwirkung zwischen demokratischer politischer Bildung und inklusiver Bildung betont. „[...] the inclusive movement can do much to support the path to democratic classrooms and schools where all groups may coexist. [...] The reverse is also true, though. We need a commitment to democratic classrooms in order to create a space for inclusion.” (Grossman 2008: 44)

Die Idee der „sozialen Inklusion“ ist ein sehr komplexes Konzept, weshalb es viele unterschiedliche Auffassungen über deren genaue Ausgestaltung und Voraussetzungen gibt. Ein zentrales Hindernis für ein gemeinsames Verständnis ist bislang die fehlende Kohärenz zwischen verschiedenen Bereichen von Inklusion und Exklusion.

So werden etwa Themen wie Ethnizität, Geschlecht oder Behinderung unterschiedlich diskutiert und unterschiedliche Lösungsansätze dazu entwickelt. (vgl. Allan 2003: 622) Dennoch gibt es einen gemeinsamen Nenner, der dem Prinzip der Inklusion zugrunde liegt: die Wertschätzung von Diversität und das Bestreben, die äußeren Bedingungen daran anzupassen. Die Stärke dieses Konzeptes liegt auch gerade darin, sich sehr flexibel zu gestalten und damit die Möglichkeit zu garantieren auf spezifische Kontexte Rücksicht nehmen zu können. Damit bietet *Inclusive Education* einen Bezugsrahmen, der unterschiedliche Lösungen für verschiedene Problemstellungen bietet und vor allem dies in einen breiteren Kontext setzt, indem nicht nur einzelne Bereiche betrachtet werden, sondern letztendlich das Augenmerk auf die Gesellschaft als Ganzes gerichtet wird.

### **3 *Inclusive Education* in Tanzania**

Im folgenden Abschnitt wird auf die konkrete Situation von *Inclusive Education* in Tanzania eingegangen. Zu Beginn steht eine Darstellung der allgemeinen Situation von Bildung in Tanzania, um den Status Quo für die Veränderung des Bildungssystems in Richtung Inklusion aufzuzeigen. Daran anschließend werden die bisher ergriffenen Maßnahmen für dieses Vorhaben erläutert. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass derzeit die Formulierung der *National Strategy on Inclusive Education* in Arbeit ist. Da diese jedoch noch nicht verabschiedet wurde, konnte dieses Dokument in dieser Arbeit leider nicht berücksichtigt werden. Im Weiteren wird geklärt, wer bzw. welche Gruppen im Rahmen von *Inclusive Education* in Tanzania angesprochen werden. Darauf folgend werden die bisherigen Ergebnisse und aktuellen Problembereiche erläutert und aufbauend darauf einige Herausforderungen formuliert, die für die zukünftige Bildungspolitik von Relevanz sein werden.

#### **3.1 Aktuelle Situation von Bildung in Tanzania**

Einzelne Aspekte des tanzanischen Bildungssystems wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen. Hier soll nun ein Überblick über die drei Sektoren der *Primary*, *Secondary* und *Higher Education* gegeben werden, um zu zeigen, von welcher Ausgangslage der Prozess zum Übergang zu *Inclusive Education* in Tanzania stattfindet.

In den letzten Jahren können in Tanzanias Bildungssituation große Fortschritte festgestellt werden, die klar im Zusammenhang mit den neuen Bildungsplänen, vor allem PEDP und SEDP, stehen. Die Netto-Einschulungsrate (NER) in den *Primary Schools*<sup>8</sup> stieg von 65,5 % im Jahr 2001 auf 96,1 % im Jahr 2006, in den *Secondary Schools* verdoppelte sich die NER von 6,3 % (2003) auf 13,4 % (2006). Auch bei der schulischen Infrastruktur, etwa bei Klassenräumen, konnten Verbesserungen verzeichnet werden. (vgl. Rajani/Sumra 2006: 2) Die Übergangsrate von der *Primary* zur *Secondary School* betrug 2007, 54,2 %, im Vergleich zu 22,4 % im Jahr 2001. (vgl.

---

<sup>8</sup> Das Schulsystem gliedert sich in die zweijährige *Pre-primary education*, die siebenjährige *Primary Education*, die sechsjährige *Secondary Education* – davon vier Jahre „Ordinary Level“ und zwei Jahre „Advanced Level“. Weitere Bereiche sind *Vocational Education*, *Teacher Education* und *Higher Education* (vgl. URT 2008: 2).

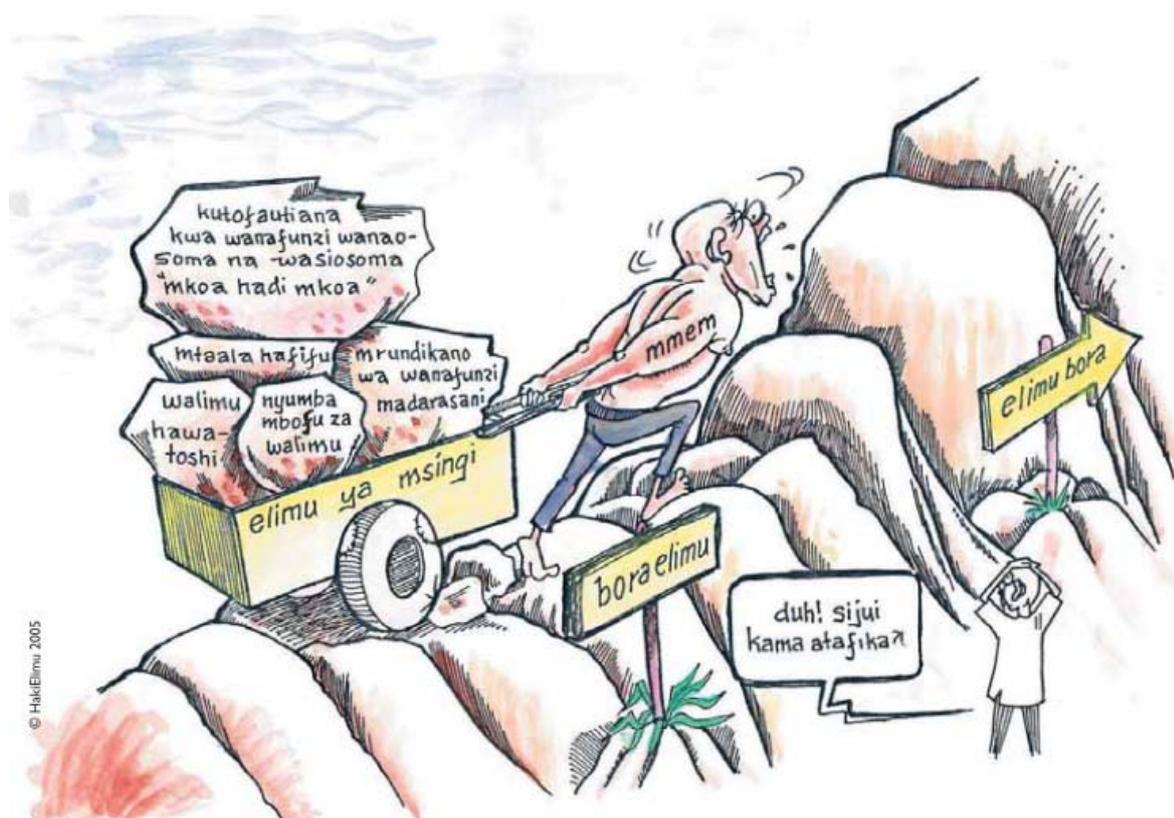
URT, MoEVT: National Data 2008) Damit ist die Zielvorgabe von 50 % bis 2010 im SEDP bereits erreicht. (vgl. URT/MoEVT 2004: vi) Die Immatrikulationsrate in der *Higher Education* betrug 2005 etwa 1 % mit 51 080 Studierenden, was zwar sehr gering ist, im Vergleich zum Jahrzehnt davor hingegen doch eine große Steigerung darstellt. In Tanzania gibt es derzeit acht öffentliche und 22 private Universitäten. (vgl. Leach/Lugg/Morley 2009: 59)

In der Studie von Katabaro und Mbelle (2003) über die Situation der *Primary* und *Secondary Education* in Tanzania werden einige der zentralen Problemfelder in der Bildung aufgezeigt: Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern sowie regionale und sozioökonomische Unterschiede. In der *Primary Education* ist das Verhältnis von Mädchen und Jungen beinahe ausgeglichen. In der *Secondary Education* (O-Level) hat sich die Lage zwar im Vergleich zu den letzten Jahren verbessert, liegt jedoch mit einem Mädchen/Buben-Verhältnis von 89,2 % (2000) deutlich hinter der *Primary Education* mit 98,1 % (2000). Regionale Unterschiede ergeben sich etwa bei den Einschulungsraten, wo die besser gestellten Regionen Dar es Salaam, Iringa, Kilimanjaro, Mara und Morogoro, und die am stärksten benachteiligten Regionen Dodoma, Kagera, Kigoma, Rukwa und Tabora sind. (vgl. Katabaro/Mbelle 2003: 10ff) In der *Higher Education* zeigen sich sehr deutlich soziale Disparitäten. Nur etwa 33 % der Studierenden sind Frauen, der Großteil der Studierenden kommt aus einem sozio-ökonomisch besser gestellten Hintergrund, und es ergeben sich Ungleichheiten aufgrund von Religion, Region und Ethnizität. (vgl. Leach/Lugg/Morley 2009: 59)

Die Qualität der Bildung verschlechtert sich zusehends und der starke Anstieg der Anzahl an SchülerInnen erfordert die gleichzeitige Aufstockung von Infrastruktur und Lehrpersonal. Vor allem in der Post-Primärschulbildung ergeben sich große Probleme, da dieser Bereich in der Vergangenheit eher vernachlässigt wurde. Laut einem Regierungsbericht konnten 2006 nur 66 % der erforderlichen LehrerInnen eingestellt werden. Mit einer Pro-Kopf-Zulage von 20.000 Tshs für jede SchülerIn/Jahr, die die Verfügbarkeit von Schulmaterialien sicherstellen soll, konnte zwar eine große Verbesserung, aber trotzdem noch nicht das eigentliche Ziel von 30.000 Tshs erreicht werden. Die Neugestaltung des Lehrplans und der Abschlussprüfungen sind noch in Arbeit. (vgl. Hakielimu 2007b) In Zusammenhang mit der Konzentration auf Primärschulbildung und quantitative Ziele, wodurch die Qualität der Bildung vernachlässigt wird, wird die Abkürzung UPE (*Universal Primary Education*) in Kiswahili oft zyni-

scherweise für „Ualimu Pasipo Elimu“ (Unterricht ohne Bildung) verwendet. (vgl. Wedgwood 2007: 386)

Abb. 4: Cartoon, Qualität der Bildung



Quelle: HakiElimu 2005b: 39

(Übersetzung, B.L.: Hindernisse für qualitative Bildung: Unterschiede zwischen SchülerInnen, die die Schule besuchen und jenen, die keine Schule besuchen; schwacher Lehrplan; zu wenige LehrerInnen; der schlechte Zustand der Lehrerunterkünfte; zu viele SchülerInnen in einer Klasse. – Ach, ich weiß nicht, ob er ankommen wird?)

Die Debatte rund um die Unterrichtssprache wurde bereits angesprochen. In Tanzania wird auf der Primärschulebene<sup>9</sup> in Kiswahili unterrichtet, in den Sekundärschulen und Universitäten in Englisch. Die Diskussion darüber, welche Unterrichtssprache in

<sup>9</sup> Auch in einigen *Teacher Training Colleges*, sowie am *Department of Kiswahili* und am *Institute for Kiswahili Research* wird in Kiswahili unterrichtet. Bei den *Primary Schools* gibt es auch Ausnahmen, da in wenigen (oft privaten) Schulen Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird. (vgl. Brock-Utne 2005: 51, 74)

welcher Schulstufe verwendet werden soll, hat in Tanzania eine lange Tradition. Von politischer Seite ist oft das Argument zu hören, dass Kiswahili für höhere Schulstufen nicht passend ist. Eltern sind oft der Meinung, dass Englisch dann am besten erlernt wird, wenn die Sprache als Unterrichtssprache verwendet wird. In den letzten Jahren wird auch verstärkt darauf verwiesen, dass Englisch die Sprache der Wissenschaft und Technologie, und letztlich auch der Globalisierung ist. Auf der anderen Seite wird Kiswahili als Unterrichtssprache befürwortet, weil es aus pädagogischer Sicht sinnvoller ist, in einer Sprache zu unterrichten, mit der die SchülerInnen vertraut sind, als in einer Fremdsprache, die laut Schätzungen nur 5 % der Bevölkerung sprechen. Die mangelnde Kompetenz seitens der LehrerInnen führt dazu, dass oft im Unterricht selbst Englisch falsch gebraucht und gelehrt wird. Um dennoch den Unterrichtsstoff verständlich zu lehren, greifen LehrerInnen häufig auf Kiswahili zurück. Das Problem dabei ist, dass bei Prüfungen nur jene Antworten gelten, die in Englisch geschrieben sind. Die Befürworter von Kiswahili lehnen Englisch an sich jedoch nicht ab, schlagen aber vor, Englisch als Unterrichtsfach und nicht als Unterrichtssprache zu verwenden. (vgl. Brock-Utne 2005: 69ff) Darüber hinaus muss aber auch erwähnt werden, dass nicht nur Kiswahili und Englisch zur Wahl als Unterrichtssprache stehen, sondern es über 100 weitere Sprachen in Tanzania gibt.

### **3.2 (Geplante) Maßnahmen, um *Inclusive Education* umzusetzen**

Ein politisches Strategiepapier, das explizit auf *Inclusive Education* ausgerichtet ist, gibt es in Tanzania derzeit noch nicht. Jedoch ist die *National Strategy on Inclusive Education* in Planung und soll in den kommenden Monaten dem Parlament vorgelegt werden. Hier soll zunächst das Rahmenprogramm der UNESCO vorgestellt werden.

Im Rahmen der UNESCO-Bildungskonferenz in Genf im November 2008, „*Inclusive Education: the Way of the Future*“, wurde neben anderen Ländern auch von Tanzania ein Bericht erstellt, der klar im Zeichen von *Inclusive Education* steht. In diesem Dokument spricht sich das MoEVT für die Förderung von *Inclusive Education* aus, für dessen Implementierung sich folgende Herausforderungen ergeben. Qualifizierte LehrerInnen sind eine Voraussetzung für inklusive Schulen. Alle LehrerInnen sollen über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um mit den verschiedenen Bedürfnissen der SchülerInnen umgehen zu können. Deshalb sollen Themen rund um *Inclusive Education* in alle LehrerInnen-Ausbildungsprogramme integriert werden. Barrieren

ergeben sich auch beim Zugang zu Schulen, was durch die Verbesserung von Schulgebäuden behoben werden soll. Angemessene Lehr- und Lernmaterialien sind vor allem für die Qualität des Unterrichts essenziell. Passende Schulmaterialien, wie etwa Unterlagen in Braille-Schrift für SchülerInnen mit Sehbeeinträchtigung, sollen für alle SchülerInnen verfügbar sein, die dies benötigen. Der aktuelle Lehrplan Tanzanias nimmt nicht auf die individuellen Bedürfnisse aller SchülerInnen Rücksicht, weshalb dieser überprüft werden soll. Dabei sollen insbesondere kind-zentrierte Lehrmethoden ins Zentrum gerückt werden. Negativen Einstellungen in der Bevölkerung bezüglich der Bildung für Menschen mit Behinderung soll durch Sensibilisierung über diese Thematik entgegengewirkt werden. (vgl. URT 2008: 23ff)

Da es bislang noch keine explizite Strategie zu *Inclusive Education* gibt, soll nun dargestellt werden, inwieweit dies in anderen Dokumenten berücksichtigt wurde.

