all means

4 HOCHWERTIGE BILDUNG

Die inklusive Umsetzung von SDG4 zwischen Anspruch und Realität

Themenschwerpunkt

Schulische Bildung

bezev.de
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

Inhalt

Einführung 3

Wie ist die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung? 6

Internationale Vereinbarungen 8

Relevante internationale Akteure. 10

Bildungssituation in ausgewählten Ländern des Globalen Südens 13
Mali 13
Vietnam 19
Jamaika 23

Fazit 29

Literaturverzeichnis 30

Bildnachweis

Seite 3:
by SDG Action Campaign, Lizenz: CC BY-ND 2.0
Seite 6:
„ML028S19 World Bank" by World Bank Photo Collection, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 13:
„Students at Public School in Taliko Neighbourhood, Bamako" by United Nations Photo, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 14:
„After adaptation: Arrangement of a double ramp with landing" by Sustainable sanitation, Lizenz: CC BY 2.0.
Example for a hand pump adaptation in order to improve accessibility (Mali)
Photo by: Hugues Nouvellet - Handicap International
Seite 15:
„MINUSMA Conducts Civil-Military Cooperation Activities" by United Nations Photo, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 17:
„Scenes from Life in Gao, Mali" by United Nations Photo, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 19:
„Language barrier might widen gaps in learning" by World Bank Photo Collection, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 20:
„Agent Orange - Le Thanh Duc & his daughters (Lanh, No & Phuong)" by The Advocacy Project, Lizenz: CC BY-NC-SA 2.0.
Seite 22:
„Classroom in Vietnam" by Global Partnership for Education - GPE, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 24:
„USAID/Jamaica Education Community of Practice" by caribbeaneedupartners, Lizenz: CC BY-NC 2.0.
Seite 25:
„Mona's Family" by Edu-Tourist, Lizenz: CC BY-SA 2.0.
Shadowing one of the 3D Projects staff members, we visited with a fifteen year old boy named Mona and his family. He gets a good amount of assistance from neighbors as well
Seite 26:
„Education for All- A Fundamental Right" by United Nations Photo, Lizenz: CC BY-NC-ND 2.0.
Seite 27:
„Education for All – Children in Jamaica" by United Nations Photo, Lizenz: CC BY-NC-ND 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
studiofuergestaltung.net

Stand: Dezember 2021

Einführung

Durch diverse Kampagnen und Aktionstage thematisieren die Vereinten Nationen stetig die 17 SDGs und bewerben somit aktiv deren Inhalte.

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, S. 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.

Agenda 2030:
unric.org/de/17ziele/

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 unterschiedlichen Bereichen bereits umgesetzt wird und sich die Bildungssituation

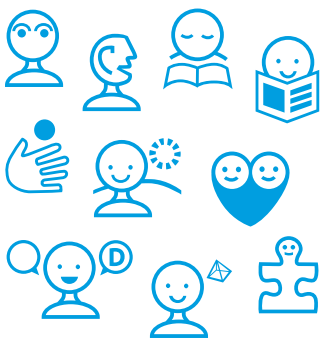
darstellt. Neben der frühkindlichen, schulischen, beruflichen und tertiären Bildung wird auch das lebenslange Lernen betrachtet. In diesem Heft steht die schulische Bildung im Mittelpunkt und möchte einen Einblick in die Umsetzung geben.

SDG4 – Unterziele 4.1 bis 4.3 und Implementierungsmechanismen			
Unterziele		**Implementierungsmechanismen**	
	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		4.a) Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten
	4.2) Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind		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
	4.3) Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten		4.c) Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen
	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		

SDG4 – Unterziele 4.4 bis 4.7	
	4.5) Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigen 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
	4.6) Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen
	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

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?

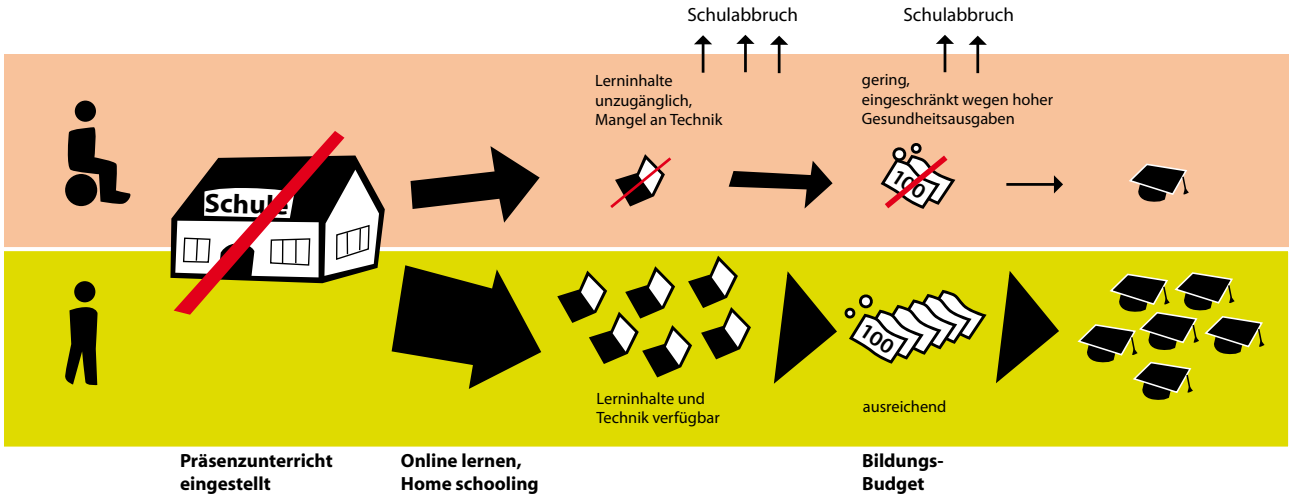
2018 besuchten 258 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit keine Schule (UIS 2019, S. 1). Kinder mit Behinderung waren davon überproportional oft betroffen. Von allen Regionen der Welt hat Afrika südlich der Sahara die höchste Rate an Kindern, die nicht zur Schule gehen. Von den 59 Millionen Kindern im Grundschulalter, die nicht zur Schule gehen, leben 32 Millionen, also mehr als die Hälfte, in Sub-Sahara Afrika (UIS 2019, S. 4). Schätzungen gehen davon aus, dass in Ländern mit niedrigem und niedrigem bis mittlerem Einkommen etwa 40 % der Kinder mit Behinderung nicht in die Grundschule und 55 % nicht in die weiterführende Schule gehen, wobei diese Zahlen von Land zu Land sehr unterschiedlich sein können (Tan 2020b, S. 8).

Bestehen bleibt weiterhin die unbefriedigende Situation, dass zu wenig Daten zur schulischen Bildung von Kindern mit Behinderung vorliegen und ihre internationale Vergleichbarkeit noch zu wenig gegeben ist. Es existiert zwar seit einigen Jahren ein international anerkanntes Instrument, das die internationale Vergleichbarkeit von Daten ermöglichen soll. Die von der *Washington Group on Disability Statistics* (siehe Box *Die Washington Group Fragen*) entwickelten Fragen zur Identifizierung von Menschen mit Behinderung werden aber noch nicht weltweit in allen nationalen Umfragen und Erhebungen integriert, wodurch unterschiedliche Definitionen von Behinderung verwendet werden.

Weltweit besuchen Kinder mit Behinderungen seltener eine Grund- oder weiterführende Schule als gleichaltrige ohne Behinderungen.

Des Weiteren hat die Covid-19 Pandemie und die daraus resultierenden Schulschließungen zu einer enormen Verschlechterung der schulischen Bildungssituation weltweit beigetragen. Zwischenzeitlich konnten 94% aller Lernenden keine Schule besuchen (Inclusive Education Initiative 2021a, S. 6). Im September 2021 zählte UNESCO (2021) noch immer 117 Millionen Schülerinnen und Schüler, die wegen Schulschließungen weiterhin keine Schule besuchen konnten. Die durchschnittliche Dauer von Schulschließungen weltweit beträgt (Stand September 2021) 34 Wochen oder achteinhalb Monate und somit fast ein komplettes Schuljahr (ebd.).

