

**Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt**  
**Ausgabe 1/2002**

**EDITORIAL**

**SCHWERPUNKTSERIE**

Hörschädigung und Hörgeschädigte im Senegal – Traditionelle Betrachtungsweisen und soziale Rollen in der Gesellschaft

*Regina Magin*

**SCHWERPUNKTTHEMA:**

**Inclusion - was ist daraus geworden?**

*Inclusive Education - An Assessment of the Impact of Salamanca*  
*Susie Miles*

Inclusion im Blickwinkel der UNESCO  
*Gottfried Biewer*

*Inclusive Education in Uganda – eine qualitative Studie der Erfahrungen von Lehrern und Schülern in integrativen Grundschulen*

*Susanne Arbeiter*

Programmes and Policies on *Inclusive Education* in Jamaica at the Pre-School Level  
*Marigold J.Thorburn*

**BERICHTE**

First Latin American Congress on *Inclusive Education* in Brazil  
Bericht vom Weltsozialgipfel in Porto Alegre

**NETZWERK BEHINDERUNG UND DRITTE WELT**

*Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt* wird zum *Netzwerk Behinderung und Dritte Welt*

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

**NEWS**

*Inclusive Development* in die europäische Entwicklungszusammenarbeit aufgenommen

Gesundheit ist ein Menschenrecht:

*Gute Beispiele nachhaltiger Entwicklung* im Internet

Kooperation Dritte Welt Archive

*terre des hommes* startet *Internationale Kampagne gegen Kinderhandel*

Analphabetismus

Armut in Afrika

Entwicklungspolitisches Symposium: Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit im Kontext von Armutsbekämpfung, nachhaltiger Entwicklung und Bildung

## VERANSTALTUNGEN

## LITERATUR UND MEDIEN

## INTERNET-ADRESSEN

### **Anschrift:**

#### **Zeitschrift *Behinderung und Dritte Welt***

Wintgenstr. 63, 45239 Essen

Tel.: 0201/ 40 87 745

Fax: 0201/ 40 87 748

E-mail: Gabi.Weigt@t-online.de

Internet: <http://www.uni-kassel.de/ZBeh3Welt>

Für blinde und sehbehinderte Menschen ist die Zeitschrift als Diskette im Word-Format erhältlich.

### **Redaktionsgruppe**

Prof. Dr. Friedrich Albrecht, Görlitz

Simon Bridger, Thalwil/Schweiz

Prof. Dr. Adrian Kniel, Kassel

Harald Kolmar, Marburg

Gabriele Weigt, Essen

### **E-mail:**

[mail@f-albrecht.de](mailto:mail@f-albrecht.de)

[bridger@bluewin.ch](mailto:bridger@bluewin.ch)

[kniel@hrz.uni-kassel.de](mailto:kniel@hrz.uni-kassel.de)

[Harald.Kolmar@Lebenshilfe.de](mailto:Harald.Kolmar@Lebenshilfe.de)

[Gabi.Weigt@t-online.de](mailto:Gabi.Weigt@t-online.de)

### **Fachbeirat**

Niels-Jens Albrecht, Hamburg

Musa Al Munaizel, Würzburg

Geert Freyhoff, Brüssel/Belgien

Beate Böhnke, Belem/Brasilien

Ernst Hisch, Würzburg

Francois De Keersmaecker, München

Andreas König, Genf/Schweiz

### **Schriftleitung**

Gabriele Weigt

### **Redaktionsassistentz**

Katja Poppek

### **Gestaltung**

Stefan Lorenzkowski

## **Druck und Versand**

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

Die Zeitschrift *Behinderung und Dritte Welt* ist eine Publikation des Netzwerks Behinderung und Dritte Welt.

***Hinweis: Für den Inhalt der Artikel sind die AutorInnen verantwortlich. Veröffentlichte Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar.***

Die Veröffentlichung von Beiträgen aus der Zeitschrift in anderen Publikationen ist möglich, wenn dies unter vollständiger Quellenangabe geschieht und ein Belegexemplar übersandt wird.

Die Zeitschrift *Behinderung und Dritte Welt* wird unterstützt durch:

Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.  
Kindernothilfe e.V.

ISSN 1430-5895

## Liebe Leserinnen und Leser!

Es ist nun bald acht Jahre her, dass die Salamanca-Deklaration und der dazugehörige Aktionsrahmen zur *Pädagogik für besondere Bedürfnisse* – so die deutsche Übersetzung – verabschiedet wurde. Unter dem Titel *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* tagten auf Einladung der UNESCO und der spanischen Regierung im Juni 1994 in Salamanca über 300 TeilnehmerInnen, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertraten. Das Anliegen dieser Konferenz war, die Forderung nach *Education for All* mit Überlegungen zu notwendigen fundamentalen politischen Veränderungen zu untermauern und voranzutreiben, die dann letztendlich zur Durchsetzung des Ansatzes der *Inclusive Education* führten. Mit diesem, mittlerweile allgemein anerkannten, Begriff ist konkret die Befähigung von *allgemeinbildenden* Schulen gemeint, *alle* Kinder – und das heißt auch jene mit speziellem Förderbedarf – angemessen zu erziehen und zu bilden. Die Salamanca-Konferenz besitzt vor allem deshalb einen herausragenden Stellenwert, weil hier wie niemals zuvor ein globaler Konsens hinsichtlich der zukünftigen Orientierungen der sonderpädagogischen Förderung (*Special Needs Education*) erarbeitet wurde, der auch den soziokulturellen und -ökonomischen Bedingungen des Südens Rechnung trägt. Der Kernpunkt dieses Konsens ist die Aussage, dass heil- bzw. sonderpädagogische Dienste sich nicht isoliert, sondern nur als Teil einer allgemeinen Bildungsstrategie und einer neuen Sozial- und Wirtschaftspolitik weiterentwickeln können. Gefordert wird eine umfassende Reform der regulären Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.

Nun ist das mit Forderungen und Erklärungen ja so eine Sache. Papier ist geduldig heißt es bisweilen und jenen, die dies behaupten, kann durchaus Recht gegeben werden. Aber ebenso unstrittig ist, dass Veränderungsprozesse einer Vision bedürfen, die den Blick auf das Ziel freimacht und damit einen Weg aufzeigt. Was der mittlerweile achtjährige Weg zum Ziel *Inclusive Education* an Entwicklungen und Ansätzen gebracht hat, wird in vier Beiträgen unseres Schwerpunktthemas behandelt.

Im einführenden Überblicksartikel geht Susie Miles auf die Entstehungsgeschichte von *Inclusion* ein, legt die zentralen Prinzipien dar und kennzeichnet damit *Inclusive Education* als einen Perspektivenwechsel von einer rein sonderpädagogischen Orientierung (im klassischen Verständnis) auf eine Pädagogik, die alle angeht. Anhand einzelner Länderbeispiele werden regionale Entwicklungen diskutiert und damit aufgezeigt, dass sich "auf den Weg" gemacht wurde. Die grundsätzlich positive Beurteilung der Entwicklung, die hier zum Ausdruck kommt, wird in dem Beitrag von Gottfried Biewer – der die fachlichen Grenzen des UNESCO-Paketes *Special Needs in the Classroom* aufzeigt – kritisch aufgegriffen. Einen ähnlichen Tenor hat der Beitrag von Susanne Arbeiter über *Inclusive Education* in Uganda, der durch empirische Befunde die günstigen Bewertungen, die auf offiziellen bildungspolitischen Publikationen beruhen, erheblich relativiert und vor Augen führt, dass sich Konzepte und die konkrete Praxis durchaus noch in heftigem Widerspruch befinden. Marigold J. Thorburn schließlich nimmt den vorschulischen Bereich Jamaicas in den Blick und arbeitet Kriterien auf nationaler und lokaler Ebene heraus, die für die Entwicklung inklusiver Programme in Ländern der Dritten Welt zu berücksichtigen sind.

Nachdem wir in der letzten Ausgabe mit unserer Schwerpunktserie zu Behinderung in verschiedenen Kulturen eine Pause eingelegt haben, wird diese nun weitergeführt. Diesmal geht es mit Regina Magin in den Senegal zu den Wolof und ihren kulturspezifischen Deutungen von Hörbehinderung.

Wir hoffen, dass wir Ihnen auch dieses Mal wieder ein interessantes Heft präsentieren können.

Ihre Redaktionsgruppe

Die neueste Ausgabe immer als PDF-Datei?

Ist es für Sie vielleicht praktischer, unsere Zeitschrift nicht mehr als Printausgabe, sondern per eMail als (gezippte) PDF-Datei zu beziehen, sprich als exaktes elektronisches Abbild der Printversion. Es kann ja viele Gründe geben, z.B. jenen, dass man sowieso zuviel Papier aufzubewahren hat. Für uns hätte das den Nebeneffekt, ein paar Kosten einsparen zu können. Wenn Sie von Print- auf PDF-Format umsteigen möchte, dann schicken Sie einfach eine eMail an: [Gabi.Weigt@t-online.de](mailto:Gabi.Weigt@t-online.de) .

# Hörschädigung und Hörgeschädigte im Senegal – Traditionelle Betrachtungsweisen und soziale Rollen in der Gesellschaft

Regina Magin

Im Senegal, als einem Land, in dem sich traditionelle Lebensweisen mit islamischen aber auch westlichen Einflüssen vermischen, werden immer stärker westliche Erklärungsmodelle für Ursachen von Behinderungen transferiert und moderne Behandlungs- und Heilungsmethoden angewandt. Dennoch spielen traditionelle Erklärungen und Behandlungsarten nach wie vor eine wichtige Rolle und bilden die Basis für die Reaktionen auf Menschen mit einer Behinderung und letztlich auch für deren soziale Integration. Um diese traditionelle Sichtweise sowie die Rollen, die Menschen mit einer Hörbehinderung in der senegalesischen Gesellschaft einnehmen, soll es im folgenden Artikel gehen.

## Wege der Informationsbeschaffung

Der Artikel entstand auf der Grundlage meiner Zulassungsarbeit für das erste Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen. Für die Recherchen dieser Zulassungsarbeit habe ich verschiedene Zugangsweisen kombiniert: Einerseits habe ich Informationen über Literaturrecherchen erhalten, andererseits habe ich während meines mehrwöchigen Aufenthaltes im Land die Form der teilnehmenden Beobachtung angewandt, die dadurch begünstigt wurde, dass ich in einer Familie in einem rein senegalesischen Viertel untergebracht war. Ich habe meine Informationen durch Interviews und Gespräche mit Betroffenen, deren Angehörigen sowie Beschäftigten am *Centre verbo-tonal*<sup>1</sup>, durch Dokumentenanalysen sowie durch direkte Teilnahme und Beobachtung zusammengestellt. Es ist daher unumgänglich, dass die Informationen, die ich zusammentragen konnte, nur einen Ausschnitt bzw. ein subjektiv von mir gezeichnetes Bild widerspiegeln, so dass davon ausgegangen werden kann, dass noch andere Erklärungen und Deutungsmodelle von Hörbehinderungen sowie Reaktionen auf und Rollenzuteilungen für Menschen mit einer Hörbehinderung vorliegen.

## Senegal

Die älteste französische Kolonie in Westafrika war der Senegal. Schon 1659 gründeten die Franzosen einen ersten Handelsstützpunkt am Senegal-Delta und führten anschließend Eroberungsfeldzüge gegen die Mauren und Wolof durch. Bis weit ins 20. Jahrhundert lag die wirtschaftliche Kontrolle in den Händen großer internationaler Handelshäuser aus Frankreich, die vor allem im Wolof- und Serer-Land den Erdnussanbau forcierten. Die regional ungleiche Entwicklung der kolonialen Gebiete führte zu einer Binnenwanderung der Arbeitskräfte, deren Folgen bis in die heutige Zeit zu spüren sind (vgl. Krings 1990: 98ff).

Auch heute, gut 40 Jahre nach der Unabhängigkeit von 1960, dominiert im Senegal neben der Fischerei der Erdnussanbau. Diese einseitige *Erdnussökonomie* stellt bis heute ein gesamtwirtschaftliches Problem dar und macht das Land extrem abhängig von den Weltmarktpreisen. Neben diesen Produkten hat des weiteren der Abbau verschiedener Phosphate für die Exportwirtschaft eine große Bedeutung, deren Hauptabnehmer asiatische Länder sind. In den letzten Jahren hat sich aber auch, begünstigt durch die klimatische und geographische Lage, der Tourismus zu einer der wichtigsten Devisenbringer entwickelt ( Statistisches Bundesamt 1993: 72ff). Das Fundament der senegalesischen Volkswirtschaft bildet allerdings das sogenannte *bana-bana*. Darunter versteht man die Geschäfte des informellen Sektors, die sich des statistischen Zugriffs entziehen und die kein Bruttoinlandsprodukt erfassen kann. *Se débrouiller*, sich durchwurschteln, so Buchholz (1999: 22) ist zum Schlagwort der späten 90er geworden.

Die Gesamtbevölkerung Senegals wird für das Jahr 1998 von UNICEF (2000: 134 ff) mit 9,0 Mio. Einwohner angegeben und das jährliche Wachstum der Bevölkerung im Zeitraum von 1990-1998 liegt im Mittel bei 2,6%. Die Altersstruktur Senegals ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an jungen Menschen; etwa die Hälfte der Bevölkerung ist unter 18 Jahre (Statistisches Bundesamt 1993: 25).

Bei steigenden Schülerzahlen, bedingt durch dieses rasche Bevölkerungswachstum, verschlechtert sich die schulische Situation in nahezu allen Bildungszweigen bei sinkenden Haushaltsausgaben im Bildungsbereich. Es besteht zwar Schulpflicht für alle Kinder zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr, doch im Zeitraum von 1990-1998 besuchten nur 48% der Jungen und 42% der Mädchen im schulpflichtigen Alter die 6-jährige Primarschule (UNICEF 2000: 164ff). Neben dem formellen Bildungswesen, das vorrangig durch französische Traditionen beeinflusst wurde, existiert noch ein weitgehend informeller Sektor, der im wesentlichen durch die Tradition der Koranschulen geprägt ist und deren Ursprung bis ins 11. Jahrhundert zurückreicht (Fuchs 1996: 36). Diese Schulen tauchen in keiner Statistik auf, sind bis heute allerdings wegen ihrer Rolle als *Ort des geistigen Widerstands* gegen die westliche Überfremdung sehr stark verbreitet (Asdonk 1995: 77) und übernehmen vor allem auf dem Land, wo der reguläre Schulbesuch wegen fehlender schulischer Infrastruktur, Mangel an Ausstattungsmaterialien und qualifiziertem Personal noch schwieriger als in den Agglomerationszentren ist, die Bildungsaufgabe einer breiten Bevölkerungsmasse (Wiese 1995: 55). Auch der medizinische Bereich weist einige strukturelle Mängel auf. Wie in den meisten anderen afrikanischen Ländern orientiert sich die staatliche Gesundheitspolitik an der Strategie der WHO, die eine zufriedenstellende Basisgesundheitsversorgung der Bevölkerung bis zum Jahr 2000 vorsah (Wiese 1995: 159). Ein wesentliches Problem, dieses Ziel bis heute nicht erreicht zu haben, stellen und stellen die begrenzten finanziellen Ressourcen des Haushaltes dar. Somit hängt die Qualität der Gesundheitsdienste von finanziellen Mitteln, wie die der NGO's, oder bi- und multilateraler Entwicklungshilfeorganisationen entscheidend ab. Prinzipiell sind die Gesundheitsstationen, die über das ganze Land verteilt sind, mit Krankenschwestern besetzt, nur in sporadischen Abständen kann dort eine ärztliche Konsultation stattfinden. Zwar nahm die Zahl der Ärzte in den letzten 30 Jahren stetig zu, durch das rasche Bevölkerungswachstum verschlechterte sich jedoch die ärztliche Versorgung erheblich (Statistisches Bundesamt 1993: 34ff).

Senegal, als ein Land in der Übergangszone zwischen Sahara und halbimmergrünen Regenwäldern, ist ein Kontaktgebiet unterschiedlicher Völker und Kulturen. Mehr als 20 Ethnien mit eigener Geschichte, Sprache und Tradition leben auf dem heutigen Staatsgebiet (Statistisches Bundesamt 1993: 33). Zwar wird in den Städten, vor allem in Dakar, die Volkszugehörigkeit allmählich unbedeutend, stammeseigene Traditionen und Rituale spielen dennoch eine große Rolle (Wiese 1995: 150). Um der individuellen Tradition und somit auch der eigenen Auffassung von Behinderung und Umgang mit Menschen mit Behinderung gerecht zu werden, habe ich mich auf eine Ethnie konzentriert und werde im folgenden das Phänomen (Hör-)Behinderung aus der traditionellen Sichtweise der Wolof sowie die Rollen von Menschen mit einer Hörbehinderung innerhalb der senegalesischen Gesellschaft beschreiben.

### **Die Ethnie der Wolof**

Die Ethnie der Wolof stellt mit einem Anteil von 35% an der Gesamtbevölkerung und ihrem ökonomisch-politischen Einfluss die bedeutendste sprachlich-kulturelle Gruppe dar. Ihre traditionelle Wirtschaftsform beruht auf sesshaftem Ackerbau in den Savannengebieten; daneben ist die Haltung von Tieren verbreitet (Sallah 1996: 11 und 16ff).

Durch die starke Urbanisierung im Senegal wird inzwischen in ländliche Bevölkerung, die noch sehr traditionell lebt, und in städtische Bevölkerung, die sich tendenziell an den westlichen Einflüssen orientiert, unterschieden. Sind die in den ruralen Gebieten lebenden Wolof meistens noch in Landwirtschaft und Viehzucht tätig, besetzen viele Stadt-Wolof, als traditionelle *Führer*-Klasse hohe Ämter in Wirtschaft und Politik und üben somit einen erheblichen Einfluss auf den gesamten Staat aus (Gespräch mit Saliou Sene<sup>2</sup>). Trotz der unterschiedlichen Lebensorte und den damit verbundenen Einflüssen von Stadt und Land finden sich im religiösen Glauben, im Wertesystem sowie in Ritualen und Gebräuchen nach wie vor viele Übereinstimmungen und Parallelen.

Zwar sind die Wolof seit dem letzten Jahrhundert vollständig islamisiert, dennoch spielen traditionelle Riten, Zeremonien und Glaubensvorstellungen eine beachtliche Rolle und vermischen sich sogar mit der angenommenen Religion. Einige traditionelle Vorstellungen wurden der islamischen Lehre angepasst und entsprechend modifiziert, so dass heute von einem synkretistischen Glauben gesprochen werden kann (Krings 1990: 47). Vor allem die Kraft der Magie wird weder in den Naturreligionen noch im Islam oder Christentum im Senegal in Zweifel gezogen. Nur scheinbar widersprüchlich ist

deshalb die aufgestellte Statistik, derzufolge es im Senegal etwa 90% Muslime, 20% Christen und fast 100% Animisten gibt (Steger 1989: 312).

### **Der traditionelle Glaube der Wolof**

Bevor ich die traditionelle Sichtweise schildere, ist es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass im Zuge der *Verwestlichung*, besonders in den Küstenregionen und in den Städten, weitere und wiederum andere Richtlinien, Normen und Werte in den Senegal transferiert wurden und noch immer werden. Ngor Ndour<sup>3</sup> beschrieb mir die Situation der Senegalesen als dreigleisigen Weg mit den Komponenten Tradition, Islam bzw. importierter Religion und Moderne: Je nach Bildungsgrad, Situation, Wohnort, Umfeld und Alter werde einer dieser Teile gewählt und ihm zufolge gehandelt. Es könne nicht behauptet werden, dass zum jetzigen Zeitpunkt einem dieser Wege Vorrang gegeben werde. Dennoch werde ich mich auf die traditionelle Sichtweise als die älteste beschränken, die sicherlich auch heute noch die Basis, auch für das Verständnis von Behinderung darstellt und somit angemessener Betrachtung bedarf.

Schon vor der Übernahme des Islam war der Glaube der Wolof ein monotheistischer. Gott (*Yàlla*) ist omnipräsent, gutgesinnt und entscheidet nur zum Wohl des Menschen. Geschieht doch ein Unglück, so wurde dies zugelassen, um größere Katastrophen zu verhindern (Sylla 1994: 44ff). Eine bedeutende Rolle spielt die Ahnenverehrung mit ihren Gebeten und Opfern. Die Geisterwelt besteht im Diesseits. Unter Geistern werden grundsätzlich die nicht mehr lebenden Mitglieder einer Gruppe verstanden, die sich als *lebende* Tote unter ihre Nachkommen mischen und in der Regel unsichtbar sind. Dieser Geisterkult hat nichts mit dem animistischen Glauben im Sinne von Naturanbetung zu tun. Die Wolof beten weder zur Sonne noch zum Mond oder zur Erde; gewisse Naturphänomene werden höchstens als *Zeichen* Gottes oder der Geister gedeutet (Sylla 1994: 56ff).

Das Verhältnis der Lebenden zu den *rab*, den Geistern, beruht auf dem Prinzip des Tausches. Die Wolof bringen Opfergaben in Form von Tieren und Essen sowie Ehrungen durch Gebete und Gesänge dar; als Gegenleistung spenden diese ihnen Fruchtbarkeit, Gesundheit, Weisheit und Ertragsfähigkeit in der Landwirtschaft. Des weiteren schützt der *rab* vor Schicksalsschlägen, fördert die Heilkraft von Pflanzen und kann die Zukunft vorhersagen (Sylla 1994: 56). Vergessen oder vernachlässigen die Lebenden ihre Pflichten, kann der *rab* schmerzhaft Unfälle, Krankheiten oder Misserfolge im Berufsleben über einzelne Familienmitglieder bzw. Dorfbewohner verhängen. Um das Gleichgewicht wiederherzustellen, müssen angemessene Opfergaben gebracht oder, in besonders schweren Fällen, traditionelle Zeremonien durchgeführt werden. Zwar besteht der traditionelle Glaube in seiner *Reinform* heute nicht mehr, aber vor allem bei Unglücken, Krankheiten und Behinderungen werden traditionelle Wahrsager und Heiler bezüglich Ursachenerklärung und Heilmethoden zu Rate gezogen (Sylla 1994: 53ff).

### **Die Konzeption des Menschen bei den Wolof**

Um auf die traditionelle Sicht der Wolof von Behinderung und Menschen mit Behinderung eingehen zu können, möchte ich zunächst ihr grundlegendes Verständnis von einer Person darlegen. Diese Darstellung aus emischer Sicht trägt meines Erachtens wesentlich zum Verstehen der im folgenden beschriebenen traditionellen Ursachenzuschreibungen von Behinderung bzw. Hörbehinderung bei. Ich beziehe mich dabei, sofern ich keine andere Quellen nenne, auf Sylla (1994: 195ff). Das Wort *nit* hat mehrere Bedeutungen und kann unter anderem mit *Person* aber auch mit *menschlichem Sein* übersetzt werden. Im Denken der Wolof sind drei grundlegende Prinzipien für das *nit* von Bedeutung: *ruu*, *fit* und *yaram*.