In der *National Policy on Disability* wurde das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung betont. „The government in collaboration with stakeholders shall provide a conducive environment for inclusive education that takes care of special needs of disabled children.“ (URT, MLYDS 2004: 16)

Im PEDP II (*Primary Education Development Plan*) gab es erstmals einen eigenen Abschnitt zu „*Special Needs and Inclusion*“. Darin wird festgelegt, dass mindestens einE LehrerIn pro *Primary School* dazu ausgebildet sein soll, um mit besonderen Bedürfnissen und inklusiver Bildung umgehen zu können. Dies bezieht sich in erster Linie auf Lehrmethoden gegenüber SchülerInnen mit Behinderung. Auch der Lehrplan für die LehrerInnen-Ausbildung soll darauf ausgerichtet werden. Passende Lehr- und Lernmaterialien sollen ein effektiveres Unterrichten sicherstellen und so die Leistung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen verbessern. Im Zusammenhang mit der Einschulung werden unterschiedliche marginalisierte Gruppen angesprochen, wie Waisen, Straßenkinder, Opfer von Kinderarbeit, Mädchen, Kinder mit Behinderung, Kinder von armen Familien und von nomadischen Gemeinschaften sowie jene aus schwer erreichbaren Gegenden. (vgl. URT, BEDC 2006: 11, 16) Der Begriff Inklusion bezieht sich in diesem Zusammenhang fast ausschließlich auf „Behinderung“. Auch die Bezeichnung „*special needs*“ entspricht eher der Sprache der Integration als der Inklusion.

Im SEDP (*Secondary Education Development Plan*) wird *Inclusive Education* als eine Strategie im Rahmen der Verbesserung der Gleichberechtigung genannt, um beson-

ders auf sozial und kulturell marginalisierte Gruppen Rücksicht zu nehmen. (vgl. URT, MoEVT 2004: 2) Um einiges öfter wird jedoch auf SchülerInnen mit Behinderung eingegangen, vor allem im Zusammenhang mit Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden sollen.

In der *National Higher Education Policy* wird auf *Inclusive Education* nicht explizit eingegangen. Auch das Thema „Behinderung“ spielt keine große Rolle. Nur im Bereich der Finanzierung wird erwähnt, dass Stipendien nach bestimmten Disziplinen oder auch Gruppen, wie etwa Menschen mit Behinderung, vergeben werden sollen. (vgl. URT, MSTHE 1999: 20)

In der *National Strategy on Growth and Reduction of Poverty* (NSGRP/MKUKUTA) wird *Inclusive Education* nicht direkt angesprochen. Jedoch spielt Bildung eine zentrale Rolle und die Berücksichtigung von marginalisierten Bevölkerungsgruppen wird gefordert. Der Anteil von SchülerInnen mit Behinderung auf Primärschulebene soll von 0,1 % (2000) auf 10 % im Jahr 2010 erhöht werden, jene von Waisenkinder und anderen gefährdeten Gruppen von 2 % (2000) auf 30 % (2010). Auf Sekundärschulebene wird auch die Steigerung der Einschulungsraten von Kindern mit Behinderung und anderen marginalisierten Gruppen angestrebt, jedoch kein konkretes Ziel genannt. Im Bereich der *Higher Education* wurden keine Ziele in diese Richtung festgesetzt. (vgl. URT, Vice President's Office 2005: 20, 31, Annex:14)

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass *Inclusive Education* bzw. das Prinzip der Inklusion in den politischen Rahmenpapieren noch nicht sehr gefestigt ist. Die Betonung des Themas „Behinderung“, was als *Disability Mainstreaming* zusammengefasst werden kann, ist in allen angeführten Dokumenten präsent. Die *National Strategy on Inclusive Education*, an der noch gearbeitet wird, lässt jedenfalls darauf hoffen, eine breitere Definition als Basis zu etablieren und alle Schulstufen und -formen zu berücksichtigen.

### **3.3 Zielgruppe: Wer ist gemeint mit *Inclusive Education* in Tanzania?**

Dass in den Bildungsdokumenten der Regierung in erster Linie Menschen mit Behinderung berücksichtigt werden, wurde bereits im vorigen Kapitel dargestellt. In diesem Abschnitt soll nun ein Überblick darüber gegeben werden, wie sich die Situation von marginalisierten Bevölkerungsgruppen in Tanzania darstellt. Hier soll insbesondere

auf Menschen mit Behinderung, aber auch auf andere Gruppen eingegangen werden. Im PEDP II werden Waisen, Straßenkinder, Opfer von Kinderarbeit, Mädchen, Kinder mit Behinderung, Kinder von armen Familien und von nomadischen Gemeinschaften sowie jene aus schwer erreichbaren Gegenden (vgl. URT, BEDC 2006: 11) als marginalisierte Gruppen definiert. Davon sollen nun beispielhaft die Situation von Menschen mit Behinderung, Waisenkinder, Straßenkinder sowie Opfer von Kinderarbeit näher beleuchtet werden.

### **3.3.1 Menschen mit Behinderung**

Die letzte Volkszählung in Tanzania im Jahr 2002 beinhaltete auch Fragen bezüglich Behinderung. Die Erhebung ergab eine Gesamtzahl von etwa 1,900.000 Menschen mit Behinderung (Gesamtbevölkerung laut Census 2002: etwa 34,44 Mio.) in Tanzania, wovon schätzungsweise 700.000 Kinder und Jugendliche im Schulalter (*Primary* und *Secondary Education*) sind. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 11) Im Jahr 2008 wurde die erste Erhebung zum Thema „Behinderung“ durchgeführt. Diese Erhebung umfasste alle 26 Regionen von Tanzania (Tanzania Festland und Zanzibar), wo insgesamt etwa 7000 Haushalte befragt wurden. Die verwendete Definition von „Behinderung“ basierte auf der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006). „[...] persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.“ (National Bureau of Statistics 2008) Die Erhebung brachte folgende Ergebnisse:

- Etwa 7,8 % der Bevölkerung sind von einer Art von „Behinderung“ betroffen.
- Männer und Frauen sind gleichermaßen betroffen.
- Der Anteil der betroffenen Bevölkerung ist in Tanzania Festland höher (7,8 %) als in Zanzibar (5,9 %).
- Ländliche Gebiete weisen einen höheren Anteil an Betroffenen auf (8,4 %) als urbane (6,4 %).
- Die regionalen Unterschiede reichen von 2,7 % (Manyara) bis 13,2 % (Mara).

Aufgeteilt in verschiedene „Kategorien von Behinderung“<sup>10</sup> zeigte sich, dass die meisten Menschen an einer Sehbeeinträchtigung (3,7 %) oder einer Mobilitätsbeeinträchtigung (3,1 %) leiden. Die Erhebung ergab auch eine Gesamtzahl von etwa 8100 Menschen mit Albinismus, was deutlich höher ist als bisherige Daten zeigten. Albinismus gilt in Tanzania als eine Form von Behinderung. (vgl. Mboya et.al. 2008: 16) Die Situation von Menschen mit Albinismus in Tanzania stellt gewissermaßen eine Ausnahme dar. Aufgrund eines Aberglaubens an die Heilkraft von Körperteilen von Albinos kommt es immer wieder zu Morden an Menschen mit Albinismus. Die körperliche Beeinträchtigung ist oft mit sozialer Stigmatisierung verbunden. Aus dem gesellschaftlichen Leben werden sie meist ausgeschlossen, und auch beim Zugang zu Bildung werden sie benachteiligt. (vgl. Tanzania Albino Center 2008)

Die Erhebung zeigte auch auf, dass Menschen mit Behinderung mit Problemen konfrontiert sind, wenn es um die Partizipation am Familien- und Gesellschaftsleben oder um die Selbstversorgung geht. Mehr als die Hälfte der Menschen mit Behinderung über 15 Jahren haben eine Primärschule besucht, 44 % nicht. 5 % der Kinder mit Behinderung haben eine Sekundärschule besucht und weniger als 1 % haben eine tertiäre Bildung abgeschlossen. Hilfsmittel, wie Brillen oder Gehstöcke, werden nur selten verwendet. Andere Geräte, wie Spezialcomputer oder Braille-Maschinen, sind so gut wie nicht vorhanden.

In den Statistiken des Bildungsministeriums von 2008 (vgl. URT, MoEVT 2008) ist eine Gesamtzahl von 34.646 SchülerInnen mit Behinderung in den *Primary Schools* ausgewiesen, wobei der Großteil davon als „physically impaired“ kategorisiert ist (8068). In den *Secondary Schools* sinkt diese Zahl auf 3911 SchülerInnen ab, wobei hier mehr als die Hälfte als „physically impaired“ kategorisiert wird (2177). Generell zeigt sich in den Einschulungs- bzw. Immatrikulationsraten der Trend, dass mehr Buben als Mädchen mit Behinderung in die Schule bzw. Universität aufgenommen werden.

---

<sup>10</sup> In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass „Kategorien von Behinderung“ nur eine sehr eingeschränkte Aussagekraft haben, da einerseits die Kategorisierung von außen auferlegt wird und andererseits die „Kategorien“ keineswegs homogen sind, sondern im Gegenteil Menschen mit derselben Behinderung mit sehr unterschiedlichen Problemen konfrontiert sein können.

### **3.3.2 Waisenkinder**

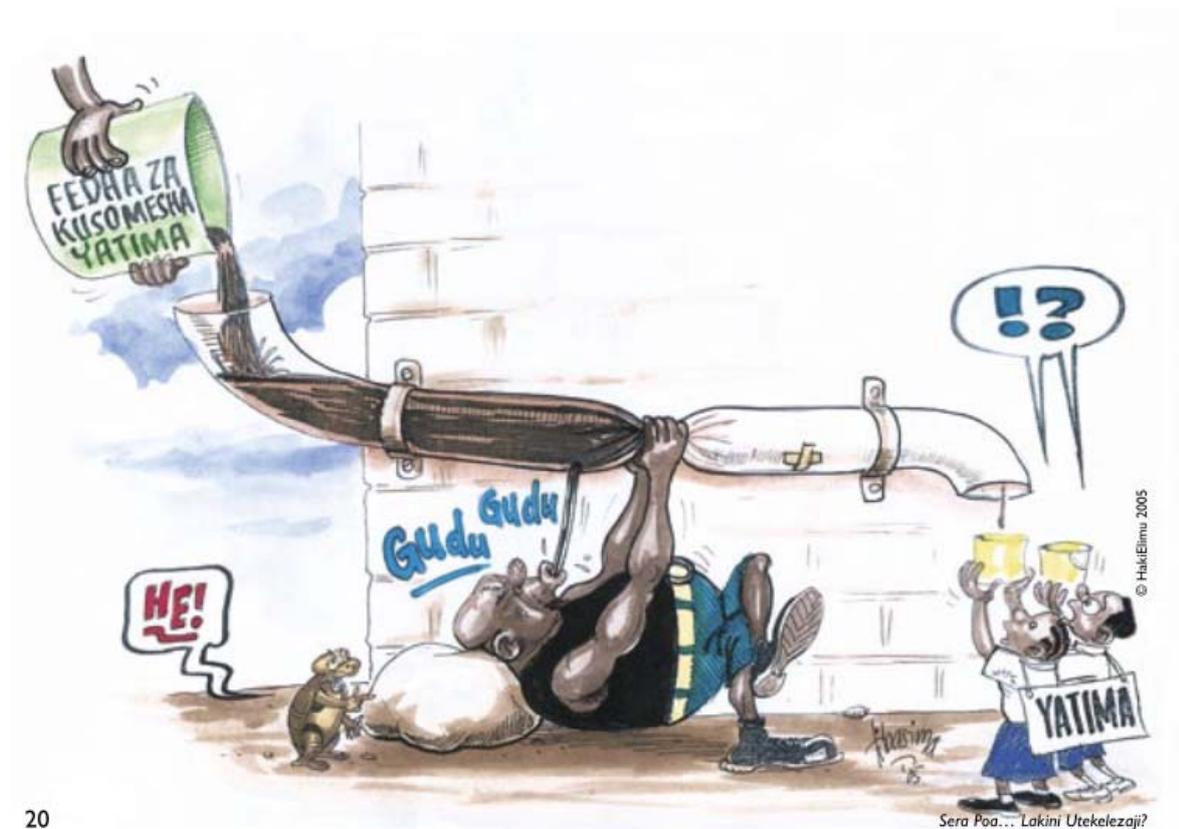
Die Zahl der Waisenkinder steigt seit einigen Jahren stark an, was vor allem mit der HIV/AIDS-Epidemie zusammenhängt. Schätzungen zufolge (1999) beträgt der Anteil der Kinder unter 15 Jahren 8,7 %, die vom Tod eines Elternteils, und 1,1 %, die vom Tod beider Eltern betroffen sind. Gegenüber Schätzungen von 1992 bedeutet dies einen Anstieg um mehr als das Doppelte. In absoluten Zahlen zeigt sich ein noch drastischeres Bild: von etwa 1,4 Mio. Kindern unter 15 Jahren ist ein Elternteil gestorben, von etwa 174.000 beide Eltern (Schätzungen 1999). Die Zahlen zeigen auch klar, dass mehr Kinder vom Tod des Vaters betroffen sind als vom Tod der Mutter. (vgl. Bicego/Rutstein/Johnson 2003: 1237ff)

Dass Waisenkinder oft schlechteren Zugang zu Bildung haben, kann unterschiedliche Gründe haben. Oft beginnt die Problematik bereits früher, da sich ein Kind eventuell um die kranke Mutter oder den kranken Vater kümmern muss. Ein weiterer Grund dafür, dass keine Schule besucht werden kann, ist, dass sich Kinder oft um andere Geschwister sorgen müssen, da die Eltern dies nicht mehr übernehmen können. Dies hat wiederum zur Folge, dass Kinder arbeiten müssen, was gleichzeitig wieder den Schulbesuch verhindert. Ein anderer Grund kann auch sein, dass Kinder aufgrund von HIV/AIDS-kranken Eltern, die eventuell auch selbst infiziert sind, in der Schule abgelehnt werden. Diese Studie zeigte, dass Waisenkinder nicht gleiche Möglichkeiten haben ein gutes Bildungsniveau zu erreichen. Außerdem ist davon auszugehen, dass der Tod der Mutter sich stärker auf die Bildung der Kinder auswirkt als der Tod des Vaters, da die gesellschaftlichen Strukturen meist den Müttern die Rolle der Erziehung zuschreiben. Der Tod des Vaters wirkt sich insofern aus, da meist die Bezahlung der Schulgebühren vom Einkommen des Vaters abhängt. Demzufolge sind Vollwaisen doppelt betroffen und wohl am stärksten von Ausgrenzung gefährdet. (vgl. Bicego/Rutstein/Johnson 2003: 1244ff)

Jedoch sei auch hier auf die beschränkte Aussagekraft von solchen Statistiken hingewiesen, da diese viele wesentliche Faktoren nicht miteinbeziehen. So bleiben etwa die Auswirkungen von dem emotionalen und psychischen Trauma, einen Elternteil oder beide Eltern zu verlieren, unberücksichtigt. Auch gibt es keine Daten darüber, ob Waisenkinder von Verwandten oder von anderen Menschen aufgenommen werden und für sie Fürsorge getragen wird, was deren Bildungsweg in jedem Fall beeinflussen würde. (vgl. Bicego/Rutstein/Johnson 2003)

Die Bildungsdaten von Tanzania aus dem Jahr 2008 zeigen, dass etwa 915.000 Waisenkinder die Schule besuchen, wobei der Großteil davon (75%) Halbweisen sind. (vgl. URT, MoEVT 2008) Diese Anzahl liegt also deutlich unter den Schätzungen der Gesamtzahl von Waisen (1,4 Mio. Halbweisen, 174.000 Vollweisen) und zeigt, dass etwa 660.000 Waisen keine Schule besuchen. Im Bereich der Sekundärschulbildung sind keine Zahlen zu Waisen verfügbar.

