

Lux, Hendrik

Menschenrecht = Menschenrecht? Inklusive Bildung in autokratischen Staaten am Beispiel Ägypten

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 332-338



Quellenangabe/ Reference:

Beispiel Ägypten - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 332-338 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297728 - DOI: 10.25656/01:29772; 10.35468/6072-38

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297728>

<https://doi.org/10.25656/01:29772>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hendrik Lux

Menschenrecht ≠ Menschenrecht? Inklusive Bildung in autokratischen Staaten am Beispiel Ägypten

1 Einleitung

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Demokratie und Inklusion rückt immer mehr in den Fokus, betrifft in globaler Perspektive aber nur eine Minderheit: Weltweit leben acht von zehn Menschen in nicht-demokratisch verfassten Staaten (vgl. Freedom House 2023, 8). Die Relation zwischen autokratischen Regimen und Inklusion bleibt jedoch im Forschungsstand weitgehend unberücksichtigt, wobei sich Autokratien über fünf Merkmale definieren: Restriktiver Herrschaftszugang, semipluralistische Herrschaftsstruktur, umfangreicher Herrschaftsanspruch, repressive Herrschaftsweise und keine oder geringe demokratische Legitimation (vgl. Stawski 2022, 85).

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde inklusive Bildung zum Menschenrecht erhoben und 55 autokratische sowie 55 hybride¹ Staaten haben die UN-BRK ratifiziert (Vergleich United Nations Office of Legal Affairs 2023; Freedom House 2023). Staaten wie Saudi-Arabien (vgl. Gibbs & Bozaid 2022), Ruanda (vgl. Mugiraneza u. a. 2022) und Ägypten unternehmen Anstrengungen zur Umsetzung inklusiver Bildung, schränken aber gleichzeitig Freiheitsrechte weiter ein (vgl. Boese u. a. 2022). Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Artikel exemplarisch am Beispiel Ägypten folgende Fragen: Warum etablieren autokratische Regime inklusive Bildung? Wird der Inklusionsbegriff in seiner normativ-westlichen (und teilweise neo-kolonialen) Prägung (vgl. Kamenopoulou 2020) genutzt oder existiert Inklusion in Autokratien teilweise oder vollständig losgelöst vom westlichen Inklusionsdiskurs? Welche Ansätze können diese Entwicklungen erklären und welche Aussagen können über die generelle Relation zwischen Autokratie und inklusiver Bildung getroffen werden?

Die Forschung thematisiert die Relationen zwischen Menschenrechten und lokalen Normen (vgl. Katsui u. a. 2016); der Fokus auf autokratische Umwelten

¹ Hybride Staaten weisen sowohl Merkmale von Demokratien als auch von Autokratien auf (Schmotz 2015), ein Beispiel stellt die illiberale Demokratie in Ungarn dar.

stellt jedoch ein Novum dar. Dieser Beitrag möchte einen Diskurs anregen und eine erste empirisch fundierte Annäherung an Inklusion in nicht-demokratischen Staaten bieten, kann jedoch keine umfassende Darstellung der untersuchten sozialen Realität und der theoretischen Grundlagen leisten.

2 Länderbeispiel Ägypten

Ägypten ist formal eine semi-präsidentielle Republik mit einem Präsidenten als Staatsoberhaupt und einer vom Premierminister geleiteten Regierung. De facto handelt es sich um ein autokratisches System und der Präsident ist mit diktatorischen Kompetenzen ausgestattet. Das Militär besetzt – sowohl formal als auch informell – eine starke Position im Machtapparat, wird durch keine wirksamen Kontrollmechanismen begrenzt und ist durch verschiedene Firmen auch ein bedeutsamer wirtschaftlicher Akteur (vgl. Fabiani & Hanna 2023). Die nach dem arabischen Frühling im Jahr 2014 neu verabschiedete Verfassung gewährt der Bevölkerung de jure weitergehende Rechte als zuvor, in der Realität werden die Freiheitsrechte – auch nach der Aussetzung des Ausnahmezustands im Oktober 2021 – in der Tendenz immer stärker eingeschränkt (vgl. Halawa 2021, 138ff).

