

all means



Die inklusive Umsetzung von **SDG4** zwischen Anspruch und Realität

Themenschwerpunkt

■ Frühkindliche Bildung

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Einführung | 3 |
| Wie ist die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung? | 6 |
| Internationale Vereinbarungen | 8 |
| Relevante Akteure auf internationaler Ebene | 10 |
| Bildungssituation in ausgewählten Ländern des Globalen Südens | 13 |
| Nepal | 13 |
| Malawi | 19 |
| Kolumbien | 23 |
| Fazit | 29 |
| Literaturverzeichnis | 30 |

Bildnachweis

Seite 3
by UNESCO Headquarters - CI, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0

Seite 6:
„Early Childhood Development Center“ by The Advocacy Project, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.

Seite 13:
„Early Childhood Development Center“ by The Advocacy Project, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.

Seite 14:
„Nepalese disabled girl“ by ILO in Asia and the Pacific, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.

Seite 15:
„A class of 4 year olds says namaste“ by World Bank Photo Collection, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.

Seite 17:
„Early Childhood Development Programme“ by A dynamic education NGO working across Nepal, Lizenz: CC BY 2.0.

Seite 19:
„Early Childhood Education: Malawi“ by USAID_

IMAGES, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.

Seite 20:
„A brighter future - Ruth Jotua, 24, mum-of-two“ by DFID - UK Department for International Development, Lizenz: CC BY 2.0.

Seite 22:
„Learning the Importance of Breastfeeding“ by USAID_IMAGES, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.

Seite 24:
„Colombia Children“ by Christ’s Place, Lizenz: CC BY-ND 2.0.

Seite 25:
„Cartagena Summit - Field trip to Bajo Grande and REI“ by Anti-Personnel Mine Ban Convention - MineBanTreaty, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.

Seite 26:
„Cartagena Summit - Field trip to Bajo Grande and REI“ by Anti-Personnel Mine Ban Convention - MineBanTreaty, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.

Seite 27:
„Cartagena Summit - Field trip to Bajo Grande and REI“ by Anti-Personnel Mine Ban Convention - MineBanTreaty, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.

Impressum

Herausgeber:
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev)
Altenessener Str. 394-398
45329 Essen
Tel.: 0201 – 29 44 12 22
www.bezev.de

Autoren*innen: Lennart Kessler,
Judith Langensiepen
Redaktionelle Bearbeitung:
Gabriele Weigt
Gestaltung: Christian Bauer
studiofurgestaltung.net

Stand: Dezember 2021



Einführung

Die Nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, SDGs) wurden im Jahr 2015 verabschiedet und gelten für den Globalen Norden genauso wie für den Globalen Süden. Die 17 Ziele sollen „in ausgewogener Weise den drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung Rechnung tragen: der wirtschaftlichen, der sozialen und der ökologischen Dimension“ (United Nations 2015, 1) und bis zum Jahr 2030 erreicht werden.

Mit SDG 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“, ist der Bildung ein eigenes Ziel gewidmet. Im Vergleich zu früheren internationalen Bildungsagenden wie Education for All (1990-2015) und den Vorgängern der SDGs, den Millennium Development Goals (2000-2015), beinhaltet SDG 4 eine konzeptionelle Ausweitung auf alle Bildungsebenen – von der frühkindlichen über die schulische Bildung bis zum lebenslangen Lernen – und nimmt neben der Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität, inklusive Bildung in die Zielformulierung auf. SDG 4 unterteilt sich in sieben Unterziele und drei Implementierungsmechanismen und soll für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.

Diese Publikation ist Teil des Projekts All Means All – die inklusive Umsetzung von SDG 4 zwischen Anspruch und Realität und geht der Frage nach, wie inklusive Bildung mit einem Fokus auf Menschen mit Behinderung in den unter-

Die 17 Sustainable Development Goals sind wegweisend für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung der Weltgemeinschaft.

Agenda 2030:

 unric.org/de/17ziele/

schiedlichen Bereichen bereits umgesetzt wird und sich die Bildungssituation darstellt. Neben der frühkindlichen, schulischen, beruflichen und tertiären Bildung wird auch das lebenslange Lernen betrachtet. In diesem Heft steht die frühkindliche Bildung im Mittelpunkt und möchte einen Einblick in die Umsetzung geben.

Die ersten Lebensjahre sind für die menschliche Entwicklung von besonderer Bedeutung. Sie nehmen für den Rest des Lebens Einfluss auf die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Fähigkeiten eines jeden Kindes (World Health Organisation et al. 2018, S. 15). Frühkindliche Bildungsprogramme bieten die perfekte Möglichkeit, umfassend auf Kinder einzuwirken. Sie bereiten Kinder nicht nur auf das weitere Schulleben vor, sondern fördern auch die Gehirnentwicklung sowie das Erlernen von Schlüsselkompetenzen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten. Frühkindliche Bildung schafft somit eine solide Grundlage dafür, dauerhafte Ungerechtigkeit zu verringern und dem Kreislauf der Armut zu entkommen (Markowitz et al. 2015, S. 7).

| SDG4 – Unterziele 4.1 bis 4.3 und Implementierungsmechanismen | |
|---|--|
| Unterziele | Implementierungsmechanismen |
| <p>TARGET 4-1</p>  <p>FREE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION</p> | <p>4.1) Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt</p> |
| <p>TARGET 4-2</p>  <p>EQUAL ACCESS TO QUALITY PRE-PRIMARY EDUCATION</p> | <p>TARGET 4-A</p>  <p>BUILD AND UPGRADE INCLUSIVE AND SAFE SCHOOLS</p> <p>4.a) Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten</p> |
| <p>TARGET 4-3</p>  <p>EQUAL ACCESS TO AFFORDABLE TECHNICAL, VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION</p> | <p>TARGET 4-B</p>  <p>EXPAND HIGHER EDUCATION SCHOLARSHIPS FOR DEVELOPING COUNTRIES</p> <p>4.b) Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen</p> |
| <p>TARGET 4-C</p>  <p>INCREASE THE SUPPLY OF QUALIFIED TEACHERS IN DEVELOPING COUNTRIES</p> | <p>4.c) Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen</p> |

SDG4 – Unterziele 4.4 bis 4.7

| | |
|--|---|
| <p>TARGET 4.4</p>  <p>INCREASE THE NUMBER OF PEOPLE WITH RELEVANT SKILLS FOR FINANCIAL SUCCESS</p> | <p>4.4) Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen</p> |
| <p>TARGET 4.5</p>  <p>ELIMINATE ALL DISCRIMINATION IN EDUCATION</p> | <p>4.5) Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten</p> |
| <p>TARGET 4.6</p>  <p>UNIVERSAL LITERACY AND NUMERACY</p> | <p>4.6) Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen</p> |
| <p>TARGET 4.7</p>  <p>EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND GLOBAL CITIZENSHIP</p> | <p>4.7) Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung</p> |

Was ist Inklusive Bildung?

Alle Menschen haben Zugang zu Bildung und können in vollem Umfang an Lernprozessen teilnehmen, unterstützt durch angemessene Angebote und Lehrmethoden, die auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Das Konzept der Inklusion ist Teil aller Aspekte des Bildungswesens und wird durch eine entsprechende Kultur und Politik unterstützt. Menschen mit Behinderung müssen selbstverständlich an diesen Bildungsangeboten teilhaben können (UNESCO 2019, 6).





Wie ist die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung?

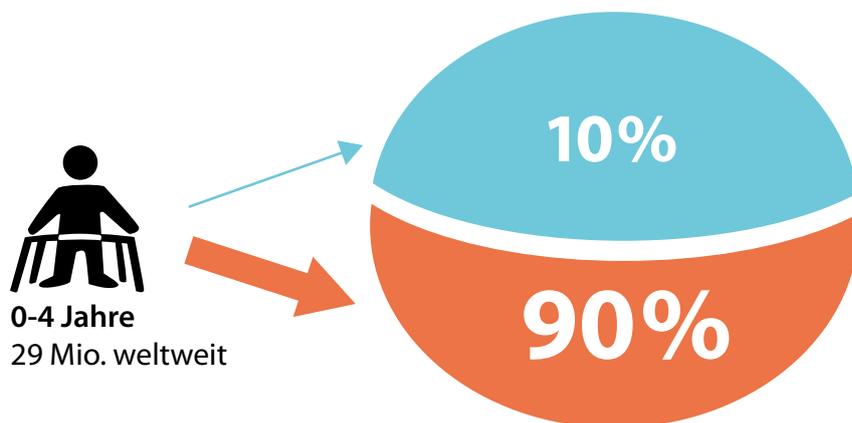
Die Vorschulbildung wird als Grundsteinlegung für den weiteren, erfolgreichen Bildungsweg aller Kinder angesehen (UNICEF, 2019, S. 6). Eine inklusive Vorschulbildung gilt deshalb als unabdingbar für eine nachhaltige Entwicklung. Zahlen der UNESCO legen jedoch dar, dass weltweit immer noch 47,2 Millionen Kinder ein Jahr vor Eintritt in die Grundschule keinen Vorschulunterricht besuchen und nicht die nötige Vorbereitung auf die Grundschulausbildung erhalten (UNESCO 2019, S. 13). Ein Großteil dieser Kinder lebt im Globalen Süden, wobei allein zwei Drittel aller Kinder, die in dieser Altersgruppe nicht zur Schule gehen, auf die zwei Regionen Subsahara-Afrika und Südasien entfallen. Die Rate von Kindern, die das letzte Jahr der Vorschule nicht besuchen, liegt in Ländern des Globalen Südens weit über dem internationalen Durchschnitt. In Subsahara-Afrika besuchen 58%, in Zentralasien 53% und in Nordafrika und Westasien 50% in der genannten Altersgruppe keine frühkindliche Bildungseinrichtung (ebd.).

Ein großes Problem stellt die unbefriedigende Situation dar, dass zu wenig Daten zur frühkindlichen Bildung von Kindern mit Behinderung vorliegen und ihre internationale Vergleichbarkeit noch zu wenig gegeben ist. Das *Child Functioning Module* (siehe Box *Das Child Functioning Module*) der *Washington Group on Disability Statistics* als international anerkanntes Instrument, das die Vergleichbarkeit von Daten ermöglichen soll, wird aber noch nicht weltweit in

Zu viele Kinder im Globalen Süden erhalten nicht die Möglichkeit, eine inklusive Vorschulbildung zu erhalten.