Abb. 5: Cartoon, Waisenkinder



Quelle: HakiElimu 2005c: 20

(Übersetzung, B.L.: Finanzmittel für Bildung für Waisenkinder; *Yatima* = Waisenkind)

### 3.3.3 Straßenkinder

Die Zahl von Straßenkindern zu erheben, ist ein schwieriges Unterfangen. UNICEF-Daten gehen von etwa 5000 Straßenkindern in Tanzania aus, wovon 40 % in Dar es Salaam leben. (vgl. Lugalla/Mbwambo 1999: 329) Straßenkinder sind vorwiegend ein urbanes Phänomen, in Tanzania sind dies neben Dar es Salaam auch Arusha, Mo-

rogoro, Moshi, Tanga, Mbeya und Mwanza. Bei Straßenkindern gilt es zwischen „Kindern von der Straße“ und „Kindern in der Straße“ zu unterscheiden. Erstere leben auf der Straße und haben kein Zuhause, letztere verbringen den Tag auf der Straße, kehren am Abend jedoch in ihr Zuhause zurück. Erstere haben keinen Bezug mehr zu ihren Familien und müssen für sich selbst sorgen, im Gegensatz zu letzteren, die nach wie vor an ihre Familien gebunden sind und damit auch einen gewissen Rückhalt haben. Der Großteil der Straßenkinder besucht keine Schule, manche hatten zwar begonnen, haben die Schule jedoch vor Abschluss der Primärschule abgebrochen. Die Studie von Lugalla und Mbwambo zeigt klar, dass viele Straßenkinder jedoch in der Bildung eine Chance auf ein besseres Leben sehen. (vgl. Lugalla/Mbwambo 1999: 329ff)

Look here! My parents are very poor and that is why they did not send me to school. I am sure that if I was educated and had certain skills, I would not be living in this way. I am also sure that if I get some training now, I will be able to manage my own life more easily. (Straßenkind zitiert in Lugalla/Mbwambo 1999: 341)

*Inclusive Education* bietet gerade auch für Straßenkinder viele Möglichkeiten, da in diesem Konzept ebenso auf deren Bedürfnisse und Anforderungen Rücksicht genommen wird. Das kann die Auswahl der Lehrinhalte als auch die Schaffung von angemessenen Bildungsformen sowie weitere Anpassungen an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder umfassen.

### **3.3.4 Arbeitende Kinder**

„Child labour is work performed by children under 18 years of age which is exploitative, hazardous or inappropriate for their age, and which is detrimental to their schooling, or social, mental, spiritual and moral development.“ (IPEC/MLYDS/National Bureau of Statistics 2001: xvi) Kinder arbeiten aus verschiedenen Gründen – um ihr Überleben und das ihrer Familie zu sichern, als Teil der Erziehung oder zur Weitergabe von bestimmten Fähigkeiten und Wissen. Arbeit kann also in manchen Fällen zu Bildung beitragen, da Kinder dadurch eine relevante, praktische und angemessene Ausbildung erhalten. Im Gegenteil dazu werden Kinder aber auch zur Arbeit gezwungen und ausgebeutet, was wiederum ihre Grundrechte missbraucht und ihre Gesundheit gefährdet. Arbeit ist demnach nicht ein Problem an sich solange die

Gesundheit nicht gefährdet wird und die Arbeit nicht das Leben der Kinder dominiert. Für Bildung bzw. für den Besuch einer Schule kann Arbeit dennoch eine Barriere darstellen, wenn Schulen strenge Zeitpläne, unflexible Lehransätze und irrelevante Lehrpläne haben. Aufgrund dessen scheinen non-formale Bildungsansätze oft attraktiver und angemessener für Kinder und Jugendliche, die einer Arbeit nachgehen. (vgl. Stubbs 2008: 88)

In der *Child Labour Survey* von 2000/2001 in Tanzania, die vom *National Bureau of Statistics* und dem *Ministry of Labour, Youth Development and Sports* durchgeführt wurde, kam man auf die Schätzung dass 39,6 % der 5-17-Jährigen einer wirtschaftlichen Tätigkeit nachgehen und dass 47,8 % in Haushaltstätigkeiten eingebunden sind. Bei den wirtschaftlichen Tätigkeiten zeigt sich ein klares Stadt-Land-Gefälle, wo 45,7 % der ländlichen Kinder und Jugendlichen wirtschaftlich tätig sind, im Gegensatz zu 6,5 % in Dar es Salaam oder 20 % in anderen urbanen Zentren. Außerdem lässt sich beobachten, dass mit steigendem Alter die Partizipation an wirtschaftlichen Tätigkeiten steigt. Der Großteil der arbeitenden Kinder und Jugendlichen sind im Landwirtschaftssektor (79,9 %) oder im Dienstleistungssektor (17,4 %) tätig. Schätzungsweise arbeiten 34 % der Kinder und Jugendlichen 30 Stunden pro Woche, 22,4 % sogar mehr als 40 Stunden pro Woche. Die Studie zeigte, dass etwa die Hälfte der wirtschaftlich tätigen Kinder und Jugendlichen auch die Schule besuchen, wobei jene Kinder, die keine Schule besuchen, eher einer wirtschaftlichen Tätigkeit nachgehen als in den Haushalt eingebunden sind. Etwa 13 % der arbeitenden Kinder und Jugendlichen sparen ihr Geld, um die Schule zu besuchen, 71 % überlassen alles oder zumindest einen Teil des Lohnes ihren Eltern. Schwer festzustellen ist der direkte Zusammenhang von auftretenden Gesundheitsproblemen und Arbeit. Jedoch gaben etwa die Hälfte der arbeitenden Kinder und Jugendlichen an, an Krankheiten und Verletzungen zu leiden. (vgl. IPEC/MLYDS/International Bureau of Statistics 2001: xi ff)

In einer Studie über den Zusammenhang zwischen Kinderarbeit und dem Besuch der Primärschule in Tanzania kam man zu der Erkenntnis, dass Kinderarbeit ein Schlüsselfaktor ist, warum Kinder nicht die Schule besuchen, aber auch für hohe Wiederholungs- und Schulabbruchsraten verantwortlich ist. Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder auch in Zukunft arbeiten werden, wird ein flexibleres Bildungssystem gefordert, das dies berücksichtigt. (vgl. Dachi/Garret 2003: x)

### **3.3.5 *Inclusive Education* als Bildung für ALLE**

Die vorangestellte Darstellung von verschiedenen marginalisierten Gruppen in Tanzania sollte veranschaulichen, dass es neben Menschen mit Behinderung noch viele weitere Gruppen gibt, die beim Zugang zu Schulbildung bislang stark benachteiligt sind.

*Inclusive Education* bietet als Lösung dafür die Neuausrichtung des Bildungssystems – entgegen früherer Ansätze, die die Lösung darin sahen, dass sich SchülerInnen an das Bildungssystem anpassen müssen, um daran teilhaben zu können. Demzufolge zielt *Inclusive Education* nicht bloß auf bestimmte Gruppen ab, sondern beansprucht das Engagement aller Beteiligten.

Damit verbunden zeigt sich auch eine breitere Diskussion, nämlich über den Zusammenhang mit Armut in ihrer Vieldimensionalität. Die Marginalisierung von bestimmten Gruppen steht in den meisten Fällen mit Armut in Beziehung. So sind, wie bereits angesprochen wurde, Menschen mit Behinderung stärker von Armut gefährdet als Menschen ohne Behinderung, ebenso Waisenkinder und Straßenkinder. Auch in Bezug auf arbeitende Kinder ist oft Armut der Hintergrund dafür, warum Kinder arbeiten müssen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich *Inclusive Education* als ein vielversprechendes Modell, da es den Anspruch erhebt, auf all diese Umstände Rücksicht zu nehmen.

Der Zusammenhang zwischen Bildung, Entwicklung und Armutsreduzierung wurde bereits im Rahmen der Einleitung erläutert. *Inclusive Education* als neuer Ansatz in der Bildungspolitik bietet dahingehend besondere Möglichkeiten. Die Qualität der Bildung ist ein wesentlicher Faktor dafür, was Bildung bewirken kann. *Inclusive Education* fordert im Gegensatz zu bisherigen Strategien die Diskussion um die Qualität klar heraus und kann damit auch stärker den Diskurs um Armut miteinbringen. Darüber hinaus beschränkt sich *Inclusive Education* nicht nur auf die Schulen und Bildung, sondern ist Teil eines tiefer greifenden Konzepts, das Inklusion auf die gesamte Gesellschaft überträgt. Aus diesem Grund birgt *Inclusive Education* in besonderer Weise das Potenzial zu gesellschaftlicher Entwicklung und damit auch zur Armutsreduzierung beizutragen.

In Tanzania lässt sich aufgrund der Policies erkennen, dass das hier verwendete Konzept von *Inclusive Education* bislang diesen Anspruch verfehlt. Menschen mit Behinderung stellen die vorrangige „Zielgruppe“ dar, während andere marginalisierte

Gruppen nur peripher miteinbezogen werden. Die Förderung von Menschen mit Behinderung ist natürlich eine wichtige Aufgabe. Im Zusammenhang mit *Inclusive Education* trägt die Hervorhebung einer bestimmten Gruppe jedoch eher zur Verstärkung bestehender Dichotomien bei. Darüber hinaus sind die bisherigen Maßnahmen wohl eher als Schritt zur Integration, d.h. zur Eingliederung in das Regelschulsystem, zu sehen, denn als Schritt zur Inklusion, wofür eine viel weiter gehende Umgestaltung des Bildungssystems notwendig wäre.

### **3.4 Bisherige Ergebnisse und Problemfelder von *Inclusive Education***

In diesem Kapitel wird dargestellt, in welcher Form *Inclusive Education* bereits umgesetzt werden konnte und welche Problemfelder sich dabei ergeben. Dabei gilt es immer auch die allgemeine Lage des Bildungssystems miteinzubeziehen, da darin begründete Mängel sich ebenfalls auf die Implementierung von *Inclusive Education* auswirken.

#### **3.4.1 Implementierung**

Das erste Pilotprojekt zu *Inclusive Education* in Tanzania wurde 1998 in Dar es Salaam gestartet. Zu Beginn waren an diesem Projekt zwei Primärschulen im Bezirk Temeke beteiligt und inkludierte 20 SchülerInnen mit Behinderung. 2002 konnte das Projekt auf sieben Schulen und 259 SchülerInnen ausgeweitet werden. 2004 erreichte das Projekt auch 36 Primärschulen in der Region Mbeya. Das Projekt war jedoch mit Problemen konfrontiert: Mangel an Finanzmittel, zu wenige Lehr- und Lernmaterialien, unzugängliches physisches Umfeld in den Schulen, Mangel an Bewusstsein für *Inclusive Education* sowie unklare politische Stellungnahmen. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 13f) 2008 wurde angegeben, dass etwa 280 Schulen in 70 wards<sup>11</sup> in verschiedenen Regionen Tanzanias in *Inclusive Education* involviert waren. (vgl. URT 2008: 21) Auf der Ebene der *Secondary Education* nehmen 18 reguläre Schulen SchülerInnen mit Behinderung auf (Stand 2003). Insgesamt wird in nur 13 von 117 Bezirken eine Art von *Inclusive Education* angeboten. (vgl. Karakoski/Ström

---

<sup>11</sup> Wards sind die zweitkleinste Verwaltungseinheit in Tanzania. Die Verwaltungseinheiten sind in Regions, Districts, Divisions, Wards und Villages eingeteilt. (vgl. Statoids 2006)

2005: 13f, 16) Auf Universitätsebene lässt sich das Prinzip der Inklusion nur schwer feststellen. Die Immatrikulationsraten zeigen einen fast nicht vorhandenen Anteil von Studierenden mit Behinderung. Bezüglich anderer „Kategorien“ sind keine Daten vorhanden. Dass einzig die bereits erwähnten Benachteiligungen aufgrund von sozio-ökonomischen Bedingungen oder religiösen, ethnischen oder regionalen Hintergründen (vgl. Leach/Lugg/Morley 2009: 59) angesprochen werden, zeigt, dass andere marginalisierte Gruppen, wie die eben erläuterten „Kategorien“ Waisenkinder, arbeitende Kinder und Straßenkinder nicht wirklich berücksichtigt werden.

Abb. 6: Cartoon, Übergang zur *Secondary School*



Quelle: HakiElimu 2005c: 42

(Übersetzung, B.L.: Die Möglichkeit die *Secondary School* zu besuchen – Mh! Wir Schwächeren, werden wir sie wirklich ergattern?)

Die vorhandenen Zahlen und Fakten zielen klar auf die Erhebung von Bildung für Menschen mit Behinderung ab. Landesweite Erhebungen zu *Inclusive Education* gibt

es in der Form noch nicht. Dies scheint in erster Linie daran zu liegen, dass es bisher keine klare Stellungnahme zu und Definition von *Inclusive Education* gibt. Eine *National Strategy on Inclusive Education* ist jedoch in Arbeit. Darüber hinaus werden oft auch integrative Ansätze als „*inclusive schools*“ zusammengefasst, etwa wenn es um „*special units*“ von Schulen geht. (vgl. Karakoski/Ström 2005; Mboya et.al. 2008; Mkumbo 2008) Eine konkrete Darstellung von inklusiven Schulen ist insofern nicht möglich, da es bislang keine eindeutige Definition gibt und die Abgrenzungen zwischen Sonderschulen, integrativen Schulen und Klassen sowie inklusiven Schulen verschwimmen.

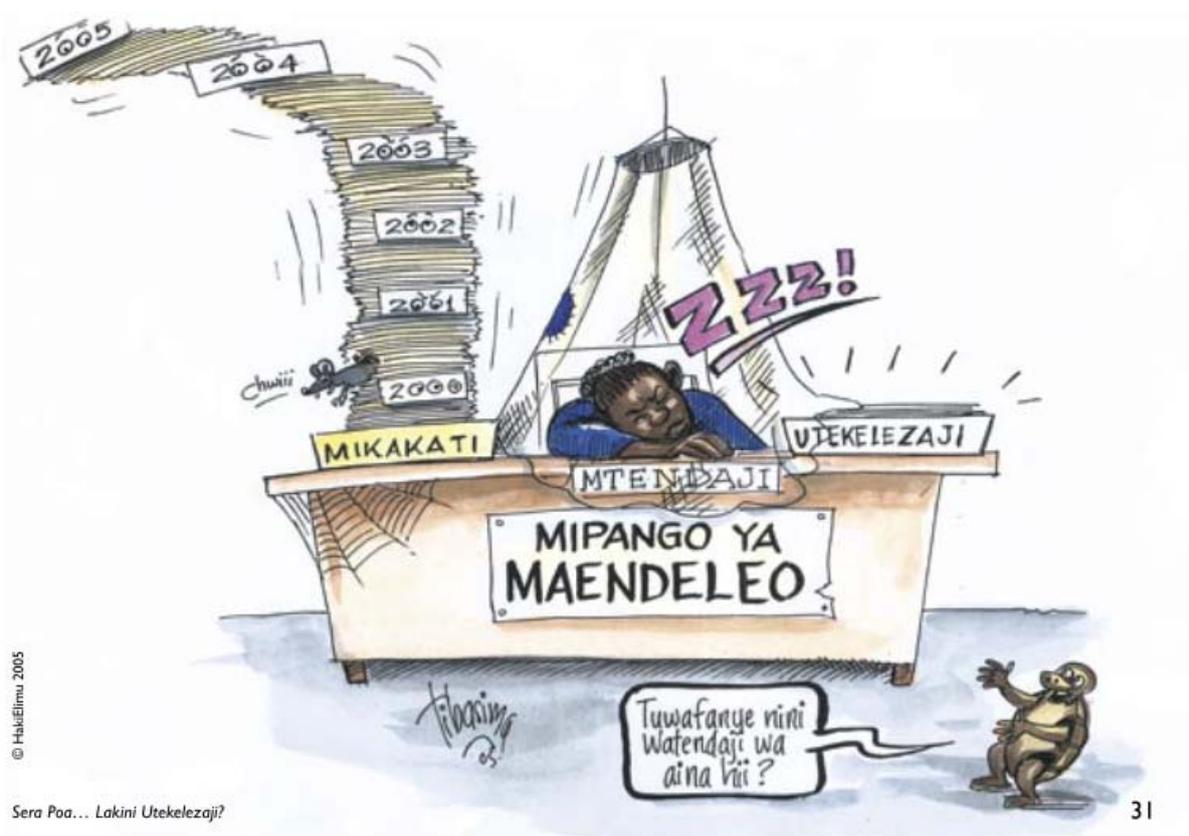
In diesem Zusammenhang muss auch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle „Kategorisierungen“ von Behinderung gleichermaßen in den Schulen vertreten sind. In den Statistiken des MoEVT wird zwischen folgenden Kategorien unterschieden: Visually Impaired/Albino; Deaf/Mute; Deaf/Blind; Physically Impaired; Mentally Impaired; Autism; Multiply Impaired; Others. Wie bereits erwähnt werden die meisten SchülerInnen mit Behinderung in der Kategorie „Physically Impaired“ ausgewiesen. Dies hat unterschiedliche Ursachen. Erstens zeigt die *Disability Survey* von 2008, dass physische Beeinträchtigungen zu den häufigsten Behinderungen gehören. Zweitens gibt es Schwierigkeiten bei der Identifikation von Behinderungen, vor allem wenn es um geistige Behinderung geht. Drittens gibt es nur wenig Kenntnis darüber, wie viele Kinder mit (welchen) Behinderungen nicht die Schule besuchen.