UNICEF (2021) geht davon aus, dass zwischen März 2020 und September 2021 weltweit 1,8 Trillionen Stunden Präsenzunterricht ausgefallen sind. Lernen vor Ort wird und wurde fast überall durch eine Kombination aus Online-Lernen, ausgedruckter Materialien für Zuhause und Fernseh- oder Radiobeiträgen substituiert. Die so entstandene starke Abhängigkeit vom Zugang zu Technologie führt für Lernende mit Behinderung zu überproportional hohen Barrieren (Orsander et al. 2020, S. 47). Viele Lerninhalte bleiben für sie unzugänglich und die Weltbank schätzt, dass 40 Prozent der benachteiligten Lernenden in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen gänzlich ohne Unterstützung in ihrer (Aus-)Bildung geblieben sind (The World Bank 2020, S. 7). Dies führt zu Bildungslücken und erhöhten Schulabbruchquoten, wovon vulnerable Gruppen unverhältnismäßig stark betroffen sind. Zusätzlich kommt es durch die ökonomischen Auswirkungen der Pandemie vielerorts dazu, dass öffentliche Bildungsbudgets noch einmal verstärkt durch akute Bedarfe, beispielsweise im Gesundheitssektor, unter Druck geraten (ebd.).



Die Covid-Pandemie hat weltweit die Bildungschancen von Menschen mit Behinderung besonders stark eingeschränkt.

Internationale Vereinbarungen

Es gibt eine Vielzahl an relevanten Vereinbarungen und (menschenrechtlichen) Verträgen, welche das Recht auf Bildung für alle manifestieren. Bereits 1960 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die *Convention Against Discrimination in Education* (CADE). Das Übereinkommen verbietet Diskriminierung in allen Formen und behandelt Diskriminierung sowohl beim Zugang zur Bildung als auch bei der Qualität der Bildung. Zwar wird in diesem Dokument nicht explizit Bezug auf Menschen mit Behinderung genommen, es untersagt aber beispielsweise in Artikel 1 „getrennte Unterrichtssysteme oder -anstalten zu schaffen oder zu unterhalten" (United Nations 1964). Ein weiteres frühes Abkommen ist der *Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (IPwskR), verabschiedet 1966, welcher in Artikel 13 erstmals eine Garantie von Bildung für alle, gleichfalls ohne Diskriminierung, ausspricht (Global Education Monitoring Report 2018, S. 40).

Convention Against Discrimination in Education 1960

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1966

Mit erstmaligem expliziten Bezug auf Kinder mit Behinderung ist die UN-*Kinderrechtskonvention*, die im Jahre 1990 in Kraft trat und von Deutschland 1992 ratifiziert wurde, hervorzuheben. Dort ist im Wortlaut das Konzept der Inklusion nicht verankert. Jedoch heißt es in Artikel 23 über die Fürsorge für behinderte Kinder: die Vertragsstaaten „fördern Selbständigkeit und aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft, […] sowie [eine] möglichst vollständige soziale Integration und individuelle Entfaltung des Kindes", inklusive einer bestmöglichen „Vorbereitung auf das Berufsleben" (OHCHR 1990, S. 7).

Kinderrechte 1989

Als Meilenstein auf dem Weg zu einem inklusiven Verständnis von Bildung gilt dann die UNESCO Weltkonferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität*, die im Jahre 1994 in Salamanca, Spanien stattfand. Dort kamen Repräsentant*innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen mit dem Ziel zusammen, den Weg hin zu einer Bildung für alle zu ebnen. Die Konferenz verabschiedete das *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO 1994b), welches inklusive Bildung als Norm definiert, aus der sich allerdings keine menschenrechtlichen Ansprüche ableiten ließen. In der englischen Fassung wird bereits der Begriff *inclusive* verwendet, welcher ins Deutsche aber ausschließlich als *integrativ* und nicht als *inklusiv* übersetzt wurde (UNESCO 1994a).

Salamanca-Statement 1994

Die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (UN-BRK) ist als internationaler Menschenrechtsvertrag das erste rechtsverbindliche Instrument, welches die universellen Menschenrechte allgemein, und in Artikel 24 konkret, das Recht auf qualitativ hochwertige und inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung konkretisiert. Die Konvention wurde im Jahre 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedet und trat im Jahre 2008 in Kraft. Die Bundesrepublik Deutschland hat sie im Jahr 2009 ratifiziert (UN-DESA 2021).

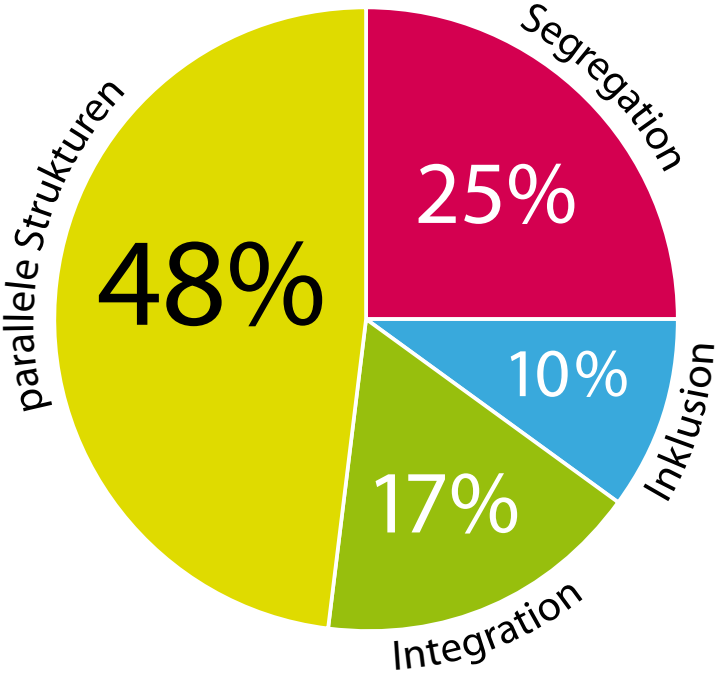
Trotz der Fortschritte, die seit dem Inkrafttreten der UN-BRK erzielt wurden, wird Millionen von Menschen mit Behinderung weiterhin das Recht auf Bildung verwehrt. Darüber hinaus ist die Realität für viele weitere eine nicht inklusive Beschulung in segregierten Institutionen, isoliert von der Gesamtgesellschaft und anderen Gleichaltrigen. Für Lernende mit Behinderung ist in 25% aller Länder weltweit Bildung in getrennten Lernumgebungen gesetzlich vorgeschrieben, in 10% aller Länder Integration und in 17% Inklusion. In den übrigen Staaten gibt es parallel existierende schulische Strukturen aus Segregation und gemeinsamem Unterricht (*Global Education Monitoring Report* 2020, S. 20). Obgleich der guten Absichten, die sich in vielen Gesetzen und politischen Vorgaben wiederfinden, mangelt es im Bildungsalltag häufig an deren Umsetzung.

In der *Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderung* (2016) kritisiert das Gremium die anhaltende Diskriminierung und Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung, welche dazu führt, dass einer erheblichen Anzahl von Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf Bildung verwehrt bleibt. Durch einen Mangel an adäquaten Unterstützungssystemen und fehlender Zugänglichkeit werden Kinder mit Behinderung überproportional häufig nie eingeschult. Die quantitative Benachteiligung beginnt schon im Vorschulbereich und wächst im Laufe der Schuljahre immer weiter an. Diskrepanzen in der Lese- und Schreibkompetenz zwischen Kindern mit und ohne Behinderung nehmen sogar trotz allgemein steigender Abschlussraten im Bereich der Primarbildung weiter zu (*International Disability Alliance* 2020, S. 16).

Behindertenrechte 2006

UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung 2016

International Disability Alliance 2020



Stand der Umsetzung des Rechts auf inklusive Schulbildung weltweit (Global Education Monitoring Report 2020)

Relevante internationale Akteure

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*.

Weltbank

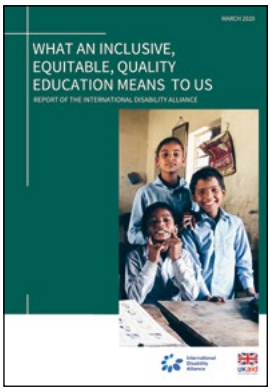
Die Weltbank ist eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen. Ihre Aufgabe ist die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung der Mitgliedsländer und des Lebensstandards der Bürger*innen. Seit der Ernennung der ersten Beraterin zum Thema Inklusion im Jahr 2003 hat die Weltbank ihr Engagement bezüglich 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 Ressource Guide* (2020) veröffentlicht. 2019 wurde unter dem Schirm der Weltbank die *Inclusive Education Initiative* (IEI) gestartet. Diese hilft als ein von mehreren Gebern finanzierter Fonds Länder dabei zu unterstützt, eine inklusive Bildung für Kinder mit Behinderung zu verbessern (Inclusive Education Initiative 2021b). 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.

International Disability Alliance



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.