Bei der Betrachtung inklusiver Bildung in Ägypten zeigt sich eine positive Entwicklung. Vor allem seit dem Erlass N° 252 des Ministeriums für Bildung, Erziehung und technische Bildung aus dem Jahr 2017 und dem dort festgeschriebenen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung von Menschen mit „leichten“ (im Arabischen „بسيطة“) Behinderungen ist die Anzahl der Schüler*innen mit Behinderungen deutlich angestiegen. Im Schuljahr 2013/14 waren es 38.910 und im Schuljahr 2018/19 schon 92.339 Schüler*innen (Mitarbeiterin Bildungsministerium 2019, persönliche Mitteilung). Zur Einordnung: 2013 wurden nur 1,8% der Menschen mit Behinderungen im schulpflichtigen Alter in Regel- und Förderschulen beschult (Parnell 2017, 6). Menschen mit komplexen Behinderungen waren und sind meist exkludiert.

Während das ägyptische Schulsystem über die vergangenen Jahre inklusiver wird, verharren die Repressionen auf einem hohen Niveau oder nehmen sogar zu. Wie passen diese Entwicklungen zusammen?

3 Theoretische Potenziale von Transformationstheorien

Da die inneren Abläufe autoritärer Herrschaft nicht transparent sind, ermöglichen Theorien der Transformationsforschung die Untersuchung von Aspekten der autokratischen Umsetzung von inklusiver Bildung. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Theorien eint der Versuch, Veränderungen in politischen oder

gesellschaftlichen Systemen zu erklären. Für diese Analyse sollen exemplarisch vier theoretische Ansätze herangezogen werden, um Erkenntnispotenziale für die gegenläufigen Entwicklungen auszuloten. Diese vier Ansätze stellen dabei nur eine Auswahl eines deutlich ausdifferenzierteren Forschungsstands dar (für eine Übersicht vgl. Kollmorgen & Merkel 2015, 210f).

3.1 Modernisierungstheorien

Modernisierungstheorien fokussieren auf die Makro-Ebene und postulieren, dass die Wahrscheinlichkeit, ein demokratisches Regime vorzufinden, mit der wirtschaftlichen Entwicklung eines Staates und der Höhe des gesellschaftlichen Wohlstandes ansteigt (vgl. Lipset 1994). Eine Ergänzung zu den Modernisierungstheorien ist der Machtressourcenansatz (vgl. Vanhanen 1989), bei dem die (Ungleich-) Verteilung von (Macht-)Ressourcen in Staaten untersucht wird, wobei eine ungleiche Verteilung als Hindernis für eine Demokratisierung angesehen wird.

Für das Länderbeispiel Ägypten zeigt sich ein seit 2005 deutlich anwachsender Wohlstand gemessen am Bruttoinlandsprodukt und eine deutliche (und tendenziell zunehmende) Ungleichverteilung von Ressourcen innerhalb der Gesellschaft (vgl. V-DEM Institute 2023; World Bank 2023). Auch wenn die Modernisierungstheorie die autokratischen Entwicklungen in Ägypten nicht abbilden kann, so zeigt sich jedoch eine positive Korrelation zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und inklusiver Bildung. Bei der Betrachtung von Gebieten unterhalb des Nationalstaats wird deutlich, dass ökonomisch wohlhabendere Regionen eine höhere Inklusionsquote als wirtschaftlich schwächere aufweisen. Der Machtressourcenansatz zeigt, dass trotz steigenden Wohlstands auf nationalem Level einige Personenkreise und Funktionssysteme von diesen Ressourcen exkludiert sind. So leidet das Bildungssystem unter einem „resource gap“ (UNICEF Mitarbeiterin 2019, persönliche Kommunikation)², da die Mittelallokation in autokratischen Staaten andere Prioritäten (u. a. Sicherheitsorgane, Prestigeprojekte) hat.