Die Zahlen zeigen ein starkes Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Schulstufen, was darauf schließen lässt, dass die Fokussierung der *Primary Education* sich genauso im Rahmen von *Inclusive Education* niederschlägt. Ungleichheiten sind auch geografisch festzustellen. Dass in nur 13 von 117 Bezirken inklusive Schulen vorhanden sind (vgl. Karakoski/Ström 2005: 16), abgesehen von der fehlenden einheitlichen Definition, zeigt deutlich, dass *Inclusive Education* regional bisher sehr eingeschränkt ist und alleine deshalb für viele SchülerInnen nicht zugänglich ist. Darüber hinaus ist von großen Unterschieden zwischen ländlichen und städtischen Gebieten auszugehen, wie sich dies auch unabhängig von *Inclusive Education* zeigt.

Die Unterrichtssprache stellt für viele SchülerInnen eine Barriere beim Lernen dar. Auch nach der Definition seitens der UNESCO wird „Sprache“ als Thema definiert, das im Rahmen von *Inclusive Education* berücksichtigt werden soll. In Tanzania ist diesbezüglich eher wenig Bewegung festzustellen. Die Sprachbarrieren werden in

den politischen Strategiepapieren eher ignoriert, denn nach Lösungen gesucht. In den Schulen ist jedenfalls festzustellen, dass der Unterricht in einer Fremdsprache sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen eine große Barriere darstellen kann. Wenn es also darum gehen soll, qualitative Bildung für alle Menschen zu gewährleisten, stellt auch das Thema „Sprache“ eine Herausforderung dar.

Abb. 7: Cartoon, Implementierung



Quelle: HakiElimu 2005c: 31

(Übersetzung, B.L.: *Mikakati*: Strategien; *Utekelezaji*: Implementierung; *Mipango ya Maendeleo*: Entwicklungspläne. – Was sollen wir machen mit solchen AkteurInnen?)

### 3.4.2 Finanzierung

Der Mangel an finanziellen Ressourcen ist unbestritten. Auf multi- und bilateraler Ebene zeichnet sich der Trend weg von der Projektfinanzierung hin zur direkten Budgethilfe ab. Als Geberländer im Bereich Bildung werden auf der Website des MoEVT Schweden, Japan, Norwegen, Deutschland, Belgien, Großbritannien, China

und Südkorea genannt. Internationale Organisationen, die im Bildungssektor mit Tanzania zusammenarbeiten, sind etwa die Weltbank, die Afrikanische Entwicklungsbank, NORAD, SIDA, GTZ, DFID, World Food Programme, UNICEF, UNESCO, UNFPA, UNDP, ILO, EU, JICA, USAID, Celtel, Peace Corps, Book Aid International, Aga Khan Education Foundation, Plan International, World Vision, Ireland Aid, Care International und viele weitere NGOs. (vgl. URT, MoEVT 2008)

Finnland zeigt insbesondere Interesse daran, *Inclusive Education* zu unterstützen. Solange es jedoch keine Strategie der Regierung Tanzanias gibt, die eine klare Linie hin zu *Inclusive Education* vorgibt, ist es schwierig direkte Kanäle für *Inclusive Education* zu schaffen. Derzeit läuft die Finanzierung von *Special Needs* Programmen in erster Linie über den PEDP und SEDP. Die jeweils zuständigen Einheiten bereiten ein Budget oder einen Kostenplan vor, der dann in das Budget des Ministeriums integriert wird. Die Zulagen für SchülerInnen, wie sie im PEDP und SEDP vorgesehen sind, sind in keinem Fall für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen angemessen. (vgl. Mboya et.al. 2008: 19)

#### **3.4.3 LehrerInnen**

Die Lehrenden spielen im gesamten Bildungsprozess eine zentrale Rolle. Von ihnen hängt eine Reihe von anderen Faktoren ab, vor allem die Qualität des Unterrichts. Das Bildungssystem Tanzanias verfügt derzeit über zu wenige Lehrende, was mehrere Konsequenzen hat. Zum einen steigt das zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Verhältnis, woran wiederum die Qualität des Unterrichts leidet, und zum anderen sind die wenigen Lehrenden stark überfordert und überlastet. Um die Anzahl der Lehrenden rasch zu erhöhen, wurden die Mindestanforderungen zurückgeschraubt, was wiederum die Kompetenz der Lehrenden beeinflusst. (vgl. Wedgwood 2007: 388)

Im Hinblick auf *Inclusive Education* ergibt sich nun die Situation, dass es keine konkrete Ausbildung für *Inclusive Education* gibt und das Konzept derzeit auch noch nicht in den Lehrplänen vorkommt.

Die LehrerInnen-Ausbildung für die bisherige *Special Education* wird im *Patandi Special Needs Teachers' College* in Arusha angeboten. Die Ausbildung ist konzipiert als ein 12- oder 18-monatiger Zusatz zur regulären LehrerInnen-Ausbildung. Abgeschlossen werden kann diese mit Diplom oder Zertifikat, die Erlangung des Bache-

lors ist jedoch nicht möglich. (vgl. Krohn-Nydal 2008: 88) Im Rahmen der Ausbildung können sich die Studierenden auf einen von drei angebotenen Bereichen spezialisieren: *Visual Impairment*, *Hearing Impairment*, *Intellectual Impairment*. Andere Bereiche wie Autismus, Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, Sprachschwierigkeiten, physische Behinderungen oder schwere multiple Behinderungen sind im Lehrangebot des Colleges nicht vorhanden. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 15) Das Konzept *Inclusive Education* ist im Lehrplan bisher nicht integriert, jedoch wird dieser dahingehend überarbeitet. (vgl. Krohn-Nydal 2008: 88f)

Etwa 1000 LehrerInnen haben ihren Abschluss seit dessen Gründung 1996 am *Pantandi Teachers' College* gemacht. Nur etwa 1 % aller Lehrenden in Tanzania verfügen über eine Ausbildung im Bereich der *Special Needs Education*. Im Zuge des PEDP I kam es zu einem Anstieg der Studierendenzahlen in allen drei angebotenen Bereichen. Jedoch hat das College nur wenig Finanzmittel durch den PEDP bekommen, um die Ausbildung der Lehrenden zu stärken. Das Niveau des Colleges ist angesichts dessen, dass es das einzige Ausbildungszentrum des Landes für *Special Needs Education* ist, relativ niedrig. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 14f)

Im PEDP II wurde das Ziel formuliert, dass mindestens einE LehrerIn an jeder Primärschule hinsichtlich Sonder- und inklusiver Bildung ausgebildet sein soll.

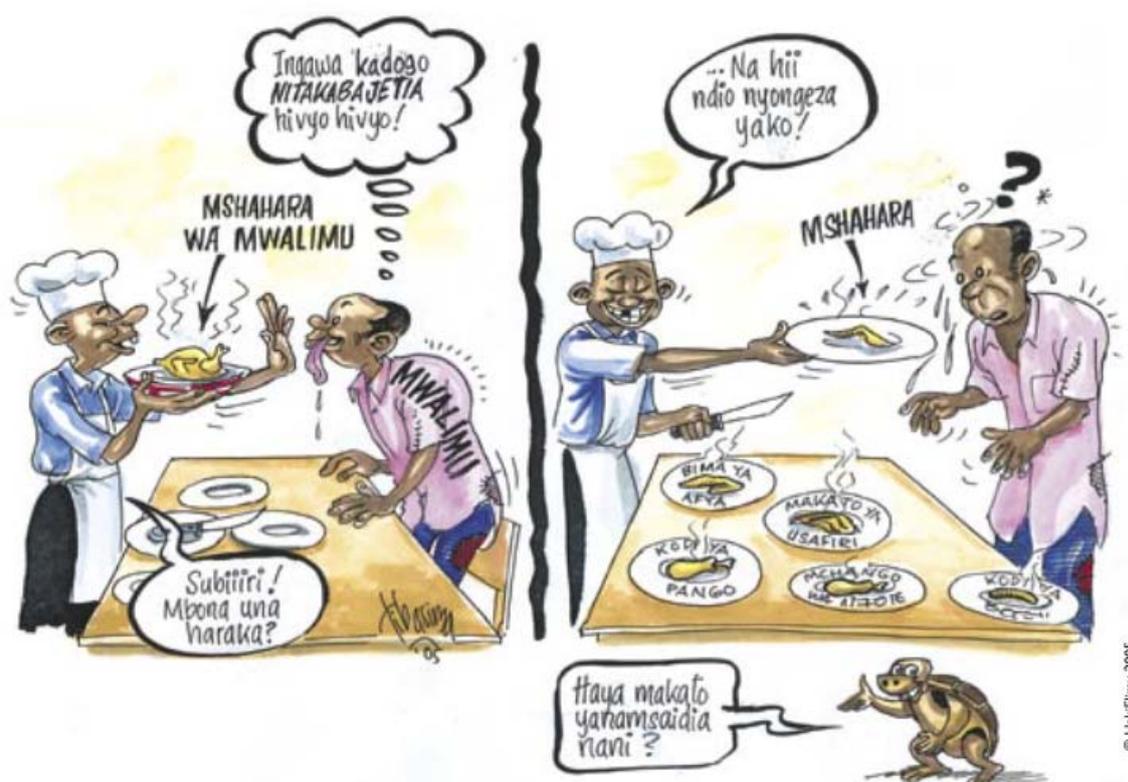
In order to meet the special learning needs of children in regular school, the government will ensure that at least one teacher at each primary school is trained in special needs and inclusive education. [...] Adequate teaching and learning materials will be supplied to ensure effective teaching, hence improve performance of pupils with special needs. (URT, BEDC 2006: 16)

Aus diesem Zitat geht auch klar heraus, dass sowohl *Special Needs Education* als auch *Inclusive Education* gleichzeitig propagiert werden. Dies stellt einen Widerspruch dar, der die fehlende Konsequenz bei der Umsetzung von *Inclusive Education* aufzeigt und gewissermaßen auch legitimiert.

Eine zentrale Strategie um die Situation zu verbessern, ist die Neugestaltung des Lehrplans der Lehrenden-Ausbildung. Das *Tanzania Institute of Education* (TIE) ist verantwortlich für die Lehrplangestaltung auf den Ebenen der *Primary School*, *Secondary School* und der Lehrenden-Ausbildung. (vgl. URT 2008: 26) Der Lehrplan wird derzeit überprüft und soll an die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung an-

gepasst werden. Dabei sollen auch Aspekte rund um die Identifikation von Behinderungen sowie die Unterrichtsmethoden berücksichtigt werden. (vgl. Mboya et. al. 2008: 22) Bei dieser Lehrplan-Erneuerung geht es jedoch eher um Integration als um Inklusion, da es in erster Linie um die Eingliederung von SchülerInnen mit Behinderung in das Regelschulsystem geht und weniger um die Anpassung des Lehrsystems an die Bedürfnisse aller SchülerInnen.

Abb. 8: Cartoon, Gehälter der LehrerInnen



Quelle: HakiElimu 2005c: 2

(Übersetzung, B.L.: *Mshahara wa mwalimu*: LehrerInnen-Gehälter; [Koch:] Warte! Warum hast du Eile? [Lehrer:] Obwohl es [das Huhn] nur klein ist, werde ich es mir einteilen. – [Koch:] Und das ist dein Anteil. — Also, wem werden die Abzüge (zB Sozialversicherung) helfen?)

### 3.4.4 Materielle Ressourcen

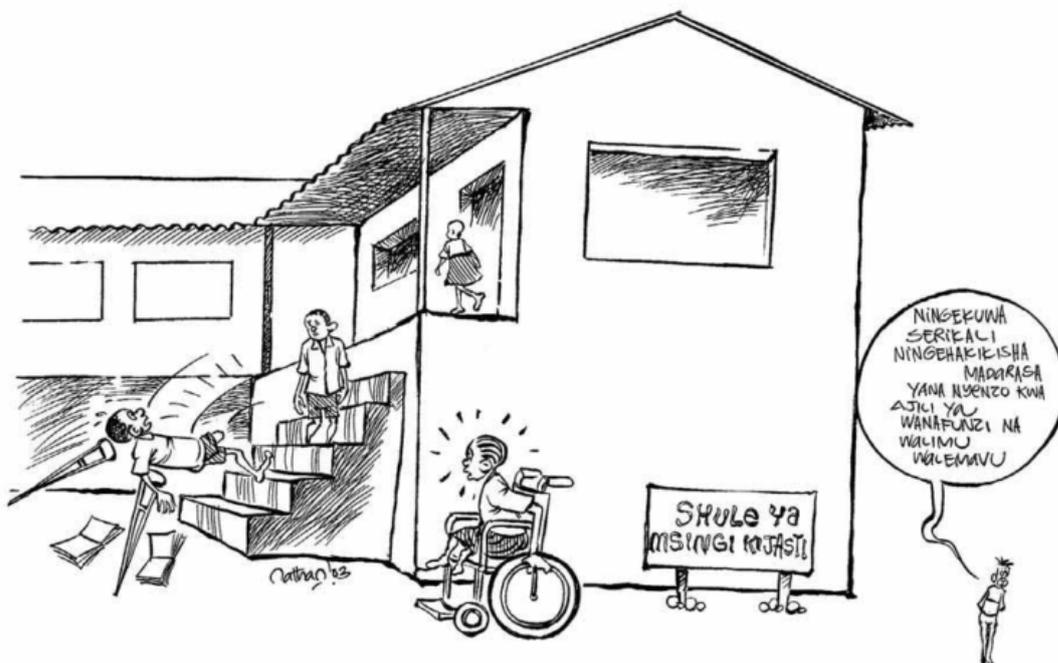
Nachdem finanzielle und humane Ressourcen (Lehrende) bereits erläutert wurden, soll in diesem Kapitel nun insbesondere auf die Frage der materiellen Ressourcen eingegangen werden. Unter materiellen Ressourcen können viele Faktoren zusam-

mengefasst werden. Im Folgenden soll deshalb zwischen drei Gruppierungen unterschieden werden: bauliche Ressourcen (Schulgebäude und Einrichtungen), Schulmaterialien (für Lehrende und SchülerInnen) sowie spezielle Hilfsmittel für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.

Der Mangel an Ressourcen bzw. die Notwendigkeit die Mittel dafür zu erhöhen wird in diversen Dokumenten, allen voran dem PEDP II und auch dem Bericht im Rahmen der UNESCO-Konferenz 2008, eingestanden und betont. Doch wie stellt sich die Situation gegenwärtig dar?

Aufgrund der Bauweise von Schulgebäuden ist der Zugang für Menschen mit Behinderung stark eingeschränkt. Auch bei der Einrichtung von Schulgebäuden und Klassenzimmern sind starke Mängel zu verzeichnen. Verstärkt werden diese Probleme durch den allgemein schlechten Zustand von Schulen in Tanzania. (Mkumbo 2008: 11)

Abb. 9: Cartoon, Schulgebäude als Barriere



Quelle: Hakielimu 2000: 7

(Übersetzung, B.L.: Wenn ich die Regierung wäre, würde ich sicherstellen, dass die Klassenzimmer für SchülerInnen und LehrerInnen mit Behinderung zugänglich wären.)