GLAD NETWORK GLOBAL ACTION ON DISABILITY

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

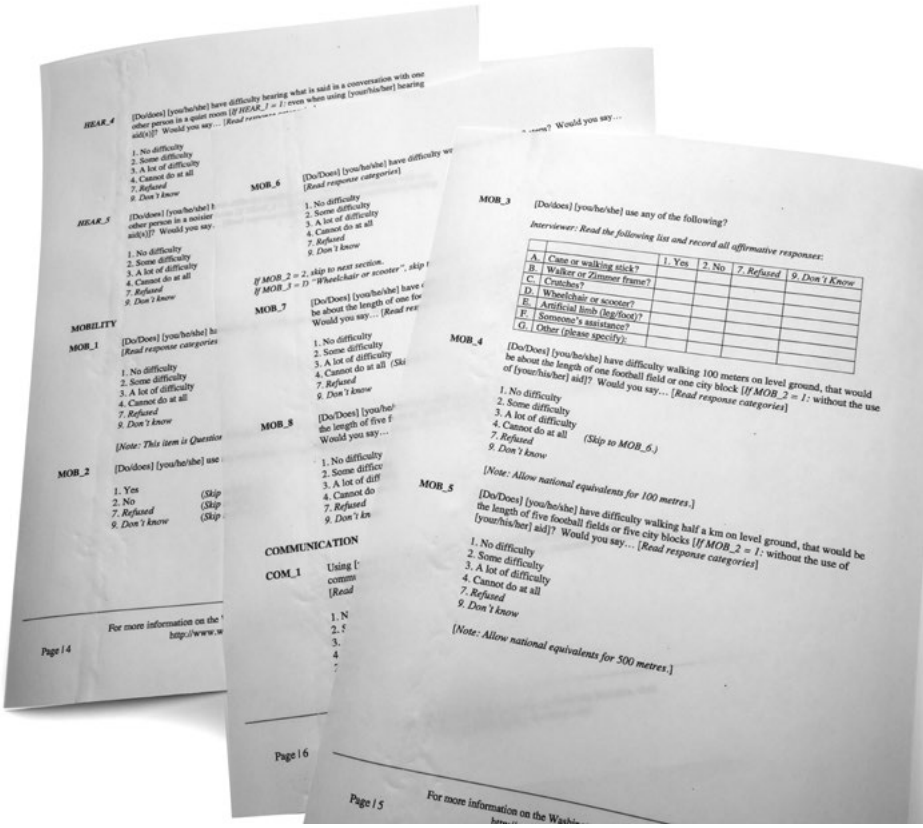
Das *International Disability and Development Consortium* (IDDC) ist ein Zusammenschluss von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die das gemeinsame Ziel der Förderung inklusiver internationaler Entwicklungsmaßnahmen und humanitärer Interventionen hat. Der besondere Schwerpunkt liegt dabei auf der 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 Behinderungen zu fördern, indem sie durch faktengestützte Lobbyarbeit sowie Informations- und Wissensaustausch Einfluss auf Politik, Strategien und Bildungsfinanzierung nimmt.

Die Washington Group-Fragen

Unter Leitung des UN-Sekretariats für Statistik wurden die sogenannten Washington Group-Fragen (WG) erarbeitet, um dem Fehlen von international vergleichbaren Daten über Menschen mit Behinderung zu begegnen. Die WG-Fragen sind gezielte Fragen zu individuellen Einschränkungen/ Beeinträchtigungen, die eine schnelle und kostengünstige Möglichkeit der Datenerhebung bieten und eine Aufschlüsselung nach Art der Beeinträchtigung ermöglichen. Es gibt verschiedene Fragen-Sets, die unterschiedlich umfangreich sind oder für spezielle Altersgruppen erarbeitet wurden (z.B. Child Functioning Module).

Quelle und mehr Informationen:
www.washingtongroup-disability.com/

Eine vergleichbare statistische Erfassung von Behinderung – das ist das Ziel des Fragenkatalogs der Washington-Group.



In Mali besitzen Menschen mit Behinderungen durch nationale Gesetze und internationalen Konventionen ein Recht auf Bildung.

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.

Mali

§ Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Mit der Verfassung vom 25. Februar 1992 wurden Bildung, Unterricht und Ausbildung als Rechte für alle Bürger*innen anerkannt. Artikel 18 besagt, dass „jeder Bürger das Recht auf Bildung hat. Die öffentliche Bildung ist im Alter von 7 bis 15 Jahren verpflichtend, kostenlos und säkular“. Im April 2008, und damit noch vor der Bundesrepublik, hat Mali außerdem die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Zentrale Gesetzgebung mit explizitem Bezug auf Menschen mit Behinderung stellt das Gesetz Nr. 2018-027 dar, welches seit Juni 2018 in Kraft ist. Es überführt die Grundsätze der UN-BRK in nationales Recht (Séverin 2019, S. 172). In Mali ist das Ministerium für Solidarität und humanitäre Maßnahmen für Menschen mit Behinderung zuständig. Das Ministerium entwickelt und implementiert Maßnahmen und Strategien, um die Situation von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Trotz allem herrscht in vielfältiger Weise Ausgrenzung und Diskriminierung.

Eine Rollstuhlgeeignete Wasserpumpe mit Doppelrampe für eine Schule in Mali. Ohne solche Voraussetzungen wird der Zugang zu Bildung für Kinder mit Behinderung erschwert.

Der Zugang zu öffentlichen Gebäuden, Bildungseinrichtungen und Arbeitsplätzen ist zwar gesetzlich geregelt, in der Praxis wird jedoch nur sehr wenig getan, um den Zugang für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten (ebd. 165). Im Bildungssektor verfolgt Mali das *Ten-year Programme for the Development of Education and Vocational Training for the Second Generation* (PRODEC 2) 2019-2028. Ziel des Programmes ist es bis 2028 "ein effizientes und inklusives Bildungssystem, das patriotische, verantwortungsbewusste, produktive und kreative Bürger ausbildet, die zur sozioökonomischen Entwicklung ihres Landes beitragen werden" zu verwirklichen (African Disability Forum 2020, S. 153). Teilprogramm 3.5 des 10-Jahres Plans widmet sich dabei explizit einer inklusiven Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems (ebd. 154).

Menschen mit Behinderung

Laut der letzten Volkszählung (Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH)) aus dem Jahre 2009, leben knapp 100.000 Menschen, oder 0,7% der Bevölkerung, in Mali mit einer Behinderung. Diese Zahl liegt deutlich unter dem von der WHO und Weltbank geschätzten Durchschnitt von bis zu 18% in Ländern mit niedrigem Einkommen (World Bank und WHO 2011, S. 27). Neben methodischen Schwächen in der Datenerhebung liegt dies auch an der gesellschaftlichen Stigmatisierung von Behinderung, die zu einem Bias in den Angaben der Befragten führt und eine Behinderung eher unter den Tisch fallen lässt. Aktuellere Daten unter Verwendung der WG-Fragen oder des *Child Functioning Module* liegen aktuell nicht vor.

Zugang zu schulischer Bildung

AIn Mali liegt die Alphabetisierungsrate der über 15-jährigen Bürger*Innen bei 30,8 % (22,1% Frauen, 40,8% Männer) (INSTAT 2020, S. 9). Das Land konnte in der ersten Dekade des Jahrhunderts kontinuierliche Fortschritte in der Verbesserung der Grundbildung machen. Die Brutto-Einschulungsrate[1] im ersten Schuljahr stieg von 61% in 2001 auf 77,6%

1 Die Brutto-Einschulungsrate gibt den Anteil der eingeschulten Schüler einer Bildungsstufe zu der Gesamtbevölkerung der für diese Stufe relevanten Altersgruppe an. Dabei werden jedoch auch eingeschulte Schüler berücksichtigt, die eigentlich zu jung oder zu alt für diese Stufe sind, was zu Quoten von über 100% führen kann.

Durch die hohe Geburtenrate in Mali wird sich bis 2030 die Zahl der schulpflichtigen Kinder mehr als verdoppeln.

in 2007 (Tan 2020a, S. 5). Durch die sicherheitspolitische Krise im Norden und Zentrum des Landes wurden viele Erfolge seit 2011 zunichte gemacht. Die Einschulungsquote fiel zurück auf aktuell 70,1 % (INSTAT 2020, S. 8). UNICEF (2019, S. 4) zufolge mussten in Mali mehr als 900 Schulen aus Sicherheitsgründen geschlossen werden.