*Ruu* repräsentiert das Leben an sich. Die Präsenz des *ruu* hält das Leben aufrecht, die Abwesenheit führt zum Tod des Menschen. Demgegenüber wird das *fit* als lebensnotwendige Komponente nicht gebraucht. Es kann den Körper verlassen, ohne dass der Tod des jeweiligen Menschen erfolgt. Fehlt diese Komponente, so mangelt es an physikalischem und mentalem Gleichgewicht, und der Betroffene wird *krank*. Das *fit* wird in der Vorstellung der Wolof mütterlicherseits gegeben bzw. vererbt (Rabain 1994: 227). Als *yaram* wird der materielle Träger der beiden unsichtbaren Komponenten, also der Körper, bezeichnet. Diese drei Komponenten, die das *nit* definieren, machen in ihrem engen Verbund die Existenz des menschlichen Seins aus. Die Komplexität dieser Triade kann durch Zauberer, Magier und Heiler erschlossen werden, die dazu z.B. Kleidung, Schuhe oder Haare der betroffenen Person verwenden. Einige Krankheiten resultieren aus der Auflockerung dieses Bundes, z.B. durch das Fehlen



des *fit*. Der Tod ist als komplettes Auflösen des Bundes definiert, bei dem jede Komponente an ihren Platz zurückkehrt: *yaram* zur Erde, *ruu* zu Gott und *fit* wird an den Ahnenstamm gebunden oder kann durch Geister gefangen werden. Grundsätzlich ist das *fit* zur Reinkarnation fähig.

Diese drei Komponenten machen zwar das *menschliche Sein* aus, aber noch nicht die *Person*. Hier wird also nochmals eine Unterscheidung zwischen dem Menschen an sich und dem Menschen in seiner Umwelt getroffen. Vollständig und zu einer *Person* wird man erst durch die Erziehung und das gesellschaftliche Leben. Sylla (1994) geht sogar soweit zu sagen, dass sich die Person erst in und durch ihre soziale Position und Funktion entfaltet. Die gesellschaftliche Komponente wird nochmals dadurch unterstrichen, dass das *ich* im Sinne eines Individuums nur innerhalb des *wir*, also der Gesellschaft, reifen kann. Wie wichtig das Kollektiv bzw. die anderen Menschen sind, wird in einem Sprichwort der Wolof deutlich: *nit, nitay garabam*, der Mensch hat kein anderes Heilmittel als den Menschen (198).

Darüber hinaus wird jeder Person nicht nur ein Platz unter den Lebenden, sondern auch ein Platz innerhalb der *Lineage* zugewiesen. Für ein neugeborenes Individuum ist seine Zuordnung zur Abstammungslinie entscheidend. Enkel werden hoch geschätzt, da sie die Gewissheit der Fortsetzung einer genealogischen Linie und des Ahnenkultes geben. Ein Kind wird also nicht individuell für seine Eltern, sondern für die Kontinuität des Klans geboren (Grohs 1990: 24). Oftmals ist diese Zuordnung mit dem Glauben an Reinkarnation verbunden; das *fit* wird in der Regel über eine Generation hinweg wiedergeboren (Rabain 1994: 162).

### **Klassifikation von Hörschädigung im Senegal**

Wenn man sich mit der Sonderpädagogik und dem Phänomen *Behinderung* in einem fremdem Land beschäftigt, ist es nicht nur wichtig zu klären, welche Konzeption des Behinderungsbegriffes dem zugrunde liegt; interessant ist auch die inhaltliche Festlegung der einzelnen Behinderungskategorien. Es ist nicht zwangsläufig davon auszugehen, dass unter dem gleichen Begriff auch gleich Phänomene beschrieben werden. Um einen Vergleich herstellen zu können, habe ich hierzu die in der westlichen Welt übliche Klassifikation von Hörschädigung herangezogen.

Faty (1996/97: 10) spricht in ihrer Hausarbeit von etwa 70.000 gehörlosen Menschen im Senegal und von rund 600.000 Menschen mit einer Schwerhörigkeit. Diese Zahlen sind Schätzungen der HNO-Abteilung des Krankenhauses *Aristide le Dentec*, eine offizielle Statistik existiert nicht. Ob diese Zahlen haltbar sind, ist nicht möglich zu belegen.

Die Klassifikation von Hörschädigung unterscheidet Gomis (1994/95: 10) in 4 Stufen:

- 0-20 dB Hörverlust: normal
- 20-40 dB Hörverlust: leichter Hörverlust
- 40-70 dB Hörverlust: schwerhörig
- ab 70 dB Hörverlust: gehörlos

Die einzelnen Abstufungen sind sehr niedrig angesetzt, was insofern Sinn macht, da im Senegal eine individuelle apparative Versorgung zum jetzigen Zeitpunkt so gut wie ausgeschlossen ist, also die Personen mit einem geringen Hörverlust schon *gehörlos* sind.

Diese Einteilung ist allerdings eine vom Staat gemachte, d.h. also nicht, dass im *Volksmund* ebenfalls eine solche Einteilung vorgenommen wird. Deshalb habe ich mir die Bezeichnungen auf Wolof sagen lassen, um festzustellen, über welches Vokabular und somit über welche Klassifikation eine der Landessprachen verfügt. In der Sprache der Wolof kann man Gehörlosigkeit mit *tëx* übersetzen. Allerdings wird das Wort *muma* (Stummheit) auch für Menschen mit einer Hörschädigung verwendet. *Er ist stumm* kann also auch heißen, dass derjenige aufgrund seiner Hörschädigung nicht sprechen kann. Personen mit einer postlingualen Ertaubung hingegen werden ausschließlich als *tëx* bezeichnet (Gespräch mit Saliou Sene).

### **Erklärung und Deutung einer Hörschädigung aus traditioneller Sicht**

Explizite Hinweise bezüglich der Interpretation einer Hörschädigung habe ich in der Literatur nicht gefunden. Möglich ist, dass Hörschädigungen bei den Wolof keine Stimulusqualität haben, was aber recht unwahrscheinlich wäre. Für Cloerkes/Neubert (1987: 98) zählt auch der Funktionsverlust von Sinnen und somit auch eine Hörschädigung zu den Abweichungen von gattungsspezifischen

Eigenschaften, die in der Regel Stimulusqualität haben und somit zu den universell manifesten Andersartigkeiten gehören.

Ein Grund, warum sich in der Literatur keine Hinweise finden, könnte auch daran liegen, dass Hörschädigungen im Vergleich zu anderen Schädigungen im geistigen oder körperlichen Bereich weniger häufig auftreten und somit im *Bewusstsein* der Bevölkerung wenig verankert sind. Dies scheinen die Zahlen von der letzten Volkszählung zu bestätigen: Dort wurde die Zahl der Menschen mit Behinderungen und die Art der jeweiligen Behinderungen unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien gestaffelt. Menschen mit Körperbehinderungen, Sehschädigungen, geistigen Behinderungen und Lepröse sind getrennt aufgezählt, alle anderen Schädigungen, darunter auch Hörschädigungen, finden sich demzufolge in der Kategorie *autres*, andere, oder *non préciser*, nicht präzisiert (*Handicap International Senegal* o.J.). Solch eine Beachtung *am Rande* könnte wiederum an der starken Unauffälligkeit einer Hörschädigung liegen.

Im *Centre verbo-tonal* wurden mir allerdings mündlich einige Deutungen und Erklärungen aus traditioneller Sicht genannt: Ein Vater (Wolof) glaubt, dass die Hörschädigung seines Sohnes die Vergeltung der *tuur*, also der Hausgeister, sei, da er ihnen nach der Geburt keine Opfer gebracht habe. Ein anderer Wolof, der am Flughafen als Zollbeamter arbeitet und ebenfalls einen Sohn mit einer Hörschädigung am *Centre* hat, glaubt, dass die *rab* anderer Leute daran schuld seien. Am Flughafen habe er in den Koffern und somit in den Kleidern und Gegenständen anderer Leute gewühlt, in denen die Geister saßen.

Wie stark aber auch der *importierte Glaube* Einfluss auf Erklärungsmodelle hat, zeigen folgende Beispiele: Eine Mutter erklärte mir, dass sie die Hörschädigung ihrer Tochter als Wille und Prüfung Allahs auffasse, der ihr und ihrer Familie diese Aufgabe auferlege. Oftmals würden, so Ngor Ndour, gläubige Moslems aber auch den Willen Allahs als oberste Instanz darstellen und ihren Kindern mit Schädigungen Hilfe verweigern.

Auch der Sohn eines Marabouts wurde am Zentrum unterrichtet, was den Reaktionen des Lehrerkollegiums zufolge etwas Besonderes war. Mir konnten dafür keine Gründe genannt werden, und es schien fast unerklärlich, dass ein *Mittler Gottes*, der für andere Deutungen vornimmt, selbst ein Kind mit einer Behinderung hat. Auf Gründe, die auf ein Fehlverhalten des *Marabouts* zurückzuführen seien, wollte sich keiner festlegen.

### **Heilungs- und Behandlungsversuche**

Spezielle Riten oder Behandlungsmethoden, die eine Hörschädigung lindern oder heilen sollen, sind mir nicht bekannt. Wie mir Ngor Ndour erklärte, haben viele Eltern beim Bemerkten der Hörschädigung und der Sprachschwierigkeiten ihrer Kinder zuerst einen traditionellen Heiler konsultiert. Welche Behandlungsmethoden diese praktiziert haben, war ihm nicht bekannt. Meistens verabreichen sie traditionelle Heilmittel oder sprechen Psalmen, die Inszenierung eines *ndeup*<sup>4</sup> ist eher unwahrscheinlich. Auch werden, je nach Glaube, *Marabouts*, also islamische Führer, aufgesucht, die ebenfalls rituelle Handlungen praktizieren oder *gris-gris*, schützende Amulette mit eingearbeiteten Koranversen aushändigen.

### **Präventionsmaßnahmen**

Auch bei der Prävention von Hörschädigungen müssen insgesamt die allgemeinen Präventionsmaßnahmen wie Opfergaben an die *rab* oder das Vermeiden bestimmter *Geisterstunden*<sup>5</sup> eingehalten werden. Dies sind allerdings Vorkehrungen, die sich nicht speziell auf das Vermeiden einer Hörschädigung sondern auf jegliche Art von Krankheit oder Behinderung beziehen. Ebenso müssen moralische Fehler und Vergehen vermieden werden, da sie immer Gründe für eine Schädigung sein können. Darüber hinaus muss darauf geachtet werden, dass keine Muttermilch in das Ohr kommt, da dies als Ursache für Mittelohrentzündungen angesehen wird (Gespräch mit Ngor Ndour).

Berücksichtigt man die Bezeichnung *muma*, bei den Personen mit Hörschädigungen, so gibt es gegen *Stummheit* ebenfalls einige Präventionsmaßnahmen: So wird bspw. um den Mund des Neugeborenen, bevor es das erste Mal gestillt wird, Salz geschmiert, damit das Kind schnell fähig sein wird zu sprechen (Games/Amble 1989: 143).

## **Zur Bedeutung traditioneller Erklärungsmodelle, Therapieformen und Präventionsmaßnahmen von Behinderungen in der heutigen Gesellschaft Senegals**

Traditionelle Erklärungsmodelle und Therapieformen sind in der heutigen Gesellschaft Senegals und hier durchaus auch in den Agglomerationszentren wie Dakar, nicht nur bei den Wolof, nach wie vor fester Bestandteil des alltäglichen Lebens. Im ganzen Land gibt es traditionelle Heiler und *Marabouts*, die für wenig Geld eine Diagnose stellen und verschiedene Behandlungen durchführen; Ärzte oder westliche Mediziner hingegen sind oftmals, aufgrund fehlender Krankenversicherungen, unbezahlbar und außerhalb großer städtischer Zentren auch fast nicht zu erreichen. Traditionelle Erklärungsmodelle und Therapieformen werden in der Regel bei den westlichen Medizinerinnen im Senegal nicht berücksichtigt oder sogar abgelehnt, was eine weitere Abwendung und Skepsis der einheimischen Bevölkerung gegenüber diesem Sektor nach sich zieht. Dadurch, dass Krankheiten nicht mehr als Angelegenheit der Gruppe, sondern als individuelle Angelegenheit mit Ausrichtung der Behandlung am einzelnen angesehen werden, drohen die gemeinschaftlichen sozialen Strukturen, die durch rituelle Zeremonien wie z.B. das *ndeup* immer wieder gefestigt werden, zu zerbrechen.

Es gibt jedoch einige Beispiele, die die Integration traditioneller Heiler in die städtischen Kliniken belegen. Schon seit Jahrzehnten praktizieren traditionelle Heiler in der *Klinik Fann*, wie Berichte belegen, mit beachtlichen Erfolgen (vgl. Collomb 1978).

Da diese Strukturen und traditionellen Glaubensvorstellungen nach wie vor präsent sind, dürfen sie bei angemessenen Hilfestellungen gegenüber Menschen mit Behinderung und ihren Familien nicht ignoriert werden, sondern müssen vielmehr als Grundlage zur Erstellung angepasster Maßnahmen dienen. Letztlich basieren die sozialen Reaktionen gegenüber Menschen mit einer Schädigung auf diesen Deutungsmustern.

## **Zur Rolle von Menschen mit einer Hörbehinderung bei den Wolof<sup>6</sup>**

Soziale Reaktionen auf Menschen mit einer Behinderung treten sowohl inter- als auch intrakulturell in einer erheblichen Bandbreite auf, wobei das Reaktionsspektrum kulturspezifisch eingeschränkt ist (Cloerkes 1997: 101ff). Die jeweiligen Rollen der Menschen mit Behinderung und ihre Stellung in der Gesellschaft ergeben sich zum größten Teil direkt aus der ihnen gegenüber ausgeübten Reaktionen (Cloerkes/Neubert 1987: 54).

Cloerkes/Neubert (1987: 56) weisen darauf hin, dass man zwischen nicht funktional bedingten Restriktionen und den funktionalen Einschränkungen unterscheiden müsse. Diese Grenzen sind in der Realität allerdings sehr schwer zu ziehen, da oftmals die Übernahme zentraler Rollen, beispielsweise als Ehemann und Ernährer einer Familie, an bestimmte Leistungen gebunden sind, so dass als indirekte Folge der Funktionseinschränkung bestimmte Möglichkeiten, beispielsweise Heiratschancen, deutlich vermindert werden können. Dieser Hinweis scheint mir bei der Beschreibung von sozialen Reaktionen auf Menschen mit Hörschädigungen besonders wichtig zu sein. Vor allem die Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit ist als indirekte Folge der Schädigung des Ohres und der damit verbundenen Erschwernis des natürlichen Spracherwerbs eine Funktionseinschränkung mit weitreichenden Folgen. Trägt ein Hörgeschädigter im Senegal keine Hörgeräte, was den Regelfall darstellt, so ist seine Schädigung zunächst in keiner Weise visibel. Erst durch das Bemerkens der kommunikativen Einschränkung, bspw. durch Interaktion, wird die Behinderung über die Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit visibel. Diese Vermutung scheint auch durch die Bezeichnung für Hörgeschädigte im Senegal Bestätigung zu finden: Wie bereits erwähnt werden prä- oder perilingual ertaubte Menschen auch als *muma*, als Stumme, bezeichnet. Die Stimulusqualität liegt meiner Meinung nach also eher bei der Funktionsbeeinträchtigung als bei der Schädigung an sich. Um auf die Rollenausübung zurückzukommen, scheint mir bei Menschen mit einer Hörschädigung im Senegal vor allem eine Einschränkung der Partizipation vorzuliegen. Inwieweit diese Einschränkung besteht und in welchem Umfang diese Menschen am Leben in der Gesellschaft teilnehmen, hängt jedoch stark vom Einzelfall ab.

Ngor Ndour ist der Auffassung, dass Mädchen und Frauen mit einer Hörschädigung eher die von ihnen erwartete soziale Rolle erfüllen können. Sowohl die Rolle als Frau, Ehefrau, Hausfrau und Mutter sei durch die Hörschädigung nur mit einem leichten *mais...*, aber..., betroffen. Skepsis bezüglich einer Eheschließung bestehe vor allen Dingen bei der Angst um eine Vererbung der Schädigung. Allerdings werden hörgeschädigte Mädchen selten als erste Frau, sondern als Zweit-, Dritt- oder Viertfrau verheiratet, so Ngor Ndour. Demgegenüber, so Ngor, haben es Jungen und

Männer schwieriger, da ihnen als ökonomischer Versorger der Familie eine wichtige soziale Aufgabe zukomme, die sie aufgrund der Sekundärfolgen der Hörschädigung, wie beispielsweise fehlende Schulbildung und fehlende Berufsausbildung, schlechter erfüllen können. Gomis (1994/95) hat in einer Umfrage, an der ehemalige Schüler der beiden Schulen für Hörgeschädigte in Dakar teilgenommen haben, festgehalten, dass einige der ehemaligen Schüler verheiratet sind, und zwar ausschließlich mit Partnern mit einer Hörschädigung. Allerdings leben diese Paare immer bei der Familie des Mannes und führen keinen eigenen Hausstand. Denjenigen, die gerne heiraten würden, fehlt es aufgrund ihres geringen Verdienstes im Beruf an materieller Ausstattung. Eine volle Partizipation scheint hier also nicht möglich zu sein.

Bei Menschen mit einer Hörschädigung habe ich keine Hinweise bezüglich einer Modifikation der Partizipation in Richtung Sonderrolle eines Heilers oder Magiers gefunden; diese Rolle nehmen eher psychisch Kranke nach ihrer Heilung ein (Collomb 1978: 474). Auch die Sonderrolle als Bettler übernehmen Menschen mit einer Hörschädigung nicht, die traditionell von Blinden und Menschen mit einer Körperbehinderung ausgeübt wird.

Demgegenüber kommen Schutzfunktionen und Laissez-faire-Handlungen im Senegal vor: In Ouakam, einem Viertel am Rande von Dakar, lebt eine etwa 17-jährige gehörlose Jugendliche bei ihrer Tante. Eigentlich verbringt sie die ganze Zeit im Haus, im Hof oder auf dem Vorplatz, wie übrigens viele Mädchen im Senegal. Die Tante möchte sie nicht auf den Markt oder in die Stadt, und somit auch nicht in die Schule, lassen, da sie befürchtet, dass sie *verloren* gehe und den Weg nicht mehr heimfinde bzw. ihr etwas zustoßen könne. Außerdem sind sprachliche Kompetenzen nicht im ausreichenden Maße gegeben, wie z.B. beim geschickten Verhandeln auf dem Markt hilfreich, so dass die Tante befürchtet, dass ihre Nichte mit den Preisen betrogen werde.

Sobald wichtige Rollen in der senegalesischen Gesellschaft übernommen werden können, wie z.B. die des Ehemanns, Vater und Ernährer einer Familie kann von einer Quasi-Normalität gesprochen werden. Modiène Fall<sup>7</sup> erzählte mir von einem hörgeschädigten Schreiner, der mit einer hörenden Frau verheiratet sei. Er habe genügend Arbeit und könne sich und seine Familie ernähren. Auf die Frage, wie sich der Schreiner mit seiner Kundschaft verständige, sagte mir Modiène, dass dies kein Problem sei, da er *mit den Augen* spreche und gestikuliere. Gebe es Probleme, übersetze sein hörender Bruder. Bei Menschen mit einer geringfügigeren Hörschädigung, die in der Lage sind, lautsprachlich zu kommunizieren, scheint die Schädigung und vor allem die Funktionsbeeinträchtigung zu keinen nennenswerten Reaktionen zu führen.

### **Abschließende Bemerkung**

Das Reaktionsspektrum auf Menschen mit einer Hörbehinderung scheint im Senegal, sofern man hier überhaupt anhand der wenigen Beispiele ein Fazit ziehen kann, variabel zu sein. Extremreaktionen kommen aufgrund der fehlenden Stimulusqualität des Merkmals innerhalb der ersten Monate nicht vor, Einschränkung der Partizipation scheint als Rollenzuweisung zu überwiegen. Menschen mit Hörschädigungen scheint somit eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in einem gewissen Umfang möglich zu sein, wobei die Rollenausübung und -zuschreibung individuell betrachtet werden muss. Jedoch reichen die Gehälter bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten nicht aus, so dass schon durch die materielle Einschränkung wichtige Rollen, wie die des Ehepartner oder des Vaters bzw. der Mutter oftmals nicht übernommen werden können (Gomis 1994/95: 52). Aber gerade die Mutter- bzw. Vaterrolle spielt im Senegal eine wichtige Rolle. Soziale Anerkennung scheint unter anderem auch von der Möglichkeit der Übernahme dieser Rollen abzuhängen. Könnten die Einkommensverhältnisse der hörgeschädigten Menschen durch eine qualifizierte Berufsausbildung verbessert werden, so wäre die Wahrscheinlichkeit einer angemessenen Besoldung höher und wichtige Voraussetzungen zur Heirat und Gründung einer Familie gegeben.

### **Literatur:**

BUCHHOLZ, H.: Senegal Gambia. Köln 2. Akt. Aufl. 1999.

CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg 1997.

CLOERKES, G./NEUBERT, D.: Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien. Heidelberg 2. Aufl. 1987.

- COLLOMB, H.: „Hexerei-Menschenfresserei“ und Zweierbeziehung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*. Sonderdruck aus Heft 5/6 1978, 5/6, 463-482
- FUCHS, J.: Das Bildungswesen im Senegal. In: *schul-management. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis*. 1996, 2, 34-42
- GAMBLE, D.P./AMES D. ET AL.: A wolof naming ceremony: human interaction and its aesthetic significance. In: David P. Gamble (Hrsg.): *Verbal and visual expressions of Wolof Culture*. O.O. 1989, 141-160
- GOMIS, R.: L'intégration socio-professionnelle des handicapés auditifs du Centre verbo-tonal et de l'école EPHPHATA pour les sourds du Sénégal: Bilan de quinze années de prise en charge (1978-1993). Dakar (ENTSS, unveröffentlichte Hausarbeit) Schuljahr 1994/95
- HANDICAP INTERNATIONAL SENEGAL (Hrsg.): *Collecte des données*. Theme: Handicapés. O.O. und o.J. (Privates Papier der Organisation).
- KRINGS, T.: *Sahel. Senegal, Mauretanien, Mali, Niger. Islamische und traditionelle schwarzafrikanische Kultur zwischen Atlantik und Tschadsee*. Köln 5. Aufl. 1990
- RABAIN, J.: *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*. Paris 2. Aufl. 1994
- SALLAH, T. M.: *Wolof*. New York 1996
- SARR, S.: Senegal. In: Kas Mazurek und Margret A. Winzer (Hrsg.): *Comparative Studies in Special Education*. Washington D.C. 1994, 32-43
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Länderbericht Senegal 1993*. Wiesbaden 1993
- STEGER, U.: Senegal. Länderporträt. In: ADAC und Deutscher Bücherbund (Hrsg.): *Afrika. Von Kairo bis Kapstadt*. München 1989, 306-313.
- SYLLA, A.: *La philosophie morale des Wolof*. Dakar 2. Aufl. 1994
- UNICEF (Hrsg.): *Kinder haben Rechte. Zur Situation der Kinder in der Welt 2000*. Frankfurt/M. 2000
- WIESE, B.: *Senegal. Gambia. Länder der Sahel-Sudan-Zone*. Gotha 1995

1) Das *Centre verbo-tonal* in Dakar ist die einzig staatliche Schule für Hörgeschädigte im Senegal. Sie arbeitet mit der verbo-tonalen Methode von Petar Guberina, ein Ansatz, der in Deutschland keine Verbreitung gefunden hat.