3.2 Akteurstheorien

Eine weitere Gruppe von Transformationstheorien lassen sich als sogenannte Akteurstheorien klassifizieren und fokussieren die Mikro-Ebene. Exemplarisch ist das aktuelle Konzept „Crisis as Guesswork“ (Sendroiu 2022, 298): Relevante Akteur*innen versuchen durch Transformationen Krisen und gesellschaftlichen Wandel zu antizipieren und so die Resilienz des Regimes zu erhöhen. Primäres Ziel von staatlichen Eliten in autokratischen Staaten ist der Machterhalt und diesem Ziel ordnen sich entsprechend von diesen Eliten initiierte Veränderungsprozesse unter (vgl. ebd.).

² Die Gespräche wurden während meiner Tätigkeit für das Goethe-Institut Kairo bis 2020 und anschließenden Forschungsaufenthalten geführt.

Die ägyptische Staatsführung erwartet von inklusiver Bildung in diesem Denkmuster einen positiven Beitrag zur Stabilität in künftigen Krisen und/oder reagiert auf einen (vorweggenommenen) gesellschaftlichen Wandel. Inklusive Bildung steht demnach in Bezug zum Machterhalt, entweder *sui generis* oder als Feigenblatt für autokratische Herrschaftsmittel. In Hintergrundgesprächen mit ägyptischen Expert*innen im Bildungsbereich wurden die Reformen mit der Erwartung erklärt, dass die Arbeitslosigkeit durch inklusive Bildung reduziert werden kann und zusätzlich die Kriterien für weitere Zuwendungen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit erfüllt werden. Auch erhofft sich die Regierung Einsparungen durch mögliche Reduktionen im Förderschulwesen.

3.3 Neo-Institutionalismus

Der Neo-Institutionalismus untersucht den Einfluss der (gesellschaftlichen) Umwelt auf Organisationen. Das Ziel von Organisationen liegt, vereinfacht ausgedrückt, in deren Legitimität gegenüber der Systemumwelt, nicht der Effizienz von Strukturen (vgl. Weik 2020). Innerhalb des Neo-Institutionalismus existiert das Konzept des „travel of ideas“ (Czarniawska & Joerges 1996, 13), welches eine Diffusion globaler Modelle und Konzepte feststellt, wobei die abstrakten (globalen) Modelle bei Überführung in spezifische, situative Kontexte zum Teil deutlich verändert werden (vgl. Krücken 2020).

In dieser Lesart erhöhen inklusive Reformen die Legitimität, wenn nicht des Regimes, so zumindest des Bildungssystems und der Institution Schule im autokratischen Kontext. Inklusive Bildung als abstraktes Modell wird in Ägypten in Form eines lokalen, autoritären Habitus in bestehenden Institutionen umgesetzt. Eine Schulleitung beschreibt es so: „After president Sisi said that this year is for the handicapped, most of organizations tried to introduce services to them. [...] I think it is something showy“ (Schulleitung A 2019, persönliche Mitteilung). In weiteren Hintergrundgesprächen wurde von Führungspersonen in Bildungskontexten ein Übertrag von Logiken aus anderen Bereichen (z. B. dem Bau von Verkehrsinfrastruktur) auf die Einführung von inklusiver Bildung gesehen. Die Reformen wurden ohne nennenswerte Beteiligung top-down geplant und umgesetzt, wobei die konkrete Umsetzung auf Schullevel kaum kontrolliert wird (Schulleitung B 2019, persönliche Kommunikation).

3.4 Postkoloniale Theorien

Ägypten ist ein deutlich postkolonial geprägtes Land und die Postcolonial Studies bieten Ansätze zum Wandel von Gesellschaften und Strukturen. Entsprechend werden hier verschiedene Theorien subsummiert und zusammengefasst. Said hat „traveling theories“ (Said 1994, 251) identifiziert: Theorien werden in einem bestimmten Kontext formuliert, begegnen anschließend weiteren Konstrukten (auf-