Den Binnenstaat erwartet außerdem ein hoher demographischer Druck auf das Schulsystem, welchen das Land nach aktuellem Stand nicht bewältigen kann. Bis 2030 wird die Zahl der Kinder in der Grundschule um 59% und die Zahl der Kinder im Sekundarschulbereich um 68% steigen (Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation 2017, S. 19). Zusätzlich ist die Schulbildung in Mali durch große Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen, zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern sowie zwischen ländlichen und städtischen Gebieten gekennzeichnet. Trotz der formalisierten Rechte von Menschen mit Behinderung „werden immer noch viel zu viele Kinder mit Behinderung von den Schulen abgewiesen, weil es an ausgebildeten Lehrenden fehlt, die ihre Rechte kennen", so der stellvertretende Bürgermeister von Sikasso, einer Regionalhauptstadt im Süden des Landes (Zit. nach Tan 2020a, S. 7). Die UNESCO gibt an, dass 31,4% aller Menschen mit Behinderung die Grundschule abgeschlossen haben, verglichen mit 47,3% aller Menschen ohne Behinderung (UIS 2021). Für den Sekundarschulbereich liegen keine separierten Daten vor. In ländlichen Gebieten ist die Wahrscheinlichkeit dafür noch einmal deutlich höher als im urbanen Raum. So besuchen in städtischen Gebieten 62,2 % der Menschen mit Behinderung eine Schule, während es in ländlichen Gebieten nur 36,4 % sind. Besonders betroffen sind auch Menschen mit Mehrfachbehinderung. Bei ihnen liegt die landesweite Netto-Einschulungsrate bei nur 22,3% (INSTAT 2012, S. 30).

<table>
<tr><th colspan="16">Bildungssystem in Mali</th></tr>
<tr><td colspan="16">Alter</td></tr>
<tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr>
<tr><td colspan="4" rowspan="2">Kindergarten</td><td colspan="6">Primary Education
First cycle</td><td colspan="3">Primary Education
Second cycle</td><td colspan="3">Secondary Education
High School</td></tr>
<tr><td>1e</td><td>2e</td><td>3e</td><td>4e</td><td>5e</td><td>6e</td><td>7e</td><td>8e</td><td>9e
DEF</td><td>2nde</td><td>1ère</td><td>Term
BAC</td></tr>
</table>

Grafik: Bildung in Mali ist kostenlos im Alter von 7 bis 15 Jahren. Für diese Zeit besteht offiziell auch eine Schulpflicht. (Quelle: Tan 2020b, S. 6)

Neben der unzureichenden Umsetzung der legislativen Basis (UN-BRK) für eine inklusive Bildung in der Praxis, sind es vor allem Vorurteile und negative Einstellungen der Familien und Communities gegenüber Menschen mit Behinderung, die eines der größten Hindernisse für die Bildung von Kindern mit Behinderung, insbesondere von Mädchen, darstellen. Diese begründen sich oft in immer noch fest verankertem Volksglauben und Mythen rund um das Thema, welche in ähnlicher Weise auch in anderen Ländern Westafrikas anzutreffen sind (Diop 2012). Aus Unkenntnis der Eltern über die tatsächlichen Ursachen von Behinderung werden oft spirituelle Erklärungen herangezogen und eine Behinderung als „Tragödie", als „Unglück", oder als „Strafe" angesehen, welche der Familie auferlegt wird, weil sie einen Fehler begangen hat. Daher werden behinderte Kinder aus Scham teilweise versteckt und manchmal sogar eingesperrt. Auch glauben einige Menschen daran, dass eine Behinderung ansteckend sei, was wiederum zu noch stärkerer Isolation führt (Tan 2020a, S. 13).

Insbesondere im Falle von körperlichen Einschränkungen werden diese oft falsch diagnostiziert und behandelt. Alternative Heilpraktiken können den Zustand von Betroffenen sogar verschlimmern. Das Vertrauen in traditionelle Heiler*innen ist mancherorts größer als das in die Schulmedizin, wobei auch der Zugang zu und das Wissen über adäquate Behandlungsmöglichkeiten ein großes Problem darstellen.
Hinzu kommt, dass nicht allen Kindern und Eltern bewusst ist, dass sie das Recht haben, eine Schule zu besuchen und eine Beeinträchtigung keinen Ablehnungsgrund darstellen darf. Vielmehr werden Kinder mit Behinderung teilweise als zusätzliche Belastung für die Familie angesehen. Selbst wenn der Unterricht per Gesetz kostenlos ist, kommen finanzielle Hürden in der Form von indirekten Kosten für Schulmaterial, Uniformen, nachträglich auszustellenden Geburtsurkunden und besonders Transportkosten hinzu.

Mädchen mit Behinderung haben bei der Zuteilung von knappen Ressourcen oft die geringste Priorität (Plan International 2017). Dies gilt auch für die Ermöglichung eines Schulbesuches in einem Kontext, in dem Geschlechternormen die Chancen auf einen Schulbesuch ohnehin bereits einschränken. Es ist oft weiterhin so, dass von Mädchen im Allgemeinen und von Mädchen mit Behinderung im Besonderen nicht erwartet wird, dass sie einer Erwerbsarbeit nachgehen. Somit sehen die Eltern keinen Bedarf an formaler Bildung.

Mädchen und Kinder mit Behinderungen sind beim Schulbesuch oft von Mehrfachdiskriminierungen betroffen.

Ihre Rolle wird auf unbezahlte Betreuungs- und Hausarbeit reduziert, während sie finanziell von ihren Vätern, Brüdern oder Ehemännern abhängig bleiben (Tan 2020a, S. 19). Zusätzlich kommt es mit Eintritt in die Pubertät zu weiterer Diskriminierung durch die oft unzureichenden sanitären Einrichtungen an den Schulen und der somit problematisch werdenden Menstruationshygiene, die den Schulbesuch für Mädchen erschwert (*Global Education Monitoring Report* 2018, S. 33). Hinzu kommt die erhöhte Gefahr für Kindern mit Behinderung, Opfer von sexualisierter Gewalt zu werden, was zusätzliche Sicherheitsbedenken bei einem möglichen Schulbesuch auslöst (UNFPA 2018, S. 25).

Eine weitere große Gefahr für Mädchen ihre Bildungschancen zu verlieren, ist eine frühe Heirat im Jugendalter, die meist mit einem Schulabbruch einher geht. Laut Gesetz dürfen in Mali Mädchen ab einem Alter von 16 Jahren und Jungen ab einem Alter von 18 Jahren heiraten. In einigen Regionen werden Mädchen allerdings bereits ab einem Alter von 12 Jahren (zwangs-)verheiratet. Eine frühe Heirat kann sowohl eine kulturelle Erwartung bezogen auf Geschlechterrollen sein als, auch eine mögliche Bewältigungsstrategie für das wirtschaftliche Überleben. Gerade ärmere Familien versuchen, ihre behinderten Töchter so früh wie möglich zu verheiraten, um die Last der Pflege zu verlagern und um sicher zu sein, dass sich jemand um ihre Tochter kümmern wird. Einige Eltern sind bereit, ihre behinderte Tochter „umsonst" zu verheiraten, d.h. ohne eine Mitgift zu verlangen. So sind arme und behinderte Mädchen einem größeren Risiko ausgesetzt, früh zu heiraten, in einer missbräuchlichen Beziehung zu leben und keinen Zugang zu Bildung zu erhalten (Tan 2020a, S. 25). Neben der Stigmatisierung durch ihre Behinderung kommen für Mädchen im Kontext von Mali in besonderem Maße gesellschaftliche Rollenbilder zum Tragen, die ihren Rechten im Wege stehen.

Qualität der schulischen Bildung

Stand 2020 gibt es 19 sonderpädagogische Einrichtungen in Mali, hauptsächlich in Bamako und den regionalen Hauptstädten. 2.500 Kinder mit Behinderung werden in diesen Einrichtungen betreut, welche zum Großteil von Organisationen von Menschen mit Behinderungen betrieben werden. Von Seiten der Zivilgesellschaft, beispielsweise durch die Union Malienne des Aveugles (UMAV) und die Association Malienne des Sourds (AMASourd), gibt es Bemühungen, Kinder mit Behinderung entweder in das formale Bildungssystem zu integrieren oder in von ihnen betriebenen Sonderschulen inklusive Klassen einzurichten.
Der Förderung des inklusiven Ansatzes ausgehend von den zivilgesellschaftlichen Organisationen steht jedoch noch immer das Fehlen einer echten inklusiven Bildungspolitik in Mali gegenüber. Abgesehen von einigen wenigen Projektfällen ist die Praxis einer inklusiven Bildung noch nicht in den pädagogischen Konzepten auf nationaler Ebene verankert. Die Lehrkräfte sind nicht entsprechend ausgebildet, um auf die Anforderungen an einen inklusiven Unterricht angemessen zu reagieren. Klassenräume sind überfüllt und schlecht oder gar nicht beleuchtet. Die meisten Schulen sind nicht mit einer Rampe für einen barrierefreien Zugang ausgestattet. Falls dies der Fall ist, entspricht diese nicht unbedingt den eigentlichen Anforderungen und ist für Rollstuhlfahrer*Innen oft zu steil. Die Verwaltung attestiert selbst, dass „die Infrastruktur an Schulen weiterhin ohne die Berücksichtigung von Zugänglichkeitsstandards gebaut werden“ (Ministères en Charge de l’Éducation et de la Formation 2017, S. 152). Bei Evaluationen von Schulen spielen die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung kaum oder gar keine Rolle (ebd.).