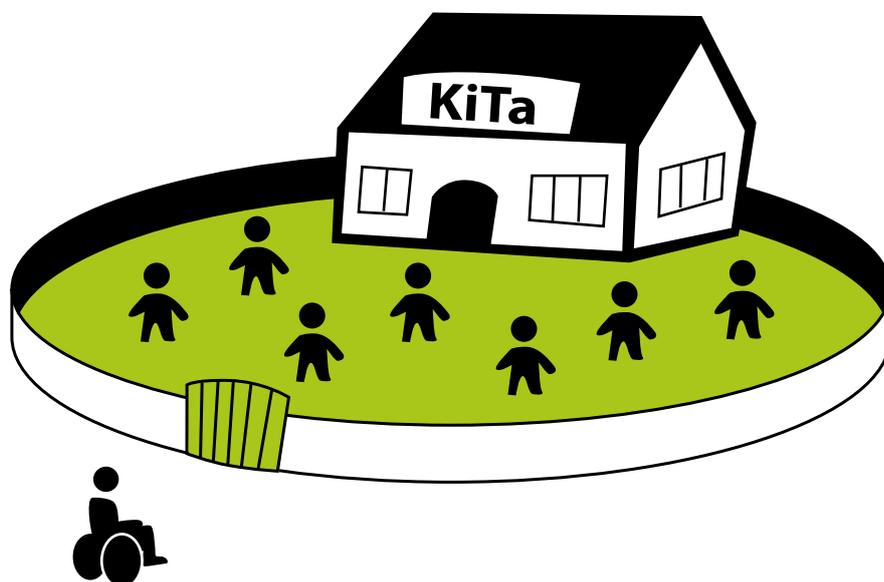


allen nationalen Umfragen und Erhebungen integriert, wodurch unterschiedliche Definitionen von Behinderung verwendet werden. Die Datenlücke lässt sich außerdem gut an den Veröffentlichungen der UNESCO illustrieren. Der Faktor Behinderung wird in keinem der vorhandenen Indikatoren und Disaggregationskriterien zum Unterziel 4.2 berücksichtigt (UIS 2021). So gibt es zu Kindern mit Behinderung in frühkindlichen Bildungsbereich nur „oberflächliche“ Daten und Schätzungen.



Von 29 Millionen Kinder zwischen 0 und 4 Jahren, die mit einer oder mehreren Behinderungen leben, leben 90% in Ländern des Globalen Südens.

Laut UNICEF (2021, S. 166) gibt es weltweit schätzungsweise 29 Millionen Kinder zwischen null und vier Jahren, die mit einer oder mehreren Behinderungen leben. Etwa 90% dieser Kinder leben in Ländern des Globalen Südens. Eine Behinderung hat einen enormen Einfluss auf den Bildungszugang von Kindern. Kinder mit Behinderung werden generell häufiger als Kinder ohne Behinderung von frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsprogrammen ausgeschlossen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit Behinderung eine frühkindliche Bildung erfahren, ist im Vergleich zu Kindern ohne Behinderung 25% geringer (ebd., S. 176). So werden sie bereits in jungen Jahren in ihren Entfaltung- und späteren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt.



Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit Behinderung eine frühkindliche Bildung erfahren, ist im Vergleich zu Kindern ohne Behinderung 25% geringer.

Internationale Vereinbarungen

Das Recht auf Bildung wird in zahlreichen internationalen Vereinbarungen und Verträgen anerkannt. Die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (AEMR) von 1948 war es, die erstmals das Recht auf Bildung als Menschenrecht manifestierte (UNESCO 2020, S. 11). Die Erklärung ist zwar nicht rechtsbindend, dennoch nimmt sie bis heute politisch und moralisch einen einzigartigen Stellenwert ein und dient seitdem als Bezugspunkt für alle nachfolgenden internationalen Konventionen und Dokumente.

Der UN-Sozialpakt (*Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte*) bekräftigte 1966 erneut – wenngleich mit starkem Fokus auf Grundschul- und Hochschulbildung –, dass die beitretenden Staaten das „Recht eines jeden auf Bildung“ (Vereinte Nationen 1966, Art. 13) anzuerkennen und umzusetzen haben. Anders als die AEMR ist der Sozialpakt völkerrechtlich verbindlich.

1989 wurde von den Vereinten Nationen schließlich ein Dokument formuliert, welches sich eigens mit den Bedürfnissen und Interessen von Kindern beschäftigt: das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (UN-Kinderrechtskonvention). Auch das Recht auf Bildung erfährt darin eine besondere Relevanz. In zwei Artikeln verpflichten sich die Vertragsstaaten, die Würde aller Kinder im Bildungsbereich zu wahren und „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 29a).

Es ist jedoch erwähnenswert, dass sich die bildungsbezogenen Artikel des Übereinkommens ausschließlich auf die Schul- und Berufsausbildung beziehen, während die frühkindliche Bildung von Kindern keine Erwähnung erfährt. Dafür widmet die Kinderrechtskonvention zum ersten Mal Kindern mit Behinderung einen eigenen Artikel in einem internationalen Regelwerk.

Die spanische Regierung und UNESCO veranstalteten 1994 gemeinsam die *Weltkonferenz Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* in Salamanca. Über 300 Teilnehmer*innen diskutierten darüber, wie eine Bildung für Alle gestaltet und umgesetzt werden könnte. Der schulische Zugang für Kinder mit Behinderung, die Anerkennung unterschiedlicher pädagogischer Bedarfe und die Forderung nach inklusiver Bildung standen im Mittelpunkt.

Die Konferenz verabschiedete schließlich das *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, welches inklusive Pädagogik als Norm manifestierte. Der frühkindlichen Bildung wird dabei bewusst eine Priorität eingeräumt, denn „der Erfolg einer integrativen Schule hängt wesentlich von der Früherkennung, Beurteilung und Anregung des sehr jungen Kindes mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ab“ (UNESCO 1994). In der englischen Fassung wird hierbei bereits der Begriff *inclusive* verwendet, welcher ins Deutsche aber ausschließlich als *integrativ* und nicht als *inklusive* übersetzt wurde.

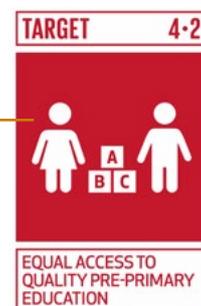


Das Recht von Kindern mit Behinderung auf Bildung wurde in dem *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention) von 2006 intensiv aufgegriffen. Damit Kinder mit Behinderung gleichberechtigt und ohne Diskriminierung Bildung erfahren können, sollen „die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [gewährleisten]“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24). Damit ist die UN-Behindertenrechtskonvention das erste internationale Übereinkommen, welches ausschließlich auf die Rechte von Menschen mit Behinderung eingeht und die Garantie des Rechts auf qualitativ hochwertige und inklusive Bildung konkretisiert. Bisher wurde das Übereinkommen weltweit von 118 Staaten ratifiziert.



Die *Sustainable Development Goals* (SDGs) sehen für jüngere Kinder im Bereich der Bildung konkret das Unterziel 4.2 vor, welches besagt, dass bis 2030 alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten sollen.

Die Zielsetzungen der SDGs wurde von der *UNESCO Education 2030 Framework for Action* begleitet, die den Ländern Orientierungshilfen für die Umsetzung von SDG 4 gibt (UNESCO 2015, S. 39). So soll mindestens ein Jahr kostenlose und obligatorische Vorschulbildung garantiert werden, die ein besonderes Augenmerk auf die ärmsten und benachteiligten Kinder legt. Programme und Strukturen der frühen Kindheit sollen barrierefrei und inklusiv gestaltet werden und die Bedürfnisse der Kinder in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Schutz und Bildung ganzheitlich abdecken.



Die Sustainable Development Goals bestehen aus 17 Zielen und 169 Unterzielen.

Relevante Akteure auf internationaler Ebene

Inklusive Bildung

UNESCO

Die UNESCO ist die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation. Sie unterstützt die Mitgliedstaaten neben ihren vielfältigen anderen Aufgaben dabei, die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme zu fördern. Die Organisation überwacht außerdem die Umsetzung von Instrumenten wie die des UNESCO-Übereinkommens gegen Diskriminierung im Bildungswesen. Mit dem *Observatory on the Right to Education* (UNESCO 2018) und dem jährlich erscheinenden *Global Education Monitoring Report* werden Publikationen bereitgestellt, welche einen Überblick über die Umsetzung des Rechts auf Bildung in den UNESCO-Mitgliedstaaten geben und über bestehende Gesetze und Instrumente zur Förderung von Inklusion auf nationaler Ebene informieren. Der UNESCO-Leitfaden zur Gewährleistung von Inklusion und Chancengleichheit im Bildungswesen hilft den Mitgliedstaaten zu überprüfen, inwieweit Chancengleichheit und Inklusion in bestehenden Policies berücksichtigt werden, zu entscheiden, welche Maßnahmen zur Verbesserung dieser erforderlich sind und die Fortschritte bei der Umsetzung zu überwachen. Die UNESCO ist außerdem mit ihrem Institut für Statistik (UIS) verantwortlich für die Entwicklung von Bildungsindikatoren zu SDG 4 und stellt diese disaggregiert in einer Datenbank zur Verfügung.



UNICEF

Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen unterstützt Regierungen dabei, die Bildungslücke für Kinder mit Behinderung zu schließen und inklusive Bildungssysteme zu verwirklichen. UNICEF setzt außerdem Schwerpunkte im Bereich Advocacy-Arbeit, der Kapazitätsstärkung in Partnerländern und bei der Identifizierung und Adressierung von Umsetzungslücken zwischen Policies und der Praxis. Flankiert werden diese Bemühungen durch die Unterstützung von Forschung und die regelmäßige Veröffentlichung von *Case-Studies*, *Best Practices* und weiteren Berichten wie dem *State of the World's Children Report*. Erwähnenswert ist außerdem die *Nurturing Care Framework* (NCF), die gemeinsam von UNICEF, WHO, Weltbank und UNESCO erarbeitet wurde, um Rahmenbedingungen für eine bestmögliche Entfaltung aller Kinder festzulegen. Auch das frühe Lernen wird in diesem Framework aufgegriffen.