Hinsichtlich der Lehr- und Lernmaterialien ergeben sich unterschiedliche Probleme. Zum einen mangelt es an Materialien, was sich etwa dadurch auszeichnet, dass nur ein Buch für viele SchülerInnen zur Verfügung steht. Zum anderen ist auch die Qualität der Unterrichtsmaterialien zu nennen. Kritisiert wird oft, dass Schulbücher bestehende Rollenbilder und Klischees von Frauen und Männern verstärken. Unterstützende Materialien für den Unterricht sind oft gar nicht vorhanden. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 14, Mboya et.al. 2008: 37)

Um für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen einen qualitativen Unterricht zu gewährleisten, sind spezielle Hilfsmittel notwendig. Dies können Braille-Maschinen oder Braille-Papier für blinde Kinder, oder Hörgeräte für SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung sein. Diese Mittel sind meist sehr kostenintensiv und deshalb kaum verfügbar. (vgl. Karakoski/Ström 2005: 14, Mboya et.al. 2008: 37)

Eine komplette, abgeschlossene Darstellung der erforderlichen Ressourcen für eine inklusive Schule kann es so nicht geben. Einerseits macht es die Diversität der Bedürfnisse von SchülerInnen notwendig, die erforderlichen Ressourcen immer wieder neu zu bestimmen, andererseits hängen die Bedürfnisse auch vom jeweiligen Kontext ab und können bestenfalls auf Klassen- und Schulebene festgelegt werden.

### **3.4.5 Gender-Gleichberechtigung**

Die allgemeine Lage zur Gender-Gleichheit wurde bereits im Kapitel zur aktuellen Bildungssituation in Tanzania angesprochen. Auf dem Level der *Primary Education* ist das Verhältnis zwischen Mädchen und Buben relativ ausgeglichen. Auf der Ebene der *Secondary Education* konnte dies jedoch noch nicht erreicht werden. Bei der *Higher Education* setzt sich dieser Trend fort, wo in den letzten Jahren durchschnittlich nur etwa 33 % der Studierenden Frauen waren. (vgl. Leach/Lugg/Morley 2009: 59)

„Gender“ gilt als Querschnittsthema, das in allen Bereichen berücksichtigt werden soll, wie es auch im Bericht zur UNESCO-Konferenz 2008 formuliert wurde. „Gender“ soll demnach in politischen Strategien, Programmen und Budgets eine zentrale Rolle spielen. (vgl. URT 2008: 6)

Die verfügbaren Statistiken zur Einschulung zeigen, dass bei Kindern mit Behinderung deutlich mehr Buben als Mädchen eingeschult werden. Bei Waisenkindern setzt

sich dieser Trend, wenn auch in geringerem Ausmaß, fort. (vgl. MoEVT 2008) Forderungen betreffen verschiedene Bereiche, wie gender-freundliche Schulmaterialien, oder die Überarbeitung des Lehrplans. (vgl. Possi 1996: 166f)

Mwajabu Possi (1996: 160ff) untersuchte die Verbindung zwischen Geschlecht, Behinderung und Bildung in Tanzania. Mädchen und Frauen sind von Diskriminierung doppelt betroffen, zum einen als Mädchen bzw. Frau und zum anderen als Mensch mit Behinderung. Mädchen mit Behinderung haben kaum Zugang zu Bildung, die über die Primärschulebene hinausreicht. Die Gründe für diesen Trend sind vielfältig. Einerseits gibt es teilweise grundlegende negative Einstellungen gegenüber Bildung für Mädchen, andererseits werden diese übermäßig beschützt. Andere mögliche Gründe für die negative Entwicklung des Schulbesuchs von Mädchen mit Behinderung können auch der Mangel an Einrichtungen und Ressourcen sein.

Abb. 10: Cartoon, Benachteiligung von Mädchen in den Schulen



Quelle: Hakielimu 2005a: 21

(Übersetzung, B.L.: Schau, unsere Mitschüler haben Spaß. - Also dieser Hauswirtschaftsunterricht ist zum Kochen und die Buben gehen ins Labor? – Wir Schülerinnen sagen: Wir können naturwissenschaftliche Fächer erlernen, beschränkt uns nicht bei der Auswahl der Fächer.)

### **3.4.6 Lehrplan**

Der Lehrplan ist von zentraler Bedeutung für die Bildung, da darin festgeschrieben ist, was in den Klassen unterrichtet wird. Die Lehrpläne in afrikanischen Ländern sind stark geprägt durch den Kolonialismus und den damals eingeführten Bildungssystemen. Seit Erlangung der Unabhängigkeit haben weiterhin „Andere“ Einfluss auf die Lehrplan-Entwicklung. Ausländische LehrerInnen und ExpertInnen, importierte Ausbildungsmodelle und adoptierte Prüfungsstrukturen sichern weiterhin den Einfluss von „westlichen“ Akteuren. Die Übernahme von „westlichen“ Curricula führt unter anderem dazu, dass die Lehrinhalte oft nicht relevant sind und den lokalen Kontext nicht berücksichtigen. (vgl. Brock-Utne 2000: 113ff)

Die Lehrpläne in Tanzania für die jeweiligen Schulstufen liegen in der Zuständigkeit des *Tanzania Institute of Education* (TIE), das dem MoEVT untergeordnet ist. Im Rahmen des PEDP und SEDP wurden die Lehrpläne mit der Absicht überarbeitet, die Qualität des Unterrichts und der Bildung zu verbessern und Querschnittsthemen wie HIV/AIDS, Gender und Umwelt zu integrieren. (vgl. URT, MoEVT 2004; URT, BEDC 2006)

Im Rahmen von *Inclusive Education* wird der Lehrplan als Verbindung zwischen Lehren und Lernen gesehen. Ausgehend von der Annahme, dass ein Lehrplan keine vorgefertigten Techniken und Prozesse für einen guten Unterricht bieten kann, soll Inklusion dadurch erreicht werden, dass allen SchülerInnen die Möglichkeit zum Lernen geboten wird. (vgl. Thomas/Walker/Webb 1998: 36f) „[...] the curriculum is more usefully seen ‘not as knowledge to be conveyed but as a set of teaching and learning relationships by which that knowledge is conveyed’.” (Swann 1988 zitiert in Thomas/Walker/Webb 1998: 36)

Die aktuellen Lehrpläne in Tanzania berücksichtigen das Prinzip der Inklusion noch nicht. Die derzeitige Überarbeitung der Lehrpläne zielt in erster Linie auf Menschen mit Behinderung und dessen Integration ab. Ein inklusiver Lehrplan müsste hingegen einen Schritt weiter gehen.

### **3.4.7 Verständnis von und Einstellung zu *Inclusive Education* in Tanzania**

Die Implementierung von *Inclusive Education* hängt stark von dessen Unterstützung in der Gesellschaft ab. Deshalb soll hier anhand von Beispielen dargestellt werden,

was von verschiedenen Blickpunkten unter dem Konzept *Inclusive Education* verstanden wird und worin dessen Stärken und Schwächen gesehen werden.

Die Definition und das Verständnis von *Inclusive Education* bedingen sich wechselseitig mit jener Auffassung, die in der breiten Öffentlichkeit vorherrscht. Auf politischer Ebene wurde bereits aufgezeigt, dass *Inclusive Education* meist mit Bildung für Menschen mit Behinderung gleichgesetzt wird. Dies ist auch bei anderen Akteuren, wie LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen zu beobachten. (vgl. Karakoski/Ström 2005, Krohn-Nydal 2008, Mboya et.al. 2008) In diesem Zusammenhang sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch in den meisten Studien der Fokus auf Menschen mit Behinderung gelegt wird, und andere „*vulnerable groups*“, wenn überhaupt, nur nebenbei angesprochen werden.

Die Erwartungen, die SchülerInnen von *Inclusive Education* haben, zeigen klar die Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem. Demnach soll Kooperation großen Wert haben, keine Art von Segregation vorhanden sein, der Zugang zu Bildung möglich sein, sowie in Zukunft eine Möglichkeit auf dem Arbeitsmarkt bieten. (vgl. Mboya et.al.: 44) Atlas Alliance, eine NGO, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzt, hat im Rahmen des Projektes „Young Voices“, die Meinungen und Perspektiven von SchülerInnen in Uganda und Tanzania in Bezug auf *Inclusive Education* ins Zentrum gerückt. (vgl. Atlas Alliance 2008) Folgende Aussagen sollen beispielhaft einen Einblick in die Ergebnisse geben. „I think inclusion means being part of something.“ (Juliana Atwine, Schülerin) „[Inclusion] is a form of education that is extended to people who might not have the privilege to learn.“ (Emmanuel Papaok, Schüler) „What is done here is to make sure that people with disabilities do not feel isolated. We help them participate in any kind of activity so that we can be together. That’s why we talk about inclusive education.“ (Dickson Msemo, Schüler) (SchülerInnen zitiert in Atlas Alliance 2008)

Bei LehrerInnen sind sehr unterschiedliche Auffassungen festzustellen. Das häufigste Verständnis von *Inclusive Education* ist, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, egal ob mit oder ohne Behinderung. (vgl. Krohn-Nydal 2008: 75f) „[Inclusive education] is provided for all pupils, with and without disabilities, which are taught according to individual needs.“ (Schulleiterin zitiert in Krohn-Nydal 2008: 75f) Zwischen LehrerInnen, die irgendeine Art von Ausbildung bezüglich Sonder- oder inklusiver Bildung erhalten haben, zeigen sich meist andere Einstellungen zu *Inclusive*

*Education* als jene, die keinen Zugang zu solcher Bildung hatten. Manche LehrerInnen sind auch der Meinung, dass die Beibehaltung von Sonderschulen und damit die weitere Segregation besser wären als Integration oder Inklusion. Gründe dafür können schlechte Erfahrungen, mangelnde Ressourcen, aber auch fehlendes Wissen sein, was dazu führt, dass sich LehrerInnen oft inkompetent und überfordert fühlen. Andere wiederum unterstützen *Inclusive Education* und sehen darin großes Potenzial, um Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen. (vgl. Krohn-Nydal 2008: 89ff, Mkumbo 2008: 13ff) „Inclusive Education will help in addressing the problem of stigmatisation. If they learn with other regular students, children with disabilities will feel confident and as able as other students. In fact separating children with disabilities from other students is counterproductive as it makes them feel bad and abnormal.“ (Lehrer einer Sekundärschule zitiert in Mkumbo 2008: 15)

Auch seitens der Eltern sind unterschiedliche Auffassungen festzustellen. Viele Eltern von Kindern mit Behinderung zögern, ihre Kinder zur Schule zu bringen. (vgl. Mkumbo: 13) Die Unterstützung durch die Eltern ist jedoch sehr wichtig, um *Inclusive Education* erfolgreich umzusetzen. Andererseits sehen Eltern auch den Vorteil darin, dass ihre Kinder Teil einer Gruppe sein können und nicht isoliert und diskriminiert werden. *Inclusive Education* nimmt damit das Grundrecht auf Bildung zur Kenntnis. Dem steht jedoch entgegen, dass Eltern erkennen, dass der Mangel an ausgebildeten LehrerInnen sowie der Mangel an adäquaten Schulgebäuden, Einrichtungen und Schulmaterialien zu einem schlechten Unterricht für ihre Kinder führt, weshalb wiederum der Schulbesuch an sich in Frage gestellt wird. (vgl. Mboya et.al. 2008: 43f)

Abb. 11: Cartoon, Eltern von Kindern mit Behinderung



Quelle: Hakielimu 2005a: 5

(Übersetzung, B.L.: Ich höre eine Stimme von drinnen. - Ich schwöre, wir haben kein Kind mit Behinderung. - ... und ich will in die Schule gehen... - Dieses nörgelnde Kind, behinderte Füße und dann willst du die Schule besuchen. — Wir Kinder mit Behinderung sagen: Eltern, Erzieher lasst uns Bildung bekommen, weil wir wie andere Kinder auch das Recht auf Bildung haben.)

### 3.5 Zusammenfassung: Ergebnisse und Herausforderungen

Im letzten Teil dieser Arbeit sollen die Herausforderungen zusammengefasst werden, die sich aufgrund der bisherigen Ausführungen ergeben. Zu Beginn steht die Notwendigkeit einer klaren politischen Strategie, die gleichzeitig die Basis für alle weiteren Bereiche, wie etwa die Implementierung, bildet. Weitere verbesserungswürdige Bereiche sind die Lehrplanentwicklung, die Gender-Gleichberechtigung, die Aufstockung der Ressourcen sowie die Förderung des Verständnisses von *Inclusive Education* in der Gesellschaft.

### **3.5.1 Policy-Entwicklung**

Bislang gibt es in Tanzania noch kein Dokument, in dem konkret die Förderung von *Inclusive Education* propagiert wird. Die Formulierung einer *National Strategy on Inclusive Education* ist derzeit in Arbeit und sollte in nächster Zeit im Parlament verabschiedet werden. In dieser Policy wird es darauf ankommen, wie das Konzept von *Inclusive Education* ausgelegt und definiert werden wird. Aus den bisherigen Strategien ist klar zu erkennen, dass der Fokus klar auf Menschen mit Behinderung gelegt wird und auf andere marginalisierte Gruppen nur peripher Rücksicht genommen wird. Das führt wiederum dazu, dass weiterhin bestimmte Gruppen definiert werden und Inklusion eben nicht als ein Konzept, das alle Menschen miteinbezieht, aufgefasst wird und bestehende Dichotomien verstärkt werden.

An diese Policy muss der Anspruch gestellt werden, dass diese einen umfassenden Wandel des Bildungssystems herbeiführt und die bisherige Form der *Special Needs Education* schließlich dadurch ersetzt wird. Außerdem muss darin klargestellt sein, wie *Inclusive Education* implementiert werden soll – auf dessen Ausgestaltung im nächsten Unterpunkt genauer eingegangen wird.

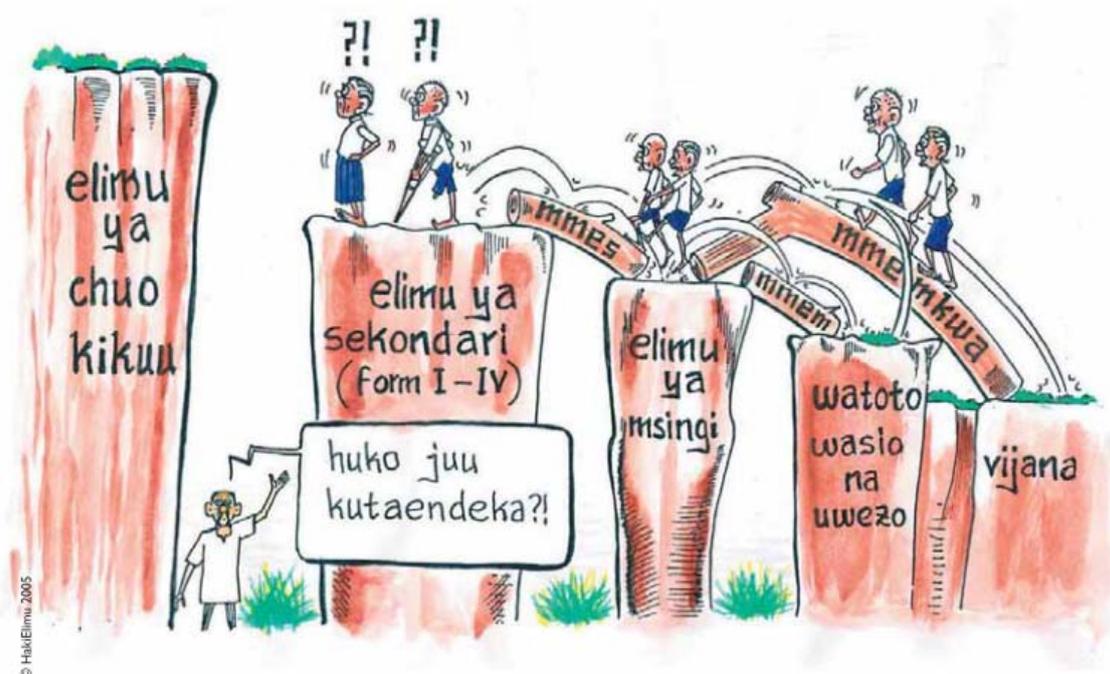
### **3.5.2 Implementierung**

Die Implementierung ist gewissermaßen die logische Folge dessen, was in den politischen Strategiepapieren festgeschrieben wird. Es gibt zwar gewiss Unterschiede zwischen dem was geplant wird und dem was umgesetzt wird. Jedoch wird in den Policies die Richtung vorgegeben, die bei der Umsetzung eingeschlagen werden soll.