Hinzu kommt, dass in Mali für die 10% mit der höchsten Bildung (diejenigen, die am längsten in der Schule bleiben), 50% der öffentlichen Mittel für Bildung ausgegeben werden. Allein auf die Hauptstadt Bamako entfallen knapp 42% der Bildungsausgaben, obwohl nur 13% der Bürger*Innen des Landes dort wohnen (ebd.: 154-55). Ebenso entfallen auf Personen aus dem reichsten Quintil im Durchschnitt sechsmal mehr Mittel als Personen aus dem ärmsten Quintil und auf Jungen entfallen immer noch 25% mehr öffentliche Bildungsressourcen als auf Mädchen (ebd.: 158). Das lässt den Schluss zu, dass Menschen mit Behinderung unterproportional von öffentlichen Geldern im Bildungswesen profitieren, da sie seltener als ihre Altersgenoss*innen zur Schule gehen, die Schule im Durchschnitt früher verlassen und besonders häufig von Armut betroffen sind.
Die Datenlage zu Lernergebnissen von Kindern mit Behinderung ist schlecht bis nicht vorhanden. In Schulstatistiken wird die Leistung von Kindern mit Behinderung nicht systematisch erfasst. Interventionen im Bildungsbereich konzentrieren sich häufig auf quantitative Indikatoren wie Einschulungsraten und formale Schulabschlüsse und weniger auf sinnvolle Beteiligung und Lernergebnisse von Menschen/Kindern mit Behinderung.

Obwohl Vietnam die UN-BRK unterzeichnet hat, sind Menschen mit Behinderungen vielerorts Stigmatisierungen ausgesetzt.

Vietnam

Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Schon in der vietnamesischen Verfassung heißt es in Artikel 61, dass der Staat sich verpflichtet „die Voraussetzungen zu schaffen für Menschen mit Behinderung […] allgemeine und berufliche Bildung zu erhalten" (Constitution of Vietnam, 2013). Außerdem wurde 2010 ein umfassendes Gesetz für den Schutz und die Rechte von Menschen mit Behinderung erlassen. Es setzt inhaltlich 25 Artikel der UN-BRK in nationales Recht um. Die UN-BRK hat Vietnam bereits im Jahr 2007 unterzeichnet, allerdings wurde sie erst sieben Jahre später von der Nationalversammlung ratifiziert. Zusätzlich ist Vietnam Unterzeichner der *Incheon Strategy to Make the Right Real for Persons with Disabilities in Asia and the Pacific* und der Resolution zur *Asian and Pacific Decade of Persons with Disabilities* 2013-22 der UN *Economic and Social Commission for Asia and the Pacific* (UNESCO Education Profiles 2021b). Trotzdem werden Menschen mit Behinderung in Vietnam von vielen Teilen der Gesellschaft noch immer aus einer Perspektive der Wohltätigkeit und medizinischer Hilfestellung, als aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive betrachtet (Hashemi et al. 2015, S. 44).

Menschen mit Behinderung

Durch eine im Jahr 2016 durchgeführte und 2018 veröffentlichte großangelegte nationale Umfrage zu Menschen mit Behinderung ist die Datenlage für Vietnam verhältnismäßig gut. Es ist eines der ersten Länder, welches die Washington Group Questions und speziell das *Child Functioning Module* (siehe Box *Die Washington Group Fragen*) in eigene Surveys integriert hat. Auch wurde so eine methodisch fundierte Baseline geschaffen, um Fortschritte beim Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderung messen zu können. Demnach lebt ein bedeutender Teil der vietnamesischen Bevölke-

Vater mit seinen Kindern, die durch Agent Orange-Spätfolgen geschädigt wurden.

rung mit einer Behinderung. Die Erhebung ergab, dass über 7% der Bevölkerung im Alter von zwei Jahren und älter - etwa 6,2 Millionen Menschen – eine Behinderung haben und weitere 13% - fast 12 Millionen – in einem Haushalt zusammen mit einer Person mit Behinderung leben (GSO 2018, S. 68). In früheren Erhebungen mit anderen Methodologien ist noch von deutlich geringeren Zahlen ausgegangen worden (Ministry of Education and Training 2015, S. 23).

Zugang zu schulischer Bildung

MIn Vietnam liegt die Alphabetisierungsrate der über 15-jährigen Bürger*Innen bei 94,3%. Für Menschen mit Behinderung liegt diese mit 74,4% deutlich niedriger (GSO 2018, S. 84). Brutto-Einschulungsraten liegen in der Grundschule bei 100% für Kinder ohne Behinderung und 88,4% für Kinder mit einer Behinderung (ebd. 79). Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es für die Primarbildung kaum, allerdings liegen für den urbanen Raum leicht höhere Zahlen für den Schulbesuch von Menschen mit Behinderung als für den ländlichen Raum vor (90,9% vs. 87,6%) (ebd. 81). In den Bildungsinstitutionen des Sekundarbereichs fallen die Schulbesuchsraten für alle Kinder, für Kinder mit Behinderung allerdings besonders stark ab. Im höheren Sekundarschulbereich liegt diese noch bei 75,8% für Menschen ohne respektive 39,3% für Menschen mit Behinderung.

Haushalte, in denen Menschen mit einer Behinderung leben, sind auch in Vietnam häufiger von Armut betroffen, als Haushalte ohne ein Mitglied mit Behinderung (19,4% vs. 8,9%) (GSO 2018, S. 121). Das amtliche Büro für Statistik von Vietnam kommt auf Grundlage des Haushalts-Surveys zu folgendem Schluss: „*higher education is the pathway for persons with disabilities to escape poverty traps*“ (ebd. 126). Dazu werden 55,5% aller Schüler*innen mit Behinderung von Schulgebühren befreit, verstärkt im Sekundarschulbereich (GSO 2018, S. 219). Trotz allem ist fehlende Bildung für Betroffene nach eigenem Empfin-

den einer der Hauptgründe für Einschränkungen in wirtschaftlicher Hinsicht (Palmer et al. 2015, 8). Um für die Befreiung von Schulgebühren qualifiziert zu sein, braucht es ein *Disability Certificate*, welches bei einer kommunalen Behörde beantragt werden muss. Dieser bürokratische Prozess der Identifizierung und Anerkennung einer Behinderung ist vielen Familien nicht bekannt. Zur Erlangung des Zertifikates wird von kommunalen Mitarbeitenden eine zehn Punkte umfassende medizinische Checkliste abgearbeitet, um festzustellen, ob eine Person eine Behinderung hat. Soziale Faktoren werden bei dieser Verfahrensweise nicht berücksichtigt. Zusätzlich sind die kommunale Mitarbeitende meist unzureichend geschult (Hashemi et al. 2015, S. 51).

Qualität der schulischen Bildung

Komplett getrennte Lernumgebungen sind in Vietnam eher die Ausnahme. 94,2% aller Schüler*innen mit einer Behinderung werden gemeinsam mit Schüler*innen ohne Behinderung beschult, wobei nur 14% aller Schulen Lehrkräfte mit spezieller Ausbildung für die Unterrichtung von Kinder mit Behinderung haben (GSO 2018, S. 164–165). Die Schulen selbst geben an, die größten Probleme in der Beschulung von Menschen mit Behinderung vor allem aufgrund nicht ausreichend ausgebildeter Lehrkräfte (72,3%), ungenügender Infrastruktur (68,1%) und zu geringem Budget (53,9%) zu haben. Eltern von Kindern mit Behinderung nennen Mobbing und Ausgrenzung in der Schulumgebung als relevantes Problem (Hashemi et al. 2015, S. 48).
Dagegen werden Stigmatisierung und Vorurteile aus dem sozialen Umfeld von den Institutionen selbst aber kaum als problematisch erachtet (GSO 2018, 167). Was ebenfalls problematisch bleibt, ist die weit verbreitete „Methode“ an 63,9% der Schulen, Kinder mit Behinderung von einigen „nicht geeigneten“ Schulfächern zu befreien (GSO 2018, S. 169). Korrekterweise merkt auch die vietnamesische Verwaltung an, dass es ungeeignete Schulfächer in einer wirklich inklusiven Schule nicht gibt und dies eher eine Strategie ist, um Probleme in der Lehrer*innenausbildung und Ausstattung der Schulen zu umschiffen (ebd. 168).
Eine flächendeckende Ausbildung von Nachwuchslehrpersonal mit Kompetenzen im Bereich Inklusion wird auch dadurch erschwert, dass es nur in Hanoi und Ho Chi Minh jeweils zwei Hochschulen mit entsprechenden Bildungsgängen gibt. Deren Fokus liegt auf einer Ausbildung für den Primarschulbereich. Dies erhöht die Hürde für eine erfolgreiche Transition von Lernenden in den (höheren) Sekundarschulbereich (Hashemi et al. 2015, S. 39) und zeigt sich auch in den abnehmenden Schulbesuchsraten von der Primar- zur Sekundarschule (GSO 2018, 80).