Weltbank

Die Weltbank ist eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen. Ihre Aufgabe ist die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung der Mitgliedsländer und des Lebensstandards der Bürger*innen. Seit der Ernennung der ersten Beraterin zum Thema Inklusion im Jahr 2003 hat die Weltbank ihr Engage-

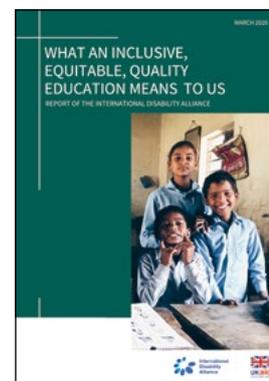


ment bezüglich der Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung immer weiter ausgebaut. Sie hat sich zu einem relevanten Akteur entwickelt, der sich weltweit für die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzt. Die Weltbank ist, zusammen mit der WHO, Herausgeberin des *World Report on Disability* (2011) und hat unter anderem den *Inclusive Education Resource Guide* (2020) veröffentlicht. 2019 wurde unter dem Schirm der Weltbank die *Inclusive Education Initiative* (IEI) gestartet. Diese hilft als ein von mehreren Gebern finanziertes Projekt Länder dabei zu unterstützen, eine inklusive Bildung für Kinder mit Behinderung zu verbessern (Inclusive Education Initiative 2021). Zu diesem Zweck ist die IEI sowohl auf globaler als auch auf Länderebene tätig. Auf globaler Ebene wird die IEI daran arbeiten, die Planung inklusiver Bildung zu koordinieren und öffentliche Güter zu entwickeln, welche Staaten nutzen können, um den Zugang und die Qualität von Bildung für Kinder mit Behinderung zu verbessern. Auf Länderebene bemüht sich die IEI, finanzielle Mittel und technische Hilfe für die Entwicklung und Umsetzung von Programmen zur inklusiven Bildung zur Verfügung zu stellen und die Erhebung von disaggregierten Daten zum Thema Behinderung zu unterstützen (ebd.).



International Disability Alliance

Die International Disability Alliance (IDA) ist ein Dachverband aus globalen und regionalen Selbstvertretungsnetzwerken von Menschen mit Behinderung. Unter dem Motto *Nothing About Us, Without Us!* fokussiert sich die IDA auf die Stärkung der Einbeziehung und Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung in die weltweiten Bemühungen zur Realisierung von Menschenrechten und nachhaltiger Entwicklung. Selbstvertretungsorganisationen werden dabei unterstützt, ihre jeweiligen Regierungen in die Verantwortung zu nehmen und Zusagen im Rahmen der UN-BRK oder den SDGs einzuhalten. Mit Publikationen, wie *What an inclusive, equitable, quality education means to us* (2020) und *Our Right to Education: A Compilation of Evidence gathered by OPDs on Progress towards SDG 4 and CRPD Article 24* (2021), gibt die IDA Menschen mit Behinderung in besonderem Maße eine Plattform, um ihre Stimme hörbar zu machen.



Global Action on Disability

Global Action on Disability (GLAD) ist ein weiteres internationales Netzwerk, welches sich seit seiner Gründung im Jahr 2015 für die Inklusion von Menschen mit Behinderung in globalen Strategien und Programmen für nachhaltige Entwicklung einsetzt. Mitglieder sind entwicklungspolitische bilaterale und multilaterale Geber, UN-Organisationen, Stiftungen, private, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen. Neben anderen Arbeitsgruppen besteht eine Arbeitsgruppe zur inklusiven Bildung, welche die Umsetzung der inklusiven Bildung im Einklang mit den SDGs und der UN-BRK stärken möchte.



Global Partnership on Education

Die Global Partnership for Education (GPE) ist ein global agierender Fonds und Plattform, um Länder mit niedrigem Einkommen, Geber, internationale Organisationen, zivilgesellschaftliche Akteur*innen, den Privatsektor und Stiftungen zur Transformation von Bildungssystemen zusammenzubringen. Finanziert wird die GPE von 21 Geberländern und der EU und unterstützt Partnerländer beim Aufbau von inklusiven Bildungssystemen.



International Disability and Development Consortium

Das *International Disability and Development Consortium* (IDDC) ist ein Zusammenschluss von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die das gemeinsame Ziel der Förderung inklusiver internationaler Entwicklungsmaßnahmen und humanitärer Interventionen hat. Der besondere Schwerpunkt liegt dabei auf der vollen Realisierung der Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderung. Die IDDC-Arbeitsgruppe zu inklusiver Bildung hat sich zum Ziel gesetzt, die inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung zu fördern, indem sie durch faktengestützte Lobbyarbeit sowie Informations- und Wissensaustausch Einfluss auf Politik, Strategien und Bildungsfinanzierung nimmt.



Das Child Functioning Module

Das *Child Functioning Module* (CFM) ist ein von der *Washington Group on Disability Statistics* und UNICEF entwickeltes Fragen-Set, um dem Fehlen von international vergleichbaren Daten über Kinder mit Behinderung zu begegnen.

Das CFM beinhaltet gezielte Fragen zu individuellen Einschränkungen in Funktionsbereichen und Aktivitäten und soll somit Kinder mit Behinderung identifizieren. Der Fokus liegt auf Kindern zwischen 2 und 4 Jahren sowie zwischen 5 und 17 Jahren.

Beide Fragensets sind so konzipiert, dass sie sich an eine Bezugsperson richten, die Auskunft über das jeweilige Kind gibt.

Quelle und Informationen zum Module unter:

www.washingtongroup-disability.com/question-sets/wg-unicef-child-functioning-module-cfm/





Bildungssituation in ausgewählten Ländern des Globalen Südens

Nachdem in den einführenden Kapiteln ein kurzer Überblick über die globale Bildungssituation von Kindern mit Behinderung und die bestehenden Verpflichtungen gegeben wurde, soll im Folgenden die Situation anhand einiger Länder aus Afrika, Asien und Lateinamerika beispielhaft näher beleuchtet werden. Alle hier genannten Länder haben sich der Agenda 2030 und damit dem Erreichen der 17 SDGs bis zum Jahr 2030 verpflichtet.

Im letzten Jahrzehnt wird in Nepal ein gleichberechtigter Zugang zur frühkindlichen Bildung angestrebt.

Nepal



Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Die Regierung Nepals hat im letzten Jahrzehnt zunehmend Wert auf die Verbesserung des gleichberechtigten Zugangs zu frühkindlicher Bildung gelegt. Durch eine Abänderung des Bildungsgesetzes im Jahr 2016 und die Verabschiedung des *Free Compulsory Education Act* im Jahr 2018 wird ein Jahr kostenlose – zumindest in öffentlichen Diensten der frühkindlichen Bildung und Betreuung – und verpflichtende Vorschulbildung garantiert, um alle Kinder auf die schulische Bildung vorzubereiten (UNESCO 2020, S. 348).

In Bezug auf die Rechte von Menschen mit Behinderung, soll der *Disability Rights Act* von 2017 zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2010 von Nepal ratifiziert wurde, beitragen. Unter anderem greift sich der *Disability Rights Act* im Sinne der Teilhabechancen und persönlichen Entwicklung von Kindern mit Behinderung das Recht auf Bildung auf, auch wenn nicht explizit auf frühes Lernen verwiesen wird. Die Regierung von Nepal



Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich Nepal, Bildung für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten.

verpflichtet sich außerdem dazu, Vorkehrungen für Lehrpläne, Lehrbücher sowie Lehr- und Lerninhalte zu treffen, um den Lernbedürfnissen von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen gerecht zu werden (Government of Nepal 2017, S. 9). Der inklusive Zugang zu Bildung und die Qualität von sogenannten ECED/PPE-Zentren (*Early Childhood Education and Development/Pre-Primary Education*) für Kinder mit Behinderung wurde außerdem durch den *School Sector Development Plan 2016-2023* verstärkt. Im frühkindlichen Bereich sollen Gesundheits- und Bildungsministerium enger zusammenarbeiten und frühzeitige Untersuchungen und Maßnahmen gewährleisten.

Des Weiteren soll das Bildungssystem auf inklusive Bildungsmodelle umgestellt werden und von getrennten Bildungseinrichtungen für Kinder mit Behinderung abrücken. Dafür soll die sonderpädagogische Förderung in die Lehrkräfteausbildung integriert, sich verstärkt mit der sozialen Stigmatisierung von Behinderung auseinandergesetzt und regelmäßig Daten über Arten, Schweregrad und Prävalenz von Behinderung erhoben werden (Government of Nepal 2016, S. 33).



Kinder mit Behinderung in Nepal

Es ist schwierig, konkrete Daten über die Prävalenz von Behinderungen in Nepal zu erhalten, geschweige denn über die Wohn-, Bildungs- und Gesundheitssituation von Menschen mit Behinderung. Laut der Volkszählung von 2011 leben 1,94% der Menschen in Nepal mit einer oder mehreren Behinderungen. In der Altersgruppe zwischen 0 und 4 Jahren ergab die Zählung, dass 15.887 Kinder mit einer Behinderung leben. Davon ausgehend liegt die Prävalenz von Behinderung zwischen 0-4 Jahren bei lediglich 0,618 % (Government of Nepal 2014, S. 1).

Human Rights Watch (2011) deutet darauf hin, dass in Anbetracht der extremen Armut, des schlechten Zugangs zur Gesundheitsversorgung in weiten Teilen des Landes, der hohen Unfallrate in den Bergregionen und regelmäßiger Naturkatastrophen mit einer weit höheren Prävalenz von Behinderungen



In Nepal liegen nur unzureichend Daten über die Prävalenz von Behinderungen für die Altersgruppe der jüngeren Kinder vor.

zu rechnen ist. OPDs (*Organisations of Persons with Disabilities*) und Expert*innen gehen ebenso davon aus, dass es eine hohe Dunkelziffer gibt, weil die bisherigen Volkszählungsprozesse nicht inklusiv gestaltet waren und somit viele Personen nicht berücksichtigt wurden (Blind Youth Association Nepal 2016). Eine nationale Haushaltsumfrage aus den Jahren 2014-2015 ermittelte unter Verwendung der *Washington Group Questions* beispielweise eine Prävalenzrate von 14,5% (Rohwerder 2020, S. 4). Neuere Daten für die Altersgruppe der jüngeren Kinder liegen jedoch nicht vor.



Zugang zu frühkindlicher Bildung

Auffällig ist, dass Nepal im freiwilligen Staatenbericht zum Stand der nationalen Implementierung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung die Zielvorgabe 4.2, welche sich auf den Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung bezieht, nicht überprüft hat und somit keine Angaben zu Fortschritten vorliegen (National Planning Commission Nepal 2020).

Die Weltbank und UNICEF (2020, S. 10) geben hingegen an, dass die Einschulungsrate in frühkindlichen Bildungsangeboten 2017 bei 84 % lag und sich somit im Vergleich zu 2008 um etwa 60 % verbessert hat. Auch die Zahl der ECED-Einrichtungen und Vorschulklassen konnte zwischen 2008 und 2017 von etwa 20.000 auf etwa 36.000 verbessert werden. 2017 konnten somit gut 65% der Erstklässler*innen angeben, dass sie mindestens ein Jahr in einem frühkindlichen Bildungsangebot verbracht haben (ebd.).

In Nepal organisieren sich ECED-Zentren und Vorschulklassen (PPE-Klassen) über Gemeindeschulen, gemeindebasierte Zentren und private Schulen/institutionelle Einrichtungen. Während die Vorschulklassen ausschließlich von gemeindebasierten oder institutionellen Schulen betrieben werden, können ECED-Zentren sich darüber hinaus in gemeindebasierten Vorschulen organisieren. Die gemeindebasierten Angebote bieten einen vorwiegend

einjährigen und kostenlosen Vorschulunterricht an und tragen mit 83,6% einen Großteil des Bildungsbereichs. Dagegen gewähren die privaten Schulen und institutionellen Einrichtungen ein dreijähriges Vorschulprogramm an. Diese Angebote gehen mit hohen Kosten einher, können dadurch aber auch ein qualitativ besseres Bildungsangebot zur Verfügung stellen (Government of Nepal 2018, S. 13).

Obwohl die Einbeziehung von Kindern mit Behinderung in frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote von der Regierung und den Gemeinden als wünschenswert angesehen wird, ist sie in der Realität noch nicht so weit verbreitet. Das nepalesische Bildungsministerium gab 2018 an, dass insgesamt 3.279 Kinder, die in einem frühkindlichen Bildungsangebot eingeschrieben sind, eine Behinderung aufweisen. 58,2% dieser Kinder sind Jungen und 41,8% sind Mädchen. Damit hätten lediglich 0,34% der Kinder, die eine Vorschule besuchen, eine Behinderung.

Das Bildungsministerium verweist selbst darauf, dass der angegebene Anteil als zu niedrig eingeschätzt wird (Government of Nepal 2018, S. 19). Das Bildungsministerium geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen kognitive Behinderung und Lernschwierigkeiten nicht als solche erkennen. Diese Annahme wird dadurch untermauert, dass von den Kindern mit einer Behinderung, die offiziell in die Statistik einfließen, der Anteil derjenigen mit einer kognitiven Behinderung mit insgesamt 488 Angaben weit unter dem erwarteten Anteil liegt. (ebd.).

Haushalte, in denen Menschen mit einer Behinderung leben, sind in Nepal übermäßig von Armut betroffen. Bei der Einschulung in frühkindliche Bildungsangebote gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den ärmsten und reichsten Haushalten. Kinder aus Haushalten, die sich dem reichsten Quintil zuordnen lassen, besuchen zu 83,5% ein ECED- oder PPE-Angebot, indessen liegt die Quote für Kinder aus Haushalten des ärmsten Quintil mit 41,2% in etwa bei der Hälfte (World Bank/UNICEF 2020, S. 12).

Der einjährige kostenlose Vorschulunterricht soll zwar dazu beitragen, die Einschulungsquote in vorschulischen Einrichtungen zu erhöhen, jedoch scheint diese Maßnahme die finanzielle Barriere nicht genügend abzubauen. Kinder mit Behinderung können Medikamente und Therapien (z.B. Gehhilfen, Antiepileptika) benötigen, um am Schulalltag teilnehmen zu können. Solche Gesundheitsdienste können sich Familien, die in absoluter Armut leben, zumeist nicht leisten. Hinzu kommt, dass ein mehrjähriges und bevorzugt gutes Bildungsangebot mit Schulgeldern verbunden ist.

Die Regierung Nepals bietet zwar eine finanzielle Unterstützung für Familien von Kindern mit Behinderung an, diese Unterstützung dient jedoch nicht dazu, die Kosten für die Einschreibung in frühkindliche Bildungsangebote zu decken. Während versucht wird, den Zugang zur Primar- und Sekundarschulbildung durch die Vergabe von Stipendien an Kinder mit Behinderung zu verbessern, gibt es ein solches Vorhaben für den Vorschulbereich nicht (Dawadi und Bissaker 2020, S. 97).



Familien mit Kindern mit Behinderungen können die Kosten, die mit dem Besuch einer Vorschuleinrichtung verbunden sind, meist nicht decken.

Stigmatisierung und Vorurteile aus dem sozialen Umfeld gegenüber Menschen mit Behinderung sind weiterhin ein relevantes Problem. Kulturelle Barrieren und soziokulturelle Normen – einschließlich des Glaubens, dass Behinderungen ein Zeichen für Sünden in früheren Leben sind – führen dazu, dass Familien sich für ihre Kinder schämen oder in einer schulischen Ausbildung keinen Nutzen sehen (Human Rights Watch 2011).

Die schulische Ausgrenzung kann durch zwei Faktoren verstärkt werden: durch die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der Kastenzugehörigkeit. Zum einen werden Mädchen aufgrund wirtschaftlicher, kultureller und religiöser Faktoren in Nepal seltener zur Schule geschickt als Jungen. Weil Frauen mit der Ehe an die neue Familie „abgegeben werden“ und keinen „Mehrwert“ für Eltern und Gemeinschaft haben, wird häufig nur wenig Wert auf ihre Bildung gelegt. Mädchen mit Behinderung werden hingegen oftmals als „unfähig“ zur Heirat angesehen und gelten als lebenslange finanzielle Bürde für ihre Familie, weshalb noch weniger Sinn darin gesehen wird, in ihre Bildung zu investieren (Dawadi und Bissaker 2020, 90 f.).

Diese geschlechtsspezifische Diskriminierung zeigt sich bereits in der frühen Kindheit. Mädchen besuchen vielfach günstigere und häufig schlecht ausgestatteten gemeindebasierte ECED-Zentren oder PPE-Klassen, während Jungen öfter in qualitativ gute oder private Vorschulprogramme eingeschrieben werden (ebd.). Zum anderen erfahren Kinder aus der Kaste der Dalits, die am unteren Ende der vom hinduistischen Glauben geprägten Kastenhierarchie stehen und lange Zeit aus dem gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen wurden, insbesondere in ländlichen Gebieten erschwerten Zugang zu frühkindlicher Bildung.

Die Weltbank und UNICEF gaben demnach 2020 an, dass insgesamt nur 44,4% der Kinder aus der Kaste der Dalits ein ECED-Zentrum oder eine Vorschulklasse besuchen (2020, S. 11). Diese Zahlen geben allerdings keinen Aufschluss über die Teilnahme von Kindern mit Behinderung. Es ist davon

auszugehen, dass Kinder mit Behinderung aus der Kaste der Dalits seltener an einem ECED-/PPE-Programm teilnehmen als Kinder aus anderen Kasten (Dawadi und Bissaker 2020, S. 91).

In Anbetracht geografischer Gesichtspunkte unterscheiden sich die Einschulungsquoten in ECED-Zentren deutlich. Nepal weist sich nicht nur dadurch aus, dass ein Großteil der Bevölkerung in ländlichen Gebieten lebt, sondern auch durch seine bergigen und abgelegenen Regionen. Solche Gegebenheiten erschweren die Teilnahme an ECED-/PPE-Programmen. Eine Studie des nepalesischen Zentralamts für Statistik ergab, dass Kinder zwischen 3 und 5 Jahren in städtischen Gebieten zu 78,3% eine Bildungseinrichtung besuchen. Für Kinder in ländlichen Gebieten liegt die Wahrscheinlichkeit eines frühkindlichen Schulbesuchs bei lediglich 46,5% (Central Bureau of Statistics Nepal 2015, S. 154). Für Kinder mit Behinderung hat die geografische Lage wohl größere Auswirkungen auf den Bildungszugang als für Kinder ohne Behinderung. Die weiten und schwer zu bewältigenden Schulwege sowie fehlende Transportmittel stellen ein oftmals unüberbrückbares Hindernis dar (Dawadi und Bissaker 2020, 97 f.).



Qualität der frühkindlichen Bildung

Auch wenn der Zugang zu Kindergärten und Vorschulklassen erleichtert wird, bleibt die Qualität der Angebote ein entscheidendes Manko. Das größte Hindernis einer qualitativ guten und inklusiven frühkindlichen Bildung ist der Mangel an Ressourcen. Den Lehrenden fehlt es an Schulungen in frühkindlicher Entwicklung und zur Berücksichtigung von Behinderungen. 2020 erarbeitete die Weltbank in einer Studie im Osten Nepals, dass das Wissen über Behinderungen sowie inklusive Lehrmethoden und Strategien unter Lehrkräften unzureichend ist. Die Frage danach, welche Arten von Behinderungen bei Kindern auftreten können, ergab, dass bei jeder genannten Behinderung mindestens ein Fünftel der Lehrenden nicht wusste, dass eine solche in der Kindheit auftreten kann (World Bank Group 2020, S. 11).

Das bedeutet auch, dass die Lehrenden nicht in der Lage sind, Behinderungen bei ihren Schüler*innen zu erkennen, Maßnahmen einzuleiten und den Unterricht den verschiedenen Lernbedürfnissen der Kinder anzupassen. Obwohl Teile der Befragten bereits Kinder mit Behinderung unterrichten, dachten nur 38,12% der Lehrenden daran, alternative Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Lediglich 11,65% erkannten die Möglichkeit, mit Gesundheitsdiensten zusammenzuarbeiten und sich von diesen Unterstützung zu holen. Wenn das Lehrpersonal nicht auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse eingeht, besteht die Gefahr, dass Kinder mit Behinderung das frühkindliche Bildungsangebot entweder frühzeitig abbrechen oder kaum Bildungsergebnisse erzielen. Außerdem fehlt es an materiellen und finanziellen Investitionen, die Lernmaterialien für Kinder mit Behinderung, ein barrierefreies Umfeld und inklusive Lehrpläne, Lehrmethoden und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen (World Bank Group 2020, 17 f.).



Frühkindliche Bildung wird im Bildungssystem von Malawi erst seit 2017 berücksichtigt.

Malawi



Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Der Disability Act von 2012 verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung in allen Bildungsbereichen und verpflichtet die Regierung dazu, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten (Government of Malawi 2012, Rn. 10). Es ist jedoch zu vermerken, dass die frühkindliche Bildung in den Ausführungen des Gesetzes nicht explizit erwähnt wird – im Gegensatz zu allen anderen Bildungsbereichen. 2017 verabschiedete die Regierung die *National Strategy on Inclusive Education 2017-2021*. Die Strategie möchte den gleichberechtigten Zugang zu relevanter und hochwertiger Bildung auf allen Ebenen fördern und umfasst den Bereich der frühkindlichen Bildung (Ministry of Education, Science and Technology Malawi 2017, S. 15).

Im Mittelpunkt steht dabei, die Fähigkeiten des Lehrpersonals zu verbessern (ebd., S. 21-25). Durch den *National Education Sector Investment Plan 2020-2030* wird das Vorhaben, eine inklusive Bildung in allen Bildungsbereichen anzubieten, erweitert. Der Plan erkennt die unzureichende Verfügbarkeit von Vorschulprogrammen und den Mangel an grundlegenden Fähigkeiten in den ersten Jahren der Bildung als entscheidende Probleme an und hat sich im Bereich der frühkindlichen Bildung das Ziel gesetzt, den gleichberechtigten Zugang zu hochwertigen ECD-Diensten für Kinder im Alter von 5-6 Jahren sicherzustellen (Ministry of Education Malawi 2020, S. 14). Die Anpassungen sollen dazu beitragen, dass die Lernumgebungen sicher, inklusiv und effektiv gestaltet werden und alle Lernbedürfnisse berücksichtigen (ebd., S. 39).



Kinder mit Behinderung in Malawi

Viele Daten zu Kindern mit Behinderung sind veraltet oder können als zu niedrig eingeschätzt werden. Die Volkszählung von 2008 ver-



Bis 2030 sollen Vorschulkinder in Malawi einen gleichberechtigten Zugang zu einer inklusiven frühkindlichen Bildungseinrichtung erhalten.

wendete noch keine WG-Fragen und kam unter diesen Umständen bei den Kindern zwischen 0-4 Jahren zu einer Prävalenz von nur 1,6% (National Statistical Office of Malawi 2008, S. 12). Die letzte Volkszählung von 2018 verwendete in ihrer Befragung WG-Fragen und kam dadurch zu dem Ergebnis, dass etwa 10,4 Prozent der Bevölkerung im Alter über 5 Jahren mindestens eine Art von Behinderung haben (National Statistical Office of Malawi 2019, S. 28).

Die Volkszählung lieferte allerdings keine Daten über die Altersgruppe der unter fünf-jährigen. Zuletzt ergab 2019 eine Studie aus dem ländlichen Malawi, dass von 730 untersuchten Kindern zwischen zwei und vier Jahren ca. 5,5% eine Beeinträchtigung aufwiesen (Murphy et al. 2020, S. 190). Die zwei Hauptursachen für Behinderungen bei Kindern gehen entweder auf Krankheiten (49%) oder Geburtsfehler bzw. angeborene Behinderungen (40%) zurück und direkt mit einem unterfinanzierten Gesundheitswesen sowie akuter Geldknappheit der Bevölkerung in Verbindung gebracht werden (UNICEF 2020a, 16 f.).



Zugang zu frühkindlicher Bildung

Malawi verfolgt einen sektorübergreifenden Ansatz im Bereich der frühkindlichen Entwicklung und Bildung, der vom *Ministry of Gender, Children, Disability and Social Welfare* (MGCDSW) geleitet wird. Die frühkindlichen Bildungsangebote (ECD-Zentren) umfassen unter anderem *Community-Based Childcare Centres* (CBCCs), Vorschulen und Kindertagesstätten. Die ECD-Zentren bieten grundsätzlich ein dreijähriges Vorschulprogramm an, es gibt jedoch weder ein verpflichtendes noch ein kostenloses Vorschuljahr vor Eintritt in die Grundschule (Murphy et al. 2020, S. 188).

Als interessante Komponente des frühkindlichen Bildungsbereichs gelten die *Community-Based Childcare Centres* (CBCCs). Die CBCCs werden aktiv von Eltern, Familien, Dorfvorständen und Gemeindemitgliedern sowohl betrie-

ben als auch finanziert. Aufgrund ihrer Basisnähe bieten sie den Kindern ein frühes und niederschwelliges Lernumfeld. Deshalb wird ihnen vom MG-CDSW in der frühkindlichen Bildung eine wichtige Rolle zugeschrieben und Einrichtung solcher gemeindebasierten Zentren wird gefördert. Im Jahr 2018 wurden 2.014.820 Kinder in ECD-Zentren versorgt. Davon ordnen sich rund 771.000 Kinder den knapp über 11.000 CBCCs zu, die von ca. 32.361 Freiwilligen aus der Gemeinde betrieben werden. Daraus ergibt sich, dass um die 38 % der Kinder in frühkindlichen Bildungsangeboten in Malawi in einem solchen CBCC betreut werden (Munthali et al. 2014, S. 2).

Trotz der genannten Strategien und Richtlinien, die zwar eine verstärkte Förderung der inklusiven frühkindlichen Bildung bekunden, setzt die malawische Regierung kaum Ressourcen ein, um diese umzusetzen. Die niedrigen Staatsausgaben für den frühkindlichen Bildungsbereich spiegeln sich in den niedrigen Einschreibungsraten wider. Basierend auf Daten des MG-CDSW lag die Teilnahme am frühen Lernen 2017 bei 45% (UNICEF 2019, S. 4).

Eine Befragung unter Schüler*innen mit Behinderung verdeutlicht, dass sie in ihrer Schullaufbahn zu einem großen Teil kein ECD-Zentrum besuchen konnten und bei Kindern mit Behinderung mit einer geringeren Teilnahme am frühen Lernen zu rechnen ist. So gaben 34,2% der Schüler*innen an, im Bereich der frühkindlichen Bildung ein reguläres ECED-Zentrum, 1,1% ein sonderpädagogisches ECED-Zentrum und 64,8% gar kein frühkindliches Bildungsangebot besucht zu haben (UNICEF 2020a, S. 27).

Von denen, die in einer regulären Vorschule angemeldet waren, brachen außerdem 2,5% der Befragten das Angebot frühzeitig ab. Zu den beiden Hauptgründen gehört zum einen die Unzugänglichkeit der Bildungseinrichtung und zum anderen fehlende finanzielle Ressourcen der Familie. Zusätzlich zu Schulgeldern gibt es versteckte Kosten für z.B. Schuluniformen, Schultaschen und hygienische Artikel, die Eltern regelmäßig zusätzliche Zahlungen abverlangen. 2,3% der Befragten gaben überdies an, dass ihnen der Zugang zur regulären Vorschule allein aufgrund ihrer Behinderung schon einmal verwehrt wurde (UNICEF 2020a, S. 33).

Im freiwilligen Staatenbericht zum Stand der nationalen Implementierung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung merkt Malawi kritisch an, dass die Bildungspolitik Kinder mit Behinderung nicht genügend berücksichtigt (Ministry of Finance, Economic Planning and Development 2020, S. 27)

Die Stigmatisierung von Kindern mit Behinderung ist in vielen Teilen der Gesellschaft verankert. Besonders kognitive Beeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen werden von Eltern und der Gemeinschaft als „nicht lernfähig“ und als Belastung für das Lehrpersonal interpretiert (Greenwood et al. 2020, S. 7).

In einigen Fällen berichten Eltern über Diskriminierung ihres Kindes, aber auch über eine starke Angst vor Stigmatisierung, was sich negativ auf die Anmeldung und Teilnahme in ECD-Zentren auswirkt. In anderen Fällen haben



Eltern sind die wichtigsten „Verbündeten“ von Kindern mit Behinderung. Deshalb ist es wichtig, sie so früh wie möglich für das Thema Behinderung und Inklusion zu sensibilisieren.

Eltern Sorge, dass die Behinderung ihres Kindes ansteckend sein könnte oder bringen die Behinderung mit Hexerei in Verbindung, weshalb sie das Kind aus Scham zu Hause verstecken (ebd.). Es mangelt an der nötigen Sensibilisierung der Eltern und Gemeinschaft für Behinderungen und inklusive Bildung.

Das Bildungsministerium Malawis erkennt an, dass es weiterhin zu wenige Zentren für eine frühkindliche Bildung gibt und Kinder mit Behinderung, insbesondere in ländlichen Gebieten, erschwert Zugang zu ECD-Diensten haben. In diesen Regionen, aber auch in geschäftigen und verkehrsreichen Innenstädten ist der Schulweg speziell für Kinder mit körperlichen Einschränkungen recht unzugänglich und strapazierend (Ministry of Education Malawi 2020, S. 14). Umso fataler ist es, dass laut dem Nationalen Statistikamt etwa 87,8% aller Menschen über dem fünften Lebensjahr mit einer Behinderung in ländlichen Regionen lebt (National Statistical Office of Malawi 2019, 178 ff.).



Qualität der frühkindlichen Bildung

Ein Blick auf die Zusammensetzung des Budgets für den Bildungssektor von 2018/19 zeigt, dass die frühkindliche Entwicklung nur 0,20% des Bildungsbudgets ausmacht (UNICEF 2019, S. 7). Dass der frühkindlichen Bildung in der Planung und Finanzierung ein geringer Stellenwert zuteil wird, dokumentiert sich in der mangelnden Umsetzung von inklusiver Bildung in ECD-Zentren. Die gemeindeorganisierten Einrichtungen bleiben angesichts fehlender finanzieller Ressourcen in Infrastruktur, Anzahl der Mitarbeitenden, Fähigkeiten der Lehrenden, Materialien und Ausstattung hinter den Anforderungen des Ministeriums zurück und weisen somit qualitative Mängel auf (Greenwood et al. 2020, 2 f.).

Es gilt als problematisch, dass sich aufgrund der geringen Zahl an frühkindlichen Bildungsangeboten jede Betreuungsperson in ländlichen Gebieten im Durchschnitt um 69 Kinder kümmert (Ministry of Education Malawi 2020,

S. 14). Diese Zahl liegt weit über dem empfohlenen Verhältnis von 25:1, wodurch das Lehrpersonal kaum die Möglichkeit hat, auf unterschiedliche Bildungsbedürfnisse einzugehen. Greenwood et al. (2020, 2 f.) gibt an, dass insbesondere die Qualität der weitverbreiteten CBCCs – auch aufgrund Anzahl und Kapazitäten der Mitarbeiter*innen – auf der Strecke bleibt. Die Betreuenden in den CBCCs bieten ihre Dienste ehrenamtlich an. Nur 50% haben eine Schulung im Bereich frühe Kindheit erhalten. Diejenigen, die eine solche Ausbildung erhalten hatten, nahmen an einem zweiwöchigen Kurs teil, in dem u.a. Ratschläge für den Umgang mit Kindern mit Behinderung gegeben wurde (ebd., S. 9). Des Weiteren ist die barrierefreie Infrastruktur in den CBCCs nicht gegeben. Der Mangel an sanitären Einrichtungen sowie wenige und beengte Klassenräume sorgen für eine unsichere Umgebung. Außerdem fehlt es an geeigneten Lehr- und Lernmaterialien (Ministry of Education Malawi 2020, S. 14).

All dies trägt dazu bei, dass Lehrende sich mit der Betreuung von Kindern mit bestimmten Behinderungen in den CBCCs überfordert fühlen. Sie haben zu wenig Zeit, zu wenig Wissen und zu wenig Hilfsmittel, um auf hygienische, medizinische und bildungsbezogene Bedürfnisse zu reagieren. Betreuende berichten davon, dass die hohe Anzahl von Kindern in einer Klasse und der begrenzte Platz sie zeitweise dazu veranlasst, Kinder mit Behinderung vom regulären Unterrichtsbetrieb zu separieren. Sie werden in anderen Räumen – teilweise außerhalb des Schulgeländes – unterrichtet und durch Spiel beschäftigt (Greenwood et al. 2020, S. 7). Damit wird die Inklusion in frühkindlichen Bildungseinrichtungen zunichte gemacht.

Kolumbien



Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Der *Children's and Adolescents' Act* von 2006 legt in Artikel 29 die frühkindliche Bildung als unveräußerliches Recht fest. Artikel 36 beschäftigt sich überdies mit Kindern mit Behinderung. Er bekräftigt das Recht auf uneingeschränkte Lebensqualität und legt fest, dass der Staat die notwendigen Voraussetzungen schaffen muss, damit alle Kinder an der Gesellschaft teilhaben können. In diesem Rahmen wird das Recht auf Bildung für alle Kinder mit Behinderung aufgegriffen (El Congreso de Colombia 2006).

Die Relevanz einer umfassenden Betreuung in jungen Jahren für die Entwicklung von Kindern wird intensiv in der Strategie *From Zero to Forever/De Cero a Siempre* (DCAS) aufgegriffen, welche 2011 ins Leben gerufen wurde (Government of Colombia 2021). Es handelt sich dabei um ein sektorübergreifendes nationales Gesetz, welches die volle Entwicklung von Kindern von der Schwangerschaft bis zum fünften Lebensjahr fördern und sicherstellen soll. Kinder mit Behinderung sind ein fester Bestandteil der Strategie. Frühes Lernen soll qualitativ hochwertig und inklusiv gestaltet werden, sodass das



In Kolumbien ist die inklusive frühkindliche Bildung fester Bestandteil von nationalen Bildungsstrategien.

Recht auf Bildung für alle gewährleistet ist (Government of Colombia 2021). Der sozialen Eingliederung von Kindern mit Behinderung wird darüber hinaus im nationalen Entwicklungsplan *Pacto por Colombia, pacto por la equidad* (2018-2022) eine hohe Priorität eingeräumt. Die Teilhabe von Kindern mit Behinderung soll bereits in der frühen Kindheit beginnen. Das Bildungsministerium hat die Aufgabe, die Behörden bei Bau und Anpassung von Bildungseinrichtungen, die den Bedürfnissen von Kindern und Menschen mit Behinderung gerecht werden, zu unterstützen (Gobierno de Colombia 2019, S. 1003).

Für das Bildungssystem in Kolumbien bedeutet die politische Priorisierung der frühkindlichen Bildung, dass eine Vorschulzeit von drei Jahren vorgesehen wird. Dabei ist das letzte Jahr vor dem Übergang zur Grundschule verpflichtend, um alle Kinder auf die schulische Bildung vorzubereiten. Zumindest öffentliche Dienste der frühkindlichen Bildung und Betreuung sind über den ganzen Zeitraum der Vorschuljahre kostenlos (UNESCO 2020, S. 350).



Kinder mit Behinderung in Kolumbien

Basierend auf Daten aus der Volkszählung von 2005 gab es damals 96 273 Kinder unter fünf Jahren mit einer Behinderung. Das entsprach damals 2,0 % der Bevölkerung in dieser Altersgruppe. 66,4% der Kinder mit Behinderung leben in städtischen und die restlichen 33,6% in ländlichen Gebieten (Gobierno de Colombia 2013, S. 16). Da der kolumbianische Staat außerdem mit einer Bevölkerungszunahme in den nächsten zehn Jahren in dieser Altersgruppe rechnete, wurde zuletzt 2015 recht vage davon ausgegangen, dass etwa 326.000 Kinder zwischen null und fünf Jahren mit einer Behinderung leben. Die Datenlage enthält im weltweiten Vergleich nicht nur eine sehr geringe Prävalenz und lässt von einer erheblichen Dunkelziffer ausgehen, sie ist außerdem veraltet und spekulativ.

Das *Registry for the Localization and Characterization of Persons with Disabilities* (RLCPD), welches derzeit vom Ministerium für Gesundheit und Soziales ver-



waltet wird, soll Menschen mit Behinderung offiziell registrieren, um ihre Lebenssituation zu kennen und regelmäßig zu überwachen. Es erfasste im März 2010 23.004 Kinder unter fünf Jahren mit Behinderungen (ebd.). Dies sind wiederum lediglich 23,9% der in der Volkszählung 2005 ermittelten Kinder mit Behinderung in diesem Altersspektrum. Da von der bereits gering bemessenen Anzahl an Kindern mit Behinderung nur ein Bruchteil offiziell registriert wird, kann also davon ausgegangen werden, dass eine enorme Anzahl von Kindern mit Behinderung nicht richtig erfasst werden und für staatliche Programme der frühen Kindheit unsichtbar sind (Correa-Montoya und Castro-Martinez 2016, S. 42).

In Kolumbien liegen nur unzureichend Daten über die Prävalenz von Behinderungen für Kinder zwischen null und fünf Jahren vor.



Zugang zu frühkindlicher Bildung

Die Vorschulerziehung im kolumbianischen Bildungssystem umfasst eine Kleinkindergartenstufe (*pre-jardín*), eine Kindergartenstufe (*jardín*) und das obligatorische Übergangsjahr (*transición*). Dadurch sollen das dritte bis fünfte Lebensjahr abgedeckt werden (OECD 2016). Da der Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung für die Altersgruppe der Fünfjährigen verpflichtend ist, gibt es hier die genauesten Daten zum Zugang zum frühen Lernen. Grundsätzlich werden in Kolumbien 82,4% der Fünfjährigen in einer solchen Bildungseinrichtung angemeldet. Ein genauerer Blick auf die geographische Lage verdeutlicht aber einen erheblichen Unterschied in der Einschulungsquote der Kinder zwischen Stadt und Land. Während in städtischen Gebieten 85,1% der fünfjährigen Kinder im Übergangsjahr angemeldet werden, sind es in ländlichen Gebieten nur 69,1% (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación und OMEP 2018, S. 114).

UNICEF generierte dagegen Daten, die davon ausgehen, dass bei einer Erweiterung der Altersgruppe auf alle Kinder zwischen drei und fünf Jahren, der Prozentsatz der Kinder, die an einem Programm zur frühkindlichen Bildung teilnehmen, bei 37% liegt (2016, S. 47). Das würde dafür sprechen, dass die



In Kolumbien besuchen deutlich mehr Kinder in Städten als auf dem Land eine frühkindliche Bildungseinrichtung.

jüngere Altersgruppe zu einem weit geringeren Anteil einen Kindergarten besuchen. Die geringe Teilhabe am frühen Lernen fällt für Kinder mit Behinderung eklatanter aus. So ergab eine Studie aus dem Jahr 2010, dass Kinder ohne Behinderung 11% häufiger eine Vorschule besuchen als Kinder mit Behinderung (Discapacidad Colombia 2014, S. 1).

Basierend auf Daten des kolumbianischen Bildungsministeriums waren im Jahr 2016 7.388 Kinder mit Behinderung in einer frühkindlichen Bildungs- oder Betreuungseinrichtung eingeschrieben (Redescol et al. 2019, S. 21). Vergleicht man diese Zahl mit der Anzahl an Kindern unter fünf Jahren, die offiziell im RLCPD registriert wurden, ergibt dies, dass ca. 32% der Kinder unter fünf Jahren ein Bildungsangebot der frühen Kindheit besuchen. Wie bereits thematisiert, gelten die Angaben des RLCPD als zu gering bemessen und verzerren den tatsächlichen Anteil der Kinder mit Behinderung, die am frühen Lernen teilhaben. Da das sogenannte Übergangsjahr verpflichtend ist, besucht ein Großteil der Kinder mit Behinderung (6.247) dieses Vorschullevel, während nur 1.141 an einem Angebot für jüngere Altersgruppen teilnimmt. Im Vergleich zu Daten aus 2014 gab es in den Einschreibungen innerhalb von zwei Jahren einen Anstieg um 19,7% in den Übergangsjahrgängen und um 59,6% in den Kindergarten-Stufen (Redescol et al. 2019, S. 21).

Ob jedes eingeschulte Kind mit Behinderung letztendlich im frühkindlichen Bildungsangebot verbleibt und dieses abschließt, ist jedoch nicht bekannt. Das *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* (2016, § 54) äußerte sich kritisch über die geringe Einschulungsrate in allen Bildungsbereichen in Kolumbien und führt dies unter anderem darauf zurück, dass weiterhin ein karitatives Modell von Behinderung und eine segregierte Vorstellung von Bildung im Vordergrund steht. Kinder werden aufgrund ihrer Behinderung diskriminiert und teilweise von Regelschulen abgewiesen. In vielen Fällen gehen schulische Einrichtungen davon aus, dass Sonderpädagogen*innen in separaten Klassen oder Schulen die Lernprozesse von Kindern mit Behinderung leiten sollten.



Durch die gesetzliche Verpflichtung besuchen im Übergangsjahr ein Großteil der Kinder mit Behinderungen eine inklusive frühkindliche Bildungseinrichtung.

Die Zugangsbarrieren werden deshalb durch die Stigmatisierung von Behinderung und unterschiedlicher Bildungsbedarfe aufrechterhalten. Obwohl die DCAS-Strategie gezielt Kinder mit Behinderung einschließen und für ein inklusives Lernumfeld sorgen soll, gibt es keinerlei staatliche Informationen dazu, wie viele Kinder mit Behinderung im Alter zwischen null und fünf Jahren von der Strategie profitieren. So lässt sich sagen, dass die politischen Ankündigungen wenig an der Unsichtbarkeit dieser Bevölkerungsgruppe geändert hat und dass davon ausgegangen werden muss, dass das Muster der Ausgrenzung in der frühen Kindheit unbearbeitet bleibt (Correa-Montoya und Castro-Martinez 2016, S. 43).



Qualität der frühkindlichen Bildung

Obwohl Kolumbien der frühkindlichen Bildung und Betreuung einen hohen Stellenwert einräumt, gilt die Finanzierung im Vergleich zu anderen Ländern der Region als mittelmäßig. Im Rahmen der DCAS-Strategie konnte die Finanzierung der frühen Kindheit zwischen 2010 und 2019 von 0,18% des Bruttoinlandsprodukts auf 0,41% gesteigert werden (Cárdenas und Cadena 2020, S. 7).

Dennoch stehen nur sehr begrenzte Mittel für die Verbesserung der Qualität in frühkindlichen Einrichtungen zur Verfügung. In Kolumbien gibt es für Kinder im Vorschulalter weder einen nationalen Lehrplan noch Lernstandards, anhand der Entwicklungen im frühkindlichen Bildungsbereich und Lernergebnisse von Kindern mit Behinderung konzipiert, überwacht und evaluiert werden könnten. Stattdessen liegt die Gestaltung des Bildungsprogramms bei den Anbietern und dem Personal der Einrichtungen (OECD 2016). Darüber hinaus sind Kinder mit Behinderung besonders von knappen Ressourcen betroffen. Fehlende Kenntnisse sowie Lehr- und Lernmaterialien führen dazu, dass das Lernumfeld nicht in der Lage ist, Bedarfe zu erkennen und sich diesen anzupassen.

Ein Blick auf die Ausbildung und berufliche Entwicklung zeigt, dass von den Lehrkräften, die im Übergangsjahr eingesetzt werden, 59% eine berufliche Qualifikation haben. Weitet man den Vorschulbereich jedoch auf die beiden jüngeren Jahrgänge aus, liegt der Anteil der Lehrkräfte, die einen Berufsabschluss haben nur noch bei 19% (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación und OMEP 2018, S. 102).

Das *Colombian Family Welfare Institute* betreibt im ganzen Land Kinderbetreuungsprogramme (*Community Homes*), die von sogenannten „Gemeinschaftsmüttern“ geleitet werden. Die Betreuerinnen unterrichten Kinder aus der Nachbarschaft bei sich zu Hause. Von diesen Gemeindemüttern, die den größten Anteil des Lehrpersonals in frühkindlichen Diensten ausmachen, wird erst seit 2014 erwartet, einen Fachabschluss in Pädagogik oder Kinderentwicklung zu besitzen (OECD 2016). Allerdings gibt es keinerlei Angaben dazu, inwieweit die Ausbildung das Bewusstsein für Behinderungen und inklusive Lehrmethoden aufnimmt. Da viele Bildungseinrichtungen weiterhin ein segregiertes Bildungsverständnis aufweisen, gibt es bislang wenige Ausbildungsprogramme für eine inklusive Bildung (Redescol et al. 2019, S. 26). Hinzu kommt, dass eine Lehrkraft in einer frühkindlichen Unterrichtsklasse mit Kindern zwischen vier und fünf Jahren ungefähr 31 bis 45 Kinder betreut und kaum Möglichkeiten hat, auf unterschiedliche Lernbedarfe einzugehen (UNESCO 2016, S. 96).

Fazit

Die Datenlage zu Kindern mit Behinderung in frühkindlichen Einrichtungen bleibt vielerorts unklar. Zum einen bezieht sich der größte Teil der vorhandenen Daten auf das letzte Jahr der Vorschulbildung, es gibt hingegen kaum Angaben zu den jüngeren Altersgruppen mit Behinderung (< 5 Jahre) und ihrem Zugang zu frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten. Zum anderen werden keine aufgeschlüsselten Daten zum Bereich der inklusiven frühkindlichen Bildung erhoben, die dazu beitragen könnten, Entwicklungen zum Erreichen des SDG4 zu steuern und zu belegen. Die drei Beispielländer Nepal, Malawi und Kolumbien sind dabei keine Ausnahme.

Eine Studie aus dem Jahr 2018 untersuchte die Bildungspläne von 51 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen und kam zu dem Ergebnis, dass in keinem einzigen Land aufgeschlüsselte Daten über die Einschulung von Kindern mit Behinderung im Vorschulbereich vorliegen (UNESCO 2021, S. 4). Der frühkindlichen Bildung wird in den SDGs allerdings nicht nur die Aufgabe zuteil, allen Kindern den Zugang zu ermöglichen, sondern explizit alle Kinder auf die Grundschulbildung vorzubereiten. Inwieweit Kinder mit Behinderung von inklusiven Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit profitieren und Kenntnisse und Kompetenzen für die Zukunft erlernen, kann nicht benannt werden, da keinerlei Lernergebnisse erfasst werden.

Die Regierungen in Malawi, Nepal und Kolumbien haben in den letzten Jahrzehnten zwar internationale Verpflichtungen ratifiziert sowie nationale Gesetze und Richtlinien aufgestellt, um die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung zu verbessern. Es offenbaren sich jedoch verschiedene Umsetzungsprobleme. Der Bildungsbereich ist in den drei Ländern des Globalen Südens rundum unterfinanziert. Es fehlt an Gehältern, Fortbildungen, Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien, Hilfsmitteln und Investitionen in die Infrastruktur. Hinzu kommt, dass Stigmatisierung aus dem sozialen Umfeld gegenüber Menschen mit Behinderung weiterhin ein relevantes Problem ist. All dies führt dazu, dass das Ziel eines inklusiven, qualitativ guten und sicheren Lernumfelds nicht umgesetzt wird. Der geringe Stellenwert, der der frühkindlichen Bildung eingeräumt wird, macht deutlich, dass der politische Wille nur bis zur Aufstellung von Richtlinien und Strategien reicht und zu wenig dafür getan wird, SDG4 inklusiv umzusetzen. Um die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung zu belegen, um Maßnahmen, die auf eine Verbesserung ebendieser abzielen, effektiv zu planen und evaluieren zu können und um politischen Druck aufzubauen, ist es dringend erforderlich die Datenlücke über Behinderung und die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung zu schließen.

Literaturverzeichnis

- Blind Youth Association Nepal** (2016): Nepal and Disability. Online verfügbar unter <https://www.byanepal.org/who-we-are/nepal-and-disability/>, zuletzt geprüft am 09.11.2021.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación; OMEP** (2018): El Derecho A La Educación Y Al Cuidado En La Primera Infancia. Perspectivas Desde América Latina Y El Caribe. Online verfügbar unter <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>, zuletzt geprüft am 20.09.2021.
- Cárdenas, Mauricio; Cadena, Ana Mariá** (2020): How to Prioritize Early Childhood? A Note on the Recent Experience in Colombia. Online verfügbar unter <https://www.cgdev.org/sites/default/files/how-prioritize-early-childhood-note-recent-experience-colombia.pdf>, zuletzt geprüft am 09.09.2021.
- Central Bureau of Statistics Nepal** (2015): Nepal Multiple Indicator Cluster Survey 2014. Final Report. Kathmandu, Nepal: Central Bureau of Statistics; UNICEF. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/nepal/media/486/file/MICS%202014.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2021.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities** (2016): Concluding observations on the initial report of Colombia. CRPD/C/COL/CO/1. Online verfügbar unter https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/COL/CO/1&Lang=En.
- Correa-Montoya, Lucas; Castro-Martinez, Marta Catalina** (2016): Disability and Social Inclusion in Colombia. Saldarriaga-Concha Foundation Alternative Report to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/COL/INT_CRPD_CSS_COL_24466_E.pdf, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- Dawadi, Divya; Bissaker, Kerry** (2020): Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Development Programs in Nepal: Construction of a Stakeholder Informed Framework. In: *Asian Journal of Inclusive Education* 8 (1), S. 79–105. Online verfügbar unter <https://drive.google.com/file/d/1dP7gW8HakMWbx8f-lBqnFJRENhnHzLMy/view>, zuletzt geprüft am 19.08.2021.
- Discapacidad Colombia** (2014): Boletín 6. Observatorio Nacional de Discapacidad y Educación. Online verfügbar unter <http://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/188-observatorio-nacional-de-discapacidad-y-educacion>, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- El Congreso de Colombia** (2006): Ley 1098 de 2006. Online verfügbar unter https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2021.
- Gobierno de Colombia** (2013): Boletín No. 5 Discapacidad en la primera infancia una realidad incierta en Colombia. Online verfügbar unter <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%205%20Discapacidad%20en%20la%20primera%20infancia%20una%20realidad%20incierta%20en%20Colombia.pdf>, zuletzt geprüft am 20.09.2021.
- Gobierno de Colombia** (2019): Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Online verfügbar unter https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_8000.pdf, zuletzt geprüft am 09.09.2021.
- Government of Colombia** (2021): De Cero a Siempre website. Presidential Advisory Council on Early Childhood. Bogotá. Online verfügbar unter <http://www.deceroasiempre.gov.co/Paginas/deCeroaSiempre.aspx>, zuletzt aktualisiert am 12.11.2021, zuletzt geprüft am 12.11.2021.
- Government of Malawi** (2012): Disability Act. Online verfügbar unter https://african.org/wp-content/uploads/2019/08/Government_of_Malawi_Disability_Act_2012.pdf, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- Government of Nepal** (2014): Social Characteristics Tables. Disability, Literacy Status and Educational Attainment. In: *National Population and Housing Census 2011* 5 (3), S. 1–152. Online verfügbar unter <https://cbs.gov.np/wp-content/uploads/2018/12/Volume05Part03.pdf>, zuletzt geprüft am 19.08.2021.
- Government of Nepal** (2016): School Sector Development Plan 2016/17–2022/23. Online verfügbar unter <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-nepal-education-sector-plan.pdf>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.
- Government of Nepal** (2017): The Act Relating to Rights of Persons with Disabilities 2074. Online verfügbar unter <https://www.lawcommission.gov.np/en/wp-content/uploads/2019/07/The-Act-Relating-to-Rights-of-Persons-with-Disabilities-2074-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Government of Nepal** (2018): Flash I REPORT 2075 (2018/19). Online verfügbar unter <https://www.doe.gov.np/assets/uploads/files/cbe2b2b1ae68bb5bdaa93299343e5c28.pdf>, zuletzt geprüft am 19.08.2021.
- Greenwood, Margo; Gercama, Ingrid; Lynch, Paul; Moore, Katie; Mankhwazi, Mika; Mbukwa, Jenipher; Bedford, Juliet** (2020): ‘Let’s Grow Together’: Understanding the Current Provision of Early Childhood Development and Education for Children with Disabilities in Rural Malawi through Community-based Participatory Research. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, S. 1–16. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1786021.
- Human Rights Watch** (2011): Futures Stolen. Barriers to Education for Children with Disabilities in Nepal. Online verfügbar unter <https://www.hrw.org/report/2011/08/24/futures-stolen/barriers-education-children-disabilities-nepal>, zuletzt aktualisiert am 14.05.2020, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Inclusive Education Initiative** (2021): Your Knowledge Hub for Resources on Disability-Inclusive Education. The World Bank. Washington. Online verfügbar unter <https://www.inclusive-education-initiative.org/>, zuletzt geprüft am 04.11.2021.
- Krappmann, Lothar** (2012): Eine kinderrechtliche Perspektive auf die frühkindliche Bildung. Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/eine-kinderrechtliche-perspektive-auf-die-fruehkindliche-bildung>, zuletzt aktualisiert am 29.09.2021, zuletzt geprüft am 29.09.2021.
- Markowitz, Reinhard; Wölfel, Janina; Jahn, Klaus** (2015): Frühkindliche Bildung. Basis für menschliche Entwicklung und soziale Gerechtigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Duisburg: Kindernothilfe.
- Ministry of Education Malawi** (2020): National Education Sector Investment Plan 2020–2030. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/malawi/media/4561/file/National%20education%20sector%20investment%20plan%20.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- Ministry of Education, Science and Technology Malawi** (2017): National Strategy on Inclusive Education 2017–2021. Online verfügbar unter <https://rodra.co.za/images/countries/malawi/policies/Inclusive%20Education%20Strategy-2017-2021.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- Ministry of Finance, Economic Planning and Development** (2020): Malawi 2020 Voluntary National Review Report for Sustainable Development Goals (SDGs). Online verfügbar

- unter <https://malawi.un.org/sites/default/files/2020-07/Malawi%20VNR%20Report%20-%20Final%20%28002%29.pdf>, zuletzt geprüft am 15.03.2022.
- Munthali, Alister C.; Mvula, Peter M.; Silo, Lois** (2014): Early childhood development: the role of community based childcare centres in Malawi. In: *SpringerPlus* 3 (1). DOI: 10.1186/2193-1801-3-305.
- Murphy, Rachel; Jolley, Emma; Lynch, Paul; Mankhwazi, Mika; Mbukwa, Jenipher; Bechange, Stevens et al.** (2020): Estimated prevalence of disability and developmental delay among preschool children in rural Malawi: Findings from „Tikule Limodzi,“ a cross-sectional survey. In: *Child: care, health and development* 46 (2), S. 187–194. DOI: 10.1111/cch.12741.
- National Planning Commission Nepal** (2020): Nepal National Review of Sustainable Development Goals. Online verfügbar unter https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26541VNR_2020_Nepal_Report.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2022.
- National Statistical Office of Malawi** (2008): Population and Housing Census 2008. Disability and the Elderly. Online verfügbar unter http://www.nsomalawi.mw/images/stories/data_on_line/demography/census_2008/Main%20Report/ThematicReports/Disability%20and%20Elderly.pdf, zuletzt geprüft am 09.11.2021.
- National Statistical Office of Malawi** (2019): 2018 Malawi Population and Housing Census Main Report. Online verfügbar unter http://www.nsomalawi.mw/images/stories/data_on_line/demography/census_2018/2018%20Malawi%20Population%20and%20Housing%20Census%20Main%20Report.pdf, zuletzt geprüft am 09.11.2021.
- OECD** (2016): Early childhood education and care in Colombia. OECD. Online verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264250604-5-en/index.html?itemId=/content/component/9789264250604-5-en>, zuletzt aktualisiert am 2016, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- Redescol; Conalivi; Asdown; Fenascal; International Disability Alliance; RIADIS** (2019): Not to Be Left Behind. Alternative Report on the Situation of the Right of Persons with Disabilities within the Framework of the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development in Colombia. Online verfügbar unter <https://www.internationaldisabilityalliance.org/sgd-reports>.
- Rohwerder, Brigitte** (2020): Disability Inclusive Development Nepal Situational Analysis. June 2020 update. Online verfügbar unter https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/15510/DID%20Nepal%20SITAN_June%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 16.08.2021.
- UIS** (2021): Sustainable Development Goals : 4.2.2 Participation rate in organized learning (one year before the official primary entry age), by sex and location (household survey data). Hg. v. UNESCO. Online verfügbar unter <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3719>, zuletzt aktualisiert am September 2021, zuletzt geprüft am 14.03.2022.
- UNESCO** (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca: UNESCO. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- UNESCO** (2015): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all; 2016. Online verfügbar unter http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, zuletzt geprüft am 25.10.2021.
- UNESCO** (2016): State of the Art and Policy Guidelines on the Training and Professional Development of Early Childhood Teachers in Latin America and the Caribbean. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247650/PDF/247650eng.pdf.multi>, zuletzt geprüft am 09.09.2021.
- UNESCO** (2019): New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School. In: *UNESCO Institute for Statistics (Fact Sheet 56)*. Online verfügbar unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>, zuletzt geprüft am 05.11.2021.
- UNESCO** (2020): Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>, zuletzt geprüft am 09.09.2021.
- UNESCO** (2021): Right from the Start. Build Inclusive Societies Through Inclusive Early Childhood Education. Policy Paper 46. Paris: Global Education Monitoring Report.
- UNICEF** (2019): 2018/19 Education Budget Brief. Towards Improved Education for all in Malawi. Lilongwe: UNICEF Malawi. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2019-04/UNICEF-Malawi-2018-Education-Budget-Brief.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2021.
- UNICEF** (2020a): A Situation Analysis of Children with Disabilities in Malawi. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/malawi/media/4606/file/A%20Situation%20Analysis%20of%20Children%20with%20Disabilities%20in%20Malawi%20.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- UNICEF** (2020b): Country Profiles for Early Childhood Development. Online verfügbar unter <https://nurturing-care.org/wp-content/uploads/2020/11/English.pdf>, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- UNICEF** (2021): Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. New York: UNICEF. Online verfügbar unter https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf.
- Vereinte Nationen** (1966): Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. ICESCR. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2021.
- Vereinte Nationen** (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>, zuletzt geprüft am 29.09.2021.
- Vereinte Nationen** (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=60CC4702EF703D6C6399EA92AFB23806.2_cid345?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 29.09.2021.
- World Bank; UNICEF** (2020): Costing Study on Early Childhood Education and Development in Nepal. A Case for Investment in ECED: World Bank, Washington, DC. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/nepal/media/9486/file/Nepal%20ECED%20Costing%20Study.pdf>, zuletzt geprüft am 19.08.2021.
- World Bank Group** (2020): Educator Knowledge of Early Childhood Development. Evidence from Eastern Nepal. Online verfügbar

unter <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34467/Educator-Knowledge-of-Early-Childhood-Development-Evidence-from-Eastern-Nepal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 22.07.2021.

World Health Organisation; United Nations Children's Fund; World Bank Group (2018): Nurturing Care for Early Childhood Development: A Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential. Online verfügbar unter <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>, zuletzt geprüft am 27.09.2021.