Bisher wurde, wenn von *Inclusive Education* die Rede war, der Fokus in erster Linie auf Menschen mit Behinderung gelegt. Auch in den Schulen zeigt sich, dass vor allem Kinder mit Behinderung berücksichtigt werden. Hier ergibt sich auch ein Datenproblem, da in den Bildungsstatistiken SchülerInnen mit Behinderung gesondert ausgewiesen sind, auf Primärschulebene auch Waisenkinder. Hinsichtlich anderer Gruppen, wie etwa arbeitenden Kindern oder Kindern mit Lernschwierigkeiten, gibt es keine Aufzeichnungen. Deshalb kann die Feststellung, dass vorwiegend Menschen mit Behinderung berücksichtigt werden, dann doch wieder nur mit Vorbehalt zur Kenntnis genommen werden.

Ein weiteres Ergebnis dieser Analyse ist es, dass es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulstufen gibt. *Inclusive Education* richtet sich dabei vor allem auf die *Primary Education*, während die Sekundärschulen und Universitäten vernachlässigt werden. Das Berücksichtigen aller Schulstufen ist vor allem deshalb notwendig, weil eine einzelne Schulstufe nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern alle Schulebenen miteinander verbunden sind und ein ausgeglichenes Bildungssystem Voraussetzung für dessen Funktionieren ist.

Abb. 12: Cartoon, Policies der verschiedenen Schulstufen



Quelle: HakiElimu 2005b: 13

(Übersetzung, B.L.: *mmem* [Mpango wa maendeleo ya elimu ya msingi] = PEDP, *mmes* [Mpango wa maendeleo ya elimu ya sekondari] = SEDP, *mmemkwa* [Mpango wa Maendeleo ya Elimu ya Msingi Kwa Waliokosa] = Primary Education Development Programme for those who Missed it; *vijana*: Jugendliche; *watoto wasio na uwezo*: Kinder ohne Möglichkeiten; *elimu ya msingi*: Grundschulbildung; *elimu ya sekondari*: Sekundärschulbildung; *elimu ya chuo kikuu*: Universitätsbildung. – Dort oben, wie soll man dort oben hinkommen?)

Bei der Implementierung sind auch teils starke geografische Unterschiede festzustellen, wo bestimmte Regionen bevorzugt werden und gleichzeitig urbane Gebiete mit Abstand bessere Voraussetzungen für *Inclusive Education* bieten als ländliche.

Die Unterrichtssprache ist als besondere Herausforderung zu sehen, da diese eine Barriere darstellt, die oft vernachlässigt wird. Derzeit besteht die Problematik darin, dass Englisch weiterhin Priorität eingeräumt wird und die Art und Weise Englisch zu erlernen von der Annahme geleitet wird, dass Englisch als Unterrichtssprache sich am besten dazu eignen würde.

Die Qualität der Bildung bildet sozusagen ein Querschnittsthema, das im Rahmen vieler Bereiche zu diskutieren ist. Bislang stehen quantitative Ziele im Vordergrund und inhaltliche Fragen werden vernachlässigt. *Inclusive Education* bekommt auch in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung, da dieses Konzept es ermöglicht, dass Qualität und auch Gleichberechtigung wieder verstärkt ins Blickfeld rücken, da diese beiden Kriterien hier eine zentrale spielen, während sie bei EFA vernachlässigt wurden. (vgl. Brady/Duncombe/Operti 2009: 211)

#### **3.5.3 Lehrplan**

Der Lehrplan gibt die Bildungsinhalte vor, weshalb dieser von zentraler Bedeutung ist. Die aktuellen Lehrpläne in Tanzania sind geprägt durch zu viele und irrelevante Lehrinhalte. Mit der Überprüfung und Neugestaltung des Lehrplans wurde bereits begonnen. Das Prinzip der Inklusion wurde in den Lehrplänen jedoch nicht berücksichtigt. Die Lehrpläne sollten so gestaltet sein, dass auf die Bedürfnisse aller SchülerInnen Rücksicht genommen werden kann und für alle SchülerInnen das barrierefreie Lernen gewährleistet wird. Der Lehrplan an sich garantiert jedoch keineswegs die inklusive Gestaltung des Unterrichts, sondern gibt dafür eher den Rahmen vor. Die Rolle des Lehrplans sollte deshalb nicht überschätzt werden und die Kompetenz und das Engagement der Lehrenden in diesem Zusammenhang auch berücksichtigt werden.

#### **3.5.4 Gender-Gleichberechtigung**

Die Gleichberechtigung von Mädchen und Buben ist eines der zentralen Querschnittsthemen in der Bildungspolitik. Auf der Ebene der *Primary Education* konnten bereits ausgeglichene Einschulungsraten erzielt werden. Bei den höheren Schulstu-

fen besteht jedoch noch großer Handlungsbedarf. Darüber hinaus wird Gleichberechtigung derzeit in erster Linie an Einschulungsraten gemessen, während andere Aspekte, wie etwa die Gestaltung des Unterrichts, ausgeblendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurden etwa die Schulbücher angesprochen, die bestehende Klischees von Männern und Frauen bestärken.

### **3.5.5 Finanzierung**

Die mangelnden Finanzmittel sind ein Grund für viele weitere problematische Aspekte innerhalb des Bildungssystems. Die Ausgaben für Bildung sind prinzipiell als gering einzuschätzen. Die Investitionen in *Inclusive Education* sind nur sehr schwer festzumachen. Klar ist jedoch, dass es ohne politische Strategie auch keine Finanzierungskanäle dafür gibt. Geht man davon aus, dass die zukünftige *National Strategy on Inclusive Education* auf das gesamte Bildungssystem abzielt, um dieses in Richtung Inklusive Bildung zu steuern, so müssten alle finanziellen Mittel in allen Bereichen so eingesetzt werden, dass *Inclusive Education* unterstützt wird.

### **3.5.6 LehrerInnen**

Die zentrale Rolle von LehrerInnen wurde bereits an mehreren Stellen angesprochen. Von den Lehrenden hängt zu einem Großteil ab, wie der Unterricht gestaltet wird und gerade bei *Inclusive Education* als ein Konzept, das von der Basis getragen wird, kommt Lehrenden deshalb eine besondere Aufgabe zu.

Damit LehrerInnen diese Aufgabe auch erfüllen können, bedarf es einer entsprechenden Ausbildung, die derzeit nicht vorhanden ist. Zusammenhängend mit der Fokussierung von Menschen mit Behinderung wird das *Patandi Teachers College* für *Special Needs Education* als zentrale Ausbildungsinstitution im Rahmen von *Inclusive Education* gesehen. Inklusive Bildung ist dort hingegen bislang kein Thema und nicht in den entsprechenden Lehrplänen verankert. Inwieweit Lehrende im Rahmen von Inklusiver Bildung ausgebildet werden und welches Konzept dem zugrunde gelegt wird, hängt wiederum von der entsprechenden politischen Strategie ab.

### **3.5.7 Materielle Ressourcen**

Wie bei den finanziellen Ressourcen, lassen sich auch bei den materiellen Ressourcen große Mängel feststellen. Materielle Ressourcen umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Dinge, die für den barrierefreien Zugang zu Bildungseinrichtungen notwendig sind. In dieser Arbeit wurden drei Gruppierungen von materiellen Ressourcen unterschieden: bauliche Ressourcen (Schulgebäude und Einrichtungen), Schulmaterialien (für Lehrende und SchülerInnen) sowie spezielle Hilfsmittel für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Eine abgeschlossene „Liste“ davon kann es nicht geben. Deshalb gilt es die Notwendigkeit von Ressourcen immer wieder neu zu überprüfen und deren Verfügbarkeit sicherzustellen.

### **3.5.8 Verständnis und Einstellung zu *Inclusive Education***

Inwieweit die Idee einer inklusiven Bildung und auch inklusiven Gesellschaft in der Bevölkerung verankert ist, wird zu einem Großteil davon beeinflusst, was von politischer Seite propagiert wird. Dass *Inclusive Education* in der Bevölkerung als wichtiges und richtiges Konzept für die Bildung angesehen wird, ist für dessen erfolgreiche Implementierung eine Voraussetzung.

Die zentrale Frage dabei ist jedenfalls, welche Definition von *Inclusive Education* als Grundlage dient und welches Konzept davon im Weiteren propagiert wird. Zum jetzigen Zeitpunkt zeigt sich, dass eine relativ enge Konzeption von *Inclusive Education* verwendet wird, wo in erster Linie auf Menschen mit Behinderung abgezielt wird.

## 4 Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, die aktuelle Situation aufzuzeigen, die sich für die Bildungspolitik Tanzanias hinsichtlich des Richtungswechsels hin zu *Inclusive Education* ergibt und daraus Problembereiche herauszufiltern, die dessen erfolgreiche Implementierung gefährden können. Diese Fragestellung wurde aufgearbeitet, indem vorerst die relevanten Rahmen-Policies und Bildungsstrategien erläutert und im Weiteren die zugrunde liegenden Konzepte *Education for All* (EFA) und *Inclusive Education* diskutiert wurden. Davon ausgehend wurden die bisherigen Maßnahmen und Ergebnisse bezüglich *Inclusive Education* in Tanzania aufgezeigt, um daraus die sich ergebenden Herausforderungen für die Bildungspolitik herauszufiltern.

Als eine wesentliche Herausforderung für die Zukunft zeigte sich die Formulierung einer adäquaten Policy, die derzeit bereits in Arbeit ist. Von dieser Policy hängen viele weitere Aspekte ab, wie etwa inwieweit welches Konzept von *Inclusive Education* implementiert wird oder welche Maßnahmen für die Ausbildung von LehrerInnen ergriffen werden. Darüber hinaus kann diese Strategie eine Basis für Finanzierungsmöglichkeiten schaffen, was angesichts des Mangels an finanziellen Mitteln als dringend notwendig erscheint. Dies würde auch die Verfügbarkeit und Weiterentwicklung von materiellen Ressourcen fördern. Die Einstellung gegenüber *Inclusive Education* in der Bevölkerung ist vorwiegend positiv, wobei das Verständnis sowie das Bewusstsein auf Basis einer einheitlichen Konzeption sicherlich noch gestärkt werden müssen.

Die Probleme, die sich im Rahmen von EFA zeigen, wirken sich auf die Implementierung von *Inclusive Education* aus und beeinflussen dadurch dessen erfolgreiche Umsetzung. Dies war eine der vorangestellten Thesen, die es zu überprüfen galt. Das Rahmenprogramm in der internationalen Bildungszusammenarbeit EFA kann hinsichtlich einiger Aspekte kritisiert werden. Allen voran ist hier die Fokussierung auf die *Primary Education* zu erwähnen. Grundsätzlich versucht EFA seine Ziele auf alle Bildungsebenen und -formen auszurichten. Dies wird jedoch durch den internationalen Konsens über die vorrangige Förderung der Primärschulbildung, was sich etwa bei den MDGs ganz klar abzeichnet, unterminiert. *Inclusive Education* zielt ebenso auf alle Schulstufen und -formen ab – von *Early Childhood Care* bis zum *Lifelong Learning*. In der Praxis bzw. im Fallbeispiel Tanzania zeigt sich hingegen, dass die Initiativen im Bereich von *Inclusive Education* vorwiegend auf die *Primary Education*

abzielen und in den darauf folgenden Schulstufen bislang eigentlich nur wenig in diesem Zusammenhang erfolgt ist. Es zeigt sich demnach ganz klar, dass das theoretische Konzept von *Inclusive Education* durch die Prioritätensetzung in der internationalen Bildungspolitik eingeschränkt wird und damit dessen eigentliches Ziel der barrierefreien Bildung in allen Schulstufen und Schulformen nur sehr schwer oder auch gar nicht erreicht werden kann.

Die Qualität der Bildung zu verbessern, ist ein oft bekundetes Ziel in der Bildungspolitik. Dennoch konzentriert man sich weiterhin in erster Linie auf quantitative Daten wie Einschulungsraten und vernachlässigt die Diskussion um inhaltliche Fragen. Diese Problematik wird auch im Rahmen von EFA kritisiert. *Inclusive Education* birgt hingegen eben das Potenzial Qualität in der Bildung direkt anzusprechen und neu zu verhandeln.

Darüber hinaus bestätigte sich, dass der Ressourcenmangel die Implementierung von *Inclusive Education* erheblich erschwert. Sowohl materielle als auch humane Ressourcen sind für die erfolgreiche Umsetzung essenziell, stehen jedoch nicht ausreichend zur Verfügung. Auch die Notwendigkeit von mehr finanziellen Ressourcen ist offenkundig. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Versprechen von Geberorganisationen oft nicht eingehalten werden und die Situation dadurch nochmals erschwert wird. In diesem Sinne müsste eher von mangelndem politischem Willen als mangelnden Finanzmitteln gesprochen werden.

Im Zuge der Implementierung an sich konnten weitere Defizite festgestellt werden. Zum einen konzentrieren sich die meisten Pilotprojekte ausschließlich auf die Primärschulbildung, wie bereits angesprochen wurde, zum anderen fehlt eine Basis aufgrund derer die Umsetzung durchgeführt wird. Am stärksten zeigt sich dies durch die verengte Definition von *Inclusive Education* auf Bildung für Menschen mit Behinderung, was dazu führt, dass eigentlich der Grundgedanke dahinter verfehlt wird und bestehende Dichotomien eher verstärkt werden. Bislang ist auch die fehlende Konsequenz zu kritisieren, die für die Implementierung aufgebracht werden sollte. Aus einigen Dokumenten ging hervor, dass *Inclusive Education* gefördert werden soll, gleichzeitig jedoch auch *Special Needs Education* weiterhin beibehalten wird. Dieser Widerspruch kann wiederum in Zusammenhang mit der noch fehlenden Basisdefinition von *Inclusive Education* gesehen werden, aber auch damit, dass oft unter dem

Deckmantel *Inclusive Education* eigentlich andere Bildungskonzeptionen vertreten werden.

Die Bildungspolitik Tanzanias ist einerseits in breitere Strategien auf tanzanischer Ebene eingebettet und wird andererseits durch internationale Vorgaben und Trends beeinflusst. Die Armutsbekämpfungsstrategien PRSP bzw. NSGRP/MKUKUTA messen der Bildung eine zentrale Rolle bei, auch die Vision 2025 sieht in der Bildung ein wesentliches Mittel für die weitere Entwicklung Tanzanias. In den Budgets schlägt sich diese Rhetorik jedoch nicht nieder und die Ausgaben bleiben auf einem zu niedrigen Niveau. Der Einfluss internationaler Vorgaben und Trends lässt sich in vielerlei Hinsicht feststellen. Die Probleme bezüglich EFA wurden bereits angesprochen. Auch bei *Inclusive Education* lässt sich erkennen, dass sich internationale Trends auf die Implementierung in Tanzania auswirken. Hier ist wieder die Fokussierung auf Menschen mit Behinderung zu erwähnen, die im Rahmen der UNESCO-Programme bereits sichtbar wird.

Ob Bildung zu Entwicklung und zur Armutsreduzierung beitragen kann, hängt vor allem von der Qualität und Ausgestaltung der Bildung ab. Demnach gilt es auch das Augenmerk auf inhaltliche Fragen zu richten und quantitative Daten als Unterstützung heranzuziehen. Darüber hinaus stellt sich auch immer die Frage, welchen gesellschaftlichen Zweck Bildung zu erfüllen versucht. *Inclusive Education* bietet sich in diesem Zusammenhang insbesondere deshalb an, weil das Konzept auch die gesellschaftliche Perspektive miteinbezieht. Die Wertschätzung von Diversität und die Anpassung der Umwelt daran bilden den Kern des Konzepts. Das Prinzip der Inklusion bleibt nicht auf die Schule beschränkt, sondern wird auf weitere Sektoren ausgedehnt und schließlich auf die gesamte Gesellschaft übertragen. Eine inklusive Gesellschaft, die eben darauf bedacht ist, die gleichen Rechte für alle Menschen zu gewährleisten, ist essenziell für den Ausgleich sozialer Ungleichheiten und kann damit sehr wohl zu Entwicklung und Armutsreduzierung beitragen.

Neben den bisher angeführten Aspekten sind noch weitere Rahmenbedingungen zu beachten, die sich auf die Bildungspolitik Tanzanias auswirken. Die Ökonomisierung der Bildung wurde eingangs bereits angesprochen. Dieser Trend zeichnet sich auf globaler Ebene ab und wirkt sich, wenn auch auf etwas unterschiedliche Art und Weise und mit wenigen Ausnahmen, in allen Ländern aus. Die Kommodifizierung lässt sich einerseits bei der Bildungspolitik und -zusammenarbeit erkennen, deren

Prioritäten nach wirtschaftlichen Kriterien gesetzt werden. Andererseits zeigen sich vor allem zwei Auswirkungen dieses Trends. Zum einen werden soziale Disparitäten verstärkt und führen zu einem dualen Bildungssystem und zum anderen wird das „emanzipatorische Potenzial“, das der Bildung innewohnt, in den Hintergrund gestellt.

Die Implementierung von *Inclusive Education* ist ein langer Prozess. Darüber hinaus handelt es sich um kein abgeschlossenes Konzept, sondern dieses muss permanent hinterfragt und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus gibt es kein „Universalrezept“ für *Inclusive Education*, da dessen konkrete Gestaltung vom jeweiligen Kontext abhängt und an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden muss. Dies nimmt auch ein gewisses Risiko weg, dass *Inclusive Education* wie andere Bildungskampagnen als ein „Universalmodell“ vorgegeben wird und dadurch der lokale Kontext unberücksichtigt bleibt. Dies setzt jedoch voraus, dass dies von politischer Seite auch ermöglicht wird.

Bildung wird auch in Zukunft eine wesentliche Rolle in der Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit spielen. Die derzeitige „Entwicklungspolitik“ ist geprägt von ungleichen Machtverhältnissen zwischen „Gebern“ und „Nehmern“. Diese globalen Machtungleichheiten spiegeln sich auch in der internationalen Bildungspolitik wider, da sogenannte „Entwicklungsländer“ in der Realität keine Souveränität über ihre Bildungspolitik haben. Da Bildung immer in die gesellschaftlichen Strukturen eingebettet ist und zu deren Reproduktion beiträgt, während ebendiese Strukturen gleichzeitig durch Bildung in Frage gestellt und herausgefordert werden, kommt *Inclusive Education* eine besondere Rolle zu. Gerade *Inclusive Education* versucht das Bildungssystem und im Weiteren auch die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern.

Die vorliegende Arbeit legte die aktuellen Entwicklungen in Tanzania hinsichtlich *Inclusive Education* dar und setzte diese in einen breiteren Kontext. Für die Annäherung an diese Thematik habe ich die politische Perspektive gewählt und pädagogische Aspekte in den Hintergrund gerückt. Einige Punkte blieben aus Platzgründen und Datenmangel unberücksichtigt – etwa die Frage der Diskrepanz zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Dass dies zur Verstärkung von sozialen Ungleichheiten und zu einem dualen Bildungssystem führt, wurde bereits angesprochen. Inwieweit dies Auswirkungen auf *Inclusive Education* hat, musste in dieser Arbeit jedoch unbeantwortet bleiben. Damit sind auch bereits Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen

#### 4 Resümee

aufgezeigt, die wie auch diese Analyse, hoffentlich zu einem besseren Verständnis des Bildungssystems in Tanzania beitragen können.

## 5 Bibliografie

- Afrodad (2006): The Impact of the Poverty Reduction Growth Facility on Social Services in Tanzania. Study Report. First Draft.  
<http://www.afrodad.org/downloads/publications/Tanzania%20Study.pdf>. [letzter Zugriff: 06.11.2009]
- Ainscow, Mel (2005): Developing Inclusive Education Systems. What are the Levers for Change? In: Journal of Educational Change. Vol. 6, No. 2. 109-124.
- Ainscow, Mel/Booth, Tony (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.  
[http://www.eenet.org.uk/index\\_inclusion/Index%20English.pdf](http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20English.pdf). [letzter Zugriff: 24.04.2009]
- Allan, Julie (2003). Social inclusion. In: Policy Futures in Education. Vol. 1, No. 4. 622-625.
- Alur, Mithu (2005): Introduction. In: Hegarty, Seamus/Alur, Mithu (ed.): Education and children with special needs. From segregation to inclusion. 3. Auflage. New Delhi [u.a.]: Sage. 15-38.
- Antia, Shirin D./Stinson, Michael S. (1999): Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol. 4, No. 3. 163-175.
- Atlas Alliance (2008): Young Voices. Young people's views of inclusive education. DVD. Filmed and edited by Åse Drivenes. Oslo: Atlas Alliance. Online verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=BGw3pdICRUw>. [letzter Zugriff: 03.12.2009]
- Belalcázar Carolina/Operti, Renato (2008): Trends in inclusive education at regional and interregional levels. Issues and challenges. In: Prospects. Vol. 38, No. 1. 113-135.
- Bergmann, Herbert (1996): Quality of Education and the Demand for Education. Evidence from Developing Countries. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 42, No. 6. 581-604.

- Bicego, George/Rutstein, Shea/Johnson, Kiersten (2003): Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. In: *Social Science & Medicine*. Vol. 56, No. 6. 1235-1247.
- Biewer, Gottfried (2001): *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Berlin. Luchterhand.
- Biewer, Gottfried (2008): Integration und Inklusion im Bildungswesen. Einführung in die Thematik. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg.): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. 291-295.
- Brady, Jayne/Duncombe, Leana/Operti, Renato (2009): Moving forward. Inclusive education as the core of Education for All. In: *Prospects*. Vol. 39, No. 3. 205-214.
- Brock-Utne, Birgit (2000): *Whose Education For All? The Recolonization of the African Mind*. New York, London: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit (2005): The Continued Battle over KiSwahili as the Language of Instruction in Tanzania. In: Brock-Utne, Birgit/Hopson, Rodney K. (eds.): *Languages of instruction for African emancipation. Focus on postcolonial contexts and considerations*. Dar es Salaam, Cape Town: Mkuki na Nyota Publ., CASAS. 51-87.
- Buchert, Lene (1994): *Education in the development of Tanzania. 1919-90*. London: Currey [u.a.].
- Clark, Catherine (et.al., 1999): Theories of Inclusion, Theories of Schools. Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. In: *British Educational Research Journal*. Vol. 25, No. 2. 157-177.
- Colclough, Christopher (2005): Prospects for achieving education for all. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP)*. Vol. 28, No. 1. 2-6.
- Dachi, Hillary A./Garrett, Roger M.(2003): *Child Labour and its Impact on Children's Access to and Participation in Primary Education. A case study from Tanzania*. Educational Paper. DFID.  
<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12848/1/er030048.pdf>. [letzter Zugriff: 11.01.2010]

Davidson, Euan G. (2004): Quality Education for All? Insights from Case Study Primary Schools in Tanzania. In: Papers in Education and Development. Journal of the Faculty of Education, University of Dar es Salaam. No. 24. 109-125.

Education for All/World Education Forum (2000): Thematic Studies. Education for all 2000 assessment. Executive summaries. Paris: UNESCO.

Erduran, Sibel (et.al., 2007): Developing Index for Inclusion in Tanzania.  
<http://www.edqual.org/research/inclusion.pdf>. [letzter Zugriff: 24.01.2010]

Faschingeder, Gerald (2005): Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freie Zentrum (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. 203-220.

Faschingeder, Gerald (et.al., 2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freie Zentrum (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. 7-25.

Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof (2004): Entwicklung. Eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin (et.al., Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum. 13-55.

Filmer, Deon/Hasan, Amer/Pritchett, Lant (2006): A Millennium Learning Goal. Measuring Real Progress in Education. Center for Global Development and The World Bank. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118626784/PDFSTART>. [letzter Zugriff: 02.11.2009]

Goldstein, Harvey (2004): Education for All. The Globalization of Learning Targets. In: Comparative Education. Vol. 40, No. 1. 7-14.

Grossman, David L. (2008): Democracy, citizenship education and inclusion. A multi-dimensional approach. In: Prospects. Vol. 38, No. 1. 35-46.

Hakielimu (2000a): Sera Poa...lakini utekelezaji? Great Policies.... but implementation? Dar es Salaam: Hakielimu.  
[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document7cb3\\_sera\\_poa\\_bi.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document7cb3_sera_poa_bi.pdf).  
[letzter Zugriff: 15.01.2010]

Hakielimu (2005a): Elimu sawa, je uwajibikaji? Education yes, what about accountability? Dar es Salaam: Hakielimu.

[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document6cb2\\_edu\\_accountability\\_bi.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document6cb2_edu_accountability_bi.pdf). [letzter Zugriff: 15.01.2010]

Hakielimu (2005b): Sera, Mikakati Safi ... Lakini Walengwa Je? Policies, Programs Good ... but what about the people? Dar es Salaam: Hakielimu.

[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document135cb4\\_policies\\_programs\\_good\\_but\\_people\\_bi.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document135cb4_policies_programs_good_but_people_bi.pdf). [letzter Zugriff: 15.01.2010]

Hakielimu (2005c): Elimu bora, lakini... Quality education, but.... Dar es Salaam: Hakielimu.

[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document136cb1\\_elimu\\_bora\\_lakini\\_bi.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document136cb1_elimu_bora_lakini_bi.pdf). [letzter Zugriff: 15.01.2010]

Hakielimu (2007a): What has been Achieved in Primary Education? Key Findings from Government Reviews. Dar es Salaam: Hakielimu.

[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document94what\\_has\\_been\\_achieved\\_pri\\_edu\\_en.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document94what_has_been_achieved_pri_edu_en.pdf). [letzter Zugriff: 18.11.2009]

Hakielimu (2007b): Is Secondary Education Progressing? Access and Educational Quality. Dar es Salaam: Hakielimu.

[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document35secondary\\_edu\\_progressing\\_en.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document35secondary_edu_progressing_en.pdf). [letzter Zugriff: 30.03.2010]

Heyneman, Stephen P. (2009): The failure of Education for All as political strategy. In: Prospects. Vol. 39, No. 1. 5-10.

Hochwarter, Anna (2009): Inklusion, Partizipation, Empowerment und Anwaltschaft. Die Strategien unterschiedlicher Akteure der Entwicklungszusammenarbeit in Bezug auf Menschen mit Behinderung/en. Diplomarbeit: Universität Wien.

International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)/MLYDS (Tanzania)/National Bureau of Statistics (2001): Child Labour in Tanzania. Country Report 2000/2001. Integrated Labour Force and Child Labour Survey.

<http://www.ilo.org/ipecinfo/product/download.do?type=document&id=5107>. [letzter Zugriff: 16.12.2009]

Ishengoma, Johnson M. (2004): Cost-Sharing in Higher Education in Tanzania. Fact or Fiction? In: Journal of Higher Education in Africa. Vol. 2, No. 2. Special Issue: Cost-Sharing and Other Forms of Revenue Supplementation in African Higher Education. 101-133.

Jansen, Jonathan D. (2005): Targeting education. The politics of performance and the prospects of "Education for all". In: International journal of educational development. Vol. 25, No. 4. 368-380.

Jones, Phillip W. (2008): The Impossible Dream. Education and the MDGs. In: Harvard International Review. Vol. 30, No. 3. 34-38.  
<http://hir.harvard.edu/index.php?page=article&id=1796>. [letzter Zugriff: 16.11.2009]

Kalinda, Thomas (2008): Growth and Poverty focus of the PRSPs in HIPC Countries: the Case of Tanzania, Uganda and Zambia. SEAPREN Working Paper No 11. Paper submitted for the ABCDE Conference held in Cape Town, June 9-11, 2008. Windhoek: Southern and Eastern Africa Policy Research Network.  
<http://www.seapren.org/publications/SEAP%20WP%2011%20-%20Growth%20and%20Poverty%20focus%20of%20PRS%20in%20HIPC.pdf>.  
[letzter Zugriff: 02.11.2009]

Karakoski, Jussi/Ström, Kristina (2005): Special Needs Education in Tanzania. A Fact-finding Mission Final Report. 10.1.2005. Ministry for Foreign Affairs of Finland.

Katabaro, Joviter/Mbelle, Amon (2003): School Enrolment, Performance and Access to Education in Tanzania. Research Report No. 03.1. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.  
[http://www.repoa.or.tz/documents\\_storage/Publications/Reports/03.1-\\_Mbelle\\_Katabaro.pdf](http://www.repoa.or.tz/documents_storage/Publications/Reports/03.1-_Mbelle_Katabaro.pdf). [letzter Zugriff: 30.03.2010]

Kreil, Monika (2009): Inklusion als Instrument sozialer Entwicklung in der schulischen Bildung. An einem praktischen Beispiel in Burkina Faso. Diplomarbeit: Universität Wien.

Krohn-Nydal, Arne (2008): The Development of Inclusive Education in the Tanzanian Primary School. Master thesis: University of Oslo.  
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=74873&fid=45403>. [letzter Zugriff: 30.03.2010]

- Kronauer, Martin (2007): "Poverty Alleviation" as a step towards social inclusion. In: Sedmak, Clemens/Böhler, Thomas (eds.): Perspectives in Poverty Alleviation. Wien, Münster: Lit. 225-235.
- Küblböck, Karin (2006): Hoffnungsträger PRSP. Eine Bilanz der ersten Jahre. Wien: ÖFSE.
- Langthaler, Margarita (2005a): Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer. In: Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freie Zentrum (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. 155-178.
- Langthaler, Margarita (2005b): Die Internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. Wien: ÖFSE, Wissenschaftsbereich.
- Langthaler, Margarita (2006): Finanzierungsformen in der Bildungszusammenarbeit im Kontext von Education for All. Wien: ÖFSE, Wissenschaftsbereich.
- Langthaler, Margarita (2007): The Education for All-Paradigm. A Human Right and Development Objective. In: Langthaler, Margarita/Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (eds., 2007): Education for all. Progress, Challenges and Strategies. Conference documentation, February 6th, 2007. Vienna: ÖFSE, Edition 14. 17-25.
- Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia (2006): Einleitung. Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik. Vol. 22, No. 4. 4-26.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2005): Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education For All. In: ZEP. Vol. 28, No. 2. 29-30.
- Leach, Fiona/Lugg, Rosemary/Morley, Louise (2009): Democratising higher education in Ghana and Tanzania. Opportunity structures and social inequalities. In: International Journal of Educational Development. Vol. 29, No. 1. 56-64.
- Lipsky, Dorothy K./Gartner, Alan (2004): Inclusive education. A Requirement of a democratic society. In: Daniels, Harry/Garner, Philip (eds., 2004): Inclusive education. Supporting inclusion in education systems. London [u.a.]: Routledge Falmer. 12-23.

Lugalla, Joe L. P./Mbwambo, Jessie Kazeni (1999): Street Children and Street Life in Urban Tanzania. The Culture of Surviving and its Implications for Children's Health. In: International Journal of Urban and Regional Research. Vol. 23, No. 2. 329-344.

Mboya, Mary W. (et al., 2008): Situation Analysis and Needs Assessment on Special Needs and Inclusive Education in Tanzania. Report for the Ministry of Education and Vocational Training. Dar es Salaam: FCG International Ltd.

Miles, Susie/Singal, Nidhi (2008): The Education for All and Inclusive Education debate. Conflict, contradiction or opportunity? Revised for publication in International Journal of Inclusive Education. [http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/miles/IJIE\\_MilesandSingal\\_resubmission.pdf](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/miles/IJIE_MilesandSingal_resubmission.pdf). [letzter Zugriff: 22.01.2010]

Mitchell, David (2005): Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In: Mitchell, David (ed.): Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives. London [u.a.]: Routledge.

Mkumbo, Kitila (2008): Do Children with Disabilities Have Equal Access to Education? A research report on accessibility to education for children with disabilities in Tanzanian schools. Dar es Salaam: Hakielimu. [http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document131Children\\_disabilities.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document131Children_disabilities.pdf). [letzter Zugriff: 06.05.2009]

Morscher, Ursula (2001): Das Bildungswesen in Tanganyika von 1919 bis zur Unabhängigkeit 1961. Diplomarbeit: Universität Wien.

National Bureau of Statistics, Tanzania (2008): Press Release. Tanzania Disability Survey 2008. [http://www.nbs.go.tz/DISABILITY/SUMMARY%20DISABILITY%20RESULTS\\_2008.pdf](http://www.nbs.go.tz/DISABILITY/SUMMARY%20DISABILITY%20RESULTS_2008.pdf). [letzter Zugriff: 23.11.2009]

Nohlen, Dieter (2002): Entwicklung. In: Nohlen, Dieter (Hg.): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 227-229.

Nuscheler, Franz (2005): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. 6. Auflage. Bonn: Dietz.

- Omondi, George/Rajani, Rakesh (2003): The Primary Education Development Plan. A Summary. Working Paper 2003.6. Dar es Salaam: Hakielimu.  
[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document68the\\_primary\\_edu\\_dev\\_plan\\_summary\\_en.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document68the_primary_edu_dev_plan_summary_en.pdf). [letzter Zugriff: 09.10.2009]
- Possi, Mwajabu K. (1996): Gender and Education of People With Disabilities in Tanzania. In: Utafiti. Vol. 3, No. 2. 155-168.
- Rajani, Rakesh/Sumra, Suleman (2006): Secondary Education in Tanzania. Key Policy Challenges. Working paper 06.4. Dar es Salaam: Hakielimu.  
[http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document34secondary\\_edu\\_tz\\_policy\\_challenges\\_en.pdf](http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document34secondary_edu_tz_policy_challenges_en.pdf). [letzter Zugriff: 30.03.2010]
- Statoids (2006): Regions of Tanzania. <http://www.statoids.com/utz.html>. [letzter Zugriff: 26.03.2010]
- Stubbs, Sue (2008): Inclusive Education. Where there are few resources. Oslo: Atlas Alliance.  
[http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf). [letzter Zugriff: 08.04.2009]
- Sussex School of Education (o.J.): Higher Education in Tanzania. University of Sussex. <http://www.sussex.ac.uk/education/1-4-30-7-8.html>. [letzter Zugriff: 06.03.2009]
- Tanzania Albino Center (2008): Tanzania Albino Center. Home.  
<http://www.tanzaniaalbino.org/index.htm>. [letzter Zugriff: 28.01.2010]
- Thomas, Gary/Vaughan, Mark (2008): Inclusive education. Readings and reflections. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Thomas, Gary/Walker, David/Webb, Julie (1998): The making of the inclusive school. London [u.a.]: Routledge.
- UNESCO (1999): Salamanca Five Years On. A Review of UNESCO Activities in the light of The Salamanca Statement and Framework for Action. Paris: UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118Eo.pdf>. [letzter Zugriff: 07.11.2009]
- UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All. Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/en/efa->

[international-coordination/resources/publications/linklist/getviewclickedlink/187/](#).

[letzter Zugriff: 19.10.2009]

UNESCO (2004a): EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All. The Quality Imperative. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004b): The Right to Education for Persons with Disabilities. Towards Inclusion. An EFA Flagship. Conceptual Paper, December 2004.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf>. [letzter Zugriff: 28.04.2009]

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for life. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008): EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality. Why governance matters. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. [letzter Zugriff: 14.11.2009]

UNESCO (2010): EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO.

UNESCO, International Bureau of Education (2009a): "Inclusive Education: The Way of the Future". Outcomes and Trends in Inclusive Education at Regional and Inter-regional Levels. Issues and Challenges. ICE Preparatory Workshops and Conferences on Inclusive Education. International Conference on Education. 48th session. Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFIDENTED\\_48\\_Inf\\_3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIDENTED_48_Inf_3_English.pdf). [letzter Zugriff: 19.11.2009]

UNESCO, International Bureau of Education (2009b): "Inclusive Education: The Way of the Future". Final Report. International Conference on Education. 48th session. Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf). [letzter Zugriff: 12.11.2009]

UNESCO/Ministry of Education and Science Spain (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). [letzter Zugriff: 08.04.2009]

UNICEF (o.J.): Education. Definition of the indicators.  
[http://www.unicef.org/infobycountry/stats\\_popup5.html](http://www.unicef.org/infobycountry/stats_popup5.html). [letzter Zugriff am 02.12.2009]

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. [letzter Zugriff: 05.11.2009]

United Nations (2008): Millenium Developments Goals. End Poverty 2015. A Gateway to the UN System's Work on the MDGs. <http://www.un.org/millenniumgoals/>. [letzter Zugriff: 02.11.2009]

United Nations (2009): The Millennium Development Goals Report 2009. New York: United Nations.  
[http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG\\_Report\\_2009\\_ENG.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2009_ENG.pdf). [letzter Zugriff: 02.11.2009]

United Republic of Tanzania (o.J.): The Tanzania Development Vision 2025.  
<http://www.tzonline.org/pdf/theTanzaniadevelopmentvision.pdf>. [letzter Zugriff: 30.03.2010]

United Republic of Tanzania (2001): The Education and Training Sector Development Programme Document. Final Draft. <http://www.moe.go.tz/pdf/SDP-Documents-final%20draft.pdf>. [letzter Zugriff: 06.03.2009]

United Republic of Tanzania (2008): The Development of Education. National Report of the United Republic of Tanzania.  
[http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/tanzania\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/tanzania_NR08.pdf). [letzter Zugriff: 06.03.2009]

United Republic of Tanzania, Basic Education Development Committee (BEDC) (2006): Education Sector Development Programme (ESDP). Primary Education Development Programme II (2007-2011).

United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Culture (MoEC) (1995): Education and Training Policy. <http://www.tzonline.org/pdf/educationandtraining.pdf>. [letzter Zugriff: 13.12.2009]

United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Culture (2004): Education Sector Development Programme. Secondary Education Development Plan (SEDP). 2004-2009. Final Document. Dar es Salaam. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania%20UR%20Secondary%20Education%20Development%20Plan.pdf>. [letzter Zugriff: 30.03.2010]

United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT) (2008): Statistics. <http://www.moe.go.tz/statistics.html>. [letzter Zugriff: 16.11.2009]

United Republic of Tanzania, Ministry of Labour, Youth Development and Sports (MLYDS) (2004): National Policy on Disability. <http://www.tanzania.go.tz/pdf/NATIONAL%20POLICY%20ON%20DISABILITY.pdf>. [letzter Zugriff: 30.03.2009]

United Republic of Tanzania, Ministry of Science, Technology and Higher Education (MSTHE) (1999): National Higher Education Policy. Dar es Salaam. <http://www.tanzania.go.tz/pdf/nationalhighereducationpolicy.pdf>. [letzter Zugriff: 14.03.2009]

United Republic of Tanzania/Vice President's Office (2005): National Strategy for Growth and Reduction of Poverty. (NSGRP). <http://www.tanzania.go.tz/pdf/nsgrptext.pdf>. [letzter Zugriff: 26.04.2009]

UN Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2009): The Millennium Development Goals and Disability. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=1470>. [letzter Zugriff: 12.11.2009]

Viechtbauer, Herwig (2008): Die Rekontextualisierung globaler Kategorien der Vermessung von Bildung im tansanischen Bildungsgeschehen. Diplomarbeit: Universität Wien.

Wedgwood, Ruth (2007): Education and poverty reduction in Tanzania. In: International Journal of Educational Development. Vol. 27, No. 4. 383-396.

## 5 Bibliografie

Wenke, Daja (2000): Das koloniale Erziehungswesen in Tanzania. Formale Schulbildung für Afrikaner unter deutscher Kolonialherrschaft 1884-1914. Diplomarbeit: Universität Wien.

## Zusammenfassung

Die Diplomarbeit „'Education for All' und 'Inclusive Education'. Bildungspolitische Herausforderungen für Tanzania.“ untersucht die aktuellen Entwicklungen hinsichtlich inklusiver Bildung in Tanzania. *Education for All* bildet die Rahmeninitiative für die internationale Bildungszusammenarbeit und wird daraufhin hinterfragt, ob deren Mängel auch Einfluss auf *Inclusive Education* haben. Inklusive Bildung ist ein neuer Ansatz in der Bildungspolitik, bei dem nun das Bildungssystem als primäre „Problemquelle“ gesehen wird und die Diversität der Bedürfnisse von SchülerInnen geschätzt wird, an die das Bildungssystem wiederum angepasst werden soll. Am Fallbeispiel Tanzania wird aufgezeigt, welche Herausforderungen sich im Zuge der Implementierung von *Inclusive Education* ergeben, wofür die Policy-Entwicklung, die Implementierung, die Finanzierung, die Gender-Gleichberechtigung, die Lehrpläne, die LehrerInnen, die materiellen Ressourcen sowie das Verständnis in der Bevölkerung als die wesentlichsten Bereiche für die Analyse festgelegt wurden.

*Education for All* konzentriert sich unter dem Einfluss der MDGs in erster Linie auf die Primärschulbildung, wodurch andere Bildungsebenen und -formen vernachlässigt werden. Die Qualität der Bildung leidet unter den vorrangig quantitativ ausgerichteten Zielsetzungen. Das Thema „Sprache“ wird oftmals ausgeblendet. Hinsichtlich *Inclusive Education* können diese Fehler in gewisser Hinsicht auch beobachtet werden, jedoch stellt gerade dieses Konzept einen flexiblen Rahmen dar, um dafür Lösungen zu finden.

In Tanzania zeigt sich die Entwicklung einer konkreten bildungspolitischen Strategie, die auf *Inclusive Education* abzielt, als die größte Herausforderung. Eine solche Policy ist derzeit in Arbeit und lässt hoffen, dass sie Antworten auf die noch offenen Fragen bietet. Allen voran fehlt bislang eine Definition, die die Basis für alle weiteren Schritte bilden sollte. *Inclusive Education* wird oft mit Bildung für Menschen mit Behinderung gleichgesetzt, was dem eigentlichen Grundgedanken des Konzepts jedoch widerspricht. Neben den Herausforderungen für *Inclusive Education* im Speziellen ergeben sich auch Problemfelder, die das Bildungssystem als Ganzes betreffen. Dies fängt bei der Ressourcenknappheit an, führt über die staatliche Bildungspolitik und zeigt sich schließlich bei der internationalen Bildungszusammenarbeit, die wiederum breiteren politischen Entwicklungen unterliegt.

## Summary

The thesis „Education for All and Inclusive Education. Challenges to Education Policy in Tanzania” examines the recent developments regarding *Inclusive Education* in Tanzania. *Education for All* forms the framework for the international educational cooperation and is questioned if its deficits are influencing *Inclusive Education* as well. *Inclusive Education* is a new approach in education policy which regards the education system as the source of the problem and appreciates the diversity of students’ needs, to which in turn the system should be adjusted. With the case study of Tanzania it is highlighted which challenges occur in the course of implementing *Inclusive Education*. For this the policy development, implementation, funding, gender equity, curricula, teachers, material resources and the understanding among the population were defined as the basic areas of the analysis.

*Education for All*, under the influence of the MDGs, focuses primarily on primary education, whereby other education levels and education forms are neglected. The education quality suffers because of the orientation on quantitative goals. The issue of “language” is often faded out. Regarding to *Inclusive Education* these failures can also be observed in some way but even this concept demonstrates a flexible framework for finding solutions.

It is shown that in Tanzania the development of a concrete education policy, which concentrates on *Inclusive Education*, is the greatest challenge. Such a policy is currently under construction and it is hoped that it will offer some answers to the still open questions. Headmost a definition is missing, which should be the basis for all further steps. *Inclusive Education* is often equalized with education for people with disabilities, what is contradictory to the actual fundamental idea of the concept. Beside these challenges for *Inclusive Education*, there occur some further problem areas, which are about the whole education system. This starts with the lack of resources, goes on with the national education policy and is also shown within the international educational cooperation, which in turn is part of broader political developments.

## Muhtasari

Tasnifu ya shahada ya kwanza (digrii) „Elimu kwa wote’ na ‘Elimu Jumuishi’. Changamoto kwa sera ya elimu ya Tanzania.” inachunguza maendeleo kuhusu Elimu Jumuishi nchini Tanzania. *Education for All* inaunda mfumo wa ushirikiano wa elimu ya kimataifa ambao unaonyeshwa kama ukosefu wake unaathiri Elimu Jumuishi pia. Elimu Jumuishi ni njia mpya kwenye sera ya elimu na chanzo cha matatizo kinaonekana kuwepo katika mfumo wa elimu na tofauti za mahitaji ya wanafunzi zinazingatiwa. Tanzania kama mfano, zinaangaliwa changamoto zilizopo katika kutekeleza Elimu Jumuishi. Maendeleo ya sera, mfuko wa fedha, usawa wa kijinsia, mtaala, walimu, rasilimali na maoni ya watu ambayo pia ni maeneo ya msingi ya uchambuzi huu.

*Education for All* inatiliwa mkazo kutoka katika Malengo ya Milenia na imejikita zaidi katika Elimu ya Msingi ambapo ngazi na mifumo mingine ya elimu haikuzingatiwa kwa undani. Uora wa elimu umekuwa ni changamoto kutokana na kukosekana kwa mwelekeo wenye malengo stahilifu na pia mara nyingi kuachwa kwa mada ya “lugha”. Kwenye Elimu Jumuishi, makosa haya yanaonekana pia kwa namna Fulani, lakini dhana ya mfumo huu nyumbufu ni kupata ufumbuzi.

Nchini Tanzania inaonyeshwa kwamba maendeleo ya sera ya elimu inayolenga kwenye Elimu Jumuishi ni changamoto ya juu. Sera kama hii inaandaliwa sasa hivi na matumaini ni kwamba sera italeti majibu ya maswali. Kwanza bado kuna kosekana tafsiri ambayo ingekuwa msingi wa hatua nyingine. Mara nyingi Elimu Jumuishi inalinganishwa na elimu kwa watu wenye ulemavu lakini huku ni kuleta mgongano katika dhana hii. Kando ya changamoto kwa Elimu Jumuishi, kuna maeneo mengine ya tatizo yanayohusu mfumo mzima wa elimu, ukiwemo ukosefu wa rasilimali, inaendelea na sera ya elimu ya kitaifa na mwishowe yanayoonyeshwa kwenye ushirikiano wa elimu kimataifa, ambao unapaswa kufuata maendeleo ya sera nyingine.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name: Löw  
Vorname: Birgit  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Geboren: 12. Juni 1986, Mistelbach  
Email: birgit\_loew@hotmail.com

## Schulbildung

09/2000 – 06/2005 Bundeshandelsakademie Laa/Thaya  
09/1996 – 06/2000 Musikhauptschule Laa/Thaya  
09/1992 – 06/1996 Volksschule Ottenthal/Falkenstein

## Studium

10/2005 – 05/2010 Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung  
Schwerpunkte: Ostafrika, Internationale Politik, Afrikanische Geschichte, Kiswahili, Bildung, Jugend

## Fremdsprachenkenntnisse

English, Kiswahili, Französisch

## Beruflicher Werdegang

seit 02/2010 Personaladministration, Licht für die Welt  
07/2007 – 01/2010 Freie Mitarbeiterin, Licht für die Welt  
08/2006 – 09/2006 Europay Austria (Ferialpraktikum)  
08/2004 Bundesministerium für Inneres (Ferialpraktikum)

## Auslandsaufenthalte

07/2009 – 08/2009 Diplomarbeitsrecherche, Tanzania  
07/2008 – 08/2008 Mitarbeit an der *Gairo Secondary School*, Tanzania