Bei Erlass neuer nationaler Vorgaben in der Schulpolitik werden den Provinzregierungen in der Regel keine zusätzlichen Mittel zugewiesen. Dies belastet in Folge die ohnehin schon knappen Bildungsbudgets weiter und hat erhebliche Auswirkungen auf die Umsetzung wichtiger Maßnahmen, die das Leben von Kindern mit Behinderung und die Durchführbarkeit einer inklusiven Bil-

Knappe Bildungsbudgets sind vor allem in ländlichen Regionen vorhanden und verringern so Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen.

dung in Vietnam erheblich verbessern können (Hashemi et al. 2015, S. 30). In ihrer Studie machen Hashemi et al. (2015) außerdem ein Stadt-Land Gefälle bei der Berücksichtigung von Inklusion in lokalen Schulbudgets aus. So gaben 34 von 78 befragten Schulen (43,6%) in der Metropolregion Ho-Chi-Minh an, ein dezidiertes Budget für die Unterstützung von Kindern mit Behinderung einzuplanen. In den ländlich geprägten Provinzen waren es nur 8 von 290 Institutionen (2,8%) (ebd. 37). Dies bedeuten auch, dass es erhebliche Unterschiede von Schule zu Schule gibt, wie und ob inklusive Bildung umgesetzt wird.

Anders als die Ergebnisse der Erhebung des vietnamesischen Statistikbüros (vgl. GSO 2018, 167), benennen andere Quellen soziale Stigmatisierung durchaus als problematisch. Diesen zufolge ist die nicht wenig verbreitete Überzeugung, dass Bildung für Kinder mit Behinderung eine (zu) hohe Budget- und Ressourcenbelastung darstellt, ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis auf dem Weg zu echter Bildungsgerechtigkeit für Menschen mit Behinderung. Insbesondere in Hinblick auf die vermeintlich nicht oder kaum vorhandenen Berufsaussichten und Karrierechancen, werden Schüler*innen mit Behinderung zu wenig als Rechteinhaber*innen anerkannt (Hashemi et al. 2015, S. 37–38). Solche Sichtweisen, die auch bei Lehrenden vorhanden sind, stehen im Wiederspruch zu nationalen Gesetzen und Vorschriften, welche durchaus emanzipatorisch sind und dazu befähigen sollen, ein produktives und selbstbestimmtes Leben für alle Bürger*innen zu ermöglichen.

Obwohl Vietnam häufig als das Land mit dem inklusivsten Ansatz in der Schulbildung in Asien benannt wird (Villa et al. 2020, S. 257) und trotz einer soliden legislativen Basis für eine inklusive schulische Bildung und der weitgehenden Überführung der UN-BRK in nationales Recht, wird die praktische Umsetzung in den Schulen den gesetzlichen Regelungen noch zu oft nicht gerecht. Unterstützungen für die jeweiligen Schulen, Aus- und Fortbildungen

von Lehrpersonal, sowie Monitoring und Qualitätsmanagement sind zu verbessern, um der Realisierung von SDG4 weiter näher zu kommen (Hai et al. 2020, S. 179). Im freiwilligen Staatenbericht zum Stand der nationalen Implementierung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung benennt Vietnam diese Probleme ebenfalls als Handlungsfelder, in denen weitere Anstrengungen zur Verbesserung notwendig sind (Ministry of Planning and Investment 2018, S. 37). Diese Kritik soll nicht unterschlagen, dass Vietnam für viele Länder Vorbildcharakter in der Transformation des Bildungssystems haben kann.

Jamaika

Nationale Verpflichtungen und Gesetze

Als Erstunterzeichner der UN-BRK ist Jamaika einer der Vorreiter in der formalen Schaffung eines Rechtsrahmens zum Schutze der Rechte von Menschen mit Behinderung. Allerdings gibt es auch dort weiterhin große Defizite in der Umsetzung zur Verbesserung der Lebenswirklichkeiten von Menschen mit Behinderung. Durch die auf internationaler Ebene eingegangenen Verpflichtungen hat Jamaika signifikante Rechte von Menschen mit Behinderung in nationales Recht überführt. Besonders zu nennen ist hier der *Disability Act* von 2014, welcher als zentrale Leitlinie für die Bemühungen des Landes steht, den Rechten von Menschen mit Behinderung im Rahmen seines Entwicklungsplans (Vision 2030 Jamaica) besser entsprechen zu können.
In der Zielsetzung heißt es, dass Menschen mit Behinderung „vollständig in die Gesellschaft integriert sind, Zugang zu angemessenen Versorgungs- und Unterstützungsdiensten haben und als wertvolle Humanressourcen wahrgenommen werden“ (Planning Institute of Jamaica, 2009, zit. n. Wilson-Scott 2018, S. 9). Das tatsächliche Ausmaß der Fortschritte wird aber weiterhin durch eine Reihe von Faktoren beschränkt. Vor allem sind dies die unzureichende reale Umsetzung der legislativen Basis sowie lange Zeitspannen zwischen einem Beschluss und der tatsächlichen Implementierung und Durchsetzung von Instrumenten.
Dazu kommen immer noch negative Stereotypen bezüglich der Fähigkeiten und Potentiale von Menschen mit Behinderung, welche gesellschaftlich weiterhin relevant sind. (Wilson-Scott 2018, S. 1).
Im freiwilligen Staatenbericht zum Stand der nationalen Implementierung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung hat Jamaica für SDG 4 keinen konkreten Bezug auf Lernende mit Behinderung genommen (Planning Institute of Jamaica 2018).

Menschen mit Behinderung

Im regelmäßig durchgeführten Jamaica Survey of Living Conditions (JSLC) liegt ein Modul zur Erfassung von Menschen mit Behinderung vor, welches sich allerdings nicht den Washington Group Sets bedient. So gab

Rechtlich zugesicherte Versorgungs- und Unterstützungsdienste sind in der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen in Jamaika nur ungenügend vorhanden.

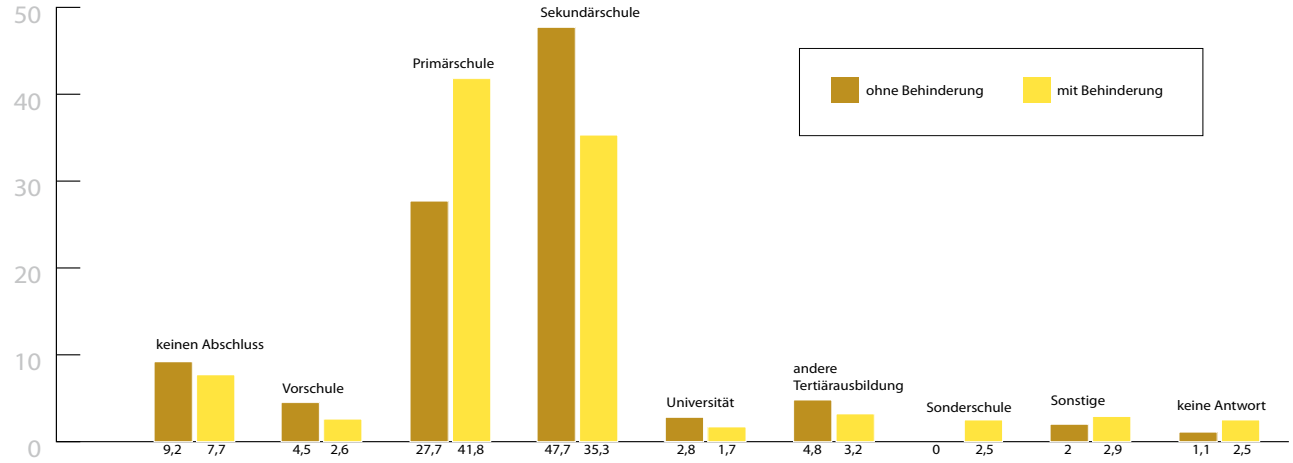
diese Umfrage den Anteil von Menschen mit Behinderung mit 3,4% (2009), 3,6% (2012) und 3,3% (2014) an (Wilson-Scott 2018, S. 9). Damit liegen die aktuell verfügbaren Daten auch für Jamaika deutlich unter den Schätzungen von WHO und Weltbank..