grund derer Interaktionen sie sich verändern), um schließlich in einem konkreten Set von lokalen Bedingungen etabliert zu werden, während zugleich eine Anpassungsleistung zu erbringen ist. Liu führt Saids Gedanken weiter aus und spricht von einer transkulturellen Interpretation von Theorien – wobei der Theoriebegriff hier sehr weit gefasst ist und auch Menschenrechte umfasst (vgl. Liu 1995). Subalternität nach Spivak zeigt die Bedeutung von hegemonialen Machtstrukturen in (post-)kolonialen Kontexten (vgl. Spivak 1988). Auch die Konzepte des „third space“ und einer „sly civility“ von Bhabha (1994) besitzen eine Relevanz. Während der Dritte Raum einen „hiccup“ (van der Haagen-Wulff 2015, 384) in der Raumzeit zwischen kultureller Vermischung und etablierten kulturellen Zeichen und Symbolen darstellt, ist die „sly civility“ (Bhabha 1994, 132) ein bewusster und/oder unbewusster Prozess der Aneignung eines (kolonialen) Zeichens oder Symbols bei der Überführung in lokales Wissen.

Das Konzept der „traveling theories“ findet sich in der Datengrundlage im „culture based understanding of rights“ (Wissenschaftler A 2020, persönliche Kommunikation) – als Gegensatz zu einem universellen Verständnis von (Menschen-) Rechten – wieder. Ägypten existiert in subalternen, post- oder neo-kolonialen Machträumen: „The United Nations, the UNESCO want this for human rights, so we have to make this [inclusive education]“ (Wissenschaftler B 2019, persönliche Kommunikation). Das Verständnis von inklusiver Bildung als ein Dritter Raum ermöglicht es schließlich, die Umsetzung inklusiver Bildung in Ägypten als eine Mischform zwischen globalen Normen und autokratischer Umsetzung zu verstehen. Das Konzept der „sly civility“ (s. o.) wirft darüber hinaus die Frage auf, inwieweit die lokale Umsetzung eine bewusste oder unbewusste autokratische (Fehl-?) Interpretation der normativen Grundidee von Inklusion darstellt.

4 Fazit

Nach Boger ist „Inklusion“ kein einzelner (demokratischer) Wert [...]“ (Boger 2019, 417), sondern umfasst ein Bündel an zu relationierenden Werten und die Umsetzung inklusiver Bildung in autokratischen, autoritären Kontexten lässt sich empirisch zeigen. Inklusion macht Sinn für autokratische Systeme mit dem übergeordneten Ziel des (autoritären) Machterhalts. Für weitere Forschungsvorhaben bedeutet dies: Bei der wissenschaftlichen Betrachtung inklusiver Bildung sollte die Systemumwelt – vor allem wenn es sich nicht um vollständig demokratische Kontexte handelt – miteinbezogen werden. Ansonsten werden wesentliche Zusammenhänge ignoriert.

Inklusive Bildung in Autokratien kann als ein Third Space, als ein „hiccup“ (van der Haagen-Wulff 2015, 384) in der Raumzeit und losgelöst vom westlich-normativen Inklusionsverständnis verstanden werden. Ob „traveling theories“ oder

„travel of ideas“, eine Reihe von autokratischen Staaten setzt Transformationen mit dem Ziel inklusiver Bildung um. Gleichzeitig findet sowohl eine Repolitisierung (Inklusion als politische Zielsetzung in autoritärer Logik) als auch eine Entpolitisierung (Inklusion losgelöst vom normativen Menschenrechtsdiskurs und hin zu einer rein praktischen Umsetzung) statt. Dieses paradoxe Spannungsfeld kann also auch in autokratischen Kontexten als ein zentrales Merkmal von inklusiver Bildung angesehen werden.

Einige Marker autokratischer Herrschaft (z. B. Legitimation und hierarchischer Staatsaufbau) beeinflussen inklusive Bildung kaum oder sogar positiv (etwa durch die konsequente Etablierung eines Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung), während mangelnde Rechenschaft und Repressionen negative Auswirkungen haben (z. B. durch Einschränkung verfügbarer Ressourcen im Bildungssystem).

Verbleibende Desiderate sind die systematische Erfassung von inklusiver Bildung in autoritären Staaten und eine weitergehende theoretische Fundierung. Politische und soziokulturelle Kontexte inklusiver Bildung sollten auch stärker in die Praxis der internationalen Kooperation und die internationale Forschung einbezogen werden.