2) Saliou Sene ist Lehrer am *Centre verbo-tonal* in Dakar.

3) Ngor Ndour ist Psychologe am *Centre verbo-tonal*. Da er für die Eingangstests zuständig sowie einer der *Kontaktmänner* zu und Ansprechpartner für die Familien und Pflegefamilien der hörgeschädigten Schüler ist, hat er Einblicke in zahlreiche Lebenssituationen und Glaubensvorstellungen senegalesischer Familien.

4) *Ndeup* ist eine, über mehrere Tage dauernde Zeremonie, in die sowohl der Kranke als auch das Dorf oder die Gemeinschaft einbezogen wird. Einerseits soll der *rab* aus dem *Besessenen* getrieben werden, andererseits das soziale Gleichgewicht in der Gruppe wiederhergestellt werden. Solche rituellen Praktiken werden auch heute noch angewandt, bspw. jeden Donnerstag in Grand Yoff bei Dakar.

5) Im Senegal glaubt man, dass in der Dämmerung die *rab* in den Straßen unterwegs sind. Zu diesen Stunden versuchen die Geister verstärkt, von den *Seelen* Besitz zu ergreifen, so dass viele Senegalesen zu dieser Zeit in ihren Häusern bleiben. Des weiteren sieht man im Senegal fast niemanden in der Öffentlichkeit essen oder trinken. Man glaubt, dass mit der Nahrungsaufnahme den Geistern eine Gelegenheit geboten wird, in den Körper zu schlüpfen und Schaden anzurichten.

6) Ich beziehe mich bei meiner Beschreibung auf die Klassifikation von Cloerkes/Neubert (1987), die Idealtypen der Reaktion auf Menschen mit einer Behinderung beschrieben haben.

7) Modiène war ein junger Senegalese aus der Nachbarschaft. Da ich es vorzog, in einer Gastfamilie in einem rein senegalesischen Viertel zu wohnen, konnte ich durch viele informelle Gespräche und das alltägliche Leben unmittelbar Einblicke in die Lebenswirklichkeit der senegalesischen Bevölkerung erhalten.

*Abstract: Senegal, a country where traditional values are not only influenced by Islam, but more and more from western ideas, there is an increasing trend to accept western explanations for the causes of disability with the use of modern treatment and intervention. However, the traditional explanations and treatments still maintain an important role and form the basis for the reaction to people with disabilities and, eventually, their social integration. The article shows these traditional attitudes in relation to the situation of people with a hearing impairment in Senegal.*

*Resumé: Au Sénégal, un pays où les modes de vie traditionnels sont mêlés d'influences islamiques mais aussi occidentales, a lieu un transfert de plus en plus fort des modèles de représentation des causes de handicaps ainsi que des méthodes de traitement et de soin d'origine occidentale. Malgré tout, les représentations et les traitements traditionnels jouent encore toujours un rôle important et sont à la base des réactions par rapport aux personnes en situation de handicap mais aussi de leur intégration sociale. L'article ci-après traite de cette approche traditionnelle ainsi que des rôles que les malentendants assument dans la société sénégalaise.*

*Resumen: En Senegal, un país en el que se mezclan formas de vida tradicionales con influencias islamistas y occidentales, se usa siempre más los modelos occidentales para explicar las causas de las discapacidades, así como también métodos modernos de intervención y curación. Sin embargo, las explicaciones y los tratamientos tradicionales tienen todavía un rol importante y forman la base de las reacciones frente a personas discapacitadas y su integración social. El artículo describe estos puntos de vista tradicionales y analiza los roles de las personas con discapacidades auditivas en la sociedad senegalesa.*

Regina Magin: 1996-2001 Studium der Sonderpädagogik (Hörgeschädigten- und Geistigbehindertenpädagogik) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Wissenschaftliche Hausarbeit für das 1. Staatsexamen mit dem Thema *Zur Erziehungs- und Lebenssituation Hörgeschädigter im Senegal - Eine Studie zu ausgewählten Fragen des interkulturellen Bereiches* wurde bei Prof. Cloerkes geschrieben. Ab Februar 2002: Referendarin am Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte in Stegen.

Adresse: Regina Magin, Waldhofstr. 47, 79117 Freiburg

# SCHWERPUNKTTHEMA

## Inclusive Education

### An assessment of the impact of Salamanca

Susie Miles

This article reviews key aspects of the Salamanca Statement and Framework for Action, and discusses the influence it has had on the changing terminology of *special needs* and inclusion. Examples of pre-Salamanca initiatives in Laos and Lesotho are given, where Salamanca marked a stage in their journey towards more inclusive practices and school improvement. The article goes on to review the development of progressive policies in Uganda and South Africa since Salamanca, and to describe a community-based initiative which has questioned the role of teachers and pupils in teaching and learning. This has been heavily influenced by Child-to-Child approaches and a human rights, democracy and social justice perspective on education – a perspective that should be central to any inclusive education programme.

#### Introduction

*The Jomtien Declaration on Education for All*, 1990, the *UN Standard Rules*, 1993, and the *Salamanca Statement and Framework for Action* (UNESCO 1994) have all played a critical role in highlighting the exclusion of disabled children from education. The harsh reality is, however, that girls and boys who have impairments continue to be disproportionately excluded from any form of education, particularly in countries of the South. Yet there are examples of instructive practice, where educational exclusion is being challenged, often in small-scale community-based projects.

This article will describe some of the ways in which the barriers to the participation of children with impairments in education have been overcome. The examples are taken from countries facing extreme economic hardship, where class sizes are very large and material resources scarce, yet where teachers and parents are committed to a human rights and social justice approach to educational inclusion.

#### The Salamanca Statement

Any discussion about inclusive education needs to use the *Salamanca Statement and Framework for Action* as a reference point.

“More than 300 participants, representing 92 governments and 25 international organizations, met in Salamanca to further the objective of Education for All by considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs”

Preface to the Salamanca Statement, piii

The Statement re-affirms the right to education of every individual, as enshrined in the 1948 *Universal Declaration of Human Rights*, and renews the pledge made by the world community at the *Jomtien Conference* to ensure that right for all, regardless of individual differences. It also mentions the 1993 *UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities* which states that the education of disabled children should be an integral part of the education system. The Framework states that:

“Every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning.”

**Article 2**

And that:

“Educational policies at all levels, ... should stipulate that children with disabilities should attend their neighbourhood school, that is the school that would be attended if the child did not have a disability.”

The Framework makes it clear what is meant by all children:

Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social and emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote and nomadic populations, children from linguistic, ethnic or religious minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.

The Salamanca definition of inclusion is therefore broader than disability, as it includes all potentially marginalized groups. It goes on to emphasise the wider impact of inclusive education:

“Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.”

### **What difference has Salamanca really made?**

For those of us working in the field of disability, education and development, Salamanca has been a powerful tool and guide for our work. But to what extent has Salamanca led to a new way of thinking about these issues? Has it stimulated any changes in structures and processes? Have new methods and ideas been incorporated into the educational practices of national or international organizations, and development agencies? Or is Salamanca simply a case of *old wine in new bottles*? This article will attempt to assess the impact which Salamanca has had on the education of disabled children.

### **Developing a language for Inclusion**

Salamanca has helped us with terminology. It marked the birth of the term, inclusive education, which has, in turn, helped to distinguish it from integrated education. Yet the terminology used in the document is that of *special needs education*. There are more references to *integrated education* than to *inclusive education*. It was only in 2001 that UNESCO's department *Special Needs Education* changed its name to *Combating Exclusion in Education*.

**Integrated education** essentially follows the medical model of disability which sees the child as a problem and demands that the child is changed, or rehabilitated, to fit the system.

**Inclusive education** is more in tune with the social model of disability which sees the system as the problem. The school and the education system as a whole is enabled to change in order to meet the individual needs of all learners.

This can be further simplified by saying that integrated education is about going to school, whereas inclusive education is about *participating* in school or educational activities. It is important, though, not to become too school-focused and remember that education is much broader than schooling. Inclusive education should incorporate a range of strategies within a community which ensure that all children have equal access to education. ***Accessibility and participation are critical issues in inclusive education.***

Many definitions of inclusive education have emerged since Salamanca. This one was agreed upon at a seminar on inclusive education, which took place in Agra, India, organized by the *International Disability and Development Consortium* (EENET 1998). It has since been adopted, almost word-for-word, into the *South African White Paper on Education* in March 2000.

### **Inclusive education:**



- ◆ *acknowledges that all children can learn;*
- ◆ *acknowledges and respects differences in children: age, gender, ethnicity, language, disability, HIV and TB status etc.;*
- ◆ *enables education structures, systems and methodologies to meet the needs of all children;*
- ◆ *is part of a wider strategy to promote an inclusive society;*
- ◆ *is a dynamic process which is constantly evolving;*
- ◆ *need not be restricted by large class sizes or a shortage of material resources.*

If there is no clear understanding, or acceptance, of the term inclusive education in a given context, confusion over the terms, special, integrated and inclusive are likely to prevail, especially in languages other than English. It is common, of course, for practitioners to change their terminology, but not their practice. Booth et al (2000) argue that inclusive education is not another name for *special needs education*. It involves a totally different way of thinking and working, not just a different use of language.

### **Beyond Salamanca to the Dakar Framework**

At Salamanca, UNESCO was called upon to ensure that *special needs forms part of every discussion dealing with education for all*. Yet EFA and IE existed in parallel. It was therefore perhaps not too surprising that the *Dakar Framework* did not provide a clear vision of future developments, and the concept of inclusive education for all received little attention at Dakar. The *Notes on the Dakar Framework for Action*, however, go into some detail about those learners who are vulnerable to marginalization and exclusion. It should be noted that the terminology has once again changed slightly to those with special learning needs:

“The key challenge is to ensure that the broad vision of Education for All as an inclusive concept is reflected in national government and funding agency policies. Education for All ... must take account of the need of the poor and the most disadvantaged, including working children, remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children, young people and adults affected by conflict, HIV/AIDS, hunger and poor health; and those with special learning needs...”

**Para 19**

*The Salamanca and Dakar Frameworks* provide a toolkit for UNESCO’s work in responding to the challenges of education for all. Inclusive education continues to be one of the main strategies in addressing marginalization and exclusion (Vayrynen 2000).

### **Salamanca in practice**

I will argue in the next section that the ideas discussed at Salamanca were rooted in pioneering practice in many countries of the South. Salamanca was therefore part of the development process, rather than a turning point. *Community-based rehabilitation (CBR)* programmes had also been instrumental in promoting more inclusive practices in education. The Framework states that CBR should be developed as part of a global strategy for supporting cost-effective education for disabled people. But it is more difficult to bring about system change through CBR, than through Ministry of Education initiatives. UNESCO’s Resource Pack, *Special Needs in the Classroom* (UNESCO 1993), was used in 80 countries and translated into more than 20 languages. It has been used in support of system change, such as in the following example of Laos.

#### **1. Inclusion through school improvement, Laos**

Save the Children-United Kingdom (SC-UK) was asked by the government of the Lao People’s Democratic Republic in 1989 to assist with pre- and in-service teacher training as part of a large-scale school improvement programme. Laos has a scattered and ethnically diverse population of 4.5 million.

Although massive improvement had been made in expanding access to schools following the 1975 revolution, from 30% to 85% in 1990, in urban areas, quality was still an issue of concern.

In order to improve teacher effectiveness in primary schools there was a strong focus on pre-service training and classroom methodology. The integrated education programme in primary schools, and later in the kindergarten sector, grew naturally from the school improvement initiative in the early 1990s (Holdsworth & Thepphavongsa 1996). This project pre-dates Salamanca, but was undoubtedly influenced by the *Jomtien World Conference* in 1990, and the *Convention on the Rights of the Child* (CRC), 1989. The strategies used were as follows:

- Key officials were sent on study tours to other countries in south-east Asia to see integrated education in practice;
- A replicable pilot primary school and a kindergarten were set up;
- The UNESCO *Resource Pack* was used as a basis for the training of teachers;
- Major changes were made to the teacher-training curriculum;
- Classroom methodology became child, rather than teacher-centred;
- School visits by the national implementation team supplemented the initial teacher training by relating it to real children, real problems and real solutions.

The school improvement initiative prepared the way for the inclusion of disabled children. The inclusive education programme grew in 5 years from one pilot primary school in 1993 to 78 schools and kindergartens in 12 of the 17 provinces. By 2001 there was one inclusive school in each province and by 2005 the Ministry of Education plans to have at least one inclusive school in each district. This has all been achieved on an annual budget of about US\$25,000 and minimal technical assistance from SC-UK.

## **2. Parent activists in Lesotho**

A progressive policy on the integration of disabled children into primary schools was developed in 1987 in Lesotho, based on a report by a North American consultant. This was before all the major international conferences on education and child rights. The national disabled people's organisation used this policy, and the World Programme of Action Concerning Disabled Persons (UN 1983) to lobby for access to education for disabled children. Save the Children-UK worked closely with all the key players to build relationships between them and to prepare the ground for inclusive education.

Lesotho is a small country of 2 million people, surrounded completely by South Africa, and economically dependent upon its giant neighbour. The disabled people's organisations in both countries likened their struggle for equality of opportunity with the anti-apartheid liberation struggle. The focus on rights, rather than charity, was an extremely important influence on the development of an inclusive education system in Lesotho.

A national pilot IE programme began in 1991 and its main strategies were as follows:

- Awareness-raising at all levels: administrators, teachers, parents, disabled people's organisations, the community, ministry of health personnel, and the setting up of a cross-sectoral committee comprising all the key players;
- The formation of a national parents' association – the *Lesotho Society of Mentally Handicapped Persons* (LSMHP) in 1992;
- An initial three-week in-service training course in the school holidays for all teachers from the ten pilot schools, 77 teachers altogether;
- Follow-up training, both centrally and in schools;
- Production of curriculum materials for teacher training giving basic information about disabled children;
- Minimal use of additional resources in order to promote sustainability.

The training provided teachers with the skills to assess and to teach children with all types of impairment. The integration of disabled children led to school improvement. This was the opposite way round from the Laos example, which began with school improvement. Class sizes in Lesotho are large, with ratios of up to 1 teacher to 100 children, but teachers still found ways of implementing inclusive education. They did this using the following strategies:

- Peer support – seating disabled children next to pupils who could help them;
- Seating – sitting children near the front of the class;
- Adapting the curriculum;
- Group work;
- Encouraging sibling support at home;
- Promoting positive attitudes.

Two members of staff from the Ministry of Education's Integrated Education programme attended the Salamanca conference, therefore contributing to this process of international policy-making. One of the strengths of the Lesotho programme is the way in which parents have played a key role in developing more inclusive practices. The importance of parental participation is stressed in the Salamanca Statement:

“We call upon all governments and urge them to encourage and facilitate the participation of parents, communities and Organizations of persons with disabilities in the planning and decision making processes concerning provision for special educational needs.”

### Article 3

The parents in Lesotho decided not to wait for the results of the pilot programme, but to take action themselves to promote the development of more inclusive practices by informing teachers in their areas about the programme. They have used both the *Salamanca Statement* and the CRC in their lobbying.

A group of key parents, known as *resource parents*, have been trained to pass on their knowledge and skills to the other branch members of the organisation. They have twelve branches in six of Lesotho's ten districts. They organise meetings in their communities for chiefs, health workers, parents and school children to raise awareness of the needs of disabled children.

The parents were also trained to communicate more effectively with teachers and other professionals. They are now confident that their experience of being parents of disabled children is extremely valuable. They did not receive special training to be the parents of disabled children, and they don't think that teachers would benefit from special training. They prefer a problem-based approach to training and together with ministry staff they are able to advise teachers in the school setting. None of the teachers has *special* expertise in a particular impairment or an increased salary. All the teachers are responsible for ensuring that disabled children are included. The teachers in the pilot schools, together with the parents, are a major resource for promoting inclusion throughout Lesotho. The parents also provide advice to the teacher trainers, who run the pre-service courses, and give talks to the students.

The example of Lesotho is unusual because the Ministry of Education actively encouraged the formation of a parents' organisation precisely because it believed that teachers can not, and should not, implement inclusive education without family involvement (Khatleli et al 1995). In most other countries parents have had to fight to have their voices heard and have influenced the development of inclusion through their role as lobbyists, rather than as partners.

### Post-Salamanca initiatives

A UNESCO survey of developments in *special needs education* in 63 countries, carried out in 1995, revealed that integration is a key policy idea in many of the countries sampled (UNESCO 1999). Since then 24 countries of the South have been involved in UNESCO's Inclusive Schools and Community Support Programmes as part of the follow-up to Salamanca.

The post-Salamanca policies on inclusive education developed in South Africa and Uganda are perhaps the most quoted examples of good policy. It is no coincidence that the disabled people's organizations in both countries have played a key role in influencing policy and legislation affecting all aspects of disabled people's lives.

Uganda has been addressing the educational needs of disabled children as part of *Universal Primary Education* (UPE) since 1996 UPE is the culmination of a series of key educational policy documents, which have all made reference to the education of disabled children and those with *special learning needs*. Since 1997 the government has offered free primary education to four children. Disabled girls and boys receive priority, there is gender equity and orphans are all offered free education (Ndeezi 2000). Significant system changes have taken place, which benefit all children. Previously teachers were trained as specialists in particular categories of disability, now they acquire broad skills and knowledge on addressing diversity in classrooms, using the UNESCO Resource Pack (UNESCO 2001).

South Africa's dynamic post-apartheid policies on education have ensured that the education of disabled children is not treated as a separate, or special, issue. Under apartheid the curriculum and education system as a whole had failed to respond to the diverse needs of the learner population, resulting in massive numbers of drop-outs, push-outs and failures. The Minister of Education commissioned a national participatory investigation on all aspects of special needs and support services. The document produced (NCSNET & NCESS 1997) is a valuable resource for other countries wishing to take a comprehensive look at *special needs* in the context of the education system as a whole.

I will now describe a community-based initiative that has had little outside influence. Their main textbook for their inclusive education work has been David Werner's *Nothing About Us Without Us*. They have not been in receipt of funding from large donors, such as UNESCO or DANIDA. However they have had a long-term involvement with the Child-to-Child Trust based in London.

### **Inclusion through democracy and human rights: a community-based approach: Zambia**

The quality of education has deteriorated in Zambia and society as a whole is concerned about this trend (Mumba 1996). Teacher training colleges emphasise the importance of the relationship between teachers and pupils, but innovative ideas discussed during training are rarely put into practice. Most experienced teachers, who work in isolation from their fellow teachers, continue to teach in the same way they did when they first qualified decades before. Undemocratic and authoritarian teaching practices prevent innovation and African culture reinforces authoritarian relationships between adults and children.

Teachers in Kabale primary school, in Mpika, 600 kilometres from the capital, have radically changed their style of teaching. This has paved the way incidentally for the inclusion of children with learning difficulties. The school is a resource centre for the Child-to-Child programme. Staff are encouraged by the school administration to promote children's participation in their own learning and the equal participation of pupils, parents and teachers in education.

The strategies which have been used to democratise classroom practice are as follows (Mumba 2001):

- Introducing children to their rights and responsibilities;
- Co-operative group learning and problem-solving;
- Pupils are encouraged to question traditional sources of knowledge;
- Evaluation of the learning process by both pupils and teachers;
- Pupils are involved in decision-making;
- A strong emphasis on gender equality;

- Parents participate in their children's learning.

The combination of these approaches has encouraged ownership of the school by the community – an essential part of the inclusive process as inclusive classrooms are unlikely to work in isolation from the community.

The Mpika Inclusive Education Project was started in 1999 to document the use of the Child-to-Child approach by schools and communities to promote inclusive education. One of the challenges at Kabale school is to integrate the children in the newly-created unit for children with learning disabilities into the life of the school. One of the strategies is the twinning of disabled and non-disabled children using child-to-child principles (Kangwa & Mumba 1999).

Gradually the barriers between the unit and the rest of the school have been broken down and the *specialist* staff are now working as resource teachers in the school as a whole. The unit has been transformed into a resource centre which is used by all the teachers. The ideas developed at Kabale have been shared with 17 schools in the surrounding district and regular meetings are held between the teachers to share experiences.

This project demonstrates that implementing inclusive education is as much about human rights, social justice and democracy, as it is about changing school environments to meet the needs of disabled and other marginalised children.

### **Lessons Learnt**

The following summary of lessons learnt from more than a decade of Save the Children-UK's experience in supporting disability work could help others as they introduce more inclusive practices in education (Stubbs 1997):

- A comprehensive situation analysis should be carried out prior to implementation;
- Local resources and initiatives should be identified and built on;
- Success does not depend upon a large budget or small class sizes, but on the careful and planned use of existing resources;
- A pilot school should be chosen which will provide a replicable model;
- Training should be on-going, provided in short courses and should preferably take place in schools;
- School improvement is necessary, not optional;
- Programmes should aim to benefit all children, not only disabled children;
- Specialist support should be located at district and national levels, not within schools;
- A whole school approach is essential and good leadership is required;
- The pace of development should be slow to enable those involved to feel comfortable with the changes;
- Ownership should be shared between schools, families and communities.

### **Conclusion**

Salamanca has undoubtedly had an influence on donor spending and international discussions about the issues of disability and education. It was a useful sign-post in the journey towards inclusion, but the language and practice of inclusion and learning from difference is moving on. It is a dynamic process. It is critical that the international documentation, such as Salamanca, is made accessible to those who are lobbying for change. This can be done by producing easy-to-read publications which explain the concepts and describe examples of their implementation. This is one of the main objectives of the *Enabling Education Network* (EENET). But this cannot be imposed upon people. I offered a copy of the Salamanca Statement to a recent visitor from Pakistan. He politely declined the offer, saying that he and his colleagues would use their own methods of tackling their government!

## References:

- BOOTH, T. / AINSCOW, M. / BLACK-HAWKINS, K. / VAUGHAN, M. / SHAW, L.: Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, Bristol 2000
- EENET: Inclusive education: Making a difference. A report of an International Disability and Development Consortium seminar, Agra. SC-UK, Delhi 1998
- HOLDSWORTH, J. / THEPPHAVONGSA, P.: Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector. In: First Steps. UNESCO, Paris 1997
- KHATLELI, P. / MARIGA, L. / Phachaka, L. / STUBBS, S.: Schools for All: National Planning in Lesotho. In: O'TOOLE, B. / MCCONKEY, R. (Ed.): Innovations in Developing Countries for People with Disabilities. Chorley: Lisieux Hall Publications 1995
- MUMBA, P.: Democratisation of Primary Classrooms in Zambia: A case study of its implementation in a rural primary school in Mpika. In: AINSCOW, M. / MITTLER, P. (Eds.): Including the Excluded. Proceedings of 5<sup>th</sup> International Special Education Congress, University of Manchester. Inclusive Technology Ltd., Delph 2000
- MUMBA P.: Democratisation of the Classroom. In: Enabling Education Issue 5. Manchester: EENET. 2001
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) & National Committee on Education Support Services (NCESS): Quality Education for All: Overcoming Barriers to Development. Pretoria: Department of Education. 1997
- NDEEZI, A.: Focus on Policy: Universal Primary Education in Uganda. In: Enabling Education. Issue 4. 2000
- STUBBS, S.: Towards inclusive education: the global experience of Save the Children UK. Paper presented to the 2<sup>nd</sup> Ibero-American Special Education Congress, London: Save the Children. 1997
- UN: United Nations World Programme of Action Concerning Disabled Persons. UN, New York 1983
- UNESCO: Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom. UNESCO, Paris 1993
- UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education UNESCO, Paris 1994
- UNESCO: Salamanca 5 years On: A Review of UNESCO Activities in the Light of The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, Paris 1999
- UNESCO: Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda. UNESCO, Paris 2001
- VAYRYNEN, S.: UNESCO and Inclusive Education. In: Savolainen, H. et al. (Eds.): Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality. 2000 Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland Department of International Development Co-operation & Niilo Maki Institute 2000

*Zusammenfassung: Dieser Artikel betrachtet zentrale Aspekte des Salamanca-Statements und seines Aktionsrahmens und diskutiert den Einfluss, den es auf die Einführung der Terminologie von 'special needs' und 'inclusion' hatte. Zunächst wird auf Beispiele von Initiativen aus Laos und Lesotho Bezug genommen, für die Salamanca einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu mehr inklusiven Praktiken und Schulentwicklung bedeutete. Danach behandelt der Artikel die Entwicklung progressiver bildungspolitischer Ansätze in Uganda und Südafrika seit Salamanca sowie die Beschreibung einer gemeinwesenbasierten Initiative, die die Rolle von Lehrern und Schülern im Lehr-Lern-Prozess hinterfragt. Diese wurden besonders von Kind-zu-Kind-Ansätzen und einer pädagogischen Perspektive der Menschenrechte, Demokratie und sozialer Gerechtigkeit beeinflusst – eine Perspektive, die zentral für jedes Programm inklusiver Erziehung sein sollte.*

*Resumé: Cet article passe en revue les aspects clefs de la Déclaration et du Plan d'action de Salamanca et discute de l'influence qu'ils ont eu sur les changements de terminologie pour les concepts de „special needs“ et „inclusion“. Des exemples d'initiatives avant Salamanca au Laos et au Lesotho sont présentés, où Salamanca marque un tournant dans leur évolution vers des pratiques plus inclusives et une amélioration du système scolaire. L'article poursuit avec un passage en revue du développement de politiques progressives en Ouganda et en Afrique du Sud depuis Salamanca, et avec une description d'une initiative à base communautaire qui a mis en question le rôle des enseignants et des élèves dans l'enseignement et l'apprentissage. On a constaté ici une forte influence de l'approche enfant-à-enfant et d'une perspective de l'éducation se basant sur les droits de l'Homme, la démocratie et la justice sociale – une perspective qui devrait sous-tendre tout programme d'éducation inclusive.*

*Resumen: Este artículo enfoca aspectos claves de la declaración de Salamanca y su Marco de Acción y discute la influencia que ha tenido la declaración para el cambio de la terminología hacia 'necesidades especiales' e*

*'inclusión'. Comienza con ejemplos de iniciativas de Laos y Lesotho, donde Salamanca marcó un paso importante en su camino hacia más prácticas inclusivas y mejoramiento escolar. Sigue con la reflexión del desarrollo de políticas educativas progresivas en Uganda y Sudafrica desde Salamanca y con la descripción de una iniciativa basada en la comunidad que ha cuestionado el rol de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso ha sido influenciado especialmente por enunciados como "niño-a-niño" y la perspectiva educativa basada en los derechos humanos, democracia y justicia social – una perspectiva que debe ser fundamental para todos los programas educativos inclusivistas.*

Susie Miles is the co-ordinator of the *Enabling Education Network* (EENET), which is based at the *University of Manchester*. She is responsible for the overall administration of the network, the management of the web site, the editing of the newsletter, and the co-ordination of an international action-research project. She is a teacher of deaf children, who has spent 12 years working in East and Southern Africa promoting community-based approaches to disability and development. From 1988-1994, she was Save the Children-UK's Disability Adviser in Southern Africa.

Anschrift: *Enabling Education Network* (EENET), Educational Support and Inclusion  
School of Education, University of Manchester, Manchester M13 9PL, England, UK  
Tel: +44 (0)161 275 3711, Fax: +44 (0)161 275 3548, Email: [eenet@man.ac.uk](mailto:eenet@man.ac.uk),  
[www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)

# Inclusion im Blickwinkel der UNESCO

Gottfried Biewer

Das Lehrerbildungsprojekt der UNESCO, das Salamanca Statement und sein Aktionsrahmen, verschiedene nachfolgende Projekte und einige Workshops in Entwicklungsländern verbreiteten das Konzept der inklusiven Erziehung. Dieser Artikel stellt eine Zusammenfassung, Diskussion und Kritik der Aktivitäten im Hinblick auf *Special Needs Education* dar, die die UNESCO in den letzten 15 Jahren unternommen hat.

Der Bereich *Special Needs Education* in der Abteilung *Basic Education* der UNESCO hat mit seinem Eintreten für den gemeinsamen Unterricht auch in einer weltweiten bildungspolitischen Diskussion, insbesondere mit der Erklärung der Konferenz von Salamanca (UNESCO 1994), deutliche Akzente gesetzt. Der nachfolgende Beitrag möchte einen Überblick über die Aktivitäten der UNESCO geben und inhaltliche Positionen und praktische Wirkungen diskutieren und kritisch würdigen.

## Überblick über die Aktivitäten seit Ende der 80er Jahre

Die Einbeziehung von Kindern mit einem speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarf in den Unterricht der regulären Schule stellt bereits seit rund 15 Jahren einen der Schwerpunkte der inhaltlichen Arbeit des Bereichs *Special Needs Education* der UNESCO dar. Die jahrelang unter der Leitung von Lena Saleh personell sehr bescheiden arbeitende Einheit trug zur Verbreitung der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Position der *Inclusive Education* bei. Die institutionelle Zielsetzung ist die *Inclusive School*, die gemeinsame Schule für alle Kinder ungeachtet ihrer individuellen Verschiedenheit (Biewer 2000). Sie soll insbesondere auch offen sein für die Gruppe von Kindern mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, die auf rund 10% eines Jahrganges geschätzt wird (UNESCO 1998: 1f).

Die Erklärung von Salamanca (UNESCO 1994) proklamiert im Anschluss an die Erklärung von Jomtien aus dem Jahre 1990 den uneingeschränkten Zugang von Kindern mit einem speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarf in den Unterricht der allgemeinen Schule. Die Schule soll sich so weit ändern, dass sie der Verschiedenheit ihrer Schüler gerecht wird.

Einen wichtigen Stellenwert im Vorlauf der Konferenz von Salamanca hatte das seit 1988 durchgeführte Lehrerfortbildungsprojekt *Special Needs in the Classroom*. Als Grundlage für das Projekt wurde die Verbindung von Schulpflicht, Integration von Kindern mit Behinderungen in die allgemeine Schule und fortlaufende Lehrerbildung mit eben dieser Zielsetzung angesehen (UNESCO 1993: 4; Ainscow 1994: 13).

Nach einer Erarbeitungsphase Ende der 80er und einer Überprüfung Anfang der 90er Jahre in insgesamt 8 Ländern, führte es zu einem Paket zur Lehreraus- und -fortbildung in *Inclusive Education*. Dieses besteht aus einem Ordner mit Arbeitsmaterialien für Lehrer (UNESCO 1993), einem Trainer-Handbuch (Ainscow 1994) und zwei dazugehörigen Videobändern. Der Lehrgang wurde inzwischen in über 20 Sprachen übersetzt und in mehr als 80 Ländern verwendet (UNESCO 1999b: 14).

Das Lehrerbildungsprogramm der UNESCO ist in 4 Module gegliedert. Während die ersten beiden Module eher einführenden Charakter in die Fragestellungen und Problematiken des gemeinsamen Unterrichts haben, umfasst die zweite Hälfte Anregungen zur Schul- und Unterrichtsgestaltung. Dazu gehören Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und mit den Eltern, die Einbindung in die Gemeinden, aber auch Sozialformen des Unterrichts wie *Peer-Teaching* und Gruppenarbeit. Das Programm zeichnet ein Modell von Schule und Unterricht, das einen Rahmen für die schulische Einbeziehung von Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen abgeben kann. Seit dem Jahre 1996 führt die UNESCO ein Anschlussprogramm an die Salamanca-Konferenz durch, dessen Ziel in der Verbindung von *Inclusive School* und *Community Support Programmes* besteht (UNESCO 1999a). Finanziert wird es von 7 europäischen Ländern. Adressaten waren in der ersten Phase (1996-



1997) 18 vorwiegend schwarzafrikanische Länder und in der zweiten Phase (1998-1999) 11 Staaten aus Asien, Afrika und Lateinamerika. Der Schwerpunkt liegt auf Regionen in denen Bildungs- und Rehabilitationsangebote für Kinder mit Behinderungen fehlen. Der anfängliche Schwerpunkt wurde daher auf die französischsprachigen afrikanischen Länder gelegt. Die Einrichtung von replizierbaren Modellprojekten, von denen aus Erfahrungen weitergegeben werden können, ist die Zielsetzung dieses Programms. Auch hier wird vom Einsatz des Lehrerfortbildungspakets berichtet. Die Einbindung in die Gemeinden war in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich, wie eine Publikation dokumentiert (UNESCO 1999a).

## **Inhaltliche Positionen in offiziellen Dokumenten und Veröffentlichungen**

Die Erklärung von Salamanca stellt den inhaltlichen Rahmen dar, an dem sich alle Aktivitäten des Bereichs *Special Needs Education* der UNESCO in den letzten Jahren orientierten. In den Materialien zu den Lehrerbildungsprojekten, der Erklärung von Salamanca und den für andere internationale Organisationen ausgearbeiteten Papieren fallen einige Argumentationsfiguren auf, die eine nähere kritische Betrachtung verdienen.

1. *Die bisherige individuumorientierte Sichtweise wird durch die institutionelle Perspektive ersetzt.* Die Verschiedenheit der Schüler wird als gegeben und als positives Element im Erziehungs- und Bildungsprozess betrachtet. Der Fokus in der Betrachtung wendet sich damit: Es ist nicht mehr das Kind das Defizite aufweist, sondern es ist die Institution die seinem Erziehungs- und Bildungsbedarf nicht gerecht wird und sich somit ändern muss. Die Unterrichtsplanungen sollen nicht mehr auf das Kind mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten als Problemträger zielen, sondern auf die ganze Klasse in der Differenzen zwischen den Schülern akzeptiert sind und Verschiedenheit als Herausforderung und nicht als Problem gesehen wird. Die so geänderte Institution, die alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen integriert, ist die *Inclusive School*. Diese im Lehrerbildungsprojekt der UNESCO entwickelte Sichtweise schlägt sich in der Erklärung von Salamanca und allen anderen seither erschienenen Papieren der UNESCO nieder.
2. *Durch die Öffnung für Kinder mit einem speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarf wird Unterricht für alle Kinder effektiver.* Die Umgestaltung von Schule in der Weise, dass sie auch Kindern mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten gerecht wird, führt zu neuen Lernwegen von denen alle Schüler gleichermaßen profitieren. Eine kindzentrierte Pädagogik, die individuellen Voraussetzungen gerecht wird, erhöht den Lernerfolg für jedes Kind, selbst für Kinder mit besonderen Begabungen. Die Einbeziehung von Kindern mit einem speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarf ist somit ein Mittel, das Lernen für alle Schüler effektiver zu machen.
3. *Gemeinsamer Unterricht ist kostengünstiger als die Etablierung von Sonderschulen.* Die Einrichtung separierender Formen schulischer Bildung ist nach Ansicht der UNESCO in Ländern der Dritten Welt gescheitert. Von den relativ hohen Aufwendungen profitiere nur eine sehr schmale Schicht. Sonderschulen werden als zu teuer und nur einer urbanen Minderheit dienend abgelehnt. Die Erklärung von Salamanca schlägt den Ländern der Dritten Welt, die über kein Sonderschulsystem verfügen vor, auch keines aufzubauen. Im *Framework for Action* wird die *Inclusive School* als anzustrebende Alternative genannt. Dieser Vorschlag ist kombiniert mit der Einschätzung, dass dies die kostengünstigere Lösung darstelle, die noch dazu die erforderliche Breitenwirkung entfalten könne.

Die drei genannten Argumentationsfiguren spielen in der Integrationsdebatte der angelsächsischen Länder eine bedeutende Rolle. Seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre kennzeichnen sie die Position einer Gruppe von Wissenschaftlern aus angelsächsischen Ländern. Sie sind verbunden mit dem begrifflichen Wechsel von *Integration/Mainstreaming* hin zu *Inclusion* (Biewer 2000: 152).

## Kritische Würdigung

Die Erhebung des Ist-Standes der Bildungsmaßnahmen für Kinder mit Behinderungen in Ländern der Dritten Welt ergibt ein sehr ernüchterndes Bild. Die Übersicht über den Stand der Hilfesysteme (UNESCO 1995) und der Gesetzgebung (UNESCO 1996), die immerhin die offizielle (meist geschönte) Sicht der Regierungen wiedergibt, offenbart, dass es für die meisten Kinder mit Behinderungen in Ländern der Dritten Welt keinen oder nur einen sehr begrenzten Zugang zu schulischer Bildung gibt.

Im vergangenen Jahrzehnt führten die UNESCO und die mit ihr verbundenen Bildungsexperten und Wissenschaftler eine ganze Anzahl von Workshops insbesondere für Entscheidungsträger in Ländern der Dritten Welt durch. Wie die Abschlussberichte der Tagungen zeigen, versuchten die Organisatoren die Vermittlung der Notwendigkeit schulischer Bildungsmaßnahmen für Kinder mit Behinderungen mit der Argumentation für den gemeinsamen Unterricht zu verknüpfen.

Das an der Praxis der Lehrerfortbildung orientierte *Teacher Education Resource Pack* stellt für die UNESCO ein Hilfsmittel für die Umgestaltung von Unterricht dar. Es ist für den Einsatz in möglichst vielen Ländern und verschiedenen Kulturen konzipiert, insbesondere für den Einsatz in Entwicklungsländern (Ainscow 1994: 7). Gleichzeitig wird der darin auch enthaltene Gedanke der *Community Based Rehabilitation* aber als Anregung für Umgestaltungen in den entwickelten Ländern betrachtet (ebd.: 9f). Aufgrund des Stellenwerts welcher der Lehrerbildung zugebilligt wird, der weiten Verbreitung und der detaillierten Ausarbeitung der erstellten Materialien, sollte das Paket einer kritischen Bewertung unterzogen werden.

Grundschullehrer aus europäischen Ländern werden zumeist nur bekannte Hinweise für eine differenzierende oder individualisierende Unterrichtsgestaltung finden. Viele Inhalte können hier als Standardcurricula in der europäischen Lehrerbildung angesehen werden. Dazu gehören Ausführungen über die Tagesgestaltung, schulische Rituale oder die Pflege des sozialen Klimas der Schulklasse. Die von Lena Saleh in ihrem Vorwort zum Trainingshandbuch berichteten Kommentare von Lehrern aus Dritte-Welt-Ländern deuten darauf hin, dass Abweichungen vom Frontalunterricht den Teilnehmern der Workshops wohl oft ebenso unbekannt sein müssen wie kooperative Arbeitsformen des Lehrpersonals untereinander.

Für Absolventen einer hiesigen sonderpädagogischen Lehrerbildung, die Anregungen für die Unterrichtsgestaltung in Integrationsklassen suchen, kann das Programm der UNESCO nur enttäuschen. Es fehlen leider Hinweise auf behinderungsspezifische Hilfen und deren Einbindung in integrative Settings. Für diesen Bereich gibt es auf dem Markt für die Hand des Lehrers deutlich brauchbareres Material, wie z.B. die Loseblattsammlung von Moss (1995). Während Kinder mit Lernschwierigkeiten von den Vorschlägen profitieren, ist nicht zu erkennen, wie etwa die Integration von Kindern mit schweren kognitiven oder motorischen Beeinträchtigungen vonstatten gehen könnte. Man kann die Kritik auch noch weiter fassen: Das Material vermittelt den Eindruck als sei schulische Integration nur eine Frage der Unterrichtsumgestaltung. Die Bereitstellung behinderungsspezifischer Hilfen wird nicht nur übersehen, sondern gelegentlich auch als Diskriminierung des Kindes in der Gruppe gewertet.

Lücken im Lehrerfortbildungsprogramm der UNESCO sollen aber die positive Bewertung der Aktivitäten des Bereichs *Special Needs Education* der UNESCO nicht schmälern. Die Gemeinsamkeit der Schüler ungeachtet ihrer individuellen Verschiedenheit in integrativen Settings wird als Leitziel für eine weltweite bildungspolitische Entwicklung in prominentem Rahmen propagiert. Sie kann damit pädagogische Umgestaltungs- und Entwicklungsprozesse flankieren.

Im Rückblick *Salamanca – 5 Years on* (UNESCO 1999b: 22) wird der ausbleibende Fortschritt beim Zurückdrängen der Armut als Hindernis für die Umsetzung der Ziele einer gemeinsamen Erziehung und Grundbildung für Alle angesehen. Dieses Argument zeigt auf die Grenzen der Programme. Angesichts der Situation personellen und materiellen Mangels in den Bildungssystemen der Dritten Welt müssen die Chancen, Kindern mit Behinderungen in der regulären Schule ein entwicklungsförderndes Angebot zu geben als eher gering eingestuft werden. Die Wirkung kann somit allenfalls als eine Sensibilisierung für die Problematik dieser Kinder angesehen werden, verbunden mit der Hoffnung, dass ein Ausschluss aus dem Bildungswesen in manchen Fällen doch noch vermieden werden kann.

## Literatur

- AINSCOW, M.: Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide. London, Bristol (USA), Paris 1994
- BIEWER, G.: *Inclusive Schools* – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*. 4/2000, S.152-155
- MOSS, G. (Ed.): *The Basics of Special Needs. A Routledge/Special Children Survival Guide for the Classroom Teacher*. London, New York 1995
- UNESCO: *Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack. Student Materials*. Paris 1993
- UNESCO: *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education. Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris 1994
- UNESCO: *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. Paris 1995
- UNESCO: *Legislation Pertaining to Special Needs Education*. Paris 1996
- UNESCO: *Inclusive Education on the Agenda*. Paper prepared for the World Bank. Paris 1998
- UNESCO: *Inclusive Schools and Community Support Programmes*. Paris 1999a
- UNESCO: *Salamanca 5 Years on. A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action*. Paris 1999b

Anmerkung: Der Bereich *Special Needs Education* der UNESCO hat eine Website von der auch ein Teil der hier angeführten Texte heruntergeladen werden kann ([www.unesco.org/education/educprog/sne](http://www.unesco.org/education/educprog/sne)).

*Abstract: The UNESCO Teacher Education Project, The Salamanca Statement and Framework for Action, some follow-up projects and a number of workshops in developing countries disseminated the concept of inclusive education. The article is a summary, discussion and critic of UNESCO's activities on special needs education in the last 15 years.*

*Resumé: Par sa prise de position en faveur d'un enseignement intégré, la section « Special Needs Education » du département « Basic Education » de l'UNESCO a donné le ton entre autres dans la discussion sur une politique de l'éducation au niveau mondial, en particulier avec la déclaration de la Conférence de Salamanque (UNESCO 1994). La présente contribution tente de donner un aperçu des activités de l'UNESCO ainsi que de discuter et analyser les positions de fond et les réalisations concrètes.*

*Resumen: El proyecto de la UNESCO para la capacitación de profesoras, la declaración de Salamanca y su Marco de Acción, diferentes proyectos posteriores y algunos talleres en países en vías de desarrollo diseminaron el concepto de la educación inclusiva. Este artículo es un resumen, una discusión y crítica de las actividades que ha llevado a cabo la UNESCO en los últimos 15 años.*

Dr. Gottfried Biewer (Jg. 1955) ist Privatdozent für Allgemeine Sonderpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Seit 1979 Tätigkeit als Sonderpädagoge im Schuldienst sowie zeitweilig Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Nürnberg, wissenschaftlicher Assistent an der Universität München und Vertretungsprofessor für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Erfurt.

**Anschrift:** PD Dr. Gottfried Biewer, Felicitas-Füss-Str. 62, 81827 München, Tel.: 089 / 18 61 94, e-mail: [Gottfried.Biewer@t-online.de](mailto:Gottfried.Biewer@t-online.de)

# ***Inclusive Education in Uganda – eine qualitative Studie der Erfahrungen von Lehrern und Schülern in integrativen Grundschulen***

Susanne Arbeiter

In Uganda wurde 1997 durch die Einführung des nationalen Programmes der *Universal Primary Education* (UPE) auch Kindern mit Behinderungen der Zugang zu den Grundschulen ermöglicht. Dieser bemerkenswerte Schritt in Richtung auf Integration/*Inclusion* von Kindern mit Behinderungen stieß aber in der praktischen Umsetzung in den Schulen auf zahlreiche Probleme. Die Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

## **Vorwort**

Dieser Artikel beruht auf einer Untersuchung, die die Autorin im Rahmen ihres Mastersstudiums in *Community Disability Studies in Developing Countries* im Sommer 2000 durchgeführt hat. Hier können aus Platzgründen nur Auszüge wiedergegeben werden, die einige Ergebnisse der qualitativen Interviews darstellen.

## **Schulische Bildung für Kinder mit Behinderungen in Entwicklungsländern**

Als im Jahre 1990 in Jomtien (Thailand) die *World Conference on Education for All* stattfand, gab es bereits in vielen Ländern nationale Richtlinien und Gesetzgebungen, durch die allen Kindern eine Schulbildung garantiert werden sollte. Aber sowohl die Schulpflicht als auch die nationale Gesetze zur *Universal Primary Education* erreichten in vielen Entwicklungsländern nicht das gesteckte Ziel, da es an den Mitteln zur Umsetzung in die Praxis fehlte.

Besonders verschärft ist die Situation für Kinder mit Behinderungen: in Entwicklungsländern kommen nur etwa 0,1-2 % der behinderten Kinder in den Genuss von Schulunterricht (vgl. u.a. Kisanji 1998). Dafür sind eine Reihe von Gründen verantwortlich: Sonderschulen gibt es, wenn überhaupt, nur in großen Städten, obwohl die Mehrheit der Bevölkerung auf dem Land lebt; es gibt generell wenig Wissen über die Entstehung und die Perspektiven von Behinderung; Schulbildung hat oft einen geringen Stellenwert; reguläre Schulen sind häufig schlecht ausgestattet und leiden unter hohen Schülerzahlen und überforderten Lehrern.

Auf der *World Conference on Special Needs Education* in Salamanca/Spanien (UNESCO 1994), an der VertreterInnen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen teilnahmen, wurde ein Beschluss verabschiedet, der alle Regierungen aufruft, Schulbildung für Kinder mit Behinderungen innerhalb des regulären Schulsystems zu ermöglichen. Alle Kinder *mit besonderen Bedürfnissen* sollen das Recht und die Möglichkeit haben, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden zusammen mit Gleichaltrigen in den regulären Schulen zu lernen.

Dieser *inclusiven Erziehung* oder *Inclusion* wird in Entwicklungsländern häufig als Argument entgegengehalten, dass die niedrige Qualität des Schulunterrichts hier schon den Bedürfnissen der nicht-behinderten Kinder kaum gerecht wird. Hohe Klassenfrequenzen, schlecht ausgebildete LehrerInnen, veraltete Lehrmethoden, die Bevorzugung akademischer Lehrinhalte, die Betonung von auswendig gelernten Inhalten und Prüfungsergebnissen und der Mangel an Lehrmaterialien haben zur Folge, dass viele Kinder die Schule vorzeitig verlassen und Analphabeten bleiben. Unter diesen Bedingungen scheint es unwahrscheinlich, dass den Bedürfnissen von Kindern mit Behinderungen Rechnung getragen werden kann.

Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass diese schwierigen Bedingungen keine absoluten Hindernisse für *Inclusion* darstellen. Zahlreiche Beispiele zeigen sogar, dass Kinder mit Behinderungen in diesen Ländern erfolgreicher in den normalen Schulunterricht einbezogen werden konnten, als es in westlichen Ländern der Fall ist (Stubbs 1996; UNESCO 1999; EENET newsletters 1997-2000). In allen Fällen spielen LehrerInnen eine entscheidende Rolle bei der Einführung der *Inclusion*. Die Einstellung der LehrerInnen gegenüber den damit verbundenen Veränderungen hängen stark von der Unterstützung ab, die sie dafür bekommen.

Zahlreiche AutorInnen (Charema & Peresuh 1996; Stubbs 1996; EENET 1998) stimmen darin überein, dass erfolgreiche *Inclusion* von Unterstützungsmaßnahmen (*support*) im weitesten Sinne abhängt. Unterstützung umfasst dabei eine Reihe von Maßnahmen, die den LehrerInnen helfen, auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen. Dazu gehören: Lehreraus- und -fortbildung, Einbeziehung der Eltern und BewohnerInnen des Wohnbezirks, die Möglichkeit, professionellen Rat einzuholen bzw. Kinder in bestimmten Fällen an andere Stellen zu überweisen, die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen (z.B. für die Unterrichtung von Gebärdensprache), freiwillige Helfer, Ausstattung mit Unterrichtsmaterial und Hilfsmitteln, finanzielle Unterstützung, offizielle Anerkennung und Unterstützung durch Vorgesetzte, Behörden und Gesetzgebung, Supervision, Hilfestellung bei der Modifizierung und Anpassung der Lehrpläne. In vielen der oben genannten Beispielen waren nur einige dieser Unterstützungsmaßnahmen vorhanden, und dennoch waren LehrerInnen bereit, Kinder mit Behinderungen in ihren Klassen zu unterrichten.

## Die Situation in Uganda

In Uganda kam der Gedanke, *Universal Primary Education* (UPE) einzuführen, schon 1962 auf, als das Land unabhängig wurde. Dennoch waren vor der offiziellen Einführung von UPE im Jahre 1997 die Schülerzahlen gering: nur 54% der Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren gingen zur Schule und nur 35% der Kinder, die die 1. Grundschulklasse begonnen hatten, schlossen die Grundschulausbildung mit der 7. Klasse ab (Mushega 1997). Mit Präsident Musevenis Ansprache an die Nation über UPE im Dezember 1996 wurde das gleiche Recht für Kinder mit Behinderungen auf Schulbildung zum ersten Mal anerkannt. Das Ziel von UPE ist es, vier Kindern pro Familie Schulgeldfreiheit zu gewähren und dabei Mädchen und Kindern mit Behinderungen Priorität einzuräumen. Dieser bemerkenswerte Schritt der Regierung, der die gleichen Rechte für Kinder mit Behinderungen anerkennt, rief trotz seiner Beispielhaftigkeit eine Reihe von Problemen hervor. UPE wurde Anfang 1997 von heute auf morgen eingeführt, ohne dass die notwendigen Vorbereitungen getroffen worden waren.

Das Hauptproblem war der überwältigende Andrang auf die Schulen nach der Bekanntgabe von UPE. In vielen Schulen verdoppelte sich die Anzahl der SchülerInnen im Jahre 1997 (Lubanga 1999) mit dem Resultat, dass Klassenräume überfüllt waren und es nicht genügend LehrerInnen, Schulbücher und Lehrmaterialien gab (Babu 1998). Die daraus entstehenden Probleme betreffen Kinder mit Behinderungen noch stärker: in Klassen mit über 100 Schülern, in denen der Unterrichtsstandard gering ist und es an Einrichtungs- und Unterrichtsmaterialien fehlt, ist es unwahrscheinlich, dass Kinder mit Behinderungen vom Unterricht profitieren können, wie es das UPE-Programm vorsieht. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass seit 1997 viele Kinder mit Behinderungen in die Grundschulen integriert sind. Obwohl es seit 1997 in Uganda eine kontroverse öffentliche Debatte darüber gibt, inwiefern UPE nützt oder schadet, fehlt jegliche Information darüber, wie LehrerInnen mit den neuen Anforderungen zurechtkommen, Kinder mit Behinderungen in ihren Grundschulklassen zu unterrichten.

Dies war der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Es lag nahe, eine qualitative Befragung durchzuführen, da die Meinungen und Erfahrungen von LehrerInnen im Mittelpunkt des Interesses standen. Da LehrerInnen als zentrale Figuren bei der erfolgreichen Einführung von *Inclusion* verstanden werden, scheint es unverzichtbar, festzuhalten, wie dieser Veränderungsprozess aus ihrer Sicht abgelaufen ist. Was haben sie erreicht? Was haben sie gelernt? Welche Unterstützungsmaßnahmen haben sie bekommen bzw. hätten sie gern gehabt? Welche Befürchtungen haben sie und was fordern sie, um das UPE-Programm wirklich für Kinder mit Behinderungen zugänglich zu machen? Ergänzend zu der Befragung der LehrerInnen sollte auch die Meinung von SchülerInnen aus integrierten Klassen berücksichtigt werden, da Kinder eine wichtige Rolle bei der Integration spielen.

## Methoden

Die Fragestellung drehte sich demnach um die praktischen Implikationen der *Inclusion* von Kindern mit Behinderungen in den Augen der beteiligten LehrerInnen. Die Studie ging folgenden Forschungsfragen nach:

*Welchen Bedarf an Information, Fort- und Weiterbildung und Unterstützung haben GrundschullehrerInnen, die Kinder mit Behinderungen in ihren Klassen haben?*

*Was denken Kinder, die inklusive Klassen besuchen, über Inclusion?*

*Wie reagieren GrundschullehrerInnen auf die Vielfalt von Lernbedürfnissen, wie sie in inklusiven Klassen vorkommen?*

Neben dem qualitativen Forschungsansatz wurden auch einige quantitative Daten hinzugezogen (bzgl. Zahl der SchülerInnen und LehrerInnen, etc.). Generell ist ein Bedarf an weiterführender qualitativer und quantitativer Erhebung vorhanden, da in Uganda keine genauen Angaben über die Anzahl der Kinder mit Behinderungen in Grundschulen, die Dauer ihrer Zeit in der Schule, Gründe für vorzeitiges Ausscheiden aus der Schule sowie Gründe für erfolgreichen Schulbesuch zu erhalten sind.

Die Studie wurde durchgeführt mit LehrerInnen, SchülerInnen und SchulleiterInnen von drei Grundschulen in verschiedenen Distrikten Ugandas. Die Schulen wurden mit Hilfe des *Uganda National Institute of Special Education (UNISE)* ausgewählt: *Luweero Boys' School, St. Kizito Kamuli, Wanyange Primary School*. Alle drei Schulen hatten ein vergleichbares niedriges Niveau der Ausstattung.

Die TeilnehmerInnen an der Studie wurden entsprechend ihren Erfahrungen in *inklusive Klassen* ausgewählt. Vorrang wurde den LehrerInnen gegeben, die auch in Unterrichtsbeobachtungen eingewilligt hatten, da ihre Aussagen dadurch mittels Triangulation verifiziert werden konnten. An den Fokus-Gruppen nahmen SchülerInnen mit und ohne Behinderungen teil, die mit Hilfe der LehrerInnen ausgewählt wurden. Die SchulleiterInnen wurden direkt angesprochen, um einen Vergleich mit den Aussagen der LehrerInnen zu ermöglichen.

Folgende Forschungsmethoden wurden verwendet: Beobachtungen der Schulsituation und des Unterrichts, individuelle Interviews mit LehrerInnen, Fokus-Gruppen mit LehrerInnen, Fokus-Gruppen mit SchülerInnen, Interviews mit SchulleiterInnen, Logbuch. Insgesamt nahmen acht LehrerInnen an Interviews und 20 an Fokus-Gruppen teil, 23 SchülerInnen nahmen an Fokusgruppen teil und drei SchulleiterInnen gaben Interviews. Von den insgesamt 28 LehrerInnen hatte nur einer die Qualifikation als Sonderschullehrer.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden, wo möglich, vor den Interviews und Fokus-Gruppen durchgeführt, um die Entwicklung von zielgerichteten Fragen zu ermöglichen. In jeder Schule wurden 2-3 Interviews mit LehrerInnen durchgeführt, wobei ein semi-strukturiertes Vorgehen den Rahmen vorgab. Die Interview-Leitlinien waren durch ein Verfahren unter Zuhilfenahme von Key-Informanten, durch Probeläufe mit UNISE-Studenten sowie nach der Lektüre von in Uganda erhältlichen Materialien entwickelt worden.

Dieselben Interview-Leitlinien wurden auch für die Fokus-Gruppen, an denen je 6-8 LehrerInnen teilnahmen, verwendet. Fokus-Gruppen wurden zusätzlich zu den Interviews mit derselben Zielgruppe durchgeführt, da sie besonders geeignet sind, durch die Gesprächssituation die Thematisierung von unerwarteten Punkten und kontroverse Diskussionen zu ermöglichen. Für die Fokus-Gruppen mit SchülerInnen wurden Bilder eingesetzt, die afrikanische Kinder mit Behinderungen zeigten, um eine Diskussion in Gang zu setzen. Die Gruppen wurden jeweils durch einen Lehrer geleitet und entweder in einer der lokalen Sprachen, Gebärdensprache oder Englisch geführt. Das Logbuch diente als Sammelpunkt für alle Informationen, Vermutungen, Fragen, Gesprächsnotizen, und Pläne, die während der Durchführung der Studie aufkamen.

Die Datenanalyse folgte der Methode von Ritchie und Spencer (1994:178) für qualitative Erhebungen. Interviews und Fokus-Gruppen wurden mit Kassettenrecorder aufgenommen, später, wo nötig übersetzt, transkribiert, kodiert und analysiert. Triangulation wurde für die Bestätigung (*validation*) der Ergebnisse verwendet, indem die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen miteinander verglichen wurden.

## **Ergebnisse**

### *Beobachtungen der Schulsituation*

Alle drei Schulen hatten sehr dürftige Gebäude: entweder heruntergekommene Bauten oder neu gebaute, nicht fertiggestellte Gebäude mit viel zu wenig und zum großen Teil kaputter Einrichtung, so dass die meisten Kinder auf dem Zementfußboden sitzen mussten. Die Klassengröße variierte zwischen 70 und 150 SchülerInnen, wobei in den Klassen eine große Altersspanne und viele überalterte Kinder waren. Es gab kaum Lehr- oder Lernmaterialien außer einer Wandtafel. Wegen der Menge der Kinder pro Klasse war der ständige Geräuschpegel so hoch, dass es häufig unmöglich war, den Lehrer/die Lehrerin von hinten zu verstehen. Obwohl die Kinder ihre eigenen Hefte und Bleistifte mitbringen mussten, hatten viele Kinder keine Arbeitsmaterialien und saßen oft untätig herum. Das Problem von Kindern, die zwar keine Behinderungen hatten aber unter anderen Einschränkungen leiden, war in allen drei Schulen offensichtlich. Viele Kinder hatten ihre Eltern durch AIDS verloren oder hatten selbst AIDS und waren in Gefahr, stigmatisiert und isoliert zu werden. Kindesmisshandlung (durch Eltern und Verwandte), Armut, Hunger, und verschiedene Krankheiten waren häufige Probleme. Einige LehrerInnen zeigten Anteilnahme an diesen Kindern und versuchten, etwas für sie zu tun. Es war deutlich, dass Behinderung nur ein kleines Problem unter vielen anderen Problemen war, unter denen Kinder zu leiden haben.

### *Beobachtungen des Schulunterrichts*

Die übliche Unterrichtsmethode in allen drei Schulen und allen Altersstufen war der lehrerzentrierte Frontalunterricht (Vortrag oder Übung). Die Rolle der SchülerInnen war es, individuell oder im Chor Fragen der LehrerIn zu beantworten. Die Klassen wurden häufig aufgefordert, im Chor zu antworten, wobei diese Antworten mehrmals wiederholt wurden. Die typische Unterrichtsstunde war folgendermaßen strukturiert:

Vortrag/Übung

Lehreraktivität: - vortragen

Fragen stellen

Tafelanschrieb

Schüleraktivität: - zuhören

antworten (im Chor oder individuell)

Stillarbeit

Lehreraktivität: - überwachen, disziplinieren

kontrollieren, korrigieren

Schüleraktivität: - abschreiben von der Tafel

Bei Klassengrößen von bis zu 150 SchülerInnen war es den LehrerInnen nicht möglich, mehr als ein paar stichprobenartig gewählte Hefte zu korrigieren. Dies war die einzige individuelle Zuwendung, die die SchülerInnen von ihren LehrerInnen bekamen. Generell richtete sich die Aufmerksamkeit der LehrerInnen sehr selten auf einzelne SchülerInnen. In der Regel nahmen die LehrerInnen keine Notiz von Kindern, die am Unterricht nicht teilnahmen, obwohl es viele Kinder gab, die im Unterricht schliefen, sich mit anderen Dingen beschäftigten oder einfach aus Mangel an Schreibmaterialien nicht

mitmachen konnten. Individuelle Aufmerksamkeit erhielten einige behinderte Kinder dadurch, dass sie in der ersten Reihe platziert wurden oder indem die Lehrerin versuchte, mit ihnen durch Gebärden zu kommunizieren (gehörlose Kinder). Nur in wenigen Fällen konnte weitere spezielle Zuwendung zu Kindern mit Behinderungen beobachtet werden.

#### *Interviews und Fokus-Gruppen mit LehrerInnen*

Bei der Analyse der Transkriptionen der Interviews und Fokus-Gruppen kristallisierten sich sieben von der LehrerInnen angesprochene Themenschwerpunkte heraus:

Probleme

Bedürfnisse / Kompetenzen

Meinungen der LehrerInnen über Kinder mit Behinderungen

Strategien

Erfahrungen der LehrerInnen mit Eltern

Meinungen der LehrerInnen über die Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen

Meinungen der LehrerInnen über Integration/Inclusion

Aufgrund des beschränkten Platzes kann hier nur ein Teil der Ergebnisse dargestellt werden. Interessierte LeserInnen werden auf die vollständige Studie (Arbeiter 2000) verwiesen.

#### *Probleme*

Die Probleme, die von den LehrerInnen genannt wurden, beziehen sich auf zwei Schwerpunkte: 1. Die hohen Klassenfrequenzen, aus denen weitere Probleme folgen: a) zu wenig Platz, b) Mangel an Schulmöbeln, c) LehrerInnenmangel, d) Disziplinprobleme; 2. Fehlende Ausbildung und Lehrmaterialien für den Unterricht von Kindern mit Behinderungen:

“...wenn man so viele Kinder hat...weil es ist schwierig, diesem einen Kind in der Klasse zu helfen..., weil man muss die Hefte korrigieren, man muss unterrichten, man muss in eine andere Klasse gehen.... denn er braucht besondere Aufmerksamkeit.” (Interview, Luweero)

“Wir brauchen solche Verbesserungen wie die Braille-Tafeln, sie sind sehr wichtig, denn sie können sehr dabei helfen, diese Kinder zu unterrichten.” (Interview, Luweero)

#### *Bedürfnisse / Kompetenzen*

Die LehrerInnen hatten klare Vorstellungen davon, was ihnen helfen würde, mit der Situation in ihren Klassen besser zurechtzukommen. Ihre Bedürfnisse waren zum Teil materieller Art, zum Teil aber bezogen sie sich auf ihre fehlenden Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Kindern mit Behinderungen. Diese Einschätzung steht in enger Beziehung zu dem von LehrerInnen auch geäußerten Selbstvertrauen in Bezug auf ihre speziellen Fähigkeiten im Umgang mit diesen Kindern.

Die materiellen Bedürfnisse bezogen sich auf die räumliche Situation (Gebäude, Einrichtung, Unterbringungsmöglichkeiten, berufsvorbereitendes Training für Kinder mit Behinderungen), auf Lehr- und Lernmittel speziell für Kinder mit Behinderungen, und auf materielle Unterstützung. Finanzielle Bedürfnisse wurden erwähnt, indem bessere Gehälter für LehrerInnen und finanzielle Unterstützung für die Schulen gefordert wurden. Der Bedarf an LehrerInnen sowie an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten wurde häufig genannt, wobei die LehrerInnen ihre Sorge über den Standard und die Qualität äußerten und sich über ihren Mangel an Fähigkeiten bewusst waren. In allen drei Schulen beurteilten die LehrerInnen ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen und zeigten, dass sie einiges Selbstvertrauen entwickelt hatten. Obwohl sie sich über ihr mangelndes Fachwissen bewusst waren, trauten sich die meisten zu, Behinderungen zu identifizieren. Viele hatten Kurzurse besucht, die ihnen geholfen hatten, und einige LehrerInnen waren der Meinung, dass ihre Erfahrung als Eltern oder ihre Liebe zu Kindern ihnen geholfen hätte, mit diesen Kindern gut zurechtzukommen.



### *Meinungen der LehrerInnen über Kinder mit Behinderungen*

Viele LehrerInnen beschrieben Kinder mit Behinderungen im Allgemeinen oder bezogen sich auf bestimmte Kinder, die sie kannten. Während in zwei Schulen die positiven Beschreibungen überwogen (“blinde Kinder sind klug”, “sie sind sehr eifrig im Lernen”, “sie können lernen, wenn sie etwas sehen”, “gehörlose Schüler bringen oft gute Leistungen”, “geistigbehinderte Kinder können Fertigkeiten wie Weben oder Fußballspielen erlernen”, “sie bessern sich”), gab es in einer Schule mehr negative Äußerungen (“widerspenstig”, “sehr ungezogen, schlagen ihre Kameraden”, “sie können nicht ordentlich sprechen”, “sie werden selbst dem Lehrer gefährlich”, “wir haben Angst vor ihnen”, “sie sondern sich immer ab, wollen keine Interaktion”). In den beiden ersten Schulen sprachen viele LehrerInnen über die Veränderungen in ihren eigenen Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen. Zu Beginn beschrieben sie ihre Einstellung als negativ und sahen eine Relation zu ihrem Unwissen. Sie berichten, dass sie zuerst *shockiert* waren, als sie diese Kinder sahen, aber sich allmählich an sie gewöhnt hätten:

“Zuerst mochte ich es (die Integration) nicht..., denn manche sehen so komisch aus. Ich dachte, wie werde ich mit diesen Kindern zurechtkommen, aber schließlich habe ich mich an sie gewöhnt. Und ich begann, sie gern zu mögen.” (Interview, Luweero)

### *Strategien*

Die LehrerInnen waren nicht nur sicher, dass sie eine Behinderung feststellen können, sondern gaben auch viele Anregungen und Ideen, was sie im Unterricht mit behinderten Kindern machen könnten. Diese Vorschläge und Erfahrungen lassen sich unter folgenden Schwerpunkten gruppieren:

- Äußere Bedingungen (z.B. Platzen in der ersten Reihe)
- Gruppierung (Bildung von Leistungsgruppen mit entsprechenden Hilfsangeboten)
- Individuelle Zuwendung (extra Erklärungen und Hilfe, Einzelunterricht nach dem Unterricht)
- Variierung und Anpassung der Unterrichtsmethoden und Hilfsmittel
- Kommunikation (z.B. Gebärdensprache, einfache Erklärungen)
- Soziale und emotionale Integration (Einflussnahme auf die anderen Kinder, Lob und Unterstützung, Zuneigung zeigen)

### *Erfahrungen der LehrerInnen mit Eltern*

Die LehrerInnen berichteten über positive Veränderungen in der Einstellung von Eltern gegenüber Kindern mit Behinderungen und gaben Beispiele für die Einbeziehung von Eltern in die Arbeit der Schulen.

### *Meinungen der LehrerInnen über die Beziehung zwischen Kindern mit und ohne Behinderung*

Die LehrerInnen hatten eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Kindern beobachtet, nachdem sie sich aneinander gewöhnt hatten. LehrerInnen sahen sich selbst als Rollenmodelle in ihrem Umgang mit den behinderten Kindern und betonten, dass es wichtig sei, mit den Kindern über das Phänomen Behinderung zu reden.

### *Meinungen der LehrerInnen über Integration/Inclusion*

Obwohl die meisten LehrerInnen die Vorteile der sozialen Integration von Kindern mit Behinderungen schätzten, war ihnen bewusst, wie niedrig der Standard des Unterrichts in den UPE Schulen ist. Sie forderten *gute* Schulen, in denen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern eingegangen werden kann.

### *Fokus-Gruppen mit SchülerInnen*

Es war der ursprüngliche Plan dieser Studie, Kinder einzubeziehen, da sie eine wichtige Rolle bei der Integration/*Inclusion* von Kindern mit Behinderungen in Grundschulen spielen. Bei dem hier gewählten Vorgehen stellten sich eine Reihe von ernsthaften Vorbehalten heraus, die mit der kulturellen Unangemessenheit der Herangehensweise zusammenhängen. Die Ergebnisse werden als *schwache* Daten betrachtet und daher hier nicht vorgestellt. Um gültige Ergebnisse zu erzielen, sollte die Datenerhebung nicht in den Schulen selbst durchgeführt werden, und es sollte vermieden werden, die LehrerInnen in die Datenerhebung einzubeziehen. Das traditionelle Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler in Uganda lässt es nicht zu, dass Kinder in Gegenwart ihres Lehrers eine persönliche Meinung äußern.

### *Interviews mit SchulleiterInnen*

Die SchulleiterInnen wurden interviewt, um ein umfassenderes Bild der Situation in der jeweiligen Schule zu erhalten und um die Äußerungen der LehrerInnen mit den Aussagen ihrer Vorgesetzten vergleichen zu können. Zwei Themen dieser Interviews waren besonders interessant für die Triangulation: Bedürfnisse und Strategien ließen sich direkt mit den Äußerungen der LehrerInnen vergleichen. Es zeigte sich, dass eine Reihe von Bedürfnissen von allen Gruppen und Einzelpersonen genannt wurden, besonders die materiellen und finanziellen Bedürfnisse. Der Bedarf an Aus- und Fortbildung wurde ebenfalls von allen Beteiligten genannt, wenn auch mit mehr Nachdruck von den SchulleiterInnen.

Bei der Triangulation des Themenbereichs Strategien zeigte sich, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Äußerungen der LehrerInnen und den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen gab. Die LehrerInnen in allen drei Schulen machten zwar viele Vorschläge, welche Strategien sie bei Kindern mit Behinderungen anwenden würden, in den Unterrichtsstunden konnten aber nur wenige Beispiele beobachtet werden, wo solche Ideen auch angewandt wurden.

## **Diskussion**

Die Ergebnisse der Datenerhebung bestätigen die Annahmen, die sich aus der vorhandenen Literatur ergeben hatten. Eine zentrale Rolle spielen die Probleme, die resultieren aus:

- den hohen Klassenfrequenzen
- dem Mangel an Ressourcen
- dem Mangel an Aus- und Fortbildung der LehrerInnen.

Die Probleme, die auf die hohen SchülerInnenzahlen zurückzuführen sind, wurden nicht nur von allen Beteiligten genannt, sondern konnten auch in vielen Situationen beobachtet werden.

Dem Mangel an Ressourcen, der in allen drei Schulen beobachtet werden konnte, wurde in unterschiedlicher Weise begegnet. In einer Schule wurden Klassen von 120 SchülerInnen von 3 Lehrern gleichzeitig unterrichtet, um die Frequenz von 1:40 zu erhalten. Diese gutgemeinte Maßnahme führte aber nicht zu einer Veränderung des lehrerzentrierten Unterrichtsstils und trug daher nicht dazu bei, die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Es scheint, dass es generell einen dringenden Mangel an Klassenräumen gibt, der problematischer ist als der Mangel an LehrerInnen. Wegen des Mangels an Räumen hatte eine Schule alle Parallelklassen eines Jahrganges zusammengelegt und verschwendete die vorhandenen Personalressourcen, indem nur jeweils eine Lehrerin diese dreimal so große Klasse unterrichtete. Das bedeutet, dass vorhandene Ressourcen nicht optimal genutzt werden.

Die Auswirkungen der fehlenden Ausbildung der LehrerInnen wurde in allen Schulen offensichtlich. Dennoch schienen selbst LehrerInnen ohne spezielle Ausbildung in der Lage zu sein, bis zu einem gewissen Grad die Bedürfnisse von behinderten Kindern festzustellen, und sie waren sich darüber bewusst, ob und wie weit sie diesen Kindern gerecht werden konnten. Viele LehrerInnen hatten klare Vorstellungen davon, was sie selbst gern lernen würden, um diesen Kindern besser helfen zu können.

Am auffallendsten war der Unterschied zwischen den vielen Vorschlägen und Ideen in Bezug auf *Strategien* für den Unterricht und den sehr wenigen Beispielen, die im Unterricht tatsächlich beobachtet werden konnten. In vielen Unterrichtsstunden erreichte die übliche Unterrichtsmethode (lehrerzentriert und fast ausschließlich auf mündlichem Vortrag beruhend) ohnehin nur eine begrenzte Anzahl der SchülerInnen. Die LehrerInnen schienen ein geringes Interesse daran zu haben und wenig Verantwortung dafür zu übernehmen, wie viele Kinder dem Unterricht folgen konnten und daran teilnahmen. Dies mag auf eine andere Auffassung hindeuten, was das Ziel des Unterrichts ist, und es scheint es den Lernenden zu überlassen, ob sie das Lernangebot annehmen oder nicht. Es wurde nicht deutlich, ob diese Art zu unterrichten schlicht der Versuch der LehrerInnen war, mit der großen SchülerInnenzahl klarzukommen, oder ob es der in Uganda übliche Unterrichtsstil ist. In beiden Fällen wäre es notwendig, schülerzentrierte Unterrichtsmethoden einzuführen, die auch in großen Klassen praktikabel sind. Die wenigen Beispiele, in denen Kinder mit Behinderungen die individuelle Aufmerksamkeit der Lehrerin bekamen, stehen in starkem Kontrast zu den vielen Beispielen, die von den LehrerInnen in den Interviews und Fokusgruppen genannt wurden.

Die Einstellungen von LehrerInnen wurden häufig thematisiert und scheinen eine bedeutende Rolle für die Integration/*Inclusion* zu spielen. Es gab Unterschiede darin, ob LehrerInnen ihre Aufgabe als reine Erfüllung des Lehrplanes verstanden, eine eher technische Rolle, oder ob sie sich in einer mehr übergreifenden Rolle sahen, die außer unterrichten auch beinhaltet, sich um die SchülerInnen zu kümmern. Diese Unterschiede in den Einstellungen der LehrerInnen spiegeln sich im Unterrichtsstil wider. Beim Vergleich von LehrerInnen-Äußerungen aus Wanyange, wo ein weites Spektrum an Meinungen und praktischen Beispielen beobachtet werden konnte, wurde deutlich, dass LehrerInnen, die gegen Integration waren, im Unterricht nicht auf unterschiedliche SchülerInnen-Bedürfnisse eingingen und negative Meinungen über behinderte Kinder äußerten. LehrerInnen mit positiver Meinung über behinderte Kinder, versuchten im Unterricht auf diese einzugehen und zeigten sich besorgt um alle Kinder, die irgendwelche Probleme hatten, indem sie sich auch nach dem Unterricht darum kümmerten. Wie LehrerInnen selbst ihre Rolle verstehen, scheint einen bedeutenden Einfluss darauf zu haben, wie sie ihre Aufgabe auch in Bezug auf Kinder mit Behinderungen erfüllen. Von allen Beteiligten wurde ein erheblicher Veränderungsprozess seit der Einführung von UPE berichtet. Aber nur diejenigen LehrerInnen sprachen über eine Veränderung bei sich selbst, die eine positive Einstellung zu behinderten Kindern und Integration entwickelt hatten. Die Veränderungserfahrungen dieser LehrerInnen beziehen sich auf zwei Bereiche:

1. Veränderung ihrer Einstellung, 2. Veränderung in Bezug auf Wissen und Fertigkeiten. Beide Bereiche hängen zusammen: Mehr Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Kinder mit Behinderungen führte zu größerer Sicherheit und Selbstvertrauen und zu der Fähigkeit, mit der Situation zurechtzukommen, eine Voraussetzung für eine Veränderung der Einstellung.

Ein Schlüsselbegriff bei der Veränderung der Einstellung war in allen drei Schulen der Begriff sich gewöhnen. Dieser Ausdruck wurde sowohl von LehrerInnen als auch von SchulleiterInnen und SchülerInnen benutzt. Er umschreibt einen persönlichen Veränderungsprozess, der ausgehend von einem Anfangsstadium des Unwissens, der Angst, der Vorurteile, mangelndem Selbstvertrauen über die Entstehung einer Beziehung zu Selbstvertrauen, Fertigkeiten und Strategien führte. Die LehrerInnen führten die Veränderung ihrer Einstellung auf die Tatsache zurück, dass sie mit behinderten Kindern konfrontiert wurden und dabei erleben konnten, dass sie mit der Situation zurechtkamen und dass die Kinder davon profitierten.

Zusätzlich zu der Einstellung der LehrerInnen scheint auch die Einstellung der gesamten Schule eine wichtige Rolle zu spielen. Eine der drei Schulen hatte ein Schulkonzept entwickelt, das zu einem Klima führte, in dem die Mehrheit der LehrerInnen Integration/*Inclusion* befürworteten und förderten.

Dieses deutet darauf hin, dass die positiven Einstellungen von LehrerInnen und Schulen eine Voraussetzung dafür sind, dass Kinder mit Behinderungen in Schulen willkommen geheißen werden. Einstellungen mögen einen größeren Einfluss darauf haben, wie Kindern mit Behinderungen in Schulen und Klassenräumen begegnet wird, als das ausreichende Vorhandensein von Ressourcen.

## Fazit

In Uganda wurde die Integration/*Inclusion* von Kindern mit Behinderungen in die Grundschulen im Rahmen des landesweiten UPE-Programms eingeführt. Die einzelnen Schulen reagierten in unterschiedlicher Weise auf die neue Situation: Sie akzeptierten Kinder mit Behinderungen, sie kombinierten Integration und Spezialisierung (z.B. auf Kinder mit Hörbehinderungen), sie verschafften sich Know-How, sie modifizierten den Einsatz der Lehrkräfte und entwickelten Schulkonzepte. Obwohl die LehrerInnen an der Basis nicht in die Entscheidungen über die Integration/*Inclusion* von behinderten Kindern einbezogen worden waren und viele zu Beginn gegen das Programm gewesen waren, gewöhnten sie sich an die Situation und fanden Wege, die Situation zu bewältigen. Viele LehrerInnen, die an dieser Studie teilnahmen, haben sogar positive Einstellungen entwickelt. Sie sind inzwischen überzeugt, dass das Programm gut ist, und unterstützen es. Sie glauben, dass sie trotz der begrenzten Ressourcen einen Beitrag zu seinem Erfolg leisten können. Diese LehrerInnen sind die wichtigsten Ressourcen des Programms. Sie haben selbst einen Veränderungsprozess durchgemacht und sind dabei gleichzeitig zu wichtigen Faktoren für die Veränderung als Ganzes geworden. Trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten sind viele von ihnen zu Hauptakteuren der Einführung der Integration/*Inclusion* geworden, ohne die das Programm nicht hätte verwirklicht werden können. Ihr Beitrag, auch im Hinblick auf die Beeinflussung der Einstellung von Eltern und Kindern, sollte anerkannt und gebührend gewürdigt werden. Wenn die Regierung von Uganda sicherstellen möchte, dass das UPE-Programm die positive Wirkung zeigt, für die es geplant wurde, dann müssen LehrerInnen als Schlüsselfiguren ernstgenommen und in den Prozess einbezogen werden. Eine Reihe von Maßnahmen sollte eingeleitet werden, die helfen können, die gegenwärtigen Probleme zu lösen:

*Schulen und LehrerInnen müssen die benötigten Ressourcen erhalten*

Aus- und Fortbildung: fort- und weiterbildende Kurse für LehrerInnen müssen in genügender Zahl angeboten werden; die sonderpädagogische Komponente in der allgemeinen Lehrerausbildung muss größeres Gewicht bekommen

Netzwerke: außerschulische Fachdienste zur Unterstützung der Schulen und Beratung der LehrerInnen müssen in Qualität und Quantität ausgebaut werden

Einbeziehung der Kommunen: die Zusammenarbeit zwischen CBR-Programmen, anderen gemeindenahen Diensten und den Schulen sollte gestärkt werden

Revision des allgemeinen Schulsystems: Einführung von kindgerechten Lehrmethoden, um der Vielfalt von Lernbedürfnissen in den Klassen gerecht zu werden.

Diese Studie konnte sich nur mit einem kleinen Teil der Problematik der Integration/*Inclusion* von Kindern mit Behinderungen im Rahmen des UPE-Programms in Uganda befassen. Es gibt eine Reihe weiterer Fragen, die von Interesse sind, um die Auswirkungen des UPE-Programms zu untersuchen. Es wäre nützlich, eine Fallstudie einer Schule durchzuführen, um zu verstehen, wie sich der Veränderungsprozess in der gesamten Institution vollzieht. Es wäre interessant, die Erfahrungen von Eltern oder Mitgliedern der Kommunen in den Mittelpunkt zu stellen bzw. die Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung zu untersuchen.

Da das UPE-Programm in ganz Uganda Gültigkeit hat, ist es wichtig, mehr gezielte Forschung durchzuführen, um die damit in Zusammenhang stehenden Entwicklungen und Probleme zu verstehen und ihnen begegnen zu können.

## Literatur

ARBEITER, S.: *The culture of togetherness* in Ugandan schools – Teachers' and pupils' experiences of inclusive education in Uganda. MSc Dissertation, unpublished, Institute of Child Health, University College. London 2000

BABU, F.: Strategies for implementing UPE. Paper presented at The National Conference on UPE, Kampala, 9-10 September. 1998

CHAREMA, J. / PERESUH, M.: Support Services for special Educational Needs: Proposed Models for countries South of the Sahara. In: African Journal of Special Needs Education. 2/1996 S. 76-83  
 EENET: Newsletters Issues 1-4, Centre for Educational Needs, School of Education, University of Manchester. 1997-2000  
 EENET: Lessons from the South: Making a Difference. Proceedings from the International Disability and Development Consortium (IDDC) Seminar on Inclusive Education, Agra, India, March. 1998  
 KISANJI, J.: The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps. In: International Journal of Inclusive Education. 1/1998 S. 55-72  
 LUBANGA, F.: Policy Implementation of the Universal Primary Education (UPE) in Uganda: Opportunities and Challenges. In: The Uganda Education Journal., Makerere University Kampala, School of Education. 2/ Oct.1999  
 MUSHEGA, A.: Progressive Report on UPE. Minister of Education to Honourable Members of Parliament. June 1997  
 RITCHIE, J. / SPENCER, L.: Qualitative data analysis for applied policy research. In: BRYMAN, A. / BURGESS, R. (eds.): Analysing Qualitative Data. Routledge, London 1994  
 STUBBS, S.: Poverty and Membership of the Mainstream: Lessons from the south. Can Poverty Facilitate Inclusion? EENET draft paper. 1996  
 UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain. UNESCO, Paris 1994  
 UNESCO: Salamanca – Five Years On. A review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, Paris 1999a

*Abstract: The implementation of the Universal Primary Education Programme (UPE) in 1997 in Uganda provided access to primary schools also for children with disabilities. This remarkable step towards integration/inclusion of children with disabilities, nevertheless, had to face a number of problems when it had to be put into practice in the schools. The focus of this study is on the experiences and opinions of teachers and students who were involved in this process.*

*Resumé: En Ouganda, l'accès des enfants porteurs de handicaps dans les écoles primaires a été rendu possible par l'introduction en 1997 du Programme National du « Universal Primary Education » (UPE). Ce progrès remarquable dans le sens de l'intégration/inclusion d'enfants porteurs de handicaps a cependant rencontré de nombreux problèmes lors de la mise en pratique dans les écoles. Les expériences et les avis de enseignants et élèves concernés font l'objet des recherches présentées ici.*

*Resumen: En Uganda, la implementación del Programa de la Educación Primaria Universal (UPE) en 1.997 hizo posible el acceso de niños discapacitados a escuelas primarias. Sin embargo, este paso notable hacia la integración/inclusión de niños con discapacidades fue acompañado de un sinnúmero de problemas dentro del proceso de la realización práctica en las escuelas. El estudio enfoca las experiencias y las valorizaciones de los profesores y estudiantes que fueron involucrados en este proceso.*

Susanne Arbeiter, Sonderschullehrerin aus Berlin, war von 1996-1999 mit der Christoffel Blindenmission in Pakistan tätig und studierte 1999-2000 *Community Disability Studies in Developing Countries* in London. Seit 2000 arbeitet sie für den DED in Hue, Zentral-Vietnam, mit dem Ziel, ein Erziehungsprogramm für Kinder mit geistigen Behinderungen zu entwickeln

Anschrift: Susanne Arbeiter, c/o DED, P.O.Box 119, Hanoi/Vietnam, Email: sarbeiter@dng.vnn.vn

# Programmes and Policies on Inclusive Education in Jamaica at the Pre-School Level

Marigold J. Thorburn

This paper attempts to summarise the experience of the trio of home-based early intervention, inclusive pre-school education and parent involvement and training in Jamaica and makes recommendations as to some of the requirements needed to make these into an integrated and comprehensive programme.

I am of the view that inclusive pre-school education is part of a trio of essential programmes for children with disabilities in this age group, none of which can be completely successful on their own. This trio is composed of:

- Early intervention (which can be part of a CBR programme)
- Inclusive pre-school programmes
- Parent training and involvement

These programmes need to be closely linked as each one supports the other two. In Jamaica, they are all operated by NGOs however the second is mainly, but not fully supported by government programmes of training and technical support with partial financial support.

## Early Intervention Programmes

Apart from one government programme in Kingston, which began in 1975, nearly all other early intervention, for all categories of *children with disabilities* (CWDs), are part of *community based rehabilitation services* (CBR) and are home based, though there are a few private centres that cater for CWDs along with non disabled children. CBR commenced in 1985 and services are now available throughout the island, though with varying degrees of intensity of coverage.

The majority of programmes use the *Portage model* (Shearer and Shearer 1971) or an adaptation. Children are assessed in offices or centres at a central point in a parish (these are the administrative districts of Jamaica) and the child is assigned to a *community worker* (CW) who lives in the same area as the child. This CW is responsible for assessing the child's development and carrying out a home based programme of activities and exercises. She encourages the mother to do the programme as much as possible while she gives support, advice and encouragement on weekly visits. When the child reaches the age of three to four years, preparations are made for the child to go to school, though the CW continues to monitor the child during and after the transition. In our programme, 3D Projects, and in several others, the CWs are selected from parents who show particular interest, concern and competence in managing their own child.

At present probably only about 10% of CWDs who could benefit from early intervention, are being served, the large deficit being in the group of mildly mentally retarded children who are not identified during the pre-school period. At present none of the programmes have the resources to extend early intervention to a wider group of children, even though it is greatly needed. The Jamaican government has increased its support to these programmes over the last few years, but so far this is nowhere near enough. Table 1 shows the breakdown of children in early intervention programmes from a recent study (Thorburn 2000).

These CBR programmes are really the underpinning of inclusive education because it is the CBR worker who monitors and trains the child up to school age, then advocates for their placement in school and supports the child when they enter school. Ideally, home based early intervention should be included in maternal and child health care programmes, but a number of efforts that have been made to do this in the Caribbean over the past 20 years, in Jamaica, Grenada and Antigua have collapsed or fizzled out. Government programmes in this field have been less sustainable than NGO projects.

## **Programmes in Inclusive Education at the Pre-School Level**

One would expect that a pre-requisite for inclusive preschool programmes would be the existence of good, regular pre-schools. This may not necessarily be so as successful programmes have been introduced in some developing countries where these did not pre-exist (see Enabling Education Network publications).

### **Existing Services in Jamaica**

The extent to which non-disabled preschool children attend school in Jamaica is shown by the fact that 85% of four year olds attend school, and this percentage increases as the age increases. There is no gender bias. At present there are no formal, government run inclusive programmes at the pre-school level, with the exception of a centre in Portmore (about eight miles from Kingston) where non-disabled pre-school and children with mental retardation attend the same school. However, four agencies, three of which run CBR programmes have been attempting integration of CWDs and training of teachers of pre-school children in most of the 14 parishes in the island, though there has been less success in the capital, Kingston. Of these children, the majority are mentally retarded of mild or moderate severity as the schools have greater difficulty in accepting those with physical disabilities or severe retardation. Practically all teachers require students to be toilet trained. Table 2 shows the figures for certain districts in 1997. These figures can be regarded as a minimum as enrolment has increased since then.

These efforts, largely spear-headed by NGOs, have received tacit support from the Ministry of Education Special Education unit, who themselves have been carrying out programmes at the primary school level. Unfortunately, there has been inconsistent follow-up support for teachers except from CBR workers in most of the districts. A major constraint of these programmes is the poor documentation of numbers of children in school and follow up to determine their progress.

### **Training and Sensitisation Efforts.**

The programmes described above have been, in most cases, supported by short, inservice training courses of one or two weeks in length. This training is documented in a video-manual package *Teacher Orientation on Childhood Disability* which is used as the basis for teacher training seminars. The response to the training offered has been overwhelming. Teachers are very anxious to take part and find that they benefit, not only from knowing how to recognise and deal with children with disabilities, but also many other non-disabled children with learning or behaviour problems. Principles and management of common behaviour problems are important features of the courses.

Sensitisation to inclusive education has been widely carried out at several levels by both the Ministry of Education and NGOs with staff of five teacher training colleges, education officers in several parochial districts, principals and teachers in regular schools. On the whole the reception has been good, though many practical problems, especially relating to class size are always anticipated.

### **Plans for inclusive education**

The Special Education and the Early Childhood Education Units of the Ministry of Education work very closely together on this in spite of (see below) the lack of a formal policy. Special education is part of the Early Childhood Education Plan for the five year period 1997 to 2002. The Early Childhood Unit has long held an inclusive plan and programme that embraces the acceptance of varying degrees of readiness of children aged 3-6 years. The emphasis in ECE programmes is on stimulation of all aspects of development, though there has been a tendency to focus more on cognitive skills, much of which is due to parental pressure.

Recently, changes in government ministry structure have resulted in the transfer of the Day Care Programme to the Early Childhood Unit which will allow the Ministry of Education to have a more structured control over the 0-3 year old age group especially where curriculum is concerned. Less efforts have been made at this level to include children with disabilities in day care, though an unsuccessful effort was made 20 years ago. Formal day care is not common in Kingston so not much effort has been made yet, except in regard to developing a standardised curriculum of stimulation. Most of the special education in Jamaica is provided by NGOs with government financial support. There has not been any great enthusiasm on the part of the NGOs for inclusive education as it is the

parents rather than the teachers who tend to be in favour. Only two NGOs provide for this group and there are only three pre-school programmes.

### **Planned model for special education at all levels of the educational system**

In line with the hoped-for acceptance of the policy for inclusive education (see below), the Special Education Unit has proposed a specialist resource service which will be manned at the regional level, in which six teams of eight specialist teachers will act as resources to regular schools at preschool-, primary and secondary levels for assessment, referral, placement, consultations and training in each of the six regions of the country.

### **Policies on inclusive education**

At this moment no specific policy exists for inclusive education. However, the global policy of the Ministry of Education is the acceptance of *Education for All*-- quality education for *all* children. This is inclusive but does not specifically deal with groups such as CWDs or special education. The Special Education Unit is working to get specificity introduced.

### **Advocacy for inclusive education**

One group has begun to work on advocacy for inclusive education – that is *National Parent Advocacy Group* – whose first annual conference in 1997 was on the theme *Inclusive Education: Opportunities for All*. This conference gave the opportunity to poll the views of parents and others on their attitudes towards inclusive education. 317 persons responded of whom 186 were parents, 35 close relatives, 21 were teachers and 60 were friends. Of the respondents' children, 37% were mentally retarded, 27% had physical disabilities, 11% had speech, 15% had hearing and 2.2% had visual disabilities. 77% of parents said they would send their child to a regular school if they had the opportunity, while 11% said they would not. 44% said classes in the regular schools were too big for children with disabilities and 35% disagreed with this. 74% said it was the right of every child to go to the same school as other children in the community and 86% said they would go out and speak on behalf of their child's right to this. Of course these parents can be regarded as being biased as the fact they were attending a conference meant they were more aware and informed.

On a more informal, governmental level, education officers in the districts where training for ECE and primary school teachers has been carried out, have been advocating the success of integration with principals and the latter themselves, many of whom have had very positive experiences, also advocate among themselves. However, as one parent pointed out, much parent empowerment needs to be done to push inclusion, as in the long run, parent advocacy will probably be the major engine for change. It is also very likely that most of the progress reported here would not have happened without the support and work of the staff of the CBR programmes.

### **Parent Training and Involvement**

It will probably be clear from what has been said already that parent involvement and advocacy are essential to both early intervention and inclusive education. It is a crucial task of early intervention and CBR programmes to motivate and involve parents, so that they first become the teachers of their children and very soon advocates as well. Obviously not all parents will achieve these objectives but we have found that by using parents themselves to motivate and train other parents, we can achieve a substantial degree of involvement.

There are several strategies that can be used to attain this involvement. These include a group approach where new parents entering the CBR programme are brought together for part of a day for discussions of specific issues, such as attitudes, rights, misconceptions about disability and expectations of the programme. In our programme, 3D Projects, this is a mandatory activity for all new parents.

In addition, we conduct parent training courses, ranging from three to ten days at different levels. We have two videos of these courses *First Steps* on the three day training and *Parent Training* on the longer course. Key features of these courses include increased knowledge and skills, parents getting to know each other well and forming a cohesive group and the planning of future group activities. These courses have mobilised many parent groups in Jamaica and many other islands in the Caribbean



through the *Caribbean Association on Mobilisation of Resources and Opportunities for People with Developmental Disabilities--CAMRODD*. Parent to parent counselling is also a very helpful strategy, especially where the parent(s) are very negative and have not accepted the CWD.

Parent groups are an integral part of the programme and the initiation of such groups is one of the first activities when and where a new CBR programme is to be started. Parent associations can have various functions, the most sophisticated of which, advocacy was already mentioned. More commonly, parent groups focus on parent support, education, social activities, advocacy at the local level and income generating projects.

## Conclusions

To develop inclusive education programmes in Third World countries, broadly speaking there seem to be several necessary conditions. Some of these are at local and some at national levels:

### National level

1. Policies have to be developed, articulated and implemented
1. Curriculum that is child centered and appropriate for teachers to use needs to be developed. All children should be able to benefit from this curriculum.
2. Training to prepare teachers for understanding and dealing adequately with the many types of children they may encounter
3. Public education to effect more positive attitudes towards the children who will be included.

### Local level

4. Preparation and selection of the children to be included , ideally through early intervention or CBR programmes, so that unreasonable demands are not made on teachers.
5. Education for parents of CWDs and parents of non-disabled children in the schools. Puppet shows are very effective for this purpose.
6. Orientation of children again through puppet shows.
7. Support to teachers and children. This is where the early intervention or CBR programme can play a valuable role, as the CBR workers know their children well as they are the ones who usually refer the children to the schools.

**TABLE 1** Numbers of children in early intervention programmes

Type of disability	males	female	total
Mentally retarded	178	126	383
Physical and multiple disabilities	268	230	498
Visually disabled	27	20	47
Deaf	57	52	109
Total	530	428	958

It should be noted that at least 50% of the children in the physical/multiple disability group would have been mentally retarded

**TABLE 2. Numbers of schools with integrated CWDs, 1997**

District	Number of schools	Number of children
St Catherine	10	61
Manchester	42	85
St Thomas	15	50
Hanover	2	18
Clarendon	5	15
St Mary	5	10
St Elizabeth	7	20
Trelawny	10	20
TOTAL	96	289

NB No figures were available for Kingston.

### Acknowledgments

This paper was adapted from two previous papers: one was presented at a UNESCO Consultation on Early Childhood Education and Special Education Needs in Paris in 1997. The other was given at a UNICEF meeting in Jordan in 1999.

For the first I would like to mention my colleagues from the Ministry of Education and Mrs Pamela Clarke, a parent.

### References

SHEARER, M. S. / SHEARER, D.: The Portage Project: a model for early childhood education. *Exceptional Children*. 1972 36, 210

THORBURN, M.J.: Progress in the provision of services for children with disabilities in Jamaica, 1988-1997. In: *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 11/2000, pp. 69-79

*Zusammenfassung: Dieser Artikel fasst Erfahrungen im Bereich der Hausfrühförderung, der inklusiven Vorschulerziehung sowie Elternbeteiligung und -training zusammen und gibt Empfehlungen hinsichtlich notwendiger Voraussetzung, um diese in ein umfassendes und integriertes Programm einzubeziehen.*

*Resumé: L'article tente de résumer l'expérience de la triade intervention précoce à domicile - éducation préscolaire inclusive - formation et participation parentale en Jamaïque, et fait des recommandations quant à certaines des conditions requises pour en faire un programme complet et intégré.*

*Resumen: Este artículo resume las experiencias jamaiqueñas del trio de la intervención temprana basada en el hogar, educación inclusiva preescolar, participación y capacitación de padres. Además da recomendaciones con respecto a condiciones necesarias para incluirlas dentro de un programa integrador y amplio.*

Dr. Marigold J. Thorburn, M.D. ist Beraterin und ehemalige Leiterin der 3D-Projekte (CBR) in Jamaica. Sie studierte Medizin an der Universität Birmingham, lebt seit 1960 in Jamaica und war dort beruflich im Bereich der Pathologie (1961-71), der Präventivmedizin (1971-75) und danach in den Bereichen Frühintervention und CBR tätig, zu denen sie auch zahlreiche Publikationen erstellt hat. Gegenwärtig arbeitet sie in Bereich Elternschulung und als Lehrbeauftragte der University of the West Indies.

Anschrift: Dr. Marigold J. Thorburn, 6 Courtney Drive, Kingston 10, Jamaica, E-Mail: diana@kasnet.com

# BERICHTE

## First Latin American Congress on Inclusive Education in Brazil

The I. Latin American Congress on Inclusive Education was held in João Pessoa, in Paraíba, the most easterly state in the Northeast of Brazil, from 8 to 13 of December 2001. The Congress was an initiative of the Non-Governmental Organization *Ed-Todos* (short for Education for All) that was founded in 1998 by a group of parents and professionals committed to inclusion.

The congress was the first major activity held by the Ed-Todos and it aimed to bring together people from all over Brazil as well as Latin America in order to share experiences of inclusion of marginalized groups. That is why the theme of this international gathering was *Learning to Include and Including in order to Learn*. The Congress' organisers expected, therefore, to create an atmosphere of learning from each other whilst enriching each participant's range of knowledge about diverse experiences with vulnerable groups. For this purpose the event's programme was designed to address in its keynote sessions issues of rights of the child, ethnicity, rehabilitation, gender, HIV/AIDS, inclusive education, disability, racism, self-advocacy, funding of projects aimed at inclusion etc.

Several academics and representatives from European and Latin American Universities as well as Governmental and Non-Governmental Organisations provided a rich source for reflections around issues of exclusion and inclusion of marginalized social groups. The keynote papers addressed issues of inclusive education in an international perspective, but with a major focus on Latin American experiences and actions of diverse social groups in disadvantage, including disability, race and ethnicity, gender, community based rehabilitation.

### Congress' Outcomes

The evaluation of the congress reveals that it has been successful. The large majority of participants as well all the guests were impressed by the overall organisation and the rich opportunity to share experiences on inclusive education based on a broad international perspective of both barriers and possibilities met by children and adolescent from vulnerable groups to access and succeed in education settings. Despite this, still the majority of papers submitted to the organisation committee has shown a predominance of research and works on education of the disabled. All the activities held during the congress have given the basis for the dissemination of updated knowledge on inclusive education and actions towards overcoming exclusion.

The major congress' aim that inclusive education should not be bound to issues of disability, but rather should be addressing barriers to learning of any child or youth from social groups in disadvantage was achieved. The congressists left with a clearer comprehension of the meaning of education for all and a stronger commitment with all pupils who are excluded from education. As specific outcomes the congress were:

#### *At international level*

- a meeting with representatives from international organisations, which gave the ground for setting up of an international committee for organising the next congress in 2003, including representatives from England, Germany, Brazil, Chile, Panama, Argentine, etc.,
- the launching of the *Journal International Perspectives on Inclusive Education*, which will be published each four months in a year, and that will have articles on inclusive education in

Portuguese, Spanish and English languages. The 3 issues of the journal in 2002 (April, August and December) will provide the papers delivered in the keynote sessions of the congress as well as some of the papers submitted by participants, selected carefully by the editorial board,

- the dissemination of EENET-*The Enabling Education Network* and its aims of regionalisation and the engagement of several participants in accessing information from several websites,
- the dissemination of programs of major international organisations that support projects on inclusion education and inclusive development,

*At Latin American level:*

- the dissemination of updated material of actions, projects and theory developed in several Latin American countries as well European ones,
- the dissemination of the *Convention on the Rights of the Child* through the journal and a film presented in the opening session as well as a Forum: *The Convention on the Rights of the Child: an instrument of defense* held by the *EdTodos* and the *Save the Children Sweden* on this issue.
- the dissemination of the self advocacy movement in Brazil and in Latin America with the participation of representatives from grassroots movements (and non-academics), which caused a major impact and mobilisation of the participants,
- the exchange between academics from many different universities with the aim of fostering universities networks, learning from each other and implementing further students exchange,

*At national and local level:*

- the exchange between different groups engaged in movements that support the participation of vulnerable social groups, and the dissemination of projects implemented in both João Pessoa and in the Northeast region of Brazil,
- the exchange and approximation of groups working with issues of disability all over the country
- the creation of a Brazilian network linked through the *EdTodos*
- the review of the *EdTodos'* statute, which originally is Brazilian based and that will move towards an international based network, with a major focus on Latin America

Overall the *EdTodos* board considers that with the congress is has initiated an international debate on inclusion in Latin America and a significant means for exchanging knowledge, experiences and skills among people, organisation and institutions. For the next congress, which will be designed and organised by the representatives of international organisations that are members of the *EdTodos* committee, we expect to reach out more participants from Latin America, particularly those who have been systematically excluded from this sort of events because of financial barriers.

Kontakt:

Email: [windyz\\_ferreira@hotmail.com](mailto:windyz_ferreira@hotmail.com)

EdTodos Website: <http://www.edtodos.org.br>

Email: [edtodos@edtodos.org.br](mailto:edtodos@edtodos.org.br)

## Bericht vom Weltsozialgipfel in Porto Alegre

Mehr als drei Mal soviel Menschen wie im vergangenen Jahr, waren vom 31. Januar bis zum 5. Februar 2002 im brasilianischen Porto Alegre zum Weltsozialgipfel versammelt. Über 13.000 Delegierte, 25.000 Gäste, 15.000 Jugendliche aus über 150 Ländern, dazu die Tagesgäste aus der Stadt Porto Alegre selbst, bedeuten einen quantitativen und qualitativen Sprung gegenüber dem letzten Weltsozialgipfel in 2001. Aus Deutschland waren ca. 150 TeilnehmerInnen angereist, darunter VertreterInnen von ATTAC, dem DGB, der Erlassjahrkampagne, dem Evangelischen Entwicklungsdienst, Misereor sowie Bundestagsabgeordnete und andere mehr. Der II. Weltsozialgipfel hat deutlich gemacht, dass die Dynamik der globalisierungskritischen Bewegung ungebrochen ist, dass sie weiter wächst und an Breite und Einfluss gewinnt. Die Bewegung hat ihre Mobilisierungsfähigkeit unter Beweis gestellt. Weltweit wird erkannt, dass Armut der Nährboden für Gewalt ist und dass deshalb eine so ungerechte Verteilung wie zum Beispiel in Brasilien, wo es unter den 170 Millionen BrasilianerInnen mehr als 44 Millionen Arme gibt, die tagtäglich unter Hunger leiden, während die Privilegierten ihren Konsum offen zur Schau stellen, ein Skandal ist. Im Hinblick auf die bevorstehenden Präsidenten-, Parlaments- und Gouverneurswahlen wird nunmehr erneut dringlich eine gerechte Umverteilung der Einkommen gefordert.

Auch vom internationalen Medienecho war der Weltsozialgipfel ein Erfolg, dabei war die Berichterstattung mit dem *World Economic Forum* in New York symbolträchtig. Dort das schwebewachte und zur Festung ausgebaute Hotel, wo sich die Vertreter der dollarschweren *Business Community* mit Regierungschefs und MinisterInnen trafen und in Porto Alegre der offene Campus mit seiner Mischung aus Festivalatmosphäre und ebenso ernsthafte wie intensiver Diskussion. Ausdrucksstark war der Beitrag einer Ballettgruppe von Menschen mit Behinderung, die das Tagungsmotto *Eine andere Welt ist möglich* spürbar werden ließ.

Ein Anliegen der GipfelteilnehmerInnen bestand darin, diese Parole mit etwas mehr Inhalt zu füllen, denn die globalisierungskritische Bewegung wird langfristig nur Erfolg haben, wenn sie die Konturen einer solchen Welt sichtbar und glaubwürdig machen kann. Auch für die Entwicklung der Bewegung auf globaler Ebene hat der Weltsozialgipfel Weichen gestellt. So wurde beschlossen, dass auch 2003 wieder ein Weltsozialgipfel in Porto Alegre stattfinden wird. 2004 soll es dann aber nach Indien gehen. Wenn auch die BrasilianerInnen, mit logistischer Unterstützung der von der PT (Arbeiterpartei) regierten Stadt- und Landesregierung des Bundesstaates Rio Grande do Sul, den Weltsozialgipfel glänzend organisiert haben, wird für die Bewegungsdynamik ein Weltsozialgipfel in Indien neue Impulse setzen. Die Stärke und die Eigenart der indischen Zivilgesellschaft versprechen einen spannenden Perspektivwechsel. Darüber hinaus wurde beschlossen, regionale Foren durchzuführen. Noch in diesem Jahr wird ein europäisches Sozialforum in den letzten Monaten des Jahres 2002 in Italien stattfinden und 2003 in Paris.

Die Erwartungen der Presse, die gern in der abschließenden Pressekonferenz einen Konstruktionsplan einer neuen Gesellschaft veröffentlicht gesehen hätte, wurden enttäuscht. Ein finales Manifest einer lichten Zukunft wurde nicht präsentiert, weil die Entwicklung eines solchen Programms, wenn es denn auf demokratische Weise zustande kommen soll, nicht gerade mal so auf den Markt geworfen werden kann. Was einer platten und kurzschlüssigen Ergebnisorientiertheit als Schwäche erscheint, ist gerade das Gegenteil, nämlich eine partizipative Demokratie, herrschaftsfreier Diskurs, Entschleunigung, nichts wird durchgepowert. Es wird erforderlich sein, ausführliche Berichte und Analysen zu Porto Alegre zu lesen, um die vielen Ideen, Eindrücke und Planungen, die auf dem Weltsozialgipfel entstanden sind, auch nur annähernd zu erfassen.

# Netzwerk Behinderung und Dritte Welt

## ***Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt wird zum Netzwerk Behinderung und Dritte Welt***

Die *Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt* existiert – zuerst als Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt – seit dem Jahr 1988. Im Jahr 1993 wurden die Arbeitskreise ins Leben gerufen und 1994 zum ersten Mal das SprecherInnengremium benannt. Diese Struktur der Bundesarbeitsgemeinschaft ist bereits seit einiger Zeit kritisch betrachtet worden, da zudem die Bezeichnung *Bundesarbeitsgemeinschaft* einen Anspruch nach außen erweckte, den sie mit den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen nicht erfüllen konnte. Aus diesem Grund ist eine Strukturveränderung erarbeitet worden, die den etablierten Arbeitsweisen eher gerecht werden soll. Die Mehrheit des SprecherInnengremiums hat das Konzept eines Netzwerkes erarbeitet, das auf die bewährten Strukturen der Arbeitskreise, der Redaktionsgruppe und des Vereins zurückgreift und auf die Vertretung des Netzwerkes durch ein SprecherInnengremium verzichtet. Dieses Netzwerk-Konzept ist auf der letzten Mitgliederversammlung der Bundesarbeitsgemeinschaft am 20. Oktober 2001 in Hannover vorgeschlagen und von der Mehrheit der anwesenden Mitglieder angenommen worden. Nach diesem Beschluss wird die

## **Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt in das Netzwerk Behinderung und Dritte Welt**

*überführt.* Auf der Mitgliederversammlung wurde das folgende Selbstverständnispapier verabschiedet:

### **Netzwerk Behinderung und Dritte Welt**

Behinderung und Dritte Welt ist ein Netzwerk von Organisationen und Einzelpersonen, die sich wissenschaftlich und/oder praktisch mit dem Thema Behinderung in der so genannten Dritten Welt auseinandersetzen. Mitglieder des Netzwerkes können sein: Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, Institutionen, Arbeitsstellen an Studienstätten, Arbeitskreise und Arbeitsgruppen, Fachkräfte aus dem entwicklungspolitischen sowie behindertenspezifischen Kontext sowie an der Thematik interessierte Einzelpersonen.

Das Netzwerk übernimmt das Logo der *Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt*. Das Logo dürfen nur Institutionen, Vereine, Gruppen, Arbeitskreise und Arbeitsgruppen führen, die Mitglied im *Netzwerk Behinderung und Dritte Welt* sind.

#### **Ziel**

Das Netzwerk ist ein Kommunikationsforum, das die wissenschaftliche und praxisorientierte Auseinandersetzung zur Thematik fördern und unterstützen will. Dies wird umgesetzt durch die ihm angehörenden Mitglieder.

#### **Das Netzwerk übernimmt die folgenden Aufgaben:**

- Herausgabe der Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt
- Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen (z.B. Symposia)
- Koordinationsstelle für an der Thematik Interessierte
- Vermittlung von Kontakten
- Diskussionsforum zu relevanten Fragestellungen
- Zweimal im Jahr Netzwerktreffen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands

- Vernetzung

### **Notwendige Strukturen**

Zur Durchführung der Aufgaben wird eine Koordinationsstelle eingerichtet. Diese wird auf auf Weiteres beim Verein *Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.* angegliedert.

### **Funktionsweise**

Es finden mindestens zweimal jährlich Netzwerktreffen möglichst in unterschiedlichen Regionen Deutschlands statt. Diese sollen zum einen als Diskussionsforum zu relevanten Fragestellungen und zum anderen als Forum für Informationsaustausch und Vernetzung dienen. Zu den Netzwerktreffen werden alle Mitglieder eingeladen. Die bei den Treffen anwesenden Mitglieder bestimmen die Inhalte und Verfahren des Netzwerks.

Das Netzwerk lebt durch die engagierte Mitarbeit seiner Mitglieder. Davon ist auch die Arbeit der Koordinationsstelle abhängig, die nur die Informationen weitergeben kann, die sie durch ihre Mitglieder erhält. Mitglied im Netzwerk können natürliche und juristische Personen sowie informelle Arbeitskreise und Arbeitsgruppen werden.

Für die Mitgliedschaft im Netzwerk wird ein Netzwerkbeitrag erhoben. Dieser ist wie folgt gestaffelt:

Einzelpersonen	50 DM/Jahr	(25 €)
StudentInnen, RentnerInnen und sonstige bedürftige Personen	30 DM/Jahr	(15 €)
Arbeitskreise/-gruppen	60 DM/Jahr	(30 €)
Kleine Organisationen	100 DM/Jahr	(50 €)
Große Organisationen	300 DM/Jahr	(150 €)

Die endgültige Benennung des Netzwerks wurde auf das nächste Treffen vertagt, da die Bezeichnung *Dritte Welt* nicht mehr angemessen erscheint. Als Alternativvorschläge wurden genannt:

- Behinderung in der Globalisierung
- Behinderung und globales Lernen
- Partizipation und Entwicklungszusammenarbeit
- Nachhaltigkeit und Entwicklungszusammenarbeit

Andere Vorschläge der Mitglieder des Netzwerks sind ausdrücklich erwünscht und können bis zum

**29. April 2002**

bei der Koordinationsstelle (Anschrift s.u.) eingereicht werden.

## **Mitgliedschaft im Netzwerk**

Die Mitglieder der ehemaligen Bundesarbeitsgemeinschaft werden nicht automatisch Mitglied im *Netzwerk Behinderung und Dritte Welt*. Um Mitglied im Netzwerk zu werden, ist es erforderlich, die Mitgliedschaft auf dem beiliegenden Formblatt zu erklären und dieses an die Koordinationsstelle zu senden.

Alle Mitglieder des Netzwerks werden zu allen Treffen eingeladen und haben dadurch die Möglichkeit, die Inhalte und Arbeit des Netzwerks mit zu gestalten.

## **Nächstes Treffen**

Das nächste Netzwerk-Treffen wird im Rahmen des entwicklungspolitischen Symposiums voraussichtlich am 11. Mai 2002 stattfinden.

Die Anschrift des *Netzwerks Behinderung und Dritte Welt* lautet:

c/o Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

Wintgenstr. 63, 45239 Essen

Tel.: 0201/40 87 745

Fax: 0201/40 87 748

E-Mail: [bezev@t-online.de](mailto:bezev@t-online.de)

## **Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.**

Mit dem Symposium *Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit im Kontext von Armutsbekämpfung, nachhaltiger Entwicklung und Bildung* vom 10.-12. Mai 2002 in Königswinter wird offiziell die Kampagne *Entwicklung ohne Ausgrenzung. Menschenrechte umsetzen – Menschen mit Behinderung einbeziehen* eröffnet werden. Weitere Informationen zum Symposium finden Sie auf Seite [xxxx](#)

*Für die Kampagne werden noch ReferentInnen gesucht, die bereit sind, sich für Vorträge in ihrer näheren Umgebung zur Verfügung zu stellen. Wir sind sicher, dass es im Kreis der Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift viele Personen gibt, die durch einen Auslandsaufenthalt wertvolle Erfahrungen gesammelt haben. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie diese Kenntnisse im Rahmen unserer Kampagne einbringen könnten. Es ist vorgesehen, für diese Vorträge ein Honorar zu zahlen. Bitte setzen Sie sich mit unserer Geschäftsstelle in Verbindung, um weitere Details zu besprechen.*

Der Verein hat eine neue, überarbeitete Homepage. Die Anschrift lautet: [www.bezev.de](http://www.bezev.de)

Kontakt: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

Wintgenstr. 63, 45239 Essen

Tel.: 0201/40 87 745

Fax : 0201/40 87 748

e-mail: [bezev@t-online.de](mailto:bezev@t-online.de)



# NEWS

## ***Inclusive Development in die europäische Entwicklungszusammenarbeit aufgenommen***

Das Bemühen, die Förderung von Menschen mit Behinderung in allgemeinen Entwicklungsprogrammen zu verankern, wurde mit einem weiteren Erfolg gekrönt. Im Oktober 2000 fand in Kopenhagen eine wichtige Konferenz zum Thema Inclusive Development auf Ministerebene statt, auf der weitere Schritte zur Umsetzung dieses neuen Ansatzes verabredet wurden. Dadurch kam endlich Bewegung in die Politik der Europäischen Union. Auf der AKP-EU-Versammlung vom 29. Oktober - 1. November 2001 wurde eine Resolution verabschiedet, die den Europarat und die Europäische Kommission in Anerkennung der *Standard Rules* auffordert, Menschen mit Behinderung und alte Menschen in allen relevanten Entwicklungsprogrammen zu berücksichtigen. Die besondere Herausforderung besteht nun darin, diese Resolution umzusetzen und mit Leben zu füllen. Der vollständige Wortlaut der Resolution kann angefordert werden bei: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V., Wintgenstr. 63, 45239 Essen, Tel.: 0201/40 87 745, Fax: 0201/40 87 748, e-mail: bezev@t-online.de

## **Gesundheit ist ein Menschenrecht:**

20 Jahre Forschung auf dem Gebiet von HIV/AIDS waren nicht umsonst, wenn es auch noch keine Heilung oder gar Impfung gibt. Seit 1996 gibt es Kombinationstherapien von anti-retroviralen Medikamenten (ARV) zur Behandlung von HIV/AIDS. Sie ermöglichen, die Erkrankung, die sonst tödlich verläuft, zu einer chronischen Krankheit umzuwandeln. Damit können die Erkrankten ein normales Leben führen. Allerdings sind diese Medikamente bisher nur in den Ländern der reichen westlichen Welt wirklich zu erhalten. Die ARV-Medikamente sind bislang vielen armen Menschen, vor allem in Afrika, aufgrund ihrer hohen Preise nicht zugänglich. Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, dass in Afrika südlich der Sahara, die die am stärksten betroffene Region der Welt ist, die Rate der AIDS-Toten nach wie vor sehr hoch ist.

Wer bekommt Medizin?

Seit ungefähr einem Jahr haben sich multinationale Pharmakonzerne bereit erklärt, den wirtschaftlich armen Ländern ARV-Medikamente für einen Bruchteil des europäischen Marktpreises abzugeben. Dies geschah nicht zuletzt aufgrund des gezielten Drucks einer internationalen Öffentlichkeit. Obwohl Produzenten von Generika, das heißt nachgemachten Arzneimitteln, die ARV-Medikamente zu noch niedrigeren Preisen anbieten, sind sie für das

Gros der Bevölkerung in Afrika immer noch nicht bezahlbar. Die Durchführung von ARV-Programmen wird zudem durch die mangelhafte Infrastruktur in zahlreichen Regionen erschwert. In letzter Zeit konnten jedoch Pilot-Projekte verwirklicht werden, z.B. in Haiti und Südafrika, die gezeigt haben, dass ARV-Programme auch in

Armutsgebieten mit begrenzter Infrastruktur möglich sind.

Haben Menschenrechte universale Gültigkeit? In Hinblick auf den Zugang zu lebensrettenden Behandlungen rückt nun auch die Frage nach der ethischen Dimension zunehmend in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. Die global bestehende Ungleichheit in der medizinischen Versorgung – nicht nur von HIV/AIDS, sondern auch von anderen Erkrankungen, beispielsweise Malaria – ist ethisch nicht zu vertreten. Menschenrechte haben universale Gültigkeit, sie gelten für jeden Menschen, immer und überall. Auch das Recht auf Leben und das Recht auf Gesundheit zählen dazu, wie sie in den internationalen Verträgen der UNO festgeschrieben sind. Die Verweigerung des Zuganges zur ARV-Behandlung für die Menschen, die sie brauchen, ist somit eine Verletzung ihres fundamentalen Rechtes auf Leben.

Quelle: DIFÄM 2001 Dr. Sonja Weinreich (muss noch vervollständigt werden)

## ***Gute Beispiele nachhaltiger Entwicklung im Internet***

Im Juli (letzten Jahres) ging Nordrhein-Westfalenweit die erste Datenbank guter Beispiele nachhaltiger Entwicklung online. Entwickelt wurde sie von der *Agenda Transfer GmbH* und dem *Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung NRW (ILS)*. Unter [www.nachhaltigkeitsprojekte.nrw.de](http://www.nachhaltigkeitsprojekte.nrw.de) können Interessierte künftig aus den Erfahrungen anderer lernen. Zu finden sind dort Nachhaltigkeitsprojekte u.a. aus den Bereichen Stadtentwicklung, Umwelt und Eine Welt, Prozessbeispiele und Strategien aus dem Bereich *Lokale Agenda 21* und nachhaltige

Stadtentwicklung sowie Instrumente und Methoden für das Management und die Ausgestaltung von Prozessen u.a. aus dem Bereich Finanzierung, Partizipation und Organisation. Die Datenbank wird regelmäßig aktualisiert. Gesucht werden kann nach Schlagworten oder auch nach Projekten in bestimmten Regionen. Engagierte in der *Lokalen*

*Agenda 21* können zudem ihre eigenen Projekte eingeben, die – nach redaktioneller Bearbeitung durch Agenda-Transfer – für alle im Internet zugänglich sind.

Weitere Infos: Agenda-Transfer GmbH, Sabine Krüger, Tel.: 0228/60461-20, Email: caf@agenda-transfer.de

Quelle: Contacts, 3/2001, S. 26

### **Kooperation Dritte Welt Archive**

Die bundesdeutsche Solidaritäts- und Dritte Welt Bewegung hat eine lange und wechselvolle Geschichte, ebenso die verschiedenen Versuche, ihre Themen und Aktionen zu dokumentieren. Die darüber gewonnenen Kompetenzen im internationalistischen und entwicklungspolitischen Bereich haben die politische Kultur der linken Öffentlichkeit mitgeprägt. Daraus sind bis heute in verschiedenen Städten Dokumentationszentren entstanden, deren Materialien für eine solidaritätsbezogene und entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit unverzichtbar sind.

Folgende Archive haben sich im Herbst 1998 zum Verbund *Archiv 3 Kooperation Dritte Welt Archive* zusammengeschlossen, um ihre Arbeit effizienter zu gestalten und besser zu koordinieren:

- Aktionszentrum Dritte Welt, Osnabrück
- Archiv für Umwelt und Entwicklung, Göttingen
- BUKO-Archiv, Hamburg
- Dritte Welt Forum Hannover
- Dritte Welt Laden – Erlangen
- FDCL, Berlin
- Infobüro Nicaragua, Wuppertal
- Iz3w, Freiburg
- Kemnik-Archiv, Konstanz
- Vamos, Münster
- VNB, Barnsdorf

Über die Kooperation ist es gelungen, dass alle Archive ihre Bestände in einer Datenbank zusammengeführt haben

und erstmals nach inhaltlicher und formal einheitlichen Kriterien erfassen und archivieren. Damit wird den Nutzerinnen und Nutzern ein besserer Zugang zu den vorhandenen Informationen ermöglicht. In den Archiven werden regelmäßig Artikel aus internationalen Zeitschriften, Publikationen verschiedener sozialer Bewegungen, Bücher, Unterrichtsmaterialien, Graue Literatur und audiovisuelle Medien erfasst. Sie enthalten wertvolle Informationen über die soziopolitischen und ökonomischen Realitäten in der so genannten Dritten Welt und hierzulande. Diese Informationen sind in anderen Orten, Dokumentationszentren und Bibliotheken kaum zu finden.

Die überwiegend auf ehrenamtlicher Basis arbeitenden Archive haben bisher insgesamt 100.000 Datensätze in den Verbund eingebracht, die zukünftig in Form einer CD-ROM interessierten Gruppen, Weltläden, Institutionen und Einzelpersonen zugänglich sind. Rechercheaufträge können schriftlich, telefonisch, per Fax oder E-mail an alle genannten Archive gerichtet werden. Es können Literaturlisten und Dokumentenkopien angefordert werden. Für diese Dienstleistung ist eine Gebühr zu entrichten, außerdem übernimmt der Auftraggeber die Portokosten. Die selbstständige Recherche in den Archiven vor Ort ist kostenlos. Um die Anfragen rasch zu bearbeiten, ist es sinnvoll, auf eine genaue Eingrenzung der Recherche zu achten (Themengebiet, Zeitraum, Sprache).

Quelle: Broschüre des Archiv 3 Kooperation Dritte Welt Archive, 2/00

### **terre des hommes startet *Internationale Kampagne gegen Kinderhandel***

Jungen und Mädchen sind zu einer begehrten Ware auf dem internationalen Markt geworden. Überall verkaufen Händler ihre Opfer als Arbeitssklaven, Prostituierte, Bettler oder auch zum Zweck der kommerziellen Adoption – mit hohen Profiten. Das Kinderhilfswerk *terre des hommes* sagt diesen skrupellosen Geschäften den Kampf

an: mit einer internationalen Kampagne gegen Kinderhandel, die am 29.10 2001 in Berlin startete. Ziel für die kommenden drei Jahre ist es, die Schutz- und Hilfsangebote für Kinder zu verbessern und eine wirksame Bestrafung der Täter zu sichern. Infos: [www.terre-des-hommes.de](http://www.terre-des-hommes.de)  
Quelle: LHÜ-Info, 11/2001

### **Analphabetismus**

Knapp eine Milliarde Menschen weltweit kann weder lesen noch schreiben. Zwei Drittel von ihnen sind Frauen. Rund 100 Millionen Kinder erhalten keine Grundbildung. Diese Zahlen veröffentlichte die UNESCO anlässlich des Weltbildungstages. Die Analphabetenrate konnte auf 23 Prozent gesenkt werden – vor 50 Jahren hatte sie noch bei 45 Prozent gelegen. Die UNESCO will erreichen, dass bis zum Jahr 2015 die Zahl der Analphabeten halbiert wird und alle Kinder kostenlosen Zugang zur Grundbildung erhalten.

Quelle: Zeitschrift der Kindernothilfe 4/2001, S. 13

### **Armut in Afrika**

Die Länder südlich der Sahara sind nach UN-Angaben ärmer als vor 20 Jahren – wegen rückläufiger Entwicklungshilfe, unsicherer Rohstoffpreise, Schuldenbergen und unwirksamer Maßnahmen der Strukturanpassung. Das Pro-Kopf-Einkommen sei im Jahr 2000 zehn Prozent niedriger als 1980 gewesen. Die *UN-Konferenz für Handel und Entwicklung* (UNCTAD) fordert umgerechnet 22 Milliarden Mark jährlich an Entwicklungshilfe, um das Wirtschaftswachstum in Afrika anzukurbeln. Nur dann könne das Ziel, bis 2015 die Zahl der Armen zu halbieren, erreicht werden.

Quelle: Zeitschrift der Kindernothilfe 4/2001, S. 13

## **ENTWICKLUNGSPOLITISCHES SYMPOSIUM Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit im Kontext von Armutsbekämpfung, nachhaltiger Entwicklung und Bildung**

vom 10.-12. Mai 2002 in Königswinter

veranstaltet von: Arbeitnehmerzentrum Königswinter  
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

in Kooperation mit: Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V.  
Disabled Peoples' International Deutschland

Das Symposium steht im Kontext der allgemeinen Menschenrechte, die 1976 von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verabschiedet worden sind. Die Umsetzung dieser Rechte ist für viele Menschen mit Behinderung noch nicht erreicht worden. Insbesondere Menschen mit Behinderung in den sog. Entwicklungsländern sehen sich gravierenden Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt, die für eine Mehrzahl von ihnen ein Leben unter menschenunwürdigen Bedingungen bedeuten.

Das Symposium versteht sich als ein Forum deutscher und internationaler Diskussion über entwicklungspolitische Ansatzpunkte und Konzepte, um im Kontext von Armutsbekämpfung und Entwicklung mögliche Lösungsansätze aufzuzeigen und zu diskutieren.

Nachhaltige Entwicklung beinhaltet die Einbeziehung (*Inclusive Development*) von Menschen mit Behinderung in alle relevanten Programme und Projekte. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die *Inclusive Education*, die nicht nur für die Menschen in den südlichen Ländern neue Perspektiven aufzeigt. Einen weiteren Schwerpunkt des Symposiums bildet der Themenbereich *Behinderung und Globales Lernen* in der Schule.

Am Symposium werden internationale Gäste aus Brasilien, Zimbabwe, Uganda, Indien, Bangladesch, Finnland, Schweden und Großbritannien teilnehmen. Das vorläufige Programm und weitere Informationen sind über die Homepage abrufbar.

Im Rahmen des Symposiums wird es wieder einen *Markt der Möglichkeiten* geben, der die Möglichkeit bietet, seine Aktivitäten und Projekte vorzustellen.

Weitere Informationen:  
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.  
Wintgenstr. 63, 45239 Essen  
Tel.: 0201/40 87 745  
Fax: 0201/40 87 748  
e-mail: [bezev@t-online.de](mailto:bezev@t-online.de)  
<http://www.bezev.de>

Das Symposium steht in der Tradition der für die Bundesarbeitsgemeinschaft – jetzt *Netzwerk Behinderung und Dritte Welt* – veranstalteten Symposia.

# VERANSTALTUNGEN

- 22.3.-24.3.2002            Entwicklungszusammenarbeit als soziale Aufgabe und praktische Erfahrung - Teil I  
in Kooperation mit der Akademie Frankenwarte in Würzburg  
Information: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.  
Wintgenstr. 63, 45239 Essen, Tel.: 0201/40 87 745; Fax: 40 87 748,  
E-mail: [bezev@t-online.de](mailto:bezev@t-online.de), <http://www.bezev.de>
- 22.4.-3.5.2002            Inclusive Education and Community-Based Rehabilitation  
Information: CICH, London (s. oben)
- 7.5.-17.5.2002            Appropriate Design of Equipment with Disabled People  
Information: CICH, London (s. oben)
- 10.5.-12.5.2002            Entwicklungspolitisches Symposium: Behinderung in der  
Entwicklungszusammenarbeit im Kontext von Armutsbekämpfung,  
nachhaltiger Bildung und Entwicklung  
Veranstaltungsort: Arbeitnehmerzentrum Königswinter  
in Kooperation mit dem Arbeitnehmerzentrum Königswinter,  
Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V.,  
Disabled Peoples' International Deutschland  
Information: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
- 21.-23.6.2002            Leben unter Einem Regenbogen – Wie leben Menschen mit Behinderungen  
in anderen Kulturen?  
in Kooperation mit der Akademie Frankenwarte in Würzburg  
Information: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
- 22.9.-26.9.2002            XIIIth World Congress of Inclusion International, Melbourne  
Information: [inclusion@icms.com.au](mailto:inclusion@icms.com.au)  
<http://www.icms.com.au/inclusion>
- Oktober 2002            Reviewing CBR – International Consultation  
Information: World Health Organization  
<http://www.who.int>

Für weitere Veranstaltungen auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit weisen wir auf den Rundbrief *Bildungsauftrag Nord-Süd* des World University Service hin. Bezug: World University Service, Koordinationsstelle *Nord-Süd im Bildungsbereich*, Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden, <http://www.tu-darmstadt.de/wusgermany>

# LITERATUR UND MEDIEN

*DFID Education Publications*

## **Towards Responsive Schools: Supporting Better Schooling for Disadvantaged Children**

London 2000

Diese neue Veröffentlichung von *Save the Children* untersucht, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Beschulung und Armut wie auch sozialer oder politischer Benachteiligung gibt. Die Fallstudien befassen sich mit gemeindebasierteren Schulen in Indien, Kindergärten in der Mongolei und der Erziehung in Flüchtlingslagern im Libanon.

Despatch, PO Box 190,  
Sevenoaks, TN14 5Sp, UK  
Email: [dfipubs@christian.co.uk](mailto:dfipubs@christian.co.uk)

*Hannu Savolainen, Heikki Kokkala, Hanna Alasuutari (Hrsg.)*

## *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*

2000

Dieses Buch basiert auf einem Vortrag der Strategiesitzung des *World Education Forum* (Weltbildungsforum) über Erziehung bei besonderen Bedürfnissen, welches durch das *Nilio Institut*, Finnland ermöglicht wurde. Erhältlich beim: Ministerium für äußere Angelegenheiten (Außenministerium), Finnland  
Abteilung für Internationale Entwicklungszusammenarbeit,  
PO Box 176, ??????  
00161 Helsinki, Finnland

## *Working for Change in education: A Handbook for Planning Advocacy*

2000

Dieses Handbuch wurde für Gruppen entwickelt, die sich für eine verbesserte Ausbildung von Kindern einsetzen, insbesondere Gemeinde-, politische und Forschungsgruppen, sowie Nichtregierungsorganisationen. Die Erfahrungen von *SC* zeigen, dass Nichtregierungs- oder andere Organisationen einen größeren Einfluss auf Veränderungen in der Ausbildung nehmen können, wenn sie eine gut ausgearbeitete Empfehlungsstrategie haben.

Kopien sind in Englisch, Spanisch und Portugiesisch erhältlich.

ISBN: 1 84187 032 X

Preis: 7.50 Pfund plus Porto

Publications Sales,

Save the Children, 17 Grove Lane,

London, SE5 8RD, UK

Email: [publications@scfuk.org.uk](mailto:publications@scfuk.org.uk)

## *Street Children with Disabilities: Situation Analysis and Need Assessment*

Dhaka City 1999

Ausgearbeitet vom *Centre for Services and Information on Disability*, in Zusammenarbeit mit *Save the Children* (SC) – Schweden

Email: [csid@bdonline.com](mailto:csid@bdonline.com)

## *It is our world too*

London 2001, ISBN: 1 898037 46 9

Dieser Bericht, geschrieben für die UN-Generalversammlung, gibt einen Überblick über das Leben von Kindern mit Behinderung und macht auf ihre Rechte in unterschiedlichen Lebensbereichen aufmerksam.

Dabei wird ein Überblick über die realen Lebensbedingungen von Kindern mit Behinderung und die Rechte dieser Kinder gegeben. Außerdem wird über Verletzungen dieser Rechte berichtet und es werden Ansatzpunkte zu ihrer Unterstützung ausgearbeitet.

Bezug: Disability Awareness in Action 2001 ?????

11 Belgrave Road

London SW1V 1RB, UK

Erhältlich auch als Kassette oder ASCII disc.

*Handicap International*

*Landmine Victim Assistance. World Report 2001*

ISBN : 2-909064-57-3

Dieser Bericht beschreibt die Schäden, welche Landminen verursachen und gibt einen Überblick über Systeme und Dienste, welche für die Opfer in den betroffenen Ländern bereitgestellt werden. Außerdem wird die erforderliche Kooperation der internationalen Gemeinschaft thematisiert.

Bezug :

Handicap International

Secteur Veille et Positionnement

14, Avenue Berthelot

69361 Lyon Cedex 07 – France

Email : va-report@handicap-international.org

*Handicap International (Hrsg.)*

**MRE Implementation Guide**

Juli 2001, ISBN: 2-909064-52-2

*Mine Risk Education* (MRE) ist eine relativ neue Spezialisierung auf dem Gebiet der Landminenbekämpfung: es soll den vielen von Landminen bedrohten Menschen dabei helfen das Risiko zu handhaben und zur Reduzierung der Opfer, vor allem der Kinder, beizutragen. *Handicap International* organisiert schon seit fast zehn Jahren Kampagnen, um die Menschen über die Gefahren von Landminen aufzuklären.

Das Bestreben dieses Handbuches ist es, diese reichhaltigen Erfahrungen zu sammeln, sie zu verbreiten und ein Nachschlagewerk auszuarbeiten mit dessen Hilfe, nützliche Programme erstellt werden können, die dazu beitragen das *Risikomanagement*, von Landminen und nicht explodierten Geschützen (UXO), in den betroffenen Regionen zu verbessern. Die zwölf Kapitel des Leitfadens illustrieren und identifizieren die zwölf Hauptmethoden eines MRE- Programms und zeigen die entsprechenden pädagogischen Hilfsmittel auf. Der Leitfaden behandelt sehr wichtige, für die Praxis relevante Fragen, wie zum Beispiel das Werben von Personal aus der örtlichen Bevölkerung, die Ausbildung von MRE-Personal, Übersendung wichtiger Informationen und Informationen über Kommunikations-/oder Nachrichtentechnik. Ferner wird auch auf die Datenerfassung besonderen Wert gelegt, da sich daraus nützliche Angaben über Risikoverhalten und das Setzen von Prioritäten bei der Räumung von Landminen erfassen lassen.

Bezug:

Linda Belgacem

Handicap International

14 avenue Berthelot

F – 69361 Lyon

CEDEX 07

France

Telefon: +33 (0)4 72 76 12 43

Fax: +33 (0)4 72 76 12 89

E-mail: lbelgacem@handicap-international.org

Webseite: <http://www.handicap-international.org/>

Bildmaterial ist auf Anfrage hin erhältlich.

Preis: 25 €

## INTERNET

Von unserem britischen Kollegen Mike Miles kam der Hinweis auf eine interessante Buchbesprechung des "World Yearbook 1999. Inclusive Education" sowie des Buches "Meeting Special and Diverse Educational Needs". Wir geben diesen Tipp hiermit an unsere Leserschaft weiter. Bei aller Hoffnung auf eine Verbesserung des Erziehungs- und Bildungsbereichs, die sich mit dem Konzept *Inclusion* verbindet, darf nicht vergessen werden, welche Grenzen durch die gesellschaftlichen Bedingungen gesetzt sind. "Children with disabilities in the other half or two thirds of the world will get no benefit from distant optimism, poetry or pyramids built in the ideological fun-palaces of Western Europe."

[http://www.disabilityworld.org/05-06\\_01/resources/bookreviews.shtml](http://www.disabilityworld.org/05-06_01/resources/bookreviews.shtml)

Nun noch einige interessante Adressen im Zusammenhang mit Inclusion:

Auf den Seiten von BIDOK finden Sie die Salamanca-Erklärung auf Deutsch:

<http://bidok.uibk.ac.at/texte/salamanca.html>

Empfehlenswerte Internet-Adressen von Organisationen, wo sich ein Besuch lohnt:

UNESCO – Special Needs Education

<http://www.unesco.org/education/educprog/sne/index.html>

Enabling Education Network

<http://www.eenet.org.uk/>

Centre for Studies on Inclusive Education

<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>

European Agency for Development in Special Needs Education

<http://www.european-agency.org/>

Inclusion International

<http://www.inclusion-international.org/>

Inclusion Europe

<http://www.inclusion-europe.org/>

Inclusion.com

<http://www.inclusion.com/>

## Netzwerk *Behinderung und Dritte Welt*

Behinderung und Dritte Welt ist ein Netzwerk von Organisationen und Einzelpersonen, die sich wissenschaftlich und/oder praktisch mit dem Thema Behinderung in der so genannten Dritten Welt auseinander setzen. Mitglieder des Netzwerks können sein: Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, Institutionen, Arbeitsstellen an Studienstätten, Arbeitskreise und Arbeitsgruppen, Fachkräfte aus dem entwicklungspolitischen sowie behinderungsspezifischen Kontext sowie an der Thematik interessierte Einzelpersonen.

Das Netzwerk ist ein Kommunikationsforum, das die wissenschaftliche und praxisorientierte Auseinandersetzung zur Thematik fördern und unterstützen will. Dies wird umgesetzt durch die ihm angehörenden Mitglieder.

Das Netzwerk übernimmt die folgenden Aufgaben:



- Herausgabe der Zeitschrift *Behinderung und Dritte Welt*
- Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen (z.B. Symposia)
- Koordinationsstelle für an der Thematik Interessierte
- Vermittlung von Kontakten
- Diskussionsforum zu relevanten Fragestellungen
- Zweimal im Jahr Netzwerktreffen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands
- Vernetzung

**Anschrift: Netzwerk Behinderung und Dritte Welt**  
**c/o Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.**  
**Wintgenstr. 63, 45239 Essen**  
**Tel.: 0201/40 87 745, Fax: 0201/40 87 748, E-Mail: bezev@t-online.de**

Dem Netzwerk gehören an:

Redaktion *Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt*  
 c/o Gabriele Weigt, Wintgenstr. 63, 45239 Essen  
 E-Mail: Gabi.Weigt@t-online.de

Arbeitsgruppe *Rehabilitation in der Entwicklungszusammenarbeit* an der Humboldt-Universität zu Berlin  
 c/o David Zimmermann, Weichselstr. 49, 12045 Berlin  
 E-Mail: david-zimmi@gmx.de  
 c/o Mirella Schwinge, Alt-Britz 44, 12359 Berlin  
 E-Mail: mirella\_schwinge@yahoo.de

Arbeitskreis *Frauen und Kinder mit Behinderung in Ländern der sog. Dritten Welt*  
 c/o Magdalena Kraft/M.Al Munaizel, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Sonderpädagogik I  
 Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg  
 E-Mail: ak\_uni\_wuerzburg@yahoo.de

Arbeitsstelle Behinderung und Dritte Welt  
 Universität Oldenburg, Fachbereich 1/EW 2  
 c/o Peter M. Sehrbrock  
 Postfach 2503, 26111 Oldenburg  
 E-Mail: peter.sehrbrock@uni-oldenburg.de

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.  
 Wintgenstr 63, 45239 Essen  
 E-Mail: bezev@t-online.de.