Zugang zu schulischer Bildung

Bei den Schulbesuchsraten bewegten sich die allgemeinen Zahlen zuletzt je nach Jahr um die 80%, wobei Mädchen tendenziell leicht stärker repräsentiert sind als Jungen. Die Alphabetisierungsrate für alle Bürger*innen über 15 Jahre liegt bei 88% (83,4% Männer und 92,7% Frauen). Mädchen schneiden auch auf allen Ebenen des Bildungssystems besser ab als Jungen, segregierte Daten für Mädchen und Jungen mit Behinderung sind allerdings nicht verfügbar (Statistical Institute of Jamaica 2018). Um strukturelle Hindernisse zu beseitigen, hat das Bildungsministerium jegliche geschlechterbasierte Trennung in den Lehrplänen abgeschafft.

Zahlen bezüglich des Zugangs zu Bildung für Menschen mit Behinderung lassen sich nur aus der Bevölkerungsumfrage von 2001 ziehen. Diese arbeitet wiederum mit einer anderen Methode als der JSLC und fragt nach spezifischen Behinderungen, nicht jedoch nach funktionalen Selbsteinschätzungen von Betroffenen. Demnach erreichten mit 41,8% die meisten Menschen mit Behinderung lediglich einen Primar-Schulabschluss, welcher von über 80% aller Menschen ohne Behinderung erreicht wurde. In der Bevölkerungsgruppe von Menschen ohne eine Behinderung war der am häufigsten erreichte Bildungsabschluss der einer Sekundarschule (47,7%), wohingegen diesen nur 35,5% aller Menschen mit Behinderung erreichten. Weiterführende formale Ausbildungen im Bereich der Tertiären Bildung waren allgemein selten, aber auch hier lagen Menschen mit Behinderung deutlich hinter den Zahlen von Abschlüssen nicht beeinträchtigter Menschen (Wilson-Scott 2018, S. 13). Tiefergehende qualitative Beschreibungen oder Zahlen zur Alphabetisierung von Menschen mit Behinderung liegen nicht vor.

Kinder mit Behinderung sind oft einem abweisenden sozialen Klima ausgeliefert. Dabei machen die Akzeptanz und Unterstützung aus ihrer Familie und Gemeinde einen Unterschied und tragen auch zur besseren Bildungssituation bei.



Grafik: Abgeschlossene Bildungsniveaus im Vergleich (Stand 2001; eigene Darstellung basierend auf Wilson-Scott 2018, 13).

Als Folge der strukturell schlechteren Schul- und Ausbildungssituation sind Menschen mit Behinderung in Jamaika besonders von Arbeitslosigkeit betroffen. Nur 15% der Menschen mit Behinderung gehen laut JSLC 2014 einer Erwerbstätigkeit nach und sind damit deutlich öfter und stärker von Armut betroffen.

Laut der jamaikanischen Sozialwissenschaftlerin Annica Gayle-Giddens (2015, S. 13) sind Menschen mit Behinderung in Jamaika oft einem sehr negativen und abweisendem sozialen Klima ausgeliefert. Einige Eltern erklären sich die Geburt eines Kindes mit Behinderung mit spirituellen Glaubenssätzen. Eine UNICEF-Studie ermittelte, dass 18% der Eltern die Behinderung ihres Kindes „auf einen bösen Geist, eine Strafe für ihre Sünden oder den Anblick einer behinderten Person während der Schwangerschaft" zurückführen (UNICEF 2006, zit. n. Wilson-Scott 2018, S. 16).
Solche Denkweisen und Einstellungen führen dazu, dass Menschen mit Behinderung „mit gesellschaftlicher Ausgrenzung und Stigmatisierung, Vernachlässigung, unhaltbaren Lebensumständen in den eigenen Familien (z.B.

Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen aufgrund von Aberglauben ist in Jamaika weit verbreitet.

Verstecken), dem Entzug der eigenen Unabhängigkeit sowie anderer diskriminierender und entmündigender Behandlung zu kämpfen haben“ (Gayle-Geddes 2015, S. 43). Nicht nur deswegen ist eine gute Ausbildung unter Menschen mit Behinderung ein hoch geschätztes Gut, da sie als „wichtigstes Instrument zur Optimierung der eigenen Teilhabe“ (ebd. 59) angesehen wird.

Qualität der schulischen Bildung

Jamaika ist einige Verpflichtungen eingegangen und bekennt sich wiederholt zu einem inklusiven Schulsystem. Von landesweit 930 Schulen gibt es zur zehn Schulen, in denen Kinder mit Behinderung separat unterrichtet werden (Statistical Institute of Jamaica 2018). Seit dem Schuljahr 2015/2016 finanziert das Bildungsministerium sieben Regionalkoordinator*innen, die staatliche wie private Schulen bezüglich der Bedürfnisse von Lernenden mit Behinderung im Sinne einer inklusiven Schule beraten sollen (UNICEF 2018, S. 33). Im Februar 2021 hat Jamaika außerdem die Gebärdensprache in den nationalen Lehrplan aufgenommen (UNESCO Education Profiles 2021a).
Nichtsdestotrotz ist das Schulwesen in Jamaika weder personell noch bezogen auf die Infrastruktur angemessen ausgestattet, um eine hochwertige und inklusive Bildung für alle zu gewährleisten. Jamaika berichtet im Staatenbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung (2019, S. 27), dass 127 der landesweit 764 Grundschulen mit einem barrierefreien Zugang für Schüler*Innen mit physischen Beeinträchtigungen ausgestattet sind. In Sekundarschulen können dies nur 35 von 167 Schulen gewährleisten. Noch schlechter steht es um den Zugang zu barrierefreien Sanitäranlagen. Zahlen aus dem Primarschulbereich zeigen, dass lediglich 10,7% der Grundschulen entsprechend ausgestattet sind (Morris 2011, S. 11). Unterrichtsmaterialien in zugänglichen Formaten wie Braille oder Leichter Sprache werden nur in 6% der befragten Schulen eingesetzt (ebd. 14).
Eines der größten Probleme ist, wie vielerorts, die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte. UNESCO (2021a) gibt die Zahl an Lehrkräften mit speziali-

Viel zu wenig Schulen und deren Lehrpersonal sind für die Durchführung von inklusiver Bildung ausreichend ausgestattet bzw. ausgebildet.

sierter Ausbildung für den Unterricht mit Lernenden mit Behinderung mit landesweit 424 Personen an und bemängelt, dass es kein institutionalisiertes Ausbildungsprogramm für Lehrer*innen bezogen auf inklusiven Unterricht gibt.

Im bereits erwähnten Staatenbericht berichtet das Bildungsministerium, vermutlich in Ermangelung an institutionalisierten Alternativbeispielen, von einem Training für die Angestellten an 29 Grundschulen, welches zur Realisierung von Artikel 24 (Bildung) der UN-BRK beitragen soll (Government of Jamaica 2019, S. 27). 14% der von Morris (2011) befragten Grundschulen haben zudem, aktuell oder in der Vergangenheit, Lehrer*innen mit einer Behinderung beschäftigt (ebd. 14).

Fazit

In allen drei hier betrachteten Ländern wurden in den letzten beiden Jahrzehnten internationale Verpflichtungen eingegangen, sowie nationale Gesetze beschlossen, um die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung zu verbessern. Es lässt sich attestieren, dass es generell an Evidenz darüber mangelt, welche Maßnahmen in welchen Kontexten wirksam sind, um SDG 4 und damit den Zugang zu einer inklusiven und hochwertigen Bildung für alle Menschen mit Behinderung bis 2030 zu verwirklichen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass nationale Behörden ihrer Verpflichtung aus Artikel 31 der UN-BRK, nämlich geeignete aufgeschlüsselte Daten auch zum Bereich der inklusiven Bildung zu erheben, kaum nachkommen. Menschen mit Behinderung sind von der qualitativen und quantitativen Datenerhebung im Bildungsbereich nahezu ausgeschlossen (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016). Wenn Daten vorhanden sind, beziehen sich diese fast ausschließlich auf Einschulungsraten in den Eingangsklassen der Primar- und Sekundarschulen. Insbesondere Lernergebnisse und Kompetenzzuwächse werden nicht erfasst.
Die drei Beispielländer Mali, Vietnam und Jamaika sind hier keine Ausnahme. Trotz der im direkten Vergleich relativ guten Datenlage in Vietnam fehlt es in allen Ländern an besser aufgeschlüsselten Daten, um Entwicklungen zum Erreichen von SDG4 zu steuern und zu belegen. Das Statistikbüro der UNESCO hat im September 2021 eine Datendisaggregierung zu Behinderung für Schulabschlussquoten und Schulabbrecherquoten in die eigene Berichterstattung aufgenommen (UIS 2021).
Um die eigene Datenbank zu füllen, ist die Organisation allerdings weitgehend von nationalen Erhebungen der Mitgliedsländer abhängig. Um Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung abzielen, effektiv planen und evaluieren zu können, ist es dringend erforderlich die Datenlücke über Behinderung und die entsprechenden Auswirkungen im Bildungsbereich zu schließen. Auch die Überprüfbarkeit der Einhaltung von teilweise schon vorhandenen Policies ist von entsprechenden Daten abhängig.

