

Zeitschrift "Behinderung und Dritte Welt", Ausgabe 3/97

Editorial	96
Schwerpunktserie	
Erziehung im Buddhismus (Kerstin Schwabl).....	97
Artikel	
Rehabilitation ist mehr als das Anbringen von Prothesen (Karin Uebelacker).....	104
Eine interkulturelle Chance: Straßensozialarbeit (Uwe von Dücker)	114
Paulo Freire – einige Gedanken zu seiner Bedeutung für die Behinderten- pädagogik in der Dritten Welt (Kim Siekmann).....	119
Berichte	
Low vision and development of appropriate services: Malawi	127
Arbeitskreis "Frauen und Behinderung in der Dritten Welt"	131
Arbeitskreis "Behinderung in islamischen Gesellschaften"	132
Arbeitskreis "Behinderung und Organisationen der Entwicklungs- zusammenarbeit/Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V."	133
News	
Vernetzungstreffen studentischer Arbeitskreise	134
Arbeitsgruppe an der Universität Dortmund gegründet.....	134
Vorbereitung auf ein Praktikum in einem Land der Dritten Welt.....	135
Veranstaltungen	136
Literatur & Medien	137
Stellenausschreibungen	138

Liebe Leserin, lieber Leser!

"Ich glaube daran, daß der Mensch nur Mensch sein kann, indem er versucht, seine Welt zu verändern."^{**}

Paulo Freire

Im Mai 1997 verstarb mit Paulo Freire einer der großen Pädagogen unserer Zeit. Er hat Spuren hinterlassen – im Süden genauso wie im Norden. Freire hatte ebenso maßgebenden Einfluß auf die Educación Popular in Lateinamerika wie auch auf die Gemeinwesenarbeit und Handlungsforschung einer kritischen (Sozial-)Pädagogik in Europa. Für den Bereich "Pädagogik : Dritte Welt" sind seine Arbeiten eine nicht mehr wegzudenkende Quelle der Erkenntnis.

Der Traum – oder besser: – die Utopie der Pädagogik ist mit Paulo Freire ein Stückchen konkreter geworden. Sein Verdienst ist, daß er diese Utopie – über Erziehung und Bildung das Individuum zur Mündigkeit, Selbständigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit zu führen und damit einen Beitrag zur Humanisierung von Lebenswelten zu leisten – nicht nur postuliert hat, sondern analytisch und didaktisch-methodisch untermauerte. Wer sich fragt, warum in der Dritten Welt die überwiegende Mehrheit sich in ihr Schicksal ergibt anstatt zu revoltieren oder in irgendeiner Art und Weise auszubrechen, wer sich fragt, warum die dortigen Bildungssysteme so starr und unbeweglich sind, warum so vielen Lehrern und Lehrerinnen das korrekte Wiedergeben des Textes der Nationalhymne durch die Schülerinnen und Schüler immer noch mehr am Herzen liegt, als diesen die Lust am Kreativen, am Neuen und Spannenden zu vermitteln, der- bzw. diejenige findet bei Freire Antworten. Wer sich fragt, welche Wege nun aus dem Teufelskreislauf führen, den die "Kultur des Schweigens" und das "Bankiers-Konzept der Erziehung" bilden, wer sich fragt, wie ein Gemeinwesenprojekt unter Einbeziehung von Menschen mit

Behinderungen nicht nur angedacht, sondern auch angegangen werden kann, der- bzw. diejenige findet Antworten in Freires "Kulturzirkel" und seiner "problemformulierenden Methode".

Die Spuren, die Freire hinterließ, sind keine Wunderwege. Es sind Anregungen eines Mannes, der gleichsam Schwärmer und Rationalist war, soziale Realitäten und Bildungswirklichkeiten nicht nur klagend oder achselzuckend hinnahm, sondern ihnen vielmehr in kritischer und solidarischer Weise auch pädagogisch entgegentrat.

Die Redaktionsgruppe

Erziehung im Buddhismus

Kerstin Schwabl

Der Buddhismus ist eine der großen Weltreligionen, die sich nicht ausschließlich auf den asiatischen Raum beschränkt, sondern weltweit vertreten ist.

Der Buddhismus basiert auf den Erfahrungen von Gautama Siddharta, dem Buddha. Buddha wurde ca. 563 v. Chr. in Indien als Sohn eines Königs geboren. Sein Leben läßt sich nicht mit genauen Daten darstellen, da die ersten Buddha-Biographien erst viel später erschienen sind. Abgeschirmt von der Außenwelt wurde er im Palast seines Vaters aufgezogen. Gautama wollte aber nicht nur das Leben im Palast kennenlernen, sondern auch das Leben außerhalb der Palastmauern. Darum unternahm er verschiedene Ausfahrten. Auf seinen ersten drei Ausfahrten bekam er Kontakt zur sogenannten anderen Seite des Lebens. Hier lernte Gautama, daß das Leben nicht immer Freude bereitet, sondern daß dieses auch bedeutet, zu altern, krank zu werden und schließlich zu sterben. Bei der vierten Ausfahrt traf er auf einen Samyasin (Samyasin leben zurückgezogen von der Welt in Höhlen und Wäldern, um dort durch Meditation das höchste und vollkommenste Glück, die Erleuchtung zu erreichen. Von ihm war er so fasziniert, daß er ebenfalls ein Samyasin werden wollte. Da sein Vater aber dagegen war, verschwand Buddha des Nachts mit einem Pferd und einem Diener aus dem Palast. Das Pferd und den Diener schickte er bei Tagesanbruch zurück. In den Wäldern studierte er unterschiedliche philosophische Systeme. Die Askese führte bei ihm zur Abmagerung, die er nur schwer überwinden konnte. Aus dieser Erkenntnis lernte er, daß sowohl das Extrem der totalen Askese wie auch das Extrem des Überflusses nicht zur Erleuchtung führen kann. Er suchte nach dem sogenannten mittleren Weg. Dieser Weg führte ihn – unter einem Bodhi-Baum – dann zur Erleuchtung. Buddha ging nach Benares, wo er seine erste Predigt, die Predigt von Benares, hielt.

Buddha hinterließ nicht nur eine Religion, sondern auch eine Philosophie und ein ethisches System. Seine Systeme waren nie theoretisch gedacht, sondern legen viel Wert auf den praktischen Aspekt, denn Wissen allein genügt nicht, um den gesamten Buddhismus zu erfassen.

Die Schulen und das ihnen gemeinsame Menschenbild

Über die Jahrhunderte hinweg entstanden viele verschiedene Schulen, die die Lehrreden des Buddha als gemeinsame Grundlage anerkennen. Die meisten der Schulen lassen sich den drei Richtungen Theravada, Mahayana und Vajrayana zuordnen. Diese Vielfalt ist besonders unter dem Aspekt der Erziehung, aber auch der Behinderung zu betrachten, da das Ziel der Erlösung auf unterschiedlichen Wegen erreicht wird.

Der Mahayana-Buddhismus z. B. bezieht die Mitmenschen ein, da es in ihm um das Erreichen des Bodhisattva-Ideals geht. Der Mahayana-Buddhist strebt durchaus seine eigene Erleuchtung an, kehrt jedoch nach dieser als Wesen wieder zurück, um andere Wesen bei ihrer Erleuchtung zu unterstützen. Ein Bodhisattva unterbricht also nicht – wie sonst üblich – seinen Kreislauf der Wiedergeburten. Dies heißt jedoch nicht, daß der Theravada-Buddhismus nur auf den einzelnen Menschen ausgerichtet ist: "Denn der Einfluß der buddhistischen Lehre macht sich im Leben des Volkes stark bemerkbar. Sie führt zu der Haltung, dem eigenen Selbst als Zeuge zu begegnen, zu Gelassenheit, Güte, Wertschätzung und Heiterkeit angesichts der betrüblichen Ereignisse des Lebens" (SPIEGELBERG 1977, S. 322).

Das menschliche Leben ist ständig der Veränderung unterworfen. Der Mensch, jede Erscheinung, besteht aus fünf Daseinsgruppen, die immer vorhanden sind, aber im selben Moment, in dem sie erscheinen, auch wieder verlöschen. Die fünf Daseinsgruppen sind: Körperlichkeit, Gefühl, Wahrnehmung, Gemütsregungen/Willensstrebungen und Bewußtsein. Es gibt kein Ich und auch keinen Gott. Das Leben ist unergründlich; was wir sehen, ist ein ständiges Werden und Vergehen. Das Menschenbild beruht auf dem Erkennen von der Vergänglichkeit, Leidhaftigkeit und Unpersönlichkeit. Der Mensch ist unwissend. Der Mensch muß lernen, für sich selbst verantwortlich zu werden, denn nur er alleine kann sein Nichtwissen durchbrechen und die Erlösung erreichen.

Grundlagen der Erziehung

Die buddhistische Erziehung ist geprägt von dem Gedanken der ewigen Wiedergeburt. "Der Buddhist erzieht allererst sich selbst. Er ist deshalb nicht egozentrisch, sondern entledigt sich der Egozentrität ... Voraussetzung der Erziehung des anderen Menschen ist das Beschreiten des achtfachen Pfades, die Entfaltung von Wissen, Sittlichkeit und Sammlung: die Selbsterziehung des Erziehers. Da der Mensch sich aus sich selbst versteht, sich um seiner selbst willen erzieht, Anfang-, Mittel- und Endpunkt des Erziehungsgeschehens ist, kann buddhistische Erziehung anthropoistische Pädagogik genannt werden, die als Selbst- und Kindererziehung in Einsicht der Daseinsmerkmale und im Beschreiten des Pfades aus freiwilliger Entscheidung gründet" (BRAUN 1985, S. 14). Die buddhistische Erziehung richtet sich nach der Weltanschauung und dem Menschenbild und ergibt sich somit aus der grundlegenden Lebenseinstellung des jeweils Erziehenden.

Die geschichtliche Entwicklung der Erziehung

Eine Erziehung im Buddhismus kann nur aus der historischen Sicht heraus betrachtet werden. Buddha selbst hielt Lehrreden und hatte Schüler, die er unterrichtete. Auch die Klöster waren nicht nur auf die Religion ausgerichtet, sondern galten immer schon als Bildungszentren. Auf die Fragen der Erziehung ist Buddha zwar nicht eingegangen, dennoch lassen sich durch sein Verhältnis zu seinen Schülern einige Grundlagen ableiten. Hierzu gehört u. a. die Verwendung einer adäquaten Sprache, die der andere auch versteht, wobei damit nicht gemeint ist, daß man einander einer Meinung sein muß. Der zentrale Begriff hier ist Lamrim, aus dem tibetischen übersetzt bedeutet er in etwa Stufenweg. Buddha schätzte sein Gegenüber ein, ging stufenweise mit dem Lernstoff vor und schaffte somit eine Basis für das weitere Lernen seiner Schüler.

Eine buddhistische Erziehung fand zunächst fast ausschließlich in Klöstern statt, obwohl diese nicht der einzige Ort sind, um Erleuchtung zu erreichen. Hier gibt es ein spezielles Verhältnis zwischen den Mönchen und ihren Schülern, welches sich auch in der heutigen familiären Erziehung finden läßt. Schüler wie Lehrer haben klare Pflichten und Rechte dem anderen gegenüber. Der junge Mönch ist Diener seiner Lehrer. Er wird nicht nur unterrichtet, sondern lernt auch Disziplin und Ordnung. Aber auch die Lehrer sind z. B. verpflichtet, ihren Schülern größtmögliche intellektuelle und spirituelle Hilfe und Führung zukommen zu lassen. Erziehung, Lernen und Arbeit läßt sich zu diesem frühen Zeitpunkt der buddhistischen Erziehung nicht trennen.

Der Unterricht war zunächst nur den Mönchen vorbehalten, aber bald öffneten sich die Klöster auch für die Laienanhänger. Die Mönche übernahmen relativ schnell auch soziale Verantwortung für die Jugend. Die Klöster waren Zentren der Erziehung und der Kultur. Aber nicht nur in den Klöstern gab es Regeln für die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer, auch außerhalb gab es viele Regeln des Zusammenlebens. Die religiöse Erziehung bleibt aber zunächst weiterhin in der Hand der Mönche. Die Erziehung im Kloster war die Grundlage für eine lebenslange Selbsterziehung in der Welt.

MOOKERJI (vgl. 1989, S. 528 f.) beschreibt, daß den Eltern, bevor ihre Kinder in ein Kloster gehen, eine umfassende Erziehungsaufgabe zukommt, so daß die Kinder eine gute Allgemeinbildung erhalten und im Kloster ihr Wissen spezialisieren können.

Faszinierend an der buddhistischen Erziehung ist, daß sie nicht ein festgefahrenes Schema besitzt, sondern sich immer wieder neu der Umgebung anpaßt. Aufgrund der großen Toleranz innerhalb des Buddhismus haben auch andere Religionen ihre Daseinsberechtigung. Der Buddhismus faßt in neuen Ländern Fuß, stülpt den Menschen aber nicht sein System über. Somit verändert sich die Erziehung ständig und unter dem Einfluß des jeweiligen Landes.

Die Ziele buddhistischer Erziehung

Das Ziel einer buddhistischen Erziehung ist die Befreiung des einzelnen aus seinen Zwängen. Dies kann aber nur aufgrund eigener Initiative geschehen. Das Kind muß soweit erzogen werden, daß es sich selbst erziehen kann. Dies bedeutet für den Erziehenden, daß er zunächst sich selbst zu Toleranz, Güte und Achtsamkeit erziehen muß.

"Kein Mensch erzieht nach seiner Einsicht, nach seinen theoretischen Vorstellungen. Der Erzieher wird in der Erziehung immer personal gefordert, das Kind trifft auf seine Gefühlswelt, berührt seine empfindlichen Punkte ... Fragen wir uns doch ernsthaft: Reagieren wir in der Erziehung nach dem Verstand oder mehr nach Gefühl, nach

Emotionen, nach dem Affekt? ... Wenn man daher die Erziehung humaner und gesünder machen will, dann darf man eben nicht beim Kind anfangen, man muß bei den Eltern beginnen (SCHOENWERTH 1973, S.162).

Die Eltern sind Vorbilder. Eltern und Kinder stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander.

Jetsun Pema, ehemalige Leiterin des Tibetan Children Village in Dharamsala/Indien, führt in einem Gespräch mit C. B. LEVENSON ihre Gedanken zur Erziehung aus: "Erziehung, wie ich sie verstehe, ist zunächst eine Frage des Gleichgewichts, dem Kind neue Kenntnisse vermitteln, indem man ziemlich früh damit beginnt, wenn das Gehirn für Begriffe und deren rasche Anhäufung aufnahmefähig ist, zugleich nie vergessen, den Sinn für Mitgefühl, Liebe, Zuneigung und Selbstlosigkeit einzupflanzen ... Diese Werte sind aber für das Verständnis und das Sich-Öffnen unentbehrlich und müssen ununterbrochen gepflegt werden ... Auch das ist eine Frage der Erziehung. Nicht nur Selbstzensur, sondern zudem, was ich Selbstdisziplin oder Verantwortungssinn nennen möchte. ... Auch das ist Selbsterziehung, in dem Sinn, daß man sich selbst und für sich selbst Freiheit lernt, denn frei sein heißt nicht unbedingt, irgend etwas irgendwann und irgendwie zu tun. Frei sein heißt, Entscheidungen treffen und Verantwortung dafür übernehmen ... Heute ist es weniger denn je angebracht, die sogenannten menschlichen Werte zu vernachlässigen ... Und für mich geht das zuallererst über die Erziehung. Nur durch sie (Liebe; d. Verf.) können wir den jungen Generationen Begriffe wie Großzügigkeit und Sorge um das Schicksal anderer vermitteln. Es ist überaus wichtig, sich nicht vom Egoismus unterminieren zu lassen. Ich sage es immer wieder und so oft wie möglich den Kindern und jungen Leuten, die an der Schwelle ihres Lebens stehen ... Ihr Wissen und ihr Verhalten werden darüber entscheiden, welche Farbe ihr Leben haben wird. Man darf eines nicht vergessen: Wissen ist stets nur ein Instrument, gewissermaßen ein Arbeitsgerät. Die Art, wie es verwendet wird, ob gut oder schlecht, hängt ganz und gar von der Person ab ... Das Beispiel der Eltern, das familiäre Milieu oder die unmittelbare Umgebung spielen ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sie sind das Spiegelbild der Gesellschaft ... Wenn man es versäumt, diese Grundbegriffe im frühesten Kindesalter einzupflanzen, ist die Gesellschaft als Ganzes davon betroffen ... Deshalb brauchen wir auch einen echten Sinn für soziale Verantwortung" (LEVENSON 1991, S. 79 f.).

Die buddhistischen Grundprinzipien lassen sich z. B. über Märchen, Spiele, Sportarten mit Kindern bearbeiten. Die buddhistische Erziehung soll dazu führen, daß der Mensch sich selbst und seiner Umwelt gegenüber Verantwortung übernimmt.

"Vergesst nicht, dass ihr Menschen seid; ihr seid nicht wie die Pflanzen, die dahinwelken, wenn die Sonne zu heiss scheint, und zerschlagen und zerstreut werden, wenn es hagelt und stürmt. Als Menschen dürft ihr euch von solchen Dingen nicht berühren lassen; was immer für Schwierigkeiten ihr durchzumachen habt, so könnt ihr doch standhaft und festen Sinnes bleiben" (XIV DALAI LAMA 1992, S. 20).

Anstze zu einer Sonderpdagogik

Toleranz und Achtsamkeit sind auch im Bereich der Behinderung grundlegende Begriffe. Aber zunächst muß man sich fragen, wie die Entstehung einer Behinderung im Buddhismus verstanden wird.

Die Entstehung einer Behinderung aus Sicht des Buddhismus

Bei der Entstehung der Behinderung läßt die Karma-Theorie nur einen einzigen Schluß zu: Behinderung ist eine Ansammlung von Karma. Karma entsteht aus einer Handlung, die sich aus Taten, Worten oder Gedanken entwickelt. Aus dieser bildet sich eine latente Kraft, die zwar generell unsichtbar ist, aber sichtbare Wirkungen zeigen kann wie z. B. eine Behinderung. Dies führt dazu, zu sagen, daß jeder Mensch für seine Behinderung selbst verantwortlich ist, denn Karma entsteht aus einer Handlung, die sich aus Taten, Worten oder Gedanken entwickelt.

"Um als Mensch und unter diesen wieder als kluger oder dummer, als musikalischer oder zu Krankheiten neigender geboren zu werden, müssen unendlich viele ganz bestimmte Lebensprozesse abgelaufen sein. Oder anders gesagt: Es muß ein ganz bestimmter genetischer Selektionsprozeß durch das Handeln früherer Generationen abgelaufen sein, der genau diese Erbanlage ergab" (KRUCKENBERG u.a., S. 99).

Aber auch die Karma-Theorie läßt Fragen offen: Wie verhält sich etwa die Behinderung eines Kindes zu dem Karma der Eltern? Aufgrund des Strebens nach Erlösung muß jedoch erwähnt werden, daß jeder Mensch behindert ist, denn jeder Mensch, so er noch nicht die Erlösung erreicht hat, ist nach buddhistischer Auffassung behindert und leidend.

Die Integration

Theoretische Grundlage der Integration von Menschen mit einer Behinderung in die Gesellschaft bietet die Ethik, die Aspekte aufzeigt wie Zufriedenheit, Hilfsbereitschaft und Toleranz. KUBY machte in Ladakh eine interessante Beobachtung: "So wenig die Alten aus der Gesellschaft herausgedrängt werden, so wenig die Behinderten und Verrückten, die man in jedem Dorf sieht, weil sie nicht in Anstalten eingesperrt sind. Im buddhistischen Glauben gilt Mitgefühl als die wichtigste Tugend. Niemand wird gedrängt, sich zu ändern, sondern er wird akzeptiert, wie er ist, als einer, der auf diese Weise sein Karma austrägt. Er bleibt in der Gesellschaft und wird versorgt" (KUBY 1987, S. 76).

Inwieweit ist es möglich, daß ein Mensch mit einer Behinderung die angestrebte Erleuchtung in seinem jetzigen Leben erreicht? Dies scheint nicht immer möglich zu sein. So schreibt z. B.

H.-J. GRESCHAT (vgl. 1980, S. 103), daß der Weg zur Erlösung durchaus auch sehr rauh sein kann und nicht jeder an das Ziel gelangen wird. Hier ist zu bedenken, daß es auch Schulen gibt, die Kranken und Behinderten den Weg in eine Art "Zwischenstadium" ermöglichen (z. B. Amida-Buddhismus). Hier könnten nun diverse Beispiele angeführt werden, um zu zeigen, wie Buddhisten sich um Kranke, Behinderte und Benachteiligte kümmern. Thich Nhat HANH schreibt z. B. über Straßenkinder in Ho-Chi-Minh-Stadt, daß Mönche und Nonnen diesen Kindern die Möglichkeit geben, den Tag über im Tempel zu verbringen. Dort können sie lernen, spielen und erhalten Mittag- und Abendessen. "Indem wir die Kinder in den Tempel einladen, helfen wir ihnen, nicht straffällig zu werden und später im Gefängnis zu landen. Es kostet vor allem Zeit, diesen Kindern zu helfen, nicht so sehr Geld" (HANH 1995, S. 27).

Zusammenfassung und Anregungen

Die buddhistische Erziehung entwickelt sich zunächst aus den Klöstern heraus. Je weiter sich der Buddhismus ausbreitet, desto differenzierter wird er. Damit einher geht auch, daß es die buddhistische Erziehung eigentlich nicht gibt, sondern viele verschiedene Erziehungsweisen auf der Grundlage des Buddhismus.

Kerngedanke in der Erziehung ist die Selbsterziehung des Erziehers. Nur wenn dieser sich immer wieder in Achtsamkeit, Toleranz und Güte übt, kann er auch Menschen erziehen. Darüber hinaus können menschliche Werte am ehesten durch Erziehung vermittelt werden.

Eine Behinderung kann nur aufgrund der eigenen Anhäufung von Karma entstehen, somit ist jeder für sein Schicksal selbst verantwortlich. Aber die Ethik und die Erkenntnis, daß letztlich jeder, der noch nicht erleuchtet ist, behindert ist, setzt positive Akzente innerhalb der Karma-Theorie.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das Thema Erziehung im Buddhismus noch vielfältige Ansätze zum Erarbeiten bietet: Wie sieht z. B. eine Erziehung in einem speziellen Land aus? Hierzu gibt es bisher nur eine Arbeit mit dem Titel "Erziehungsformen in Tibet" (REINHARD 1983). Ein weiterer Ansatz könnte sein, die Erziehung einer buddhistischen Schule zu betrachten. Auch hier gibt es im deutschsprachigen Raum nur eine Arbeit (BARKMEYER 1995). Im Bereich der Sonderpädagogik kann die Ethik und die Karma-Theorie tiefere Einsichten in das Verständnis von Behinderung im Buddhismus bieten. Nicht zuletzt wäre es auch notwendig, Berichte aus der Praxis zu erhalten, um zu erkennen, ob die Erziehungstheorie mit der -praxis übereinstimmt bzw. in welchen Bereichen sie Unterschiede aufweist. Der Buddhismus bietet somit wertvolle Perspektiven im Bereich der Pädagogik und Sonderpädagogik.

Literatur

- BARKMEYER, Silvia: Sinn und Werte in der Pädagogik. Bremen 1995 (unveröff. Hausarbeit für das Erste Staatsexamen).
BRAUN, Claudia: Buddhismus und Erziehung. Wien 1985.
Der XIV Dalai Lama: Der Dalai Lama spricht zu den Kindern seines Volkes. In: Junges Tibet, Sommer 1992.
GRESCHAT, Hans-Jürgen: Die Religion der Buddhisten. München 1980.
HANH, Thich Nhat: Die fünf Pfeiler der Weisheit. Bern 1995.
KÖSTER, Fritz: Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Darmstadt 1986.
KRUCKENBERG, W. u. a.: Wissen und Weisheit. Ohne Ort, ohne Jahr.
KUBY, Clemens: Das alte Ladakh. Augsburg 1987.
LEVENSON, Claude B.: Die Vision des Dalai Lama. Zürich 1991.
MOOKERJI, Radha Kumud: Ancient indian education. Dehli 1989.
RHEINHARD, Joseph: Erziehungsformen in Tibet. Hamburg 1983 (unveröff. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung).
SCHOENWERTH, Klaus: Beitrag zu Fragen über buddhistische Kindererziehung. In: Yana (26), Utting 1973.
SPIEGELBERG, F.: Die lebenden Weltreligionen. Frankfurt/Main 1977. ■

Artikel

Rehabilitation ist mehr als das Anbringen von Prothesen1 Die Situation von Landminenopfern in Ländern der Dritten Welt eine Betrachtung aus (sonder-)pädagogischer Perspektive

Karin Uebelacker

Alle 30 Minuten explodiert auf der Welt eine Landmine. Nach UN-Angaben sterben pro Monat über 800 Menschen durch Minenunfälle, 1.000 weitere werden schwer verletzt. Auch nach dem Ende militärischer Konflikte stellen sie jahrzehntelang eine Gefahr für die zivile Bevölkerung dar: Minen bleiben auch nach Beendigung der Konflikte scharf. Zwischen 100 und 200 Millionen Minen sind in über 60 Ländern – vor allem in Ländern der Dritten Welt – verteilt.

Produziert und exportiert wird die Ware Mine hauptsächlich in Ländern der Ersten Welt. Hauptlieferanten sind die USA, China, Rußland, Italien, Deutschland und andere europäische Staaten; aber auch Länder wie Indien, Pakistan, El Salvador, Vietnam sind am Minengeschäft beteiligt. In Deutschland zählten Minen zu den ersten Waffen, die nach dem Zweiten Weltkrieg wieder hergestellt werden durften. Deutsche Landminen weisen ein hohes Innovationspotential auf, es werden laufend neue Minentypen entwickelt, das Verteidigungsministerium und die Hersteller² verweisen auf Deutschlands führende Stellung.

Die Forderung nach einer angemessenen finanziellen Unterstützung der Entwicklungsländer zur Bekämpfung dieses immensen Problems und nach verantwortlichen Formen der Entwicklungszusammenarbeit läßt sich damit zum einen ableiten aus dem Verursacher/-innenprinzip, zum anderen aus der historischen Verantwortung in Hinblick auf die Kolonialzeit, die ihre Fortsetzung findet in heutigen politischen Entscheidungen sowie teilweise im Rahmen der geleisteten Entwicklungshilfe selbst.

Die Realität ist von einer Übernahme dieser Verantwortung weit entfernt: In den Jahren 1990 bis 1994 zahlte die Bundesregierung 2,14 Milliarden DM für die Beschaffung von Landminen, für Minenräumprojekte dagegen wurde 1994 eine Million DM zur Verfügung gestellt. Durch die vorbildliche Öffentlichkeitsarbeit der NGOs¹, vor allem aber durch die Arbeit der Landminenkampagne konnte die Problematik in den darauffolgenden Jahren breite Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Nachdem im Oktober 1995 bei der Minenkonferenz in Wien ein Verbot von Anti-Personen-Minen gescheitert war, wurden in die im April 1996 stattfindende Nachfolgekonzferenz in Genf große Hoffnungen gelegt. Aber auch hier konnte keine Basis für eine Einigung gefunden werden. Unter dem Druck einer breiten Öffentlichkeit setzte die Bundesregierung jedoch für 1996 zusätzliche 13 Millionen DM für Hilfsprojekte im Minenbereich ein. Außenminister Kinkel machte in mehreren Stellungnahmen seine persönliche Betroffenheit diesbezüglich deutlich und versicherte seinen vollen Einsatz für die Beseitigung der Landminenproblematik – Zusicherungen, die bei einigen Menschen große Hoffnungen weckten, bei vielen jedoch auf Skepsis stießen.

Jetzt – zu einer Zeit, in der die Landminenproblematik kaum oder gar nicht mehr in den Medien behandelt wird und selbst die aktuelle Nachfolgekonzferenz dazu kaum noch auf öffentliches Interesse stößt – zeigt sich, daß die Skeptiker/-innen wieder einmal recht behalten haben: Die Bundesregierung plant für den nächsten Haushalt 100 Millionen DM für die Entwicklung von Landminen, die 10 Millionen DM dagegen, die als Hilfen für die Opfer vorgesehen waren, sollen gestrichen werden. Eine traurige Bilanz. Dies kann jedoch nicht zu Resignation derer führen, die sich in diesem Bereich engagieren, sondern muß zu einer Kampfansage gegen die Politik der Bundesregierung führen.

Soviel zum Rahmen, innerhalb dessen wir uns in diesem Problembereich bewegen. Zu den politischen und wirtschaftlichen Aspekten dieser Thematik werden am Ende Literaturhinweise gegeben.

Das Thema meiner Untersuchung beschäftigt sich nun mit der konkreten Arbeit der NGOs² im Bereich der Hilfe für Landminenopfer. Projekten, die neben der Herstellung von Prothesen auch den Anspruch einer psychosozialen Betreuung der Betroffenen haben, galt meine besondere Aufmerksamkeit. Die (sonder-)pädagogischen Aspekte dieses Bereichs sollten herausgearbeitet werden, um mit deren Hilfe schließlich eine Betrachtung der Arbeit der NGOs aus pädagogischer Sicht zu ermöglichen. Ziel war es, mögliche Perspektiven für eine Verbesserung dieser Arbeit mit Hilfe pädagogischer Erkenntnisse anzustreben.

Die Auswirkungen der Mine auf verschiedene Lebensbereiche

Behinderungen existieren nie "an sich", sie stehen grundsätzlich in einem gesellschaftspolitischen Kontext. E. KOBI, Heilpädagoge aus der Schweiz, beschreibt dies folgendermaßen: "Behindert ist, wer an für ihn wesentlichen gesellschaftlichen Aktivitäten nicht oder nur mangelhaft partizipieren kann, und behindert ist, wer sich gegenüber gesellschaftlich als wesentlich geltenden Bestrebungen als hinderlich erweist" (KOBI 1988, S. 62). Merkmale, die als "Behinderung" gelten, hängen somit ab von Zeit und Ort sowie von gesellschaftspolitisch relevanten Faktoren. Die Opfer von Landminenexplosionen werden meist auf den ersten Blick als körperlich behindert betrachtet, die vielfältigen Auswirkungen auf alle Lebensbereiche werden oft vernachlässigt. Der Anspruch einer umfassenden Rehabilitation kann somit nicht mit der medizinischen Versorgung bzw. der Ausstattung mit Prothesen erfüllt werden, sondern muß alle Lebensbereiche umfassen. Hier kann in vier verschiedene Bereiche unterteilt werden: die medizinische, die schulische, die berufliche und die soziale Rehabilitation. Um eine Einschätzung der Situation zu ermöglichen, sollen deshalb zunächst die Auswirkungen von Landminen auf die verschiedenen Lebensbereiche dargestellt werden.

Der sozio-ökonomische Bereich

Die Länder, die am meisten von Verminung betroffen sind, sind Entwicklungsländer. Diese sind meist landwirtschaftlich geprägt. Die Lebensgrundlage von Bäuerinnen/Bauern, Nomadinnen/Nomadern, Flüchtlingen wird zerstört. Die Infrastruktur ist weitgehend unbenutzbar. Flüchtlinge, die den Krieg bisher unbeschadet überlebt haben, treten oft auf dem Weg nach Hause auf Minen. Die Stromversorgung ist zerstört, die Felder und Weiden sind vermint und können nicht mehr betreten werden. So sind die Menschen entweder auf Ernährungsprogramme der WHO angewiesen oder – falls, sie sich selbst ernähren müssen – gezwungen, ihr Leben bei der Arbeit auf einem verminten Feld zu riskieren. Die Wälder, in denen sie früher Holz geholt haben, sind vermint; Frauen und Kinder, die häufig diese Aufgaben übernehmen, sind hier besonders gefährdet. Die Dörfer selbst sind ebenfalls vermint. Ein besonders erschreckendes Beispiel hierfür ist die Verminung kurdischer Dörfer, nachdem die Menschen schon geflohen waren, um eine Rückkehr in absehbarer Zeit unmöglich zu machen und sich so dieses "Problems" zu entledigen.

Auch die sog. "booby-traps", als Spielzeug oder Kugelschreiber getarnte Minen, werden nach wie vor – trotz ihrer Ächtung im Landminenprotokoll von 1981 – verwendet, um Kinder damit anzulocken. Minenverseuchte Länder weisen wachsende Unter- und Fehlernährungsraten auf. Für Afghanistan hat die Stiftung Vietnam Veterans of America (WAF) eine Studie erstellt: 37 % der befragten Familien gab an, sie seien in der Anbauart und -menge deutlich eingeschränkt, 67 % der Menschen haben ihr Arbeitsverhalten wegen der Minengefahr deutlich verändert. Einige der betroffenen Bereiche sind: Feldarbeit, Holzsammeln, Fischerei, Tierhaltung. Dadurch wird die Arbeit der NGOs behindert und verlangsamt sowie eine Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Hilfeleistungen der Industrieländer verstärkt. Sie sind einmal mehr auf die Gnade der Reichen angewiesen, die vorher am Geschäft mit der Mine kräftig profitiert haben und die zynischerweise ein zweites Mal am Geschäft mit der Minenräumung und der humanitären Hilfeindustrie verdienen.

Die Auswirkungen einer Minenexplosion umfassen alle Lebensbereiche der verletzten Menschen – "verletzt" ist hier ein beschönigender Ausdruck.

Physische Verletzungen

Gliedmaßen und Genitalien werden abgerissen, Gesichter zur Unkenntlichkeit verstümmelt, das Augenlicht zerstört. Meistens handelt es sich dabei um multiple Verletzungen, je nach Nähe des Opfers zur Mine, was besonders bei Kindern aufgrund ihrer Größe verheerende Folgen hat. Splitter oder andere Fremdkörper (Kleiderreste usw.) dringen in den Körper ein und können zum Teil nie wieder entfernt werden. Der Explosionsdruck in Richtung Körpermitte führt häufig zu Stauungen und Schwellungen der Muskulatur entlang der Knochen, die dadurch bei Nichtbehandlung absterben. Diese Art von Verletzung ist schwer zu erkennen, da sie von außen kaum sichtbar ist. Amputationen und Nachamputationen werden erforderlich.

Tod oder Verstümmelung hängen ab vom Typ der Mine, der Nähe, der Körperhaltung, der Kleidung, der Zeit, bis Hilfe eintrifft (die ja auch durch das Minenfeld zur/m Verletzten gelangen muß). Verblutungsgefahr besteht, Infektionen sind äußerst gefährlich, die weitere Behandlung nach der ersten Nothilfe ist häufig nicht ausreichend, da die Gesundheitssysteme der Länder, in denen seit Jahren Bürgerkrieg herrscht, meist völlig zerstört sind. Das Immunsystem der Menschen ist häufig durch chronische Krankheiten oder Mangelernährung geschwächt.

Psychosoziale Auswirkungen

Um einen Eindruck der psychosozialen Auswirkungen zu vermitteln, sollen an dieser Stelle zwei Beispiele aus Interviews mit Landminenopfern angeführt werden:

Maria, eine 32jährige Angolanerin aus Bengo Province verlor 1989 ihr Bein, als sie auf eine Mine trat. Nun unterhält sie einen Gemüsestand am Markt. Im Interview sagt sie: "Das Leben ist schwierig, weil ich nicht alles machen kann, was ich müßte. Die Familienmitglieder helfen mir, aber mein Ehemann hat sich eine andere Frau gesucht. Ich bin hier, um zu verkaufen, um zu sagen: ‚Amiga, amiga, kauf etwas!‘ Ich muß Geld verdienen, damit meine Kinder und ich überleben können."

J. D., ein früherer angolanischer Soldat, trat kurz nach Antritt seines Militärdienstes auf eine Mine. Nun betrachtet er seine Zukunft mit Verzweiflung. Mit einer Prothese zu arbeiten, ist für ihn nicht mehr möglich. Jetzt muß er Schreibtischarbeit machen. Er würde gern weiter in der Kompanie arbeiten, er mag keine Schreibtischarbeit, den ganzen Tag auf einem Stuhl sitzen (...) Er möchte nicht heiraten, weil ihn wegen seines fehlenden Beines keine Frau akzeptieren würde. Um eine Familie ernähren zu können, muß der Mann hart mitarbeiten können. Eine ebenfalls verstümmelte Frau zu heiraten, wäre eine Möglichkeit für ihn, läßt sich aber nicht verwirklichen, da sie so beide nicht für ihren Lebensunterhalt aufkommen könnten.

Hilfe und Unterstützung für Minenopfer

Aus vorgehend beschriebenen Problemfeldern ergibt sich ein weiträumiger Bedarf an Unterstützung in den unterschiedlichen Bereichen:

1. Minenräumung leisten die meisten NGOs. Hierzu werden in der Regel professionelle Minenräumer/innen aus aller Welt eingesetzt, deren Aufgabe es u. a. ist, Menschen aus der Bevölkerung gleichzeitig dazu auszubilden. Zu dieser gefährlichen Arbeit – die gut bezahlt wird – sind häufig Betroffene selbst bereit sowie Menschen, die durch ihr soziales Umfeld indirekt betroffen sind. Oft sind es auch Frauen bzw. Mütter, die diese Aufgaben leisten. Die Arbeit ist sehr schwierig und geht extrem langsam voran. Maschinisierte Minenräumung ist nur selten möglich, da die Räumgeräte der Armeen schlecht geeignet sind (sie graben zu tief und machen damit eine weitere landwirtschaftliche Nutzung unmöglich. Vor einiger Zeit wurde in der BRD von Hr. Krohn die sog. Krohn'sche Fräse erfunden, die mit ausgezeichneten Erfolgen bereits zur Minenräumung eingesetzt wurde. Obwohl Hr. Krohn selbst sich sehr um den Einsatz dieser Geräte bemühte, wurden sie meines Wissens bisher nie in größerem Rahmen gebaut und gefördert. Naheliegender Zusammenhang mit Rüstungsfirmen, die von der UNO Großaufträge zur Minenräumung erhalten und sich weitere "Geschäfte" nicht entgehen lassen wollen. So verdient die Rüstungsindustrie an der Beseitigung ihrer eigenen Produkte und betreibt damit gleichzeitig Forschung mit dem Ziel, die Entschärfung von Minen zu erschweren (was im Krieg ja ein Nachteil dieser Waffen ist). Die Krohn'sche Fräse, als Erfindung eines völligen Außenseiters, scheint diesen Zielen im Wege zu stehen⁴.

2. Minenaufklärung findet zum einen statt im Zusammenhang mit Minenräumung, zum anderen werden zusätzlich ausgebildete Fachkräfte in betroffene Gegenden geschickt, um in Dörfern oder Schulen über die Gefahren der Mine und den Umgang damit aufzuklären. Hierzu gibt es von verschiedenen NGOs Bild- und Textmaterial, das kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Zudem wird hier der Multiplikationseffekt genutzt, das heißt, Lehrer/innen, die an einer solchen Aufklärung bereits teilgenommen haben, können ihre Kenntnisse in den Schulen künftig ohne die Hilfe von Fachkräften weitergeben.

3. Notfallversorgung beinhaltet die Bergung des Opfers aus dem Minenfeld, Erste-Hilfe-Maßnahmen und die Behandlung durch Ärztinnen/Ärzte. Die Bergung ist psychisch sehr anspruchsvoll, besonders dann, wenn Freunde oder Verwandte des Opfers dabei sind. Überstürzte Handlungen sind für alle Beteiligten lebensgefährlich, da nicht klar ist, ob und wo sich weitere Minen befinden. Am besten ist daher der Einsatz von professionellen Minenräumerinnen/-räumern, die jedoch häufig nicht schnell genug zur Verfügung stehen. Im Rahmen der Minenaufklärung werden die Bewohner/innen von verminten Landstrichen daher auch in dieser Hinsicht beraten und geschult; dies gilt ebenso für Erste-Hilfe-Maßnahmen.

Die medizinische Betreuung ist oft extrem schwierig; nur wenige Ärztinnen/Ärzte haben Erfahrung in der Behandlung solcher Wunden. Operationen sind bei Minenverletzungen sehr anspruchsvoll, das zerstörte Gewebe muß vollständig entfernt werden, um nachfolgende Entzündungen zu verhindern. Antibiotika sind erforderlich, stehen jedoch nicht ausreichend zur Verfügung. Es bleibt ein Zeitraum von etwa sechs Stunden, innerhalb dessen die Infektionsgefahr relativ gering ist. Aufgrund der mangelhaften Gesundheitsversorgung und langer Transportwege können sehr viele Verletzte nicht innerhalb dieses Zeitraums versorgt werden. Dies hat wiederum

erheblichen Einfluß auf das Ausmaß der nachfolgenden Behinderung, sofern die Opfer den Transport überhaupt überleben.

Militärisches Personal hat wesentlich bessere Chancen als Menschen aus der Zivilbevölkerung, da sie meist in Gruppen reisen, Erste-Hilfe-Ausstattung zur Verfügung haben und außerdem die nächste Militärbasis um Hilfe anfragen können. Nach einer Studie, die 1991 in Afghanistan erstellt wurde, haben Menschen, die in stark verminten Gebieten leben, aufgrund der dort stattfindenden Minenaufklärung bessere Chancen auf eine Rettung.

4. Physische Rehabilitation meint die längerfristige medizinische Betreuung, krankengymnastische Übungen, die individuelle Anpassung von Prothesen, damit verbunden ein Funktionstraining, Gehübungen und generell Übungen zum Umgang mit der Prothese. In diesem Bereich gibt es eine Vielzahl von Reha-Zentren, die sich ganz oder teilweise der Betreuung von Landminenopfern widmen. Hier gibt es bei einigen NGOs Bestrebungen, gezielt betroffene Frauen und Kinder anzusprechen, damit auch bei dieser Gruppe eine Versorgung gewährleistet ist.

5. Psychosoziale Betreuung ist ein bisher häufig von den NGOs vernachlässigter Faktor. Ein Grund, der hier sicherlich eine Rolle spielt, ist die Tatsache, daß die Art des bewußten Umgangs mit psychischen Vorgängen, wie sie in Industrienationen betrieben wird (vgl. auch den "Psycho-Boom" in den USA), den Bewohnerinnen/Bewohnern von Entwicklungsländern fremd ist. So stoßen angebotene Psychotherapien u. a. häufig auf Ablehnung bei den Betroffenen ("ich bin doch nicht verrückt"). Erfolge dagegen zeigen Selbsthilfegruppen, in denen sich Landminenopfer gemeinsam miteinander über ihre Probleme auseinandersetzen, sich Ratschläge geben und zusammen Bewältigungsstrategien entwickeln; hierzu gehören auch verschiedene Formen der sozio-kulturellen Rehabilitation.

Eine andere Form der Betreuung wird von einem Mitarbeiter des Dritte Welt Hauses Bielefeld versucht. Efraime Boja stammt selbst aus Afrika, hat in Europa eine psychotherapeutische Ausbildung gemacht und versucht jetzt in Afrika, Elemente aus der Psychotherapie mit einheimischen Methoden zu verschmelzen. Das mir bekannte Beispiel bezieht sich auf Kindersoldaten, die dort mit Hilfe von Reinigungsritualen, die sie von ihrer Schuld befreien, und psychotherapeutischer Begleitung eine Chance erhalten, in ihrer Dorfgemeinschaft wieder Fuß zu fassen und ihre traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten.

6. Sozio-ökonomische Rehabilitation richtet sich auf die betroffenen Einzelpersonen. Gemeint sind hiermit Umschulungsmaßnahmen, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (z. B. die Schaffung von Anreizen für Betriebe, Menschen mit Behinderungen einzustellen), der Aufbau von Zentren zur Betreuung von Minenopfern (in denen Betroffene arbeiten), die Ermöglichung einer weitgehend selbständigen Lebensführung, die Unterstützung betroffener Mütter bei der Versorgung ihrer Kinder (Väter sind meist nicht involviert) und die Schaffung von Wohnraum (gemeinsamer Aufbau zerstörter Häuser sowie der Bau von neuen Häusern).

Ebenso ist damit die ökonomische Rehabilitation der betroffenen Gegend gemeint. Dies beinhaltet Minenräumung, die Schaffung/Wiederherstellung der Infrastruktur, die Erschließung neuer Märkte, Handelsabkommen allgemein, die Verbesserung der Selbstversorgung sowie Bildungsmaßnahmen.

Hier ist besonders auf eine Einbeziehung von Frauen zu achten, die oft als weniger wichtige Arbeitskräfte betrachtet werden und so von sich aus oder bedingt durch ihr soziales Umfeld den Männern den Vortritt lassen bezüglich angebotener Reha-Maßnahmen und sich selbst zurücknehmen.

7. Sozio-kulturelle Rehabilitation meint die Ermöglichung einer Teilnahme am kulturellen Leben für Menschen, denen die Umstände dies erschweren. Eine Reha-Maßnahme umfaßt hier zum einen Aufklärungsarbeit mit der breiten Bevölkerung, zum anderen direktes kulturelles Engagement von Betroffenen. Aufklärungsarbeit in der Bevölkerung meint Aufklärung über Landminen, daraus resultierende Behinderungen, die Reflexion der Rolle von behinderten Menschen in der jeweiligen Gesellschaft und die Gründe für Behinderung (so gelten z. B. in manchen Ländern Menschen mit Behinderung als von Gott/den Göttern Bestrafte und werden aus der Gemeinschaft ausgeschlossen; dies geht teilweise bis zur vollständigen Ghettoisierung). Auch die Auswirkungen einer Behinderung auf das gesamte Lebensumfeld müssen hier reflektiert werden, um ein Verständnis für diese Probleme zu erreichen. Die Formen, in denen diese Zielsetzung verfolgt wird, sind unterschiedliche; Reha-Maßnahmen in diesem Bereich spielen jedoch bei den meisten NGOs eine geringe bzw. gar keine Rolle.

Besonders erwähnenswert scheint mir in diesem Zusammenhang die Entstehung von Theatergruppen, die schauspielerisch ihre Probleme und ihr Leben darstellen und damit von Dorf zu Dorf ziehen, um die Bewohner/innen zu sensibilisieren.

8. Selbsthilfeverstärkung ist – zumindest auf dem Papier – übergeordnetes Prinzip aller stattfindenden Hilfemaßnahmen. Einbezogen ist hier sowohl die Unterstützung des einzelnen Menschen bei der Suche nach einer möglichst

eigenverantwortlichen, selbstversorgenden Lebensführung (meint alle Bereiche der Rehabilitation) als auch die Unterstützung von landeseigenen Organisationen, die sich mit diesem Problemfeld beschäftigen.

Das Prinzip der "Hilfe zur Selbsthilfe" ist per se relativ verschwommen und bedarf zu seiner konkreten Umsetzung einer genaueren Definition, die von den verschiedenen Organisationen unterschiedlich vorgenommen wird. Das Feld reicht hier von der bloßen Schaffung von Arbeitsplätzen für Einheimische in den Projekten über Zusammenarbeit von inländischen mit ausländischen Organisationen bis hin zu NGOs, die nur dann Projekte unterstützen, wenn eigene Strukturen oder Projektinitiativen im Land vorhanden sind.

9. Organisationsförderung überschneidet sich mit Selbsthilfeverstärkung, bezieht sich aber konkret auf die Förderung von eigenständigen Organisationen aus den betroffenen Ländern. Sie unterstützt die Schaffung von Strukturen und die Bildung von Netzwerken innerhalb verschiedener von der Problematik betroffener Länder. So wird der Einsatz von Expertinnen/Experten aus Industrienationen weitgehend eingeschränkt, Fachpersonal wird länderübergreifend ausgetauscht, es findet gegenseitige Unterstützung bei der Schaffung von Strukturen statt. Dazu gehört auch z. B. die Organisation von länderübergreifenden Kongressen, auf denen Ideen ausgetauscht und neue Kontakte geknüpft werden können.

Über das Vorhandensein eines Handlungsbedarfs in diesen Bereichen herrscht bei den NGOs weitgehender Konsens. Je nach Struktur der NGO, nach dem Berufsfeld, aus dem diese gegründet wurde, der Zielrichtung, der Art der Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, aber auch nach ihrem Ansatz zur Entwicklungshilfe entscheidet sich, in welchen Bereichen diese tätig werden. Eine Abdeckung aller dieser Bereiche kann letztlich nur durch eine intensive (meist internationale) Zusammenarbeit erreicht werden. Hindernisse auf dem Weg zur Zusammenarbeit von NGOs entstehen z. B. durch die unterschiedliche Zuständigkeit der Ämter in der BRD, bei denen Fördergelder beantragt werden können. Besonders die bundesdeutsche Bürokratie scheint sich nach Aussagen von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern in NGOs im Aufstellen von Hürden, die der Erreichung von ganzheitlichen Betreuungskonzepten entgegenstehen, auszuzeichnen. Insofern könnte die Einrichtung einer Koordinationsstelle, die zwischen den verschiedenen Ämtern Absprachen und Informationsweitergabe gewährleistet, hier von Nutzen sein.

Unterstützung in den Bereichen 1 bis 4 und 6 ist die am häufigsten stattfindende Form der Hilfeleistungen. Sie betrifft die unmittelbarsten Folgen von Landminen und umfaßt die ersten notwendigen Maßnahmen. Projekte, die sich um diese Bereiche kümmern, sind kurzfristiger durchzuführen, von der Struktur her im Vergleich zu den anderen Problembereichen unkomplizierter, die Erfolge werden schneller und deutlicher sichtbar.

Das heißt natürlich auch, daß Maßnahmen dieser Art ein höheres Maß an Popularität (für die NGOs) bringen. Sie sind publikumswirksamer und spektakulärer, bringen mehr Spendengelder. Viele der großen NGOs, die auf dem Gebiet der Landminenproblematik arbeiten, engagieren sich hauptsächlich oder ausschließlich in diesen Bereichen. Der Einsatz in diesen Bereichen ist enorm wichtig und muß auch zeitlich an erster Stelle stehen.

Die Gefahr dabei ist jedoch, daß die übrigen Bereiche nicht, zu wenig oder zu spät beachtet werden. Angesichts der großen Flächen auf der Erde, die bereits vermint sind und derer, die gerade vermint werden, werden wir alle jedoch eine "entminte Erde" nicht mehr erleben (sofern dies überhaupt jemals der Fall sein wird). Die NGOs können sich m. E. nicht ausschließlich auf Minenräumung und -aufklärung konzentrieren, nur weil diese augenscheinlich die dringlichsten Aufgaben sind und die übrigen Bereiche "anderen" überlassen.

Literatur

- ALBRECHT, Friedrich: Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft: Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargelegt am Beispiel Ecuadors. Frankfurt: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1995
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Journalisten-Handbuch Entwicklungspolitik. Bonn: BMZ 1996
- FIGUEROA, Dimas: Paulo Freire zur Einführung. Hamburg: Edition SPAK im Junius Verlag, 1989
- FREIRE, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1993
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei: Schule, die Leben heißt. Befreiungstheologie konkret. Ein Gespräch. München: Kösel, 1986
- KEMLER, Herbert (Hrsg.): Behinderung und dritte Welt. Annäherung an das zweifach Fremde. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1988
- KOBI, Emil E.: Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Luzern: Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, 1988
- GNÄRIG, Burkhard: Erwartungen von Nichtregierungsorganisationen an die künftige staatliche Nord-Süd-Politik. In: Röscheisen, Roland (Hrsg.): Nord-Süd-Politik an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Unkel (Rhein): Horlemann, 1994

Eine interkulturelle Chance Straßensozialarbeit

Was moderne Gesellschaften und mit Straßenkindern arbeitende Erwachsene von der Andersartigkeit auf der Straße lebender und arbeit

Uwe von Dicker

Die vor fünf Jahren gegründete Internationale Gesellschaft zur Förderung des lateinamerikanischen Straßenkindes – educación para todos e. V. zählt ihre Mitglieder gleichermaßen in Europa wie in Lateinamerika. Sie setzt sich auf Grund der durch den Brasilianer Paulo Freire ins Leben gerufenen Befreiungspädagogik für neue Akzente in der sozialen und pädagogischen Arbeit mit Straßenkindern ein.

In Sao Paulo, Frankfurt und Sofia, in New York, Neu Delhi und Leningrad beobachten auf der Straße tätige Erwachsene eine bedrohliche Auseinandersetzung zwischen Kind und Gesellschaft. Immer häufiger werden Stimmen laut, die eine konsequente Reinigung der Straßen von diesen kindlichen Elementen fordern. In dieser Auseinanderentwicklung liegt eine ernstzunehmende Gefahr: wenn Kinder ihre eigenen Kulturmerkmale entwickeln, die sie immer rascher und immer auswegloser von ihrer Gesellschaft, von ihrem Volk zu trennen drohen.

Wir wissen heute, daß die institutionelle Versorgung von Kindern in offenen und geschlossenen Straßenkinderheimen versagt hat. In geschlossenen oder auch rundum versorgenden Einrichtungen erhalten die Kinder nur selten die Möglichkeit, Überleben zu erlernen und ihre häufig tiefgehenden innerpsychischen Verletzungen aufzuarbeiten. Man weiß heute, daß in extremer Armut und auf der Straße lebende Kinder an der Gestaltung ihrer Zukunft beteiligt werden müssen. Eine Zukunft versprechende soziale und pädagogische Arbeit mit auf der Straße lebenden Kindern kann daher nur in einer offenen, die Kinder und Jugendlichen miteinbeziehenden Atmosphäre geschehen. Bei dieser Aufgabe werden Erwachsene, die meist nicht das Los der Kinder zu leben hatten, zu Lernenden.

Hierbei scheint die von Margaret MEAD (1963) beobachtete Entwicklung der Enkulturation, bei welcher eine Gesellschaft sich darum bemüht, ihre Kinder in ihre kulturellen Wert- und Orientierungsmaßstäbe einzuführen und zu erziehen, ihre Bedeutung verloren zu haben: Straßenkinder entwickeln unserer Beobachtung zufolge immer rascher und immer violenter ihre eigene Kultur – eine Kultur der Straße. Sie enkultivieren ihre Compañeros und Lebensgenossen nach ihren eigenen Wert- und Orientierungsmaßstäben. Während sich vor allem in den südlichen Ländern ultrareaktionäre Gruppen verstärkt für eine Ausrottung von Straßenkindern aussprechen, erstellen die auf der Straße überlebenden Kinder ihre eigenen Gesetze und Normen, gehen dazu über, Erwachsene auszuschließen und gnadenlos zu bekämpfen, antworten gelegentlich mit Raubmord.

In extremer Armut und auf der Straße aufwachsende Kinder, die in ihrem kindlichen Leben bereits sehr früh dazu

gezwungen wurden, die alleinige Verantwortung für ihren Körper, ihre Gesundheit, für ihr Überleben in die Hand zu nehmen, sind als Mitglieder einer Gesellschaft ernst zu nehmen. Sie sollten daher nicht über private oder staatliche Maßnahmen gezwungen werden, sich in vorgegebene, ausschließlich von Erwachsenen konzipierte Strukturen einordnen oder integrieren zu müssen. Sie sollten vielmehr beim Aufbau ihrer Zukunft zu ernstzunehmenden Beteiligten werden. Sie sollten in ihrer oft viel zu kurzen Kindheit und Jugendzeit ein nach menschlichen Gesichtspunkten ausgerichtetes Überleben erlernen dürfen.

Dieser von dem in extremer Armut und auf der Straße lebenden Kindes ausgehender Ansatz hat Mahatma Gandhi mit folgendem Bild umschrieben: "Wenn du einem in Armut und Not Lebenden helfen oder auch beistehen willst, ziehe dich zuvor in die Stille deiner Gedankenwelt zurück und versuche dich, in die konkrete Lebenssituation des Betroffenen zu versetzen und diese dir verständlich zu machen. Findest du heraus, was dieser Mensch tatsächlich benötigt, richte hiernach deine Handlungsschritte aus."

Hier sollte soziale und pädagogische, aber auch soziale und entwicklungspolitische Arbeit ansetzen: beim Betroffenen, in unserem Fall beim Kind. Programme und Aktionen, die uns begeistern, aus unserer schöpferischen Kraft entstehen oder die wir aus unserer unstillbaren Wut des Helfenwollens entwickelt haben, sollten daher neu überprüft oder ggf. zurückgenommen werden. Wir sollten versuchen, in die Andersartigkeit des auf der Straße lebenden Kindes einzutauchen und von hierher seine Bedürfnisse erkennen lernen.

Nach ausführlicher sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeit hat der in Paraguay lebende Philosoph und Pädagoge Benno Glauser vor vielen Jahren in Assunción ein Straßenkinderprojekt mit dem bezeichnenden Namen

callescula – Schule der Straße – eröffnet. Ihm ist deutlich geworden, daß wir als Erwachsene und Mitglieder moderner Gesellschaften aus der Erfahrungswelt von Straßenkindern erhebliches lernen und übernehmen können.

Diese Erkenntnis wird von dem Brasilianer Paulo FREIRE (1974, 1985, 1987) geteilt. Zunehmend hat man in Lateinamerika in der sozialen und pädagogischen Arbeit mit auf der Straße lebenden Kindern begonnen, sich an seinen politisch-pädagogischen Ideen zu orientieren. Er prägte den Begriff der educación popular, einer vom Volk ausgehenden Erziehung, und will vor allem die Armen des südamerikanischen Kontinentes zu einem neuen Selbstverständnis befähigen.

Die außerhalb Lateinamerikas heute allgemein als Befreiungspädagogik bezeichnete Idee Paulo Freires wird fälschlicherweise gelegentlich zur Volkspädagogik deklariert, eine Pädagogik, die uns in Europa an völkische Erziehung, volkstümliche Bildung, Volksschule, Volkshochschule oder auch Volksbildung (LIEBEL 1990, S. 155) erinnert. Freire hingegen versteht seine Pädagogik als eine Pädagogik der Unterdrückten. Sie soll die Armen Lateinamerikas in die Lage versetzen, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, für diese zu kämpfen und sie politisch durchzusetzen.

Paulo Freire vertritt die Auffassung, daß nur über bewußt eingeleitete Lernprozesse und das Erkennen der eigenen politischen und sozialen Verhältnisse Befreiung und schließlich die Überwindung der Armut möglich ist. Jede Bildungsarbeit, also auch das Erlernen des Schreibens und Lesens, versteht er als politischen Kampf, welcher beim Lernenden entscheidende Bewußtseinsprozesse nach sich zieht. Nur auf diesem Wege seien gesellschaftliche Veränderungen möglich.* Hierbei ist es Freire zufolge völlig unwesentlich, ob ein Individuum lesen oder schreiben kann – viel wichtiger sei es, "... das Erfahrungswissen ans Licht zu bringen und das kollektive Gewissen zu beleben" (FREIRE, zit. nach LIEBEL 1990, S. 155).

Orientierte sich Lateinamerika seit seiner "europäischen Entdeckung" und bis in die heutige Zeit überwiegend an europäischen und in der Neuzeit an nordamerikanischen Bildungstheorien und -methoden, entwickelte FREIRE (1985, S. 81) eine völlig neue, erstmals ausschließlich auf Lateinamerika zugeschnittene Methode der Alphabetisierung. Er postulierte das Konzept einer educación problematizadora, einer das Lebensfeld mit einbeziehenden Erziehung. In ihr sehen viele lateinamerikanische Straßensozialarbeiter eine entscheidende Alternative zur depositären Erziehung oder auch Heimerziehung.

Die educación popular wird seither in allen Ländern Lateinamerikas als eine auf alle Lebenslagen bezogene, nicht "institutionalisierbare" Bewegung verstanden (vgl. CUSSIANOVICH 1988, S. 36). Sie bringt die Ausbeutung, Unterdrückung und Abhängigkeit der Armen zum Ausdruck und manifestiert sich in Initiativen wie Volksküchen, Gesundheitsstationen, Bildungszentren, Nachbarschaftshilfen, aber auch Workshops und Kampagnen, die überall in Lateinamerika von den Betroffenen selbst eingeleitet und betrieben werden. Wie nicht anders zu erwarten, stößt Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten zuweilen insbesondere bei konservativen Politikern und Mitgliedern der altkolonialen Gesellschaft auf Abneigung.

Viele lateinamerikanische Straßenpädagogen haben über die educación popular zu einem neuen Bewußtsein gefunden und sie zum Grundprinzip einer Erziehung auf der Straße, einer vom Lebensfeld des Kindes ausgehenden Pädagogik erhoben: Für die auf der Straße lebenden Kinder soll die Straße Lernstoff bleiben und die Problematik eines menschlichen Lebens auf der Straße ständig thematisiert werden. Ihre Lebenssituation soll ihnen bewußt und nicht ausgeklammert werden und schließlich zum Inhalt allen Lernens werden. Sie sollen reflektieren und selbst neue Lösungen formulieren lernen, wobei die Straßenpädagogen die Rolle des Provozierenden oder Animierenden einnehmen (FREIRE 1985, 1987).

Bei diesem Prozeß erklärt der Erziehende die Probleme seines Zöglings zum eigenen Lernziel. Straßenerziehung erhält eine völlig neue pädagogische Dimension: Die Straßenpädagogen werden mit einem ihnen bislang fremden, so noch nicht gelebten Lernstoff konfrontiert, der ausschließlich von den Problemen, aber auch von den gemachten Erfahrungen der Kinder bestimmt ist. Sie werden zu Schülern des auf der Straße lebenden Kindes (FREIRE 1988; ZIMMERMANN 1993; DÜCKER 1986 bis 1996). Eine derartige Einstellung setzt jedoch die Bereitschaft voraus, von und mit dem Kind zu lernen.

Die 1992 gegründete "Internationale Gesellschaft zur Förderung des lateinamerikanischen Straßenkindes – educación para todos e. V." setzt sich dafür ein, daß über die Einrichtung sozial- und entwicklungspolitischer Programme eines Tages alle in Lateinamerika auf der Straße lebenden Kinder ein Anrecht auf Betreuung, Begleitung und schulische Erziehung durch einen Erwachsenen erhalten – eine Zielvorstellung, der sich in zahlreichen Ländern Lateinamerikas wie auch in Europa immer mehr Politiker, Fachleute und Kinderhilfswerke anzuschließen scheinen.

Educación para todos unterstützt in Lateinamerika Straßenkinderprojekte, in welchen im Einzugsgebiet der Kinder lebende und größtenteils selber auf ein Leben in extremer Armut und auf der Straße zurückblickende junge Erwachsene, Frauen und Männer, sich bereit erklärt haben, für die Kinder ihres Lebensumfeldes etwas zu tun. Um in dem wohl schwierigsten Gebiet der sozialen Arbeit, der Straßensozialarbeit, eine allzu hohe Fluktuation, ein zu frühes Aufgeben zu vermeiden, hat man in den Ländern Chile und Uruguay damit begonnen, den auf der Straße tätigen Erwachsenen eine fachliche Begleitung zukommen zu lassen. Eine Gruppe von Sozialarbeitern, Pädagogen,

Psychologen und Sozialwissenschaftlern bietet ihnen eine mobile, berufsbegleitende Ausbildung. Sie haben erkannt, daß das Leben in extremer Armut und auf der Straße ständigen, kaum voraussehbaren Veränderungen unterliegt und an die in diesem Feld tätigen Erwachsenen immer neue, oftmals nicht vorausplanbare Anforderungen stellt. Über das Konzept einer formación permanente, einer ständigen, nicht abbrechenden fachlichen Begleitung, bieten sie den in der Straßensozialarbeit tätigen Erwachsenen berufliche Weiterbildung, sozioaffektive Unterstützung, das Angebot einer Supervision und auf Wunsch ein Diplom. Darüber hinaus haben die im Feld tätigen Hochschullehrer ihre Arbeit zur ständigen, nicht abbrechenden Forschungsarbeit erklärt. Auch sie begeben sich als Lernende auf die Straße. Über die Methode der Aktionsforschung wollen sie die Veränderungen im Bereich eines kindlichen Lebens in extremer Armut und auf der Straße festhalten, hieraus ihre Schlüsse für die Ausbildung Erwachsener ziehen und Argumente für die aktuelle sozialpolitische Diskussion erhalten.

Literatur

- CUSSIANOVICH, Alejandro: Una opción preferencial para los niños trabajadores. In: Niños trabajadores. Lima 1988
- CUSSIANOVICH, Alejandro: Sie wissen genau, was sie wollen. Selbstorganisation von Kindern in Peru. In: Lateinamerikanische Analysen und Berichte 12. Hamburg 1988
- CUSSIANOVICH, Alejandro: La conversión en el contexto de America Latina. Lima 1992
- DÜCKER, Uwe von: Hoffnung für peruanische Straßenkinder: Die "huchuyrunas", ein Modell aus Kinderhand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/1986
- DÜCKER, Uwe von: Die Kinder der Straße. In: Heidtmann, Horst; Plate, Christoph (Hrsg.): Manana. Entwicklungshelfer berichten aus drei Kontinenten. Baden-Baden 1987
- DÜCKER, Uwe von: Carlos – Schlüsselfigur eines peruanischen Straßenkindes. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 5/1988
- DÜCKER, Uwe von: Die Straßenkinder von Peru. In: Soziale Psychiatrie. Waldorf, September 1989
- DÜCKER, Uwe von: Die Kinder der Straße. Überleben in Lateinamerika. Frankfurt 1992
- DÜCKER, Uwe von: Straßenkinder, ein europäisches Erbe. In: DED Brief, Zeitschrift des Deutschen Entwicklungsdienstes 2/1992
- DÜCKER, Uwe von: Das lateinamerikanische Straßenkind – ein gesellschaftlicher Schönheitsfehler? In: Interkulturell, Heft 1-2/1992
- DÜCKER, Uwe von: Los niños de la calle latinoamericanos y su lucha por sobrevivir. Broggingen 1993
- DÜCKER, Uwe von: Zur psychosozialen Situation des lateinamerikanischen Straßenkindes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/1993
- DÜCKER, Uwe von: Ergebnisse eines chilenischen Aktionsforschungsprojektes zur Ausbildung und Begleitung von StraßensozialarbeiterInnen und StraßenpädagogInnen. Freiburg 1996, Interkulturell 1, 2, 3/1996
- DÜCKER, Uwe von: In extremer Armut und in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei der Entwicklung eigenständiger Kulturmerkmale. In: Holm, Karin; Dewes, Jürgen (Hrsg.): Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Frankfurt 1996
- DÜCKER, Uwe von: Straßenkinder – ernstzunehmende Beteiligte beim Aufbau ihrer Zukunft. In: kid – Kinderinformationsdienst, No. 3, Jg. 6, Sept. 1996
- FREIRE, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Augsburg 1974
- FREIRE, Paulo: y Educadores de rua, uma abordagem critica. UNICEF/SAF/FUNABEM. Sao Paulo 1985
- FREIRE, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg 1985
- FREIRE, Paulo: Los educadores de la calle. UNICEF. Bogota 1987
- LIEBEL, Manfred: Mala onda – wir wollen nicht überleben, sondern leben. Frankfurt am Main 1990
- LIEBEL, Manfred: Wir sind die Gegenwart. Frankfurt 1994
- MEAD, Margaret: Socialisation and enculturation. New York 1963
- ZIMMERMANN, Jürgen: Überleben wird in der Schule nicht gelernt. In: Aktion Dritte Welt. Blätter der JZ3W, Nr. 187, Februar 1993

Paulo Freire einige Gedanken zu seiner Bedeutung für die Behindertenpädagogik in der Dritten Welt

Kim Siekmann

Einer der bedeutendsten Pädagogen unseres Jahrhunderts ist tot. Am 2. Mai diesen Jahres starb Paulo Freire 75-jährig in Sao Paulo. Die Paulo Freire Gesellschaft schreibt dazu in ihrer Pressemitteilung vom 4. Mai 1997:

„Wir haben einen lieben Freund verloren. (...) Am Freitag, den 2. Mai 1997 verstarb unser Freund und Vorbild Paulo Freire. Wie kein anderer pflegte er den Dialog und ermunterte alle pädagogisch und politisch Tätigen, die

Lebenswelt mit den Lernenden zu teilen und mit ihnen gemeinsam Wege zu entwickeln, ihre Situation zu verändern. Wir werden versuchen, sein Anliegen weiter zu verwirklichen.“

Paulo Freire entwickelte seine Methode und Theorie der "Pädagogik der Unterdrückten", der "Pädagogik der Befreiung" und der "Pädagogik der Hoffnung" einerseits aufgrund eigener Erfahrungen von Armut und Hunger und der eigenen Arbeit in Alphabetisierungskampagnen, lehnte sich andererseits bei einigen Philosophen wie z. B. Marx, Buber oder Fromm an, ohne dabei in Dogmatismus zu verfallen. Das zentrale Element seiner Methode in Theorie und Praxis, der Dialog, schließt eine dogmatische Grundhaltung aus, weshalb Freire uns dazu einlädt, seine Theorie und Methode weiter zu entwickeln, auf andere pädagogische Bereiche zu übertragen und ggf. zu modifizieren.

In diesem Sinne möchte ich in diesem Artikel aufzeigen, inwieweit wir Freire bezüglich einer Pädagogik mit behinderten Menschen verstehen können. Verbunden mit dem Anliegen, die Situation behinderter Menschen in der Dritten Welt zu verbessern – denn wir sog. "Professionellen" befinden uns hier in einem besonderen Dilemma – leistet die Pädagogik Freires einen besonderen Beitrag. Wie können Wissenschaftler/innen und professionelle Praktiker/innen, insbesondere aus "Unterdrückergesellschaften" (FREIRE 1991), Konzepte und Projekte entwickeln und leiten, ohne eben dadurch neue Abhängigkeiten zu schaffen? Kann (westliche) Wissenschaft oder Behindertenpädagogik überhaupt die Dritte Welt zum Gegenstand haben und glaubhaft Ergebnisse erzielen, ohne bestehende Abhängigkeiten zu stabilisieren oder zu verstärken? Kann Behindertenpädagogik in der Dritten Welt so gestaltet werden, daß kein einseitiges Belehren entsteht, sondern ein dialogischer Austausch, von dem alle Beteiligten lernen und profitieren?

Stehen wir also als sonderpädagogische "Experten/Expertinnen" nicht in sehr großer Gefahr, zu dem beizutragen, was Freire die kulturelle Invasion nennt? Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß "Eindringlinge in den kulturellen Zusammenhang einer Gruppe (...)" eindringen, "ohne die Möglichkeiten der letzteren zu respektieren. Sie drängen ihre Sicht denen auf, bei denen sie eindringen (...)" (FREIRE 1991, S. 129). Aufgrund der eigenen paternalistischen Erfahrung in Elternhaus und Schule neigen Spezialisten/Spezialistinnen dazu, ihr Wissen zu übermitteln. "Sie sehen sich als Förderer der Leute" (ebd., S. 132), wobei der Begriff "Förderer" gerade im sonderpädagogischen Kontext eine wichtige Bedeutung einnimmt. Die betroffenen Menschen – behinderte Menschen und ihr soziales Umfeld in der Dritten Welt – werden zu Objekten. Allerdings gibt es auch Spezialistinnen/Spezialisten, die entdecken, "... daß manches an ihrem erzieherischen Versagen (...) der Gewalttätigkeit ihres eigenen invasorischen Handelns ..." (ebd., S.133) zugeschrieben werden muß. Freire schreibt dazu:

"Wer diese Entdeckung macht, sieht sich einer schwierigen Alternative gegenüber. Er empfindet die Notwendigkeit, die Invasion zu verurteilen, aber die Formen der Herrschaft haben sich so tief in ihn eingegraben, daß diese Verurteilung seine eigene Identität bedrohen würde. Die Invasion abschaffen wäre gleichbedeutend damit, den gespaltenen Zustand zwischen Beherrschten und Herrschenden zu beenden. (...) Aus eben diesem Grund hieße das, nicht länger über oder in einem (als Fremder) zu sein, sondern mit einem zu sein (als Kamerad)" (ebd., S. 133).

Die Methode und Theorie Freires kann dabei helfen, sich diesem Dilemma anzunähern. Es gilt, in ehrlichen Dialog zu treten mit den "Unterdrückten", zu denen behinderte Menschen in der Dritten Welt im doppelten Sinne gehören, wie aus dem folgenden Text hervorgehen wird.

Zum Verhältnis

Unterdrücker Unterdrückte

Auszüge der Theorie

Freire postuliert die Humanisierung des Menschen als seine wahre Berufung (ebd., S. 31). Sie bedeutet Befreiung durch Selbsterkenntnis und Emanzipation des Menschen, der so in dialogischen Austausch über die Welt mit anderen treten soll, um die Welt gemeinsam mit den anderen neu zu benennen. Die Humanisierung des Menschen werde zwar ständig verneint, aber gerade dadurch bestätigt. Enthumanisierung ist das Ergebnis einer ungerechten Ordnung, die sowohl die Unterdrückten als auch die Unterdrücker zeichnet, da sie in den Unterdrückern "jene Gewalt erzeugt, durch die sie enthumanisiert werden" (ebd., S. 32). Die Unterdrückten selbst besitzen die Kraft, sich und ihre Unterdrücker mit dem Ziel der Humanisierung des Menschen zu befreien, was nur durch die Erkenntnis der Notwendigkeit, für diese Befreiung zu kämpfen, erlangt werden kann. Freire nennt diesen Kampf der Befreiung einen "Akt der Liebe" (ebd., S. 31 ff.).

In der Pädagogik der Unterdrückten geht Freire von dem Verhältnis Unterdrückte – Unterdrücker in der Welt aus, das durch die Enthumanisierung des Menschen generell gekennzeichnet ist. Zum Beispiel haben durch Vorschriften, die eine entscheidende Komponente des Verhältnisses Unterdrückte – Unterdrücker sind, die

Unterdrückten das Bild des Unterdrückers internalisiert. Die Vorschrift bedeutet, daß einem Menschen eine Entscheidung eines anderen aufgezwungen wird. "Dabei wird das Bewußtsein des Menschen, dem man die Vorschrift macht, in ein Bewußtsein verwandelt, das mit dem Bewußtsein dessen, der sie macht, konform geht" (ebd., S. 34). Aus diesem Grund fürchten sich die Unterdrückten vor der Freiheit, die verlangen würde, "daß sie dieses Bild aus sich vertreiben und es durch Autonomie und Verantwortung ersetzen" (ebd., S. 34). Sie befinden sich dadurch in einem Zwiespalt, der einerseits den Wunsch nach Freiheit und andererseits die Furcht vor ihr beinhaltet.

Der Unterdrücker hingegen ist gekennzeichnet durch das Klima der Gewalt der Unterdrückung und ein starkes Besitzerbewußtsein, wodurch er alles in ein Objekt seiner Herrschaft verwandelt. Das einzig Wertvolle für den Unterdrücker ist es, mehr zu haben, und somit werden Geld und Profit zum primären Ziel des Seins, wobei Sein gleich Haben ist (ebd., S. 45). Das "Monopol des Mehrhabens" (ebd.) ist ein Vorrecht des Unterdrückers, das andere und ihn selbst enthumanisiert, denn um seine Vorrechte zu erhalten, muß der Unterdrücker die Unterdrückten kontrollieren, da er sie für seine eigene Existenz braucht.

"Bei seinem Versuch, um der Herrschaft willen den Hang zum Suchen, die Unruhe und kreative Kraft, die das Leben kennzeichnet, zu unterdrücken, tötet das Bewußtsein des Unterdrückers alles Leben. Mehr und mehr benutzen die Unterdrücker Wissenschaft und Technologie (...) für ihren Zweck: die Aufrechterhaltung einer oppressiven Ordnung durch Manipulation und Regression. Die Unterdrückten haben als Objekte, als ‚Dinge‘, keinen Zweck, außer den, den ihre Unterdrücker ihnen vorschreiben" (ebd., S. 46).

Ein bedeutsamer Ausgangspunkt für das Verstehen von Freires Pädagogik ist seine Analyse und Kritik der dominanten Erziehungs- und Bildungsverhältnisse, die zur Aufrechterhaltung der Enthumanisierung beitragen. Er stellt fest, daß der Bildungsvorgang an einer "Übermittlungs Krankheit" (ebd., S. 57) leide, da das Subjekt Lehrer/in den Objekten Schüler/innen Inhalte übermittelt, die im Prozeß der Übermittlung leblos werden. Die Schüler/innen werden so zu "Containern, die vom Lehrer gefüllt werden müssen" (ebd., S. 57). Freire vergleicht diesen Prozeß mit dem Akt einer "Spareinlage" und titulierte dieses Konzept demnach als "Bankiers-Konzept der Erziehung" (ebd.). Erkenntnis ist innerhalb dieses Konzepts eine Gabe, die von dem, der sich für wissend hält, an solche, die nichts wissen, ausgeteilt wird. "Indem er ihre Unwissenheit für absolut hält, rechtfertigt er sein eigenes Dasein" (ebd., S. 58).

Innerhalb dieser Form der Erziehung neigen die Schüler/innen dazu, ihre passive Rolle zu akzeptieren. Insofern minimalisiert die Bankiers-Erziehung die kreative Kraft der Schüler/innen und dient somit den Interessen der Unterdrücker, da so die Welt durch die Schüler/innen nicht erkannt oder verwandelt werden kann. Das Bewußtsein des Unterdrückten wird dahingehend verändert, daß er angepaßter und leichter beherrschbar wird.

"Um dieses Ziel zu erreichen, benutzen die Unterdrücker das Bankiers-Konzept der Erziehung in Verbindung mit einem paternalistischen Sozialaktionsapparat, der den Unterdrückten den euphemischen Titel von ‚Wohlfahrtsempfängern‘ verleiht. Sie werden als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von der allgemeinen Norm einer ‚guten, organisierten und gerechten‘ Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese ‚inkompetenten und faulen‘ Leute an ihre Verhaltensformen anpassen muß (...). Diese Randfiguren müssen in die gesunde Gesellschaft (...) integriert (...) werden. In Wahrheit sind die Unterdrückten jedoch keineswegs ‚Randerscheinungen‘ (...). Sie waren schon immer in der Struktur, die sie zu ‚Wesen für ein Anderes‘ (Hegel) machte" (ebd., S. 59).

Menschen mit Behinderung als Unterdrückte

Von der Ungleichheit in der Welt und von Unterdrückung sind Menschen mit Behinderung besonders betroffen, denn auf einen einfachen Nenner gebracht kann festgestellt werden: Armut und Unterdrückung erzeugen Behinderung (z. B. durch mangelhafte Ernährung, fehlende Arbeit und Bildung), und Behinderung erzeugt ihrerseits wieder Armut und weitere Unterdrückung (durch z. B. noch geringere Chancen). Die größte Zahl von Menschen mit Behinderung lebt in Ländern der sog. Dritten Welt (vgl. ALBRECHT 1995, S. 38 f.), was die Annahme bestätigt, daß Menschen mit Behinderung besonders benachteiligt sind und somit in den allermeisten Fällen zu "den Unterdrückten" gehören.

Gerade behinderte Menschen werden als Randgruppe stigmatisiert, die der Norm möglichst angepaßt und in die "gesunde Gesellschaft" (FREIRE 1991, S. 59) integriert werden sollen. Doch wie Freire bemerkt: "Sie waren schon immer in der Struktur, die sie zu ‚Wesen für Anderes‘ (...) machte" (ebd.).

Wenn Menschen mit Behinderung in den meisten Fällen zu den Unterdrückten gehören, kann die These aufgestellt werden, daß sowohl das Ausbleiben von Prävention, Rehabilitation und Bildung, die zum Teil vorherrschenden Methoden der vorhandenen (Sonder-)Pädagogik als auch "paternalistische Sozialaktionsapparate" (ebd.) zu unterdrückerischen und somit enthumanisierenden Verhältnissen beitragen, von denen alle Menschen in der Dritten Welt (aber nicht nur dort!) betroffen sind, besonders jedoch behinderte Menschen, die "am Rande" der Gesellschaft leben müssen.

(Sonder-)pädagogische Handlungskonsequenzen

Eine Konsequenz aus Freires Theorie ist das dialogische Handeln. Das Wesen des Dialogs ist das Wort mit seinen konstitutiven Elementen "Reflexion" und "Aktion". "Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort zu sagen, heißt daher, die Welt zu verändern" (FREIRE 1991, S. 71). Das Wort, das immer beide Dimensionen, "Reflexion" und "Aktion" ein

"Wenn es also dadurch zu einer Verwandlung der Welt kommt, daß die Menschen ihr Wort sagen und die Welt benennen, dann drängt sich der Dialog auf als Weise, durch die Menschen ihrem Sinn als Menschen gerecht werden" (ebd., S. 72).

Freire stellt fest, daß Dialog zwischen Menschen mit der gemeinsamen Aufgabe des Lernens und Handelns nicht ohne "Demut" (ebd., S. 73) stattfinden kann. Demut ist der Gegenpol zu Selbstgenügsamkeit. Dialog bedeutet, an andere zu glauben und trotzdem kritisch zu sein. "Dort, wo man sich begegnet, gibt es weder totale Ignoranten noch vollkommene Weise – es gibt nur Menschen, die miteinander den Versuch unternehmen, zu dem, was sie schon wissen, hinzuzulernen" (ebd., S. 74).

Auf die Sonderpädagogik bezogen bedeutet Dialog, daß wir Pädagoginnen/Pädagogen die Fähigkeiten, die Handlungskompetenzen und das Wissen von Menschen mit Behinderung und von Menschen anderer kultureller Herkunft als genauso wichtig für Forschungs- und Handlungsprozesse anerkennen wie die eigenen. Ein Lern- und Veränderungsprozeß aller Beteiligten beginnt erst durch die Begegnung mit Neuem und somit durch den Dialog von Menschen mit verschiedenen Lebenswirklichkeiten. Pädagoginnen/Pädagogen und behinderte Kinder und Erwachsene sowie ihr soziales Umfeld treten in Dialog miteinander und ermitteln durch die Begegnung gemeinsam mit ihnen Probleme, die zu verändern sind. Die verschiedenen Kompetenzen der Beteiligten tragen zum Erkennen der Probleme, zu gemeinsamen Lösungsstrategien und Kritik und zur erneuten Problemdefinition bei. So ergibt sich ein gemeinsamer Veränderungsprozeß, der kein vorher definiertes Ziel erreicht, sondern sich an der immer wiederkehrenden Kritik und am Dialog ständig erneuert.

Bedarfs- und problemorientierte Methodik

Sobald Menschen in zunehmendem Maße vor Probleme gestellt werden, werden sie mehr und mehr herausgefordert, die Probleme anzugehen und zu begreifen. Die Antworten auf diese Herausforderungen entwickeln sich im Lernprozeß und werfen neue Fragen auf. (Sonder-) Pädagogik und Bildung sollten Probleme als Herausforderung annehmen. Nicht die Orientierung auf Antworten und Wissensvermittlung schafft Emanzipation und kritisches Bewußtsein, sondern das Formulieren von praxisrelevanten Problemen und Fragen (vgl. FREIRE 1991, S. 66 ff.).

Auch im (sonder-)pädagogischen Handlungsprozeß ist es wichtig, daß alle Teilnehmer/innen ihre Bedürfnisse für andere transparent machen, da sonst die Gefahr besteht, an den Bedürfnissen einzelner Teilnehmer/innen "vorbei" zu planen und zu handeln. Die Bedürfnisse sind aber aufgrund häufig eingeschränkter Kommunikationsmöglichkeiten und der unterschiedlichen Lebenswelten schwer zu ermitteln oder werden leicht fehlinterpretiert. Es ist also nötig, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen herzustellen, die gegenseitiges Verstehen ermöglichen, ohne daß von einer Seite die Bedürfnislage einseitig interpretiert und definiert wird – sei es nun mit geistig behinderten Menschen, nichtsprechenden Personen oder Menschen, deren Muttersprache man nicht völlig versteht. Folglich muß eine Methodik gefunden werden, die sowohl bedarfs- als auch problemorientiert ist, innerhalb derer alle Beteiligten aus ihren verschiedenen Lebenswelten heraus in Interaktion und Dialog treten, um – "vermittelt durch die Welt" (ebd., S. 72) – die Welt zu benennen.

Die Aufgabe von Pädagoginnen/Pädagogen besteht nun darin, Ergebnisse aus einem gemeinsamen Erkenntnisprozeß zusammenzuführen, darzustellen, erneut zur Diskussion zu stellen und die begonnenen Handlungen zu dokumentieren, um sie der Überprüfung der anderen Teilnehmer/innen zu unterziehen. Die Pädagoginnen und Pädagogen entfernen sich hier weitestgehend von der klassischen Rolle als Vermittler/innen oder Lehrer/innen, sie werden vielmehr Handlungsforscher/innen und Koordinator/innen von Bildungsprozessen.

Innerhalb Freires Methode wird zunächst versucht, sogenannte generative Themen zu finden. Das sind Schlüsselthemen, die von besonderer Bedeutung für die Bezugsgruppe sind. Sie können globaler, nationaler oder regionaler Art sein, oder es können – mit Blick auf den sonderpädagogischen Auftrag – Themen sein, die von besonderer Bedeutung für Menschen mit Behinderungen sind.

Es ist bedeutsam, daß schon die Erkundung der generativen Themen gemeinsam mit den Betroffenen erfolgt. Um ein Projekt zu starten, sollten die Forscher/innen ein informelles Treffen anbieten, in dem sie ihr Vorhaben erläutern und offenlegen, was ihre Erwartungen, Wünsche und Ziele sind. Trifft es auf Zustimmung, sollten

Freiwillige aus der Gemeinschaft gefunden werden, die sich aktiv am Forschungsprozeß beteiligen. Über sie wird es den Koordinatorinnen/Koordinatoren einerseits ermöglicht, in den Alltag einzusteigen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dies verhilft zu einer größtmöglichen Innensicht. Andererseits fordert der direkte Kontakt und Austausch mit den Betroffenen bereits von Beginn an die Koordinatorinnen/Koordinatoren heraus, ihre eigenen Auffassungen, die durch deren individuellen Vorerfahrungen und Wertvorstellungen geprägt sind, immer wieder kritisch daraufhin zu überprüfen, ob diese tatsächlich sich in Einklang mit der vorgefundenen sozialen Wirklichkeit befinden (vgl. ebd., S. 91 ff.). Über diesen Weg können die Forscher/innen, die zunächst die Umgebung nur als Totalität wahrnehmen können, auch in partielle Dimensionen eindringen und den spezifischen "Code", die besondere Lebenssituation entziffern. Dabei ist der Erkenntnisprozeß ein Gruppenprozeß, bestimmt durch Erkundungen, die in Auswertungszusammenkünften diskutiert werden. Nachdem solche Austauschtreffen so oft wiederholt werden, bis die Teilnehmer/innen "dem Kern des primären und sekundären Widerspruchs, von dem die Einwohner der Gegend betroffen sind" (ebd., S. 94), so nahe wie möglich gekommen sind, können alle Beteiligten vorläufige Programm- und Projekthalte formulieren, da es aufgrund der erforschten Widersprüche wahrscheinlich ist, daß sinnvolle Themen erarbeitet wurden.

Nun beginnt die zweite Phase der Freireschen Methode: die Auswahl und Kodierung generativer Wörter und Situationen, d. h. die Erstellung von didaktischem Material. Anhand der vorher herausgearbeiteten Widersprüche werden diese Kodierungen in Form von Fotos, Plakaten und kurzen Texten bzw. Parolen erstellt. Die Kodierungen sollten vertraute Situationen widerspiegeln und weder allzu explizit noch allzu rätselhaft sein. Vor allem aber müssen sie die Funktion der Herausforderung erfüllen, über ihren thematischen Kern zu reflektieren und zu diskutieren.

Dies geschieht dann in der dritten Phase, der Phase der Dekodierung. Erst mit ihr beginnt die eigentliche Bildungsarbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Gemeinsam mit den Koordinatorinnen/Koordinatoren werden die Kodierungen wieder entschlüsselt, indem die Menschen ihre Thematik herausstellen und diese sich selber und anderen deutlich machen. Sie analysieren so ihre eigene Wirklichkeit und "erreichen damit ein Verstehen ihres vorhergehenden Verständnisses" (ebd., S. 96), was zu einem neuen Verständnis und neuer Erkenntnis führt. Im Prozeß der Dekodierung kehrt "die Thematik, die von den Leuten kam, ... zu ihnen zurück – nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt" (ebd., S. 103).

Fazit

Dieser Text stellt in aller Kürze Grundzüge von Freires Theorie und Methodik der Pädagogik der Unterdrückten dar und zeigt auf, inwieweit wir Freire auch für sonderpädagogische Arbeit verstehen und nutzen können. Sie regt uns einerseits an, uns selbst zu hinterfragen und zu sehen, ob wir wirklich auf der Seite der Unterdrückten – der behinderten Menschen und der armen Menschen in der Dritten Welt – stehen, oder ob wir sie nicht nur brauchen und benutzen, um unsere eigene Existenz zu rechtfertigen. Sind wir wirklich bereit, ganz andere Weltansichten zuzulassen? Andererseits halte ich auch Freires Methode, die er in seinen Alphabetisierungsprogrammen einsetzte, für übertragbar auf den Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen und deren Angehörige. Es kann im Sinne Freires nicht darum gehen, seiner Methode Schritt für Schritt zu folgen, sondern sie – orientiert an der jeweiligen Thematik oder/und Region – flexibel einzusetzen. Der wichtigste Aspekt ist jedoch, Möglichkeiten zu finden, die Weltansichten aller Beteiligten zuzulassen, um zunächst effektiv auf der mikrosozialen Ebene und letztlich verändernd auf der makrosozialen Ebene zu wirken.

Freire hat als einer der großen Pädagogen unseres Jahrhunderts eine große Bedeutung für die Pädagogik allgemein, im besonderen aber auch für die Sonderpädagogik, indem er das Verhältnis Pädagoginnen/Pädagogen und Betroffenen auf der Basis des Dialogs neu bestimmte und entsprechende Handlungskonsequenzen aufzeigte. Ich hoffe, daß viele Paulo Freire und seine Gedanken in Erinnerung halten und versuchen, "sein Anliegen weiter zu verwirklichen".

Literatur

ALBRECHT, Friedrich: Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft. Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargestellt am Beispiel Ecuadors. Reihe: Behinderte Welt, Bd. 4. Frankfurt 1995

FREIRE, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Pädagogik als Praxis der Freiheit. Hamburg 1991 (1. Aufl. 1971)



Berichte

Low vision and development of appropriate services Malawi

From recent research (SILVER et al. 1995; van DIJK 1996) and newly started low vision programmes it has become clear there is a great need to develop appropriate services for people with low vision, especially children.

In Malawi, as in many other developing countries, education has been geared towards blind children. Anyone with little or no vision was labelled blind, both by the medical and the educational profession.

The majority of children in the 'blind education' programmes however are low vision, meaning that they have useful vision for one or more tasks (WHO, 1992).

But they have been taught as if they are blind. For example, they learned to use braille as a reading and writing medium. Some have even been reading braille with their eyes, but did not learn to read print. With the label 'blind', they were taught in a non-visual way.

The eye services also contributed to this situation. Often only distance vision was assessed, and if very low, a child was labelled blind. Near vision, for reading, was not assessed.

In 1995 a low vision programme was initiated in Malawi, with main funding of Christoffel Blindenmission. It is attached to Education of the Blind, which administers both residential and itinerant programmes for visually impaired children.

Malawi is one of the poorest countries in the world. It covers an area of 11.000 square Km and has a population of over 10 million (1996). There are estimated to be 190.000 people with different disabilities in Malawi (1994), but there are no records of numbers per disability. If the estimate of '0.8 to 1 in every 1000 children is blind' is used, there are 3360 – 4200 visually impaired children in a population of 4.2 million children. Education is free since 1994, and this has resulted in a fast growth of the number of children per class. 80 – 100 children in a primary class is not uncommon. The current educational services for visually impaired children, residential facilities and itinerant teaching programmes, reach 700 – 750 blind and low vision children.

Main problems areas

At the start of the programme an investigation was held into the status of low vision services at that moment, its possibilities and the problem areas (van DIJK, 1995). On the basis of the findings of this investigation, objectives were set for the first 3 years. Main problems identified were;

- Few or no vision screening programmes for impaired vision. Many low vision children are not identified till they reach school age and many school age children with severe visual problems do not get an education.
- Quality and frequency of clinical assessment: Most children were labelled blind, although a thorough eye check-up or prescription of glasses was not done systematically (One of the problems is transport to get to all the different areas). Near vision was not assessed at all.
- No access to a range of different glasses and magnifying devices.
- Low vision as a concept was unknown among professionals, family members and the visually impaired child itself. One was blind or sighted.
- Specialist teachers had no knowledge of screening and were keeping many children with normal vision in their programme
- Prescription of non-optical and magnifying devices to improve near vision (for reading, for example) was not done.
- There was lack of systematic keeping of records, including exchange of information on relevant data between eye care and education professionals.

Objectives of the low vision programme

Based on these findings objectives for a 3 year programme were set. The main aim was to integrate low vision services into existing eye care, education and rehabilitation programmes.

It was decided to try to improve existing structures and services, not set up an additional one. In a country like Malawi with limited resources, a new service with 'new' professionals cannot be sustained. Any intervention has to be based on the reality of the local situation, the level of education, human resources available, attitude of

family and community. For example: a lack of resources is a general problem: both in eye care and education and other services. Transport is another.

Objectives (summarised):

- Train eye care, education, and rehabilitation professionals in low vision
- Set up a national task-force comprising of all professional bodies involved in 'vision' to coordinate low vision service development.
- Develop local production of resources needed, like testing charts, magnifiers, reading/writing stands, etcetera.
- Ensure access to glasses for low vision children
- Organise regular clinical assessment of children in the Education of the Blind programmes
- Start a pilot programme on early identification of visual problems
- Develop regular referral and contact between especially eye care and education professionals, including the keeping and exchange of relevant records.

Achievements

During two years the above outlined objectives were achieved.

- The following professionals received training:
 - Ophthalmic staff working in areas where education and rehabilitation programmes were up and running were trained in low vision assessment and prescription of glasses/magnifying glasses
 - All specialist teachers working with visually impaired children and selected Community Based Rehabilitation Workers: in screening, low vision assessment, vision training, use of low vision devices (Keeffe, 1994).
 - Selected staff of pre-school and disability projects
 - Basic health workers: in early identification and referral of visual problems in children and adults.
Training is kept short, practical and appropriate to the local situation. Maximum length per training is 1 week. Follow-up visits are made to all personnel trained.
Low vision is now a normal part of the training of new Ophthalmic staff and specialist teachers. It has been included in their curriculum.
- Up to 70 % of the low vision children were found to have the potential to read print, either through the use of non-optical 'solutions' (for example a reading stand and/or keeping books closer to the eyes), through learning to maximise the use of their vision, and/or through the use of optical low vision devices (van Dijk, 1995/1996). Many now read and write print instead of braille.
 - A CBM supported optical workshop provides glasses and manufactures magnifying devices. Ophthalmic workers prescribe and distribution is done through the post! All children assessed have received glasses when needed.
 - Local materials, such charts, stands and the like were developed, produced and distributed.
 - The low vision task-force meets 3 – 4 times a year and has proven to be a good sounding board for evaluation and new initiatives.
 - Through the training and through setting up regular assessment of children, the eye care and education professionals know each other's roles, keep records and exchange relevant information.
 - The knowledge about and attitude to low vision has improved markedly. Low vision is a keyword now in Education of the Blind programmes. The ministry of Education supports the programme in resources (exercise books) and through agreeing to approve guidelines for admittance of visually impaired children to the various programmes.
This helps in keeping children with normal vision out of the programme and children who do need specialist assistance in.

Concluding remarks

The experience in Malawi is that through training of existing professionals the education of low vision children can be improved significantly. The low vision component actually strengthens the cooperation between education and eye care services. The key staff, the specialist teachers and the ophthalmic staff enrich their work through the low vision training.

One of the possible strengths and one of the possible weaknesses of the low vision programme is the use of existing programmes and services.

It is a strength, if the management and organisation of a particular service is good. Low vision can be easily integrated, children referred, treated and educated, for minimal costs. In addition the cost, after an initial investment, can be kept low: The professionals and services are already funded, only additional low vision resources and training need to be paid for.

It can be a weakness, if the organisational aspect is weak. For example decisions about referral structures and management of services are made by the respective programmes. The low vision programme can advise, encourage and assist, but has no power to change weak structures. It takes more time, energy and resources to integrate low vision in a service that is not functioning well.

References

- van DIJK, K. (1996): Developing National low vision services in developing countries, with emphasis on Malawi. International Low Vision Conference, July 8 – 12, 1996, Madrid, Spain.
- van DIJK, K. (1995 – 1996): Low Vision in Malawi – An investigation into possible programmes and services; Annual reports 1995 and 1996, Malawi Low vision Programme. Written for Christoffel Blindenmission.
- KEEFFE, J. (1994): Assessment of low vision in developing countries. Book 1: Screening for impaired vision; Book 2: Assessment of functional vision. World health organization, Programme for the Prevention of Blindness and Low Vision Project International, University of Melbourne, Department of Ophthalmology, Australia.
- SILVER, J.; GILBERT, C.; SPOERER, P., FOSTER, A. (1995): Low vision in East African blind school students: need for optical low vision services. British Journal of Ophthalmology 1995; 79: 814 – 820.
- WHO (1992): Management of low vision in children. Report of a WHO Consultation. Bangkok, 23 – 24 July 1992

Karin van Dijk ■

Arbeitskreis Frauen und Behinderung in Ländern der Dritten Welt

Im Sommersemester 1997 konnten wir an der Universität Würzburg ein Seminar zum Thema "Frauen und Behinderung in Ländern der sog. Dritten Welt" durchführen.

Die Einführung in die Thematik übernahmen wir vom Arbeitskreis. Wir haben dabei versucht, die Komplexität des Themas und einige grundlegende Zusammenhänge zwischen Frau-Sein und Behindert- bzw. Benachteiligt-Sein in der Dritten Welt aufzuzeigen. Um die Fakten mit Leben zu füllen und einen direkteren Bezug herzustellen, wurden von uns zahlreiche Referentinnen eingeladen. Besonders interessant war die fundierte Auseinandersetzung einer studentischen Arbeitsgruppe mit dem Thema "Sexuelle Verstümmelung" sowie der Vortrag von Bajane Al Koni, einer palästinensischen Muslima, über "Die Stellung der Frau" und über "Menschen mit Behinderung im Islam".

Unterstützt wurde das Seminar u. a. von der Frauenbeauftragten der Universität Würzburg. Aus den Beiträgen des Seminars werden wir demnächst einen Reader erstellen, der bei Interesse über uns bestellt werden kann.

Der Arbeitskreis hat sich außerdem mit der Thematik "Frauen und Entwicklungszusammenarbeit" beschäftigt. Dieser Bereich wird von uns wohl noch einige Zeit bearbeitet werden.

Die Anzahl der Mitglieder des Arbeitskreises hat sich inzwischen fast verdoppelt, was ja sehr erfreulich ist. Die Zusammenarbeit im Arbeitskreis kann aber erst entstehen, wenn alle Mitglieder sich aktiv an der thematischen Auseinandersetzung in Form von Anregungen und/oder Kritik beteiligen. An dieser Stelle also ein Appell an unsere Arbeitskreis-Mitglieder!

Information: R. Seyffert / M. Al Munaizel, Universität Würzburg, AK "Frauen und Behinderung in Ländern der Dritten Welt", Lehrstuhl für Sonderpädagogik I, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg



Arbeitskreis Behinderung in islamischen Gesellschaften

Das letzte Treffen vom 4. bis 6. Juli 1997 im Haus der Katholischen Hochschulgemeinde in Oldenburg litt ebenso wie unser erstes Treffen im Januar dieses Jahres an zahlenmäßig sehr schwacher Beteiligung. Woran das lag,

darüber sind sich die Anwesenden ziemlich im Unklaren. War im Januar die Einladung vielleicht sehr kurzfristig und möglicherweise unpräzise, so kann das für den Julitermin nicht zutreffen.

Wie dem auch sei, die Teilnehmer/innen des Julitermins waren sehr produktiv. Zunächst erarbeiteten wir die Grobstruktur eines Lehrer/innenfort-

bildungskonzeptes auf der Basis der KMK-Empfehlungen zum Thema

„Interkulturelle Bildung im deutschen Schulwesen“. Diesem Konzept liegen unabhängig voneinander zu nutzende Fortbildungsbestandteile zugrunde, die sowohl vertikal, als auch horizontal miteinander kombinierbar sind. Als zweites Thema diskutierten wir eine mögliche Bestandsaufnahme der Behindertenarbeit in islamischen Ländern. Wir wollen äußere (institutionelle) und innere (sozialisatorische) Daten sammeln. Zielrichtung könnte eine Art Handbuch „Islamische Sonderpädagogik“ sein.

Über Rückmeldebögen wollen wir erfahren, wie groß das Interesse und die Bereitschaft zum Engagement ist. Wer sich nicht meldet, wird bis Ende des Jahres aus dem Verteiler des Arbeitskreises gestrichen – so haben wir es beim letzten Treffen beschlossen.

Kontakt: Dr. Peter M. Sehrbrock, Carl von Ossietzky Universität, Arbeitsstelle „Behinderung und Dritte Welt“, FB 1/EW 2: Sonderpädagogik, Postfach 2503, 26111 Oldenburg (Tel.: 04 41/7 98-38 01 oder -20 10; Fax: 04 41/7 98-20 12). ■

Arbeitskreis Behinderung und Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit/Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V.

Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit haben wir uns im vergangenen Herbst mit der Projektgruppe „Behinderung und Dritte Welt“ der Universität zu Köln (Bereich Geistigbehindertenpädagogik, unter der Leitung von Christine Hüttl) und mit Prof. H. P. Schmidtke (Universität Oldenburg) zur Durchführung eines gemeinsamen Projektes zusammengeschlossen. Ziel dieser Kooperation war eine gemeinsame Teilnahme an der REHA-Messe vom 22. bis 25. Oktober 1997 in Düsseldorf. Es soll hier eine möglichst breite Basis angesprochen werden, um so auf die besonderen Probleme, aber auch auf die – wenn auch eingeschränkten – Möglichkeiten der Rehabilitation unter erschwerten ökonomischen Bedingungen und bei wenig ausgeprägter Infrastruktur aufmerksam zu machen. Aufgearbeitet wurden von der Projektgruppe die Themen „Angepaßte Technologien“, „Inhalte zum gesellschaftsspezifischen Behinderungsverständnis“, „Frauen und Behinderung in der Dritten Welt“ sowie „Armut weltweit – Was geht es uns an?“. Für den Messestand wurden Plakatwände, Literaturlisten und Überblicksartikel erstellt. Die erarbeiteten Materialien werden weiterhin während der Fachtagung „Behindertenarbeit in Entwicklungsländern“ vom 17. bis 19. November 1997 wie auch während dem Vernetzungstreffen vom 21. bis 23. November 1997 in Hamburg zu sehen sein.

Kontakt REHA '97: Christine Hüttl, Adalbertsteinweg 172, 52066 Aachen (Tel./Fax: 02 41/50 93 53)

In einer weiteren Kooperationsveranstaltung führen wir vom 28. bis 30. November 1997 in Bonn das Aufbauseminar für die Vorbereitung und Durchführung von Arbeits-, Praktikums- und Studienaufenthalten (APS) im sonder- und sozialpädagogischen Bereich in Ländern der Dritten Welt „Entwicklungszusammenarbeit als soziale Aufgabe und praktische Erfahrung“ durch. Dieses Seminar wird sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklungszusammenarbeit beschäftigen, wobei auch hier bewußtseinsbildende Prozesse einen wichtigen Teil darstellen werden (Information: siehe Veranstaltungshinweise, S. 136).

Vom 21. bis 24. Mai 1998 wird im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn ein Internationales Symposium zum Thema „Konzepte und Vorstellungen zu Behinderung in verschiedenen Kulturen“ (Local Concepts and Beliefs of Disability in Different Cultures) stattfinden. Diese Veranstaltung, die für die Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt durchgeführt wird, ist das zwölfte in einer Reihe jährlich stattfindender Symposia und wird zum ersten Mal in internationaler Kooperation durchgeführt. Neben weiteren deutschen Partnern ist die Foundation Comparative Research aus Amsterdam/Niederlande an der Vorbereitung beteiligt (Information: siehe Veranstaltungshinweise, S.136).■

News

Vernetzungstreffen studentischer Arbeitskreise

Vom 21. bis 23. November 1997 wird das diesjährige studentische Vernetzungstreffen von Arbeitsgruppen zum Thema "Behinderung und Dritte Welt" in Hamburg stattfinden. Eingeladen sind Studierende der Sonderpädagogik, die sich mit dem Thema beschäftigen wollen. Auch Studierende anderer Studiengänge sind willkommen.

Im letzten Jahr wurde die Grundlage der studentischen Vernetzung von verschiedenen Gruppen und Einzelpersonen in Oldenburg geschaffen. Hierauf wollen wir aufbauen und das Netzwerk weiter gestalten. Aber auch das Kennenlernen und der Erfahrungsaustausch soll hier Raum haben. Bestehende Arbeitsgruppen an den Universitäten wurden gebeten, Themen vorzubereiten und einzubringen.

Beginn: Freitag, 21. November 1997, 19.00 Uhr

Ort: International Cultur und Information für Frauen (INCI) e. V.
Zeißstraße 28, 22765 Hamburg

Übernachtungsmöglichkeiten und Verpflegung vor Ort werden von uns angeboten.

Information:

- Jessica Gamez, Mechthildweg 9, 22453 Hamburg (Tel./Fax: 0 40/ 58 91 86 20)
- Marianne Hirschberg, Weidenallee 30 b, 20357 Hamburg (Tel.: 0 40/ 44 34 80) ■

Arbeitsgruppe an der Universität Dortmund gegründet

Wir haben es nun auch geschafft, an der Universität Dortmund eine Arbeitsgruppe zu gründen, die sich mit dem Thema "Behinderte in der Dritten Welt" auseinandersetzt. Wir, das sind interessierte Studierende und Dozierende, vor allem des Fachbereiches Sonderpädagogik. Noch sind wir sehr wenige und stehen ganz am Anfang, aber wir haben uns ehrgeizige Ziele gesetzt. Zuerst einmal wollen wir uns selbst gründlich informieren, was wir zur Zeit fleißig tun. Wir planen dann, die Informationen zu sammeln und zu ordnen, um sie Interessierten zugänglich zu machen oder z. B. das Thema in Seminaren Studierenden der Sonderpädagogik näher zu bringen. Ein weiteres Ziel besteht darin, Kontakte mit Ausbildungsstätten und Universitäten in der Dritten Welt aufzubauen, um einen Austausch in Gang zu bringen. Bei allen unseren Aktivitäten halten wir es für sehr fruchtbar und wichtig, Kontakte mit anderen Arbeitskreisen (oder Einzelpersonen) mit ähnlichen Zielsetzungen zu knüpfen, um kooperieren zu können. Daher freuen wir uns über alle Anrufe, Briefe und sonstige Signale aus diesen Reihen.

Kontakt:

- Kathrin Eckhoff, Baroper Bahnhofstr. 19, 44225 Dortmund (Tel.: 02 31/75 30 03)
- Susanne Holm oder Jörg Krones, Münsterstr. 161, 44145 Dortmund (Tel.: 02 31/81 19 80) ■

Vorbereitung auf ein Praktikum in einem Land der Dritten Welt

Mit dem Wintersemester 97/98 wird am Institut EW 2: Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation der Carl von Ossietzky Universität (Oldenburg) erneut ein Vorbereitungskurs für ein Praktikum in einem Land der Dritten Welt für Studierende der Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik, aber auch für Studierende aus anderen Feldern der pädagogischen Arbeit angeboten. Der Kurs dauert insgesamt ein Jahr (WS 1997/98 und SS 1998) und besteht aus einem Stammseminar, einem Sprachkurs, der Arbeit in einer Regionalgruppe und sechs Wochenendterminen (je drei pro Semester, jeweils von Freitag, 15.00 Uhr, bis Sonntag, ca. 15.00 Uhr). In den Wochenendveranstaltungen erfolgt in spezifischer Weise die eigentliche, persönliche Vorbereitung. Praktikumsplätze können vermittelt werden.

Wegen der zunehmenden Nachfrage durch Studierende anderer Universitäten und Fachhochschulen wird dieser Vorbereitungskurs erstmals auch für Externe ausgeschrieben. Für diese Personengruppe gilt die Teilnahme vor allem an den sechs Wochenendveranstaltungen und am Sprachkurs; die im Stammseminar und den Regionalgruppen zu leistende Arbeit kann auch über Literaturstudium erfolgen. Da wir nur begrenzte personelle Ressourcen haben, werden externe Interessenten in der Reihenfolge der Anfragen/Anmeldungen berücksichtigt.

Information/Anmeldung: Carl von Ossietzky Universität, Dr. Peter M. Sehrbrock, Arbeitsstelle "Behinderung und Dritte Welt", Institut EW 2: Sonderpädagogik, PF 25 03, 26111 Oldenburg (Tel.: 04 41/7 98-38 01 oder -20 10; Fax: 04 41/7 98-20 12). ■

Veranstaltungen

- 16.11. – 5.12.1997 International Course: Planning and Management of Community-Based Rehabilitation,
Ort: Chatillon-Coligny, Frankreich
Information: International Institute for Rehabilitation Management, Rue Conde, 45230 Chatillon-Coligny
17. – 19.11.1997 Fachtagung "Behindertenarbeit in Entwicklungsländern. Gemeinsam die Zukunft gestalten – zukunftsorientierte Projekte für Menschen mit Behinderung in der Dritten Welt"
Ort: Bildungsstätte Dörnberg des Landes Hessen, 34289 Zierenberg
Information: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., Harald Kolmar, Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg (Tel.: 0 64 21/4 91-1 36). Im Anschluß an die Fachtagung findet die jährliche Mitgliederversammlung der Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt statt.
21. – 23.11.1997 Vernetzungstreffen studentischer Arbeitskreise, Ort: Hamburg
Information: Jessica Gamez, Mechthildweg 9, 22453 Hamburg (Tel./Fax: 0 40/58 91 86 20)
28. – 30.11.1997 Aufbau-seminar für die Vorbereitung und Durchführung von Praktikums-, Studien- und Arbeitsaufenthalten im sonder- und sozialpädagogischen Bereich in Ländern der Dritten Welt in Kooperation mit dem Politischen Arbeitskreis Schulen
Ort: Internationales Jugendforum, Bonn
Information: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V., Am Kindergarten 18, 61169 Friedberg (Tel.: 0 60 31/1 24 73; Fax: 0 60 31/1 24 33) oder: Musa Al Munaizel, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Sonderpädagogik I, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg (Tel./Fax: 09 31/9 35 64)
21. – 24.5.1998 Internationales Symposium: Konzepte und Vorstellungen zu Behinderung in verschiedenen Kulturen
Ort: Gustav-Stresemann-Institut, Bonn
Information: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit, Am Kindergarten 18, 61169 Friedberg (Tel.: 0 60 31/1 24 73; Fax: 0 60 31/1 24 33) oder: Comparative Research, Valentijnkade 31-1, 1094 ST Amterdam/Niederlande (Tel./Fax: 0 20/6 65 23 57)

Für weitere Veranstaltungen auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit möchten wir auf den Rundbrief "Bildungsauftrag Nord-Süd" des World University Service – WUS hinweisen, der vierteljährlich erscheint.

Bezug: World University Service, Koordinationsstelle "Nord-Süd im Bildungsbereich", Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden ■

Literatur & Medien

medico-Fotoausstellung

O fim do mundo

Angola ein verminter Frieden am Ende der Welt

Fotos von Leon Maresch, zusammengestellt von Regina Schleicher und Johanna Stoll. Plakatausstellung (15 Plakate, A1) zum Kauf. medico international, April 1997. 60,00 DM zzgl. Versand

300.000 Tote in Angola, allein durch den Krieg 1992 bis 1994. Kindersoldaten, Minenopfer, Flüchtlinge, Hoffnungslose. Und kein einziger Mensch im ganzen Land, der seit dem Ende der portugiesischen Herrschaft anderes erlebt hätte als den Krieg.

"O fim do mundo" – das Ende der Welt – wurde die im Osten Angolas gelegene Provinz Moxico von den portugiesischen Kolonisatoren genannt. "Arsch der Welt" nannte es der portugiesische Schriftsteller Antunes. Doch in jedem Gebiet in Angola, ob abgelegen oder nicht, sind die Folgen eines langen Krieges zu sehen.

In Moxico liegt das medico-Projekt, das Zentrum für Minenopfer in der Stadt Luena.

Die Ausstellung enthält: 5 Titelplakate "O fim do mundo" (A1, mehrfarbig); 10 Plakate, je 2 s/w-Fotos (A1, mehrfarbig); 5 Begleithefte zur Ausstellung mit kurzen Texten (32 Seiten, A5); Titelplakate und Begleithefte sind auch einzeln und zusätzlich erhältlich.

medico-Report 20

Schnelle Eingreiftruppe Seele auf dem Weg in die therapeutische Weltgesellschaft

Texte für eine kritische Trauma-Arbeit

medico international 1997. 96 Seiten. ISBN 3-923363-26-5. 10,00 DM

Alle reden vom "Trauma". Ganze Kontinente und Bevölkerungen gelten als "traumatisiert". Rita Süßmuth verlangt sogar eine "schnelle Eingreiftruppe Seele". Die gescheiterte Entwicklungshilfe erlebt ihre Metamorphose in Traumatherapie. Da die Beseitigung der materiellen Not sich als unlösbar erwiesen hat, geht es nun um die "innere Einstellung". In einer vollends schrecklichen Welt gilt die Teilnahme am beschädigten Leben nunmehr als "normal".

Mit Beiträgen von David Becker (Lateinamerikanisches Institut für Psychische Gesundheit und Menschenrechte, Santiago de Chile), Derek Summerfield (Medical Foundation for the Care of Victims of Torture, London), Françoise Sironi (Primo-Levi-Zentrum für die Behandlung von Folteropfern, Paris), Andy Dawes und Alicia Honwana (Universität Kapstadt), Efraime Boiy Junior (Psychiater der Mosambikanischen Vereinigung für Öffentliche Gesundheit, AMOSAPU).

ezug: medico international, Obermainanlage 7, 60314 Frankfurt (Tel.: 0 69/ 9 44 38-0; Fax: 0 69/43 60 02; eMail: medico_international@t-online.de; <http://home.t-online.de/home/medico.de>) ■

Stellenausschreibungen

Dienste in bersee sucht

- Orthopädiemechaniker/Orthopädiemeister zur Vermittlung von technischen Kenntnissen, Planung und Verwaltung einer Werkstatt in San Salvador/El Salvador.
- Koordinator/in für Kunsthandwerk mit Marketingkenntnissen für eine Behindertenorganisation in Bulawayo/Zimbabwe.
- Werkzeugmachermeister/in zur Vermittlung von technischen Kenntnissen für eine Behindertenorganisation in Harare/Zimbabwe.

Information: DIENSTE IN ÜBERSEE, Postfach 10 03 40, 70747 Leinfelden-Echterdingen (Tel.: 07 11/79 89-0) ■

Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH) e.V. sucht

Arzt/Ärztin für Koordination von Lepra- und TBC-Kontrollprogrammen in Togo

Information: AGEH,
Postfach 21 01 28, 50527 Köln
(Tel.: 02 21/88 96-1 11 – Hr. Detscher) ■

Praktikumsstellen

Operation Hand in Hand, Nkoranza/Ghana

Einrichtung für Kinder mit einer geistigen und teilweise körperlichen Behinderung

Gesucht: Studentinnen/Studenten, Lehrer/innen der Geistig- bzw. Körperbehindertenpädagogik, Sprachtherapeutinnen/-therapeuten

Zeitraum: ab April 1998 für mindestens ein halbes Jahr

Arbeitsfelder: pädagogische Gestaltung des Unterrichts, Freizeitgestaltung, Fortführung von sprachtherapeutischen Übungen bei Kindern

Voraussetzung: umfangreiche Vorbereitung auf kulturelle, sprachliche und projektbezogene Bedingungen vor Ort

Information: Melanie Gärtner,
Am Berglein 3, 97218 Gerbrunn
(Tel.: 09 31/70 26 37)



* Vortrag am 29.9.1990 auf dem Kölner WUS-Kongreß "Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft".

- 1 nach einem Motto von medico international im Rahmen der internationalen Landminenkampagne.
- 2 DASA, Diehl, Junghans, Honeywell, Dynamit Nobel, Rheinmetall u. a.

- 1 Non-Governmental-Organisation (Nichtregierungsorganisation)
- 2 Untersucht wurden: St. Barbara Stiftung, Brot für die Welt, Caritas, Friedensdorf international, Hammer Forum, Internationale Ärzte zur Verhütung des Atomkriegs (IPPNW), Oxfam, Voluntary relief doctors, terre des hommes, UNICEF, medico international

* Diese Vermutung hat sich aktuell bestätigt: Die Flensburger Fahrzeugbau Gesellschaft (FFG), eine Tochter des Rüstungskonzerns DIEHL, hat ein Gerät zur mechanischen Räumung von Minen erfunden – den "Minebreaker 2000", der großräumig eingesetzt werden soll. Das Auswärtige Amt unterstützt die weitere Entwicklung bzw. Testreihen für den Minebreaker finanziell.

* FREIRE (1985, S. 79) prägte den Begriff der conscientización (portugiesisch: conscientizacao), der so viel bedeutet wie Erweckung des Bewußtseins oder Erkennen der tatsächlichen sozialen und politischen Rolle.