Literatur

- Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. London, New York: Routledge.
- Boese, V., Alizada, N., Lundstedt, M., Morrison, K., Natsika, N., Sato, Y., Tai, H., Lindberg, S. (2022): *Autocratization Changing Nature? Democracy Report 2022*. Gothenburg: V-DEM Institute.
- Boger, M.-A. (2019): *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. thesis. Münster.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996): *Travels of Ideas*. In: B. Czarniawska & G. Sevón, (Hrsg.): *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Fabiani, R. & Hanna, M. W. (2023): *Egypt in the Balance?* International Crisis Group.
- Freedom House (2023): *Freedom in the World 2022*. Washington, D. C.
- Gibbs, K. & Bozaid, A. (2022): *Conceptualising inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers*. In: *Improving Schools*, 25 (2), 101–113.
- van der Haagen-Wulff, M. (2015): *Dancing the In-Between with Homi Bhabha. Becoming Minor as a Resource and Instrument of Postcolonial Migration Research*. In: J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 379–399.
- Halawa, H. (2021): *Civil society and revolution (2000 – present)*. In: *Routledge Handbook on Contemporary Egypt*. Oxon, New York: Routledge.
- Kamenopoulou, L. (2020): *Decolonising Inclusive Education: an example from a research in Colombia*. In: *Disability and the Global South (DGS)*, 7 (1), 1792–1812.
- Katsui, H., Lehtomaki, E., Malle, A. Y. & Chalklen, S. (2016): *Questioning Human Rights: The Case of Education for Children and Youth with Disabilities in Ethiopia*. In: S. Grech & K. Soldatic (Hrsg.): *Disability in the Global South: The Critical Handbook* (S. 187–198). Cham: Springer.
- Kollmorgen, R. & Merkel, W. (2015): *Pluralismus und Kombinatorik transformationstheoretischer Ansätze*. In: R. Kollmorgen, W. Merkel, H.-J. Wagener (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 207–218.

- Krücken, G. (2020): Neo-Institutionalismus: Empirische, theoretische und methodische Perspektiven. In: R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript, 251–270.
- Lipset, S. M. (1994): The Social Requisites of Democracy Revisited. In: *American Sociological Review*, 59 (1), 1–22.
- Liu, L. H. (1995): *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity – China, 1900–1937*. Stanford: Stanford University Press.
- Mugiraneza, F., Mnyanyi, C. B. F., Hesbon, A. O. (2022): Effective Teaching Practices and Competences of Students with Special Educational Needs in Basic Education Classrooms in Rwanda. In: *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 9 (2), 76–87.
- Parnell, A. (2017): *Building Implementation Capacity for Inclusive Education in Egypt*. Kairo: American University of Cairo.
- Said, E. W. (1994): Travelling Theory Reconsidered. In: R. M. Polhemus & R. B. Henkle (Hrsg.): *Critical Reconstructions*. Stanford: Stanford University Press, 251–268.
- Schmottz, A. (2015): Hybride Regime. In: R. Kollmorgen, W. Merkel, H.-J. Wagener (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 561–567.
- Sendroiu, I. (2022): “All the Old Illusions”: On Guessing at Being in Crisis. In: *Sociological Theory*, 40 (4), 297–321.
- Spivak, G. C. (1988): Can the subaltern speak? In: C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 271–313.
- Stawski, T. P. (2022): *Staat und Regimetransition: Konzeption und interregionaler Vergleich*. Wiesbaden: Springer.
- United Nations Office of Legal Affairs (2023): *United Nations Treaty Collection: 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Vanhanen, T. (1989): The Level of Democratization Related to Socioeconomic Variables in 147 States in 1980–85. In: *Scandinavian Political Studies*, 12 (2), 95–127.
- V-DEM Institute (2023): *V-Dem Country-Year Dataset v13*.
- Weik, E. (2020): Was ist eine Institution?: Der organisationale Institutionenbegriff zwischen Pornographie und Fußball. In: R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript, 35–52.
- World Bank (2023): Egypt, Arab Rep. Data.
Online unter: <https://data.worldbank.org/country/egypt-arab-rep> [Abrufdatum: 23.07.2023].

Autor

Hendrik Lux

Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung (v. a. im Globalen Süden), internationale Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor, Inklusion und Digitalität

hendrik.lux@uni-koeln.de