Übergreifend ist festzustellen, dass es neben der fehlenden Datengrundlage besonders an der Finanzierung für ein inklusives Schulsystem mangelt. Es fehlt an angemessenen Gehältern, Aus- und Fortbildungen, Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien, Hilfsmitteln und Investitionen in die Infrastruktur und erschwert die Umsetzung einer qualitativ guten inklusiven schulischen Bildung.

Literaturverzeichnis

African Disability Forum. 2020. African Regional Report on the Implementation of the SDGs and the CRPD for Women and Girls with Disabilities in Rwanda, Nigeria, Kenya, Mali and Niger. Addis Ababa: ADF.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. General Comment No. 4 on the Right to Inclusive Education. Geneva: United Nations.

Diop, Idrissa. 2012. "Handicap et représentations sociales en afrique occidentale." Le français aujourd'hui 177: 19–27.

Gayle-Geddes, Annica. 2015. Disability and Inequality: Socioeconomic Imperatives and Public Policy in Jamaica. New York: Palgrave Macmillan.

Global Education Monitoring Report. 2018. Gender Review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education. Paris: UNESCO.

Global Education Monitoring Report. 2020. Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO.

Government of Jamaica. 2019. "Initial report submitted by Jamaica under article 35 of the CRPD, due in 2010: Revision 1 as received on 11 February 2019." Accessed October 07, 2021. http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/JAM/CRPD_C_JAM_1_6968_E.docx.

GSO. 2018. Vietnam National Survey on People with Disabilities 2016: Final Report. Hanoi: General Statistics Office.

Hai, Nguyen X., Thi Le Thuy Hang, Nguyen T. T. Hang, and Do T. Thao. 2020. "Policies on Inclusive Education for Children with Disabilities in Vietnam." American Scientific Research Journal for Engineering, Technology and Science 72 (1): 162–80.

Hashemi, Goli, Donald Njelesani, Janet Njelesani, and Penny Parnes. 2015. Readiness for Education of Children with Disabilities in Eight Provinces of Viet Nam. Hanoi: UNICEF.

Inclusive Education Initiative. 2021a. Learners with Disabilities and COVID-19 School Closures: Findings from a Global Survey Conducted by the World Bank's IEI. Washington: World Bank Group.

Inclusive Education Initiative. 2021b. "Your Knowledge Hub for Resources on Disability-Inclusive Education." Accessed November 04, 2021. https://www.inclusive-education-initiative.org/.

INSTAT. 2012. Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2009: Scolarisation, Instruction et Aplhabetisation au Mali. Bamako: Institut National de la Statistique.

INSTAT. 2020. Enquête modulaire et permanente auprès des familles (EMOP): Rapport d'analyse de l'EMOP: éducation et alphabétisation, conditions de vie de la population et dépenses de consommation des ménage. Bamako: Institut National de la Statistique. Accessed August 05, 2021. https://www.instat-mali.org/fr/publications/enquete-modulaire-et-permanente-aupres-des-menages-emop.

International Disability Alliance. 2020. What an Inclusive, Equitable, Quality Education Means to us. IDA: Geneva.

Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation. 2017. "Diagnostic sectoriel du système éducatif national. Éléments d'analyse pour la relance d'une éducation fondamentale de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins." Accessed August 10, 2021. https://www.reseau-far.com/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-Global-Analyse-secto-Mali-Version-0-4.pdf.

Ministry of Education and Training. 2015. Education for All 2015 National Review Viet Nam. Hanoi: MoET.

Ministry of Planning and Investment. 2018. Viet Nam's Voluntary National Review on the Implementation of the Sustainable Development Goals. Hanoi: MoPI.

Morris, Floyd. 2011. Report on Access and Inclusion for Persons with Disabilities in the Jamaican Education System. Kingston: UWI Centre for Disability Studies. Accessed September 29, 2021. https://www.eyecarecaribbean.com/ecc/research/Official_Report_On_Access_And_Inclusion_In_Jamaican_Schools.pdf.

OHCHR. 1990. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations.

Orsander, Martina, Pamela Mendoza, Melissa Burgess, and Silvia M. Arlini. 2020. The Hidden Impact of COVID-19 on Children and Families with Disabilities. London: Save the Children.

Palmer, Michael, Nora Groce, Daniel Mont, Oanh H. Nguyen, and Sophie Mitra. 2015. "The Economic Lives of People with Disabilities in Vietnam." PloS one 10 (7).

Plan International. 2017. Let Me Decide and Thrive: Global discrimination and exclusion of girls and young women with disabilities. Geneva: Plan International UN-Office.

Planning Institute of Jamaica. 2018. Jamaica Voluntary National Review on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development. Kingston: PIOJ.

Séverin, Marianne. 2019. "Country Report: Mali." African Disability Rights Yearbook 7: 164–85.

Statistical Institute of Jamaica. 2018. "Education Statistics." Accessed October 05, 2021. https://statinja.gov.jm/Demo_SocialStats/Education.aspx.

Tan, Danielle. 2020a. La situation éducative en question: Etude Pays - Mali. Lyon: Humanité & Inclusion.

Tan, Danielle. 2020b. To be a Girl with Disabilities from West-Africa: The Educational Situation in Question. Lyon: Humanity & Inclusion.

The World Bank. 2020. Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the Covid-19 Crisis for Learners with Disabilities. Washington: Inclusive Education Initiative.

UIS. 2019. New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School: UIS Factsheet no. 56. Paris: UNESCO Institute for Statistics.

UIS. 2021. "UIS Data Release Features New SDG 4 Indicators and Disaggregated Dimensions." Accessed November 10, 2021. http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions.

UN-DESA. 2021. "Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)." Accessed July 22, 2021. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

UNESCO. 1994a. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Verabschiedet von der Weltkonferenz Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität. Salamanca: UNESCO. Accessed September 07, 2021. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.

UNESCO. 1994b. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. 2018. "Observatory on the Right to Education." Accessed November 04, 2021. http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=&lng=en.

UNESCO. 2021. UNESCO warns 117 million students around the world are still out of school. Paris: UNESCO. Accessed September 21, 2021. https://en.unesco.org/news/unesco-warns-117-million-students-around-world-are-still-out-school.

UNESCO Education Profiles. 2021a. "Inclusion Jamaica." Accessed October 05, 2021. https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/jamaica/~inclusion.

UNESCO Education Profiles. 2021b. "Inculsion Viet Nam." Accessed October 26, 2021. https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/vietnam/~inclusion#Laws,%20Plans,%20Policies%20and%20Programmes.

UNFPA. 2018. Young Persons with Disabilities: Global Study on Ending Gender-Based Violence and Realising Sexual and Reproductive Health and Rights. New York: United Nations Population Fund.

UNICEF. 2018. Situation Analysis of Jamaican Children. Kingston: Caribbean Policy Research Institute.

UNICEF. 2019. Education under Threat in West and Central Africa: UNICEF Child Alert. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. 2021. Education Disrupted: The second Year of the VOCID-19 Pandemic and School Closures. New York: United Nations Children's Fund.

United Nations. 1964. "Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (Übersetzung)." Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem. Accessed August 26, 2021. https://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=UntWDiskr%C3%9CbKG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-UntWDiskr%C3%9CbKGND1964pAnlage.

United Nations. 2015. "Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung." Accessed December 09, 2021. https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf.

Villa, Richard A., van Tac, Jacqueline S. Thousand, Pham M. Muc, and Nguyen X. Hai. 2020. "Inclusion in Vietnam: More than a Quarter Century of Implementation." International Electronic Journal of Elementary Education 12 (3): 257–64.

Wilson-Scott, Shakelsha. 2018. I am Able: Situational Analysis of Persons with Disabilities in Jamaica. Kingston: UNICEF.

World Bank, and WHO. 2011. World Report on Disability. Geneva: World Health Organisation.http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf.

Die inklusive Umsetzung von SDG4 zwischen Anspruch und Realität

Die Reihe umfasst folgende Hefte:

- Frühkindliche Bildung
- Schulische Bildung
- Berufliche und tertiäre Bildung
- Lebenslanges Lernen
- Die Rolle der Hochschulen

Gefördert durch ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

ENGAGEMENT GLOBAL
Service für Entwicklungsinitiativen

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Gefördert von

KATHOLISCHER FONDS

bezev wird gefördert aus Mitteln des kirchlichen Entwicklungsdienstes Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst