

Zeitschrift "Behinderung und Dritte Welt", Ausgabe 3/95

Editorial90

Artikel

Behinderte Schüler in Südasien: Was können wir von ihnen lernen? (M. Miles)	91
Kinder mit Behinderungen in Regelschulen (Brian O'Toole und Roy McConkey)	98
Von der Sondererziehung zur Inclusive Education (Ture Jönsson)	101
Giving Children with Disabilities, living in Sri Lanka and Vietnam, back their Childhood with the Help of Inclusive Education (Iréne López)	104

Schwerpunktserie:

Behinderung im Christentum (S. Beate Böhnke)	114
--	-----

Berichte aus den Arbeitskreisen

Behinderung und Organisation der Entwicklungszusammenarbeit	123
Behinderung in islamischen Gesellschaften	124

Organisationen

Bericht über das IX. Symposium der Arbeitsgemeinschaft "Behinderung und Dritte Welt"	124
---	-----

News

Behinderte Frauen fordern Beendigung ihrer Benachteiligung.....	127
"Behinderung" im englischsprachigen Raum.....	128
UNDP – Kurs über Planung und Management von CBR.....	129

Veranstaltungen130

Literatur und Medien131

Liebe Leserin, lieber Leser!

Die meisten Printmedien ändern irgendwann einmal ihre Aufmachung oder ihren Namen. Aber wir machen beides: Nicht nur in neuem Gewand, sondern auch unter neuem Namen präsentiert sich die Ihnen vorliegende Ausgabe.

Hiermit ist nun ein faktisch schon längst vollzogener Wechsel von einem reinen Informations-Organ zu einem Fach-Organ auch expressis verbis vollzogen. Das ursprüngliche Anliegen des "Rundbriefes", sich in der Tradition der Newsletters als ein Medium für den Austausch von Informationen im Rahmen unseres Arbeitsbereiches darzustellen, wird natürlich auch weiterhin einen festen Platz in der Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt haben. Gleichzeitig werden wir aber auch an dem eingeschlagenen Weg der Entwicklung unseres Rundbriefes zu einer innovativen und kritisch-konstruktiven Zeitschrift festhalten, die dazu beiträgt, die fachliche Diskussion auf diesem Gebiet weiterzuentwickeln.

In der vorliegenden Ausgabe verfolgen wir dieses Ziel mit der Fortsetzung der Serie "Religion und Behinderung" (siehe den Beitrag von S.B. BÖHNKE) und dem Schwerpunktthema "Schulische Integration von Kindern mit Behinderungen". M. MILES befaßt sich in einer historischen und vergleichenden Auseinandersetzung mit der Frage, was wir von Kindern mit Behinderungen in Südasien lernen können. B. O'TOOLE & R.

McCONKEY verweisen auf die besondere Rolle der lokalen Regelschule für die Eröffnung von Fördermöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen, besonders in ruralen Zonen.

Zwei Artikel beziehen sich explizit auf den neuen Begriff "Inclusion", der seit der "World Conference on Special Needs Education: Access and Quality" im Juni 1994 in Salamanca (Spanien) den internationalen Diskurs bewegt (wir berichteten hierüber in der Ausgabe des Rundbriefes "Behinderung und Dritte Welt" 2/95). Es spricht einiges dafür, daß "Inclusive Education" zu einem zentralen Thema der sonderpädagogischen Diskussion auf internationalen Parketten wird. Wir greifen dies hier mit den Beiträgen von T. JÖNNSON und I. LOPEZ auf, die diesen neuen "Schlüsselbegriff" bereits in ihre Argumentation aufgenommen haben.

Die Redaktionsgruppe

Behinderte Schler in Sdasien Was knnen wir von ihnen lernen?

M. Miles

Reichtum der Geschichte

Persönliche Unterschiede in den geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden bereits vor 3500 Jahren in den Hymnen des Rig Vedas (X, 71: 7 – 8) erwähnt. Dieser uralte Text beschreibt Schüler u.a. auch als Frösche nach einem Regen, die ihre Lektionen in ständiger Wiederholung ihres Lehrers hinausquaken (VII, 103: 5). In einer Studie über Südasiatische Erziehung verband MOOKERJI (1951, S. 36 – 37) diese Bilder mit der heutigen Zeit, in der Schulkinder immer noch ihre Lektionen wie Frösche herunterleiern; wenn aber die individuelle Arbeit beginnt, werden ihre unterschiedlichen Fähigkeiten klar. Die weniger Begabten werden an den Pflug oder an den Webstuhl zurückgeschickt.

Diese Bilder korrespondieren mit zwei grundlegenden Reaktionen von Lehrern auf behinderte Schüler – über Jahrhunderte hinweg und auf der gesamten Welt:

- Laßt sie bleiben, damit sie irgendetwas lernen können.
- Laßt sie gehen, wenn sie nicht fähig sind, etwas zu lernen.

Es ist nicht immer einfach, Kinder ohne jegliche Bildung aus der Schule zu entlassen.

Ein indischer Text aus der Zeit um 100 v. Chr. erzählt von einem König mit drei Söhnen, die "totale Versager" waren. Zum Wohl des Königreiches benötigten sie aber Erziehung und Bildung. Ein Höfling namens Vishnusarman übernahm die Aufgabe, sie zu unterrichten und schrieb dabei das weltweit erste Buch über Sonderpädagogik, das Panchatantra. Durch diese Sammlung von Tiergeschichten, die später in hunderten von Übersetzungen die Märchen der halben Welt bereicherten, erhielten die "dummen Prinzen" eine Reihe von praktischen Lektionen in menschlichen Umgangsformen, praktischen Handlungsweisen, zur Erweiterung ihres Wissens und in Regierungsangelegenheiten.

Dieses Beispiel zeigt zwei weitere Erziehungsstrategien für Kinder mit besonderen Bedürfnissen:

- Versuche es auf eine andere Art und Weise.
- Verändere das Curriculum in bezug auf die Bedürfnisse der Schüler.

Es wird uns nicht erzählt, ob die Prinzen das Lesen, Schreiben oder Rechnen gut lernten. Sie benötigten folgende Arbeitsfähigkeiten: sich zu konzentrieren, zu denken, eine Entscheidung zu finden und diplomatisch zu sein. Diese Dinge lernten sie.

Auch der Buddhist Nanfalisa-Jataka erzählt uns von seinen Bemühungen, einen Lernbehinderten zu unterrichten mit aktivierenden Methoden und einem praktischen Curriculum – 2000 Jahre, bevor europäische Fachleute wie Seguin oder Montessori diese Methoden erfanden. Dem Bericht von Nanfalisa zufolge waren die Methoden jedoch nicht erfolgreich – aber auch heutige Lehrer finden manchmal nicht den richtigen Zugang zu einem behinderten Kind.

In Indien fand man sogar dort, wo ein behindertes Kind nur sehr wenig lernen konnte, eine weitere wichtige Strategie:

- Gib dem behinderten Kind die sozialen Vorteile der Aufnahme in den Bildungsprozeß, auch wenn intellektueller Fortschritt nicht erreicht werden kann.

Die Zeremonie des Upanayana markierte den Beginn der Erziehung eines Kindes. KANE (1974, II [1], S. 297 – 299) berichtet, daß eine besondere Prozedur benutzt wurde, wenn das Kind taub oder geistig behindert war (und somit nicht die von der Zeremonie geforderten Antworten geben konnte). Ohne Upanayana wäre es dem behinderten jüngen Menschen nicht möglich gewesen, zu heiraten und am sozialen Leben teilzuhaben.

Eine weitere historische Technik, die von Sonderschullehrern oft gelernt, vergessen und wieder-gelernt worden ist:

- Beobachte sehr gut, was das Kind tun kann.

Im Muga-Pakkha Jataka erscheint der Buddha als ein Baby-Prinz. Erschreckt über die Härte seines Vaters, entscheidet er sich, taub, stumm und bewegungslos zu bleiben. Als der Prinz heranwuchs, führten Höflinge einige audiometrische Untersuchungen durch. Um ihn von allen vier Seiten beobachten zu können, schnitten sie Beobachtungslöcher in die Gardinen um das Bett des Prinzen. Dann ließen sie jemanden plötzlich eine Trompete blasen, während sie beobachteten, ob das Kind aufsprang oder seinen Kopf drehte. Oder sie strahlten ihn in der Nacht plötzlich mit Licht an. Die Höflinge machten auch Tests, indem sie versuchten, den Prinzen aufeinanderfolgend mit Milch, Früchten, Spielzeugen oder Tieren – entsprechend einem Alter, von dem sie dachten, daß ein Kind normalerweise auf diese Stimulanzen reagieren würde – anzuregen.

Was auch immer man zur Reinkarnation und über die historische Bedeutung solcher Geschichten denkt, die Erziehungsideen, die in ihnen enthalten sind, wurden zweifellos vor mehr als 2000 Jahren aufgeschrieben.

Entwicklungen im 19. Jahrhundert

Genauere Berichte über indische Regelschulen erscheinen nicht vor der kolonialen Periode. Von PARULEKAR (1945) wurden aus Quellen in Bombay einige Berichte aus den Jahren 1820 bis 1830 zusammengestellt. Sie zeigen, daß ländliche Schulen Jungen in einer zum größten Teil vor-alphabetisierten Gesellschaft in geschäftlichen Fähigkeiten unterrichteten und sie z.B. mit den Grundlagen der Buchführung vertraut machten. Es gab keine getrennten Klassen, keine Noten und keine Klassenarbeiten. "Jeder (Schüler) lernte in seiner eigenen Geschwindigkeit und konnte die Schule wann immer er wollte verlassen" (S. 132). Ein Ergebnis war, daß "die Erziehung intelligenter Jungen innerhalb von vier Jahren, im Alter von 8 bis 12 Jahren abgeschlossen werden konnte. Die mit mittleren Fähigkeiten in 6 Jahren und die der Dummköpfe (wenn überhaupt) in 8 Jahren" (S. 132).

Der lange Verbleib der "Dummköpfe" in diesem System zeigt eine weitere Strategie für Kinder mit besonderen Bedürfnissen:

- Gib ihnen mehr Zeit.

Es war eine Umkehrung des geschichtlichen Trends, indem das dumme Kind aus der Schulbildung herausfiel, während das intelligente Kind die Bildungsleiter erklimmen konnte. Weitere Aufzeichnungen aus Indien zeigen, daß viele Lehrer des 19. Jahrhunderts selbst blind oder körperbehindert waren. Es war sehr schwierig für sie, ihren Lebensunterhalt durch körperliche Arbeit oder ein Geschäft zu verdienen, also wurden sie Lehrer. Obwohl nicht geplant, war dies eine gute Strategie für das Unterrichten von behinderten Kindern:

- Gib ihnen gute Rollenmodelle von Menschen mit Behinderungen, die in der Lage sind, für sich selbst zu sorgen.

Die Arbeit in diesen Grundschulen war weder fachkundig noch mit einem besonders hohen Status versehen – aber sie hatte mehr Würde als das Betteln! Manch einer sprengte sogar diese Grenzen, so wie der blinde Herr Cruickshanks, ein sehr bekannter und sehr respektierter Direktor einer Schule in Tamil Nadu.

Es ist schwer zu glauben, daß solche Lehrer behinderte Kinder aus ihren Schulen ausgeschlossen haben sollen. Gewöhnlich verdienten sie mehr, je mehr Schüler sie hatten. Deshalb lernten einige behinderte Jungen ohne spezielle Hilfe, soviel sie konnten und so lange es ihre Familien angemessen fanden, ihre Schulgebühren zu bezahlen. Natürlich gingen viele Jungen nie zur Schule, egal ob sie behindert oder nicht behindert waren. Sie lernten, was ihre Väter und Onkel ihnen zu Hause, auf dem Feld oder in der Werkstatt beibringen konnten. Bis zum 19. Jahrhundert hatten nur sehr wenige Mädchen irgendeine formale Bildung. Sie lernten, was immer sie benötigten, von ihren weiblichen Verwandten zu Hause.

Die nächste wichtige Strategie im Unterrichten behinderter Kinder war:

- Nutze Materialien, die speziell für sie hergestellt werden.

Für Indien ist diese Strategie von 1850 an belegt mit der Nutzung einer eingestanzten Schrift für blinde Leser (MILES 1994), die der Engländer William Moon nach seiner Erblindung erfunden hatte. Sie wurde damals in Indien und anderen Ländern genutzt, insbesondere in Heimen oder von Lehrern, die blinde Erwachsene zu Hause besuchten. Viele dieser Lehrer waren selbst blind. Nachdem er angemessene Materialien erfunden hatte, setzte sich Moon für eine Strategie ein, die heute einige Leute fälschlicherweise für sehr neu halten:

- Blinde Kinder sollten in Normalschulen unterrichtet werden.

Moon bot an, seine Lehrer in jede Regelschule zu senden, um seine Schrift den sehenden Kindern beizubringen, die sie dann an die blinden Schüler und andere erblindete Menschen weitergeben sollten. Die Schrift konnte in wenigen Tagen erlernt werden, da sie auf der wirklichen Form der Buchstaben aufbaute, egal welches lokale Alphabet benutzt wurde.

Die Schrift von Moon war viel leichter zu lernen als die Braille-Schrift, aber sie war im Druck teurer und nahm wesentlich mehr Platz in Anspruch. Beide Schriften wurden in Indien über mehrere Jahrzehnte gleichzeitig genutzt. Letztendlich gewann die Braille-Schrift, für die man zwar einen ausgebildeten Lehrer benötigte, die aber auch den Zugang zu wesentlich mehr Büchern ermöglichte. Die einfache Moon-Schrift, die die meisten Menschen schnell erlernten und dann an jemand anderen weitervermitteln konnten (die jedoch Beschränkungen in den Kosten und der Verfügbarkeit von Materialien hatte), verschwand langsam und ist heute in Indien unbekannt. In England wird sie heutzutage wieder gelehrt, da einige Menschen Braille-Schrift nicht nutzen können.

Gleiches geschah in bezug auf Bemühungen, indische Kinder mit Hörschädigungen zu unterrichten. Zunächst konnten einige wenige schwerhörige Kinder in Schulen der Missionare unterrichtet werden. Sie kommunizierten durch informelle Zeichensysteme. Von 1880 an wurden schwierigere orale Techniken aus Europa importiert, wo solche Methoden bekannter waren. Der Unterricht für Kinder mit Hörbehinderungen wurde auf diese Weise professionalisiert und demzufolge teurer und damit für weniger Menschen zugänglich.

Wenn man für die Erziehung von blinden oder tauben Kindern einen sehr gut ausgebildeten Fachmann benötigte, von denen nur sehr wenige zur Verfügung standen, konnte leicht vorausgesagt werden, daß diese Fachleute in einigen wenigen Spezialschulen für Taube und Blinde arbeiten würden, wo ihre Fähigkeiten den größtmöglichen Effekt hatten. Natürlich besuchten einige Kinder mit leichten oder mittelgradigen sensorischen Beeinträchtigungen – zusammen mit einigen Kindern mit Körperbehinderungen und Lernschwierigkeiten – immer noch die Regelschule, wo ihre Lehrer einfache, selbst erfundene Techniken nutzten oder keine speziellen Hilfen zur Verfügung stellten.

Tatsächlich war die Anzahl von behinderten Kindern, die ungeplant in Regelschulen integriert waren, immer wesentlich größer als die Anzahl der behinderten Kinder in Sonderschulen – und das ist heute immer noch der Fall. Obwohl diese Tatsache durch Forschungsergebnisse sehr gut belegt ist, wird sie bei Diskussionen über die integrierte Erziehung nur selten in die Überlegungen einbezogen. Die Anzahl der ungeplant integrierten Kinder wird wiederum bei weitem von der Zahl der Kinder übertroffen, die niemals irgendeine Schule besuchen. Deshalb wäre es wichtig, die Erfahrungen im Bereich der ungeplanten Integration zu betrachten, bevor man plant, die behinderten Kinder, die nie zur Schule gegangen sind, in Regelschulen zu integrieren – aufgrund einer Ideologie oder der Menschenrechte. Außerdem wäre es wichtig, die Probleme mit der geplanten Integration in westlichen Schulen in die Überlegungen einzubeziehen.

Neuere westliche Erfahrungen legen nahe, daß Kinder mit leichten bis mittelgradigen Behinderungen und einige mit schweren Behinderungen erfolgreich in das Regelschulsystem integriert werden können – aber nur, wenn eine starke Unterstützung auf allen Ebenen gegeben ist. "Starke Unterstützung" bedeutet: zusätzliche Finanzierung spezialisierter Lehrer, zusätzliche Helfer in den Klassen, praktische Ausbildung, Anpassung der Gebäude, angemessene Ausstattung und Möblierung, Transportmöglichkeiten und Verbindung mit den Eltern und der lokalen Gemeinschaft. In der Theorie können diese zusätzlichen Kosten durch die Einsparungen aufgebracht werden, die durch die Schließung einiger oder aller Sonderschulen und Einrichtungen entstehen. In der Praxis wollen die Regierungen gerne Geld sparen, indem Institutionen geschlossen werden; aber sie sind sehr langsam, wenn es darum geht, Ressourcen für die Unterstützung von Integrationsdiensten bereitzustellen. Da die Diskussion meistens durch ideologische Standpunkte und Meinungen vernebelt wird, ist es wirklich schwer, festzustellen, was wirklich passiert. Eine neue Perspektive kann eventuell durch einen geschichtlichen Ansatz wie z.B. von COLE (1989) in England oder einen vergleichenden Ansatz wie z.B. von MITTLER (1993) gewonnen werden.

Heutige Hilfe (oder Einmischung)

Westliche Ideologen und Exporteure von Integration im Erziehungsbereich wissen meistens nichts vom reichhaltigen kulturellen Hintergrund in Indien und seinen Äquivalenten in anderen asiatischen Ländern. Tatsächlich werden Entwicklungsländer als die "behinderten Kinder" der modernen Welt behandelt. Es gibt verschiedene Theorien darüber, wie sie "erzogen" werden sollten. Einige Ideologen denken, daß sie so schnell wie möglich durch normale Methoden belehrt werden sollten, das heißt, durch den massiven Export westlicher Entwicklungsmodelle, so daß sie nach einigen Jahrzehnten kleine Englands oder Deutschlands oder Amerikas werden können. Andere Entwicklungsexperten denken, daß ein besonderes Curriculum entwickelt werden müßte und die behinderten, sich entwickelnden Kinder/Länder mehr Zeit haben sollten, um ihren Stoff zu lernen. Die allgemeine Öffentlichkeit ist weniger geduldig und denkt, daß die Entwicklungsländer lernen sollten, sich wie westliche Länder zu betragen oder aber aus der Schule hinausgeworfen werden sollten ...

Die indischen Erfahrungen konnten leicht von westlichen Beratern ignoriert werden, weil die Inder selber so gut wie nichts über ihre Bildungsgeschichte wissen. Die Asiaten, die westliche Experten treffen, gehören zur städtischen, verwestlichten Elite, die europäische Sprachen spricht und oft einen übertriebenen Wunsch nach "Fortschritt" hat, den sie in westlichen Begriffen versteht – oder manchmal auch ihre Gegner, die sich massiv gegen jegliches westliches Kulturgut aussprechen. Beide Gruppen wissen so gut wie nichts von dem Leben und den Gedanken der 70% der Menschen, die in den ländlichen Gebieten ihres eigenen Landes leben und in traditioneller Weise in direktem Kontakt mit der Vergangenheit stehen. Selbst wenn die modernen städtischen Asiaten über ihre Geschichte und die ländlichen Realitäten Bescheid wissen, sind sie oft peinlich berührt und möchten sie am liebsten verstecken.

Es gibt keine Probleme, wenn die moderne, städtische Bevölkerung Asiens die modernen Ideen und Vorstellungen aufgreift und sie in städtischen Mittelklasseschulen ausprobiert. Sie werden auf dieselben Schwierigkeiten wie in westlichen Schulen treffen, haben aber die Chance, sie zu meistern. Ein großes Problem ist jedoch, wenn Planer unter westlichem Druck nationale Pläne ausarbeiten, die sich auf sozio-ökonomische Bedingungen, die von ihrer eigenen Bevölkerung weit entfernt sind, beziehen und von einer starken ideologischen Identifizierung ausgehen, die nicht existiert.

Zum Beispiel glaubt die Mehrheit der Bevölkerung in Indien nicht daran, daß alle Menschen den gleichen Wert und gleiche Rechte haben, was immer auch die indische Regierung vor den Vereinten Nationen erklärt. Natürlich glauben die Menschen keines Landes daran – aber nur wenige Länder haben eine so lange Geschichte von ~~Kastenunterschieden und der Unterdrückung von Frauen wie Indien.~~

Bevor wir eine Änderung in der Einstellung und den bereitzustellenden Ressourcen für behinderte Inder fordern, die auf einer westlichen liberalen Ideologie beruht, sollten wir innehalten und uns fragen, wie diese zu den Glaubensvorstellungen und Strukturen der gegenwärtig existierenden indischen Gesellschaft paßt. Es könnte besser sein, zu den geschichtlichen Erfahrungen mit Behinderungen in der indischen Zivilisation zurückzugehen und auf den positiven Dingen aufzubauen, die dort zu finden sind.

Literatur

- Cole, T. (1990): *Apart or A Part? Integration and the growth of British special education*. Milton Keynes: Open University Press
- Kane, P.V. (1974): *History of Dharmasastra*. Poona: Bhandarkar Oriental Research Institute
- Miles, M. (1994): *Disability Care and Education in 19th Century India: Some Dates, Places & Documentation*. Supplement to *Action Aid Disability News* 5 (2). (Bangalore)
- Miles, M.; Miles, C. (1992): *Education and disability in cross-cultural perspective: Pakistan*. In: S. Peters (Ed.): *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective*. New York: Garland. S. 167 – 235
- Mittler, P.; Brouillette, R.; Harris, D. (Eds.) (1993): *World Yearbook of Education 1993. Special Needs Education*. London: Kogan Page.
- Mookereji, R.K. (1951): *Ancient Indian Education*. London: McMillan
- Parulekar, R.V. (Ed.) (1945): *Survey Indegenous Education in the Province of Bombay (1820 – 1830)*. Bombay: Asia

Kinder mit Behinderungen in Regelschulen

Brian O'Toole und Roy McConkey

Das Ziel der "Bildung für Alle", das 1990 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, bedeutet insbesondere für Entwicklungsländer eine besondere Herausforderung, da dort oft weniger als 10% der Kinder mit Behinderungen irgendeine Art von Bildung erhalten. Mit der Entwicklung gemeindenaher Rehabilitationsprogramme wurden verstärkte Versuche unternommen, Bildungsmöglichkeiten für diese Kinder bereitzustellen. Die einzige Möglichkeit für diese Kinder ist in vielen Ländern, und dort speziell in den ländlichen Gebieten, die lokale Regelschule zu besuchen.

In Guyana stützt sich das Community-Based Rehabilitation (CBR) Programm stark auf die Mithilfe von ehrenamtlichen Helfern, die aus den lokalen Gemeinschaften kommen und ausgebildet werden, um Familien zu helfen, in denen es ein Kind oder einen Jugendlichen mit körperlichen, sensorischen oder geistigen Behinderungen gibt. Ein großer Anteil dieser ehrenamtlichen Helfer sind Lehrer in der Vorschule oder Grundschule, die die Aufgaben von CBR-Arbeitern in ihrer Freizeit übernehmen. Sie waren sehr wichtig, um diese Kinder in die lokalen Regelschulen aufzunehmen. Diese Initiativen wurden nur mit geringer Unterstützung von Sonderpädagogen oder Rehabilitationsspezialisten durchgeführt, vor allem deshalb, weil es nur sehr wenige im Lande gibt. Trotzdem waren viele dieser Versuche erfolgreich; sie umfassen Kinder mit körperlichen Behinderungen, Down-Syndrom und anderen Entwicklungsbehinderungen sowie einige Kinder mit Epilepsie, schweren Sehschädigungen und Hörschädigungen.

Insbesondere zwei Lehren können aus diesen Erfahrungen gezogen werden. Zunächst ist es die Bedeutung eines Netzwerkes, das die Lehrer unterstützt. Diese Unterstützung kann zunächst von den CBR-Arbeitern und der Familie des Kindes, üblicherweise von der Mutter, kommen. Zweitens können die Strategien, die die Lehrer im Umgang mit diesen Kindern entwickeln, auch für andere Kinder hilfreich sein, die langsam lernen. Auf diese Weise profitiert eine größere Anzahl von Kindern von diesen Versuchen.

Zugegeben, viele Lehrer sind nicht sehr froh darüber, Kinder mit Behinderungen in ihre Klassen aufzunehmen. Als Gründe werden insbesondere die Klassengröße, unangemessene Gebäude, Mangel an Materialien und Ausstattung und der Glaube, daß diese Kinder "besondere Hilfen" benötigen, angegeben. Genauso können Eltern zurückhaltend dabei sein, ihre Kinder zur Regelschule zu schicken, vielleicht wegen Schamgefühlen oder der Furcht, daß andere Kinder ihren Sohn oder ihre Tochter hänseln könnten.

Konsequenz dieser pessimistischen Ansichten ist, daß die meisten Jungen und Mädchen ihre Zeit zu Hause verbringen, keinerlei Anregungen bekommen und so ironischerweise als Beweis dafür dienen, daß man mit einer Behinderung nicht lesen bzw. schreiben lernen kann.

Als ein Ansatz, um mit dieser Herausforderung umzugehen, wurde in Guyana ein Videotraining eingerichtet. Diese Serie von Videos ist entwickelt worden, um Lehrer und Eltern dazu anzuregen, Kinder mit Behinderungen in lokalen Regelschulen aufzunehmen.

Sie besteht aus speziell hergestellten Videoprogrammen, die in verschiedenen Orten in Guyana aufgenommen wurden, und aus Vorschlägen für Lehrpläne zu zwei kurzen Seminaren, die lokal durchgeführt werden können:

- Das erste Videoprogramm "Schulen für Alle" versucht, die Idee zu propagieren, Kinder mit Behinderungen in Regelschulen aufzunehmen und erklärt, wie man einen solchen Prozeß in Gang setzen kann.
- Der zweite Kurs "Zusammenarbeit in Schulen" versucht, Lehrern und Eltern zu helfen, wenn das Kind bereits eine lokale Regelschule besucht.

Diese Videoprogramme versuchen, die Empfehlung der UNESCO in die Tat umzusetzen, daß Sonderpädagogik "auf das Individuum ausgerichtet, an der lokalen Umwelt orientiert sein und zur produktiven Arbeit führen sollte". Es gibt international nur sehr wenige klare Richtlinien, wie dieses in die Praxis umgesetzt werden soll. Zwei grundlegende Ansätze wurden vorgeschlagen, wobei der erste zunächst die Gesetzgebung, die Verwaltungsstrukturen und die Lehrerbildung aufbauen will, um eine Veränderung zu bewirken. Der zweite Ansatz beginnt an der Basis und regt informelle Integration auf einer lokalen Ebene an. Vermutlich sind diese beiden Strategien eher als komplementär statt als Alternativen anzusehen.

Die Videofilme folgen dem bottom-up Ansatz, indem sie die Erfahrungen einer Anzahl ländlicher Schulen dokumentieren, die durch lokale Initiative Kinder mit Behinderungen aufgenommen haben. Die Filme versuchen, solche Initiativen zu stärken.

Die Annahmen, die diesem Ansatz zugrunde liegen, sind folgende:

1. Wenn man die Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse der Kinder und die Verschiedenheit der Schulsituationen berücksichtigt, können Ausbildungskurse keine vorgegebenen Lösungen für Schwierigkeiten beschreiben, die in Regelschulen auftreten. Stattdessen sollen die Lehrer ein Modell bekommen, das ihre eigene Entscheidungsfindung unterstützt.

2. Der Ansatz berücksichtigt die begrenzten Ressourcen, die in den meisten Entwicklungsländern vorhanden sind, und regt zur kreativen Nutzung dieser Ressourcen an.
3. Der Ansatz, der in den Videotrainingskursen verfolgt wird, sollte auch über Kinder mit Behinderungen hinaus anwendbar sein: Er kann auch bei Kindern verfolgt werden, die Schwierigkeiten mit speziellen Lerninhalten haben.

Die Grundannahme ist jedoch, daß die Menschen vor Ort die behindernden Effekte von Beeinträchtigungen vermindern können, wenn sie eine Vorstellung über verschiedene Möglichkeiten haben und Hilfe bei der Umsetzung erhalten. Es ist unsere Überzeugung, daß dies die einzig anwendbare Strategie ist, um "Bildung für alle" eine Realität für die Kinder der Welt werden zu lassen.

Trotzdem muß die Wirkung dieser Strategie überprüft werden. Das kann nur auf lokaler Ebene stattfinden. Deshalb haben wir in dem zugehörigen Handbuch einige Vorschläge zur Evaluierung der Kurse gemacht und einen Musterfragebogen beigelegt, der benutzt werden kann, um die Veränderungen in den Einstellungen der Teilnehmer zu messen.

Die Autoren würden sich über Rückmeldungen der Nutzer dieser Materialien freuen, so daß sie überarbeitet und verbessert werden können.

Die Videoprogramme "Community Action on Disability" sind erhältlich bei:

Dr. Brian O'Toole
CBR Programme
c/o EEC; PO Box 10847;
Georgetown; Guyana
Tel.: 592 2 42249; Fax: 592 2 62615

Sie können auch ausgeliehen werden bei:

Bundesvereinigung Lebenshilfe
für geistig Behinderte e.V.
Postfach 70 11 63
35020 Marburg

Von der Sondererziehung zur Inclusive Education

Ture Jönsson

Für Kinder mit Behinderungen und besonderen Erziehungsbedürfnissen haben die meisten Länder ein kleines, mehr oder weniger paralleles Schulsystem aufgebaut, das Sonderschule genannt wird. Dieses ist oft so aufgebaut, daß es keine besonderen Auswirkungen auf den Rest des Bildungssystems hat und nur sehr wenige (1 bis 2%) derer erreicht, die zusätzlicher Unterstützung bedürfen. Man hört nicht selten Repräsentanten des Regelschulsystems sagen: "Das sind nicht unsere Kinder, sie gehören zur Sonderschule."

Obwohl eine Anzahl von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen "spontan integriert" sind, bekommt die große Mehrheit von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderen Erziehungsbedürfnissen in Entwicklungsländern – besonders in ländlichen Gebieten – keine adäquate Bildung.

Die Lücke, die weltweit zwischen Bedürfnissen und Angeboten existiert, hat kürzlich zu einem Überdenken der Strategie zur Erziehung behinderter Kinder und von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen geführt.

Insbesondere wurde klar, daß selbst kostenintensive Schulen und Zentren, die in vielen Fällen die Segregation fördern, nicht den Bedarf an Erziehung und Ausbildung der Mehrheit der Menschen mit Behinderungen decken können.

Regelschulen müssen eine wesentlich größere Rolle spielen. Sie müssen ihre Ziele, ihren Unterricht und ihre Curricula auf Inclusive Education ausrichten, die sich auf eine größere Gruppe von Kindern, einschließlich der Kinder mit Behinderungen, beziehen.

Erziehung für Alle

In der Welterklärung der Vereinten Nationen über Bildung für Alle, die 1990 angenommen wurde und allgemeinen Zugang zur Grundbildung für alle fordert, besagt einer der Artikel: "Es müssen Schritte unternommen werden, um als ein integraler Teil des Bildungssystems jeder Gruppe von behinderten Menschen gleichen Zugang zur Bildung zu ermöglichen." Nur wenn Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit besonderen Erziehungsbedürfnissen zugänglich gemacht werden, wird es möglich sein, das Ziel der Bildung für Alle zu erreichen.

Der oben erwähnten Erklärung folgte 1994 die Weltkonferenz über "Special Needs Education" in Salamanca, Spanien. In der "Erklärung von Salamanca" werden Regierungen dazu gedrängt, "als Teil eines Gesetzes oder der Politik das Prinzip der Inclusive Education anzunehmen". Es wird weiterhin ausgesagt, daß "jedes Kind einzigartige Merkmale, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat", und daß "diejenigen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen Zugang zu Regelschulen haben müssen, die sie im Rahmen einer kindzentrierten Pädagogik, die diese Bedürfnisse befriedigen kann, betreuen sollten".

Eine flexible Schule für alle

Die Regelschulen werden nun in wachsendem Maße eine Hauptrolle bei der Versorgung von Kindern mit speziellen Erziehungsbedürfnissen spielen. Die Flexibilisierung des Schulsystems und die Annahme des neuen Ansatzes kann trotzdem die schwierigste Aufgabe sein, eine Aufgabe, die intensives Nachdenken und eine Diskussion der zwei grundlegenden Fragen erfordert:

1. Welches ist die allgemeine Rolle von Bildung?
2. Was sollten Kinder in der Schule lernen?

Dies könnte dazu führen, daß das Schulsystem als Ganzes reformiert werden muß, und zwar von einem traditionellen, prüfungsorientierten zu einem einschließenden, kindorientierten Ansatz.

Als ein System sollte Inclusive Education flexibel sein. Das Prinzip sollte – wo immer möglich – die Erziehung in der Regelschule sein. Dieser Bedarf an Flexibilität muß sich in den Methoden und Materialien zeigen, die genutzt werden, um diesen Kindern den größtmöglichen Zugang zum regulären Curriculum zu eröffnen.

Wenn man die Art der Hilfe diskutiert, sollte der Ausgangspunkt immer das individuelle Kind sein. Die Betonung von Inclusive Education verbietet nicht Sonderschulen oder Förderzentren. Diese würden immer noch benötigt, um für Kinder mit schwersten und komplexen Schwierigkeiten zu sorgen, die spezialisierte und umfangreichere Hilfe brauchen wie z.B. viele gehörlose Kinder. Diese Alternativen sollten jedoch nicht erwogen werden, wenn die Regelschule ihre Bedürfnisse erfüllen kann.

Zusammen mit der neuen Politik der Inclusive Education bekommen Sonderschulen mehr und mehr eine Bedeutung als Resource Centren. Sie beteiligen sich an ambulanten und mobilen Programmen, zu denen sie durch ihre große Erfahrung und ihr großes Wissen beitragen können. Sie verbinden ihre Aktivitäten mit denen der Regelschulen, der Familien und der Gemeinschaften.

Inclusive-Education-Dienste gestatten es Kindern mit Behinderungen, bei ihren Familien zu bleiben und zur nächstgelegenen Schule zu gehen, so wie alle anderen Kinder auch. Diese Möglichkeit ist von grundlegender Bedeutung für ihre persönliche Entwicklung. Unterbricht man die normale Entwicklung eines behinderten Kindes, kann dies weit größere negative Auswirkungen haben als die Behinderung selbst.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Rolle der Eltern zu betonen. Sie haben ein Recht, an allen Entscheidungen beteiligt zu sein, die ihr Kind betreffen. Sie sollten als Partner im Erziehungsprozeß gesehen werden. Wo es eine solche Kooperation gibt, waren Eltern immer eine wichtige Hilfe für die Lehrer und die Schulen.

Mobile Unterstützungslehrer

Um Inclusive Education zu fördern und den Regelschulen zu helfen, ist es wichtig, ein System mit mobilen Unterstützungslehrern aufzubauen. Bei Bedarf hilft der Unterstützungslehrer dem regulären Klassenlehrer bei verschiedenen Teilen des normalen und speziellen Curriculums. Seine Unterstützung ist insbesondere notwendig, wenn ein neues Thema eingeführt wird. In der Praxis könnte dieses durch den im Team mit dem Unterstützungslehrer arbeitenden regulären Klassenlehrer durchgeführt werden. In einigen Fällen kann es notwendig sein, das Kind für eine begrenzte Zeit aus dem Klassenraum herauszunehmen. In anderen Fällen, z.B. zur Vorbereitung auf die formelle Bildung, kann dem Kind sogar Unterricht in seiner Familie mit der Unterstützung von Eltern, Geschwistern, Verwandten usw. gegeben werden. Immer jedoch wird der Unterstützungslehrer in

Kooperation mit dem Klassenlehrer arbeiten. Die Arbeit des Unterstützungslehrers sollte die Arbeit des Klassenlehrers ergänzen, aber niemals ersetzen. Zusammen sollten sie nach einer Antwort auf die verschiedenen Probleme suchen. Der Unterstützungslehrer sollte darauf achten, nicht als der allwissende Experte aufzutreten.

Zusammenfassung

”Alle Kinder und Jugendlichen dieser Welt mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen, mit ihren Hoffnungen und Erwartungen haben das Recht auf Bildung. Es sind nicht unsere Bildungssysteme, die ein Recht auf eine besondere Art von Kindern haben. Deshalb ist es das Schulsystem eines Landes, das den Bedürfnissen aller seiner Kinder angepaßt werden muß” (LINDQUIST 1994).

Es ist eine große und schwierige Aufgabe, aber: ”Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg!”

Giving Children with Disabilities, living in Sri Lanka and Vietnam, back their Childhood with the Help of Inclusive Education

Irène López

The following is an attempt to describe the world of school children with disabilities as it exists in Sri Lanka and Vietnam. It is an attempt to understand the children’s world in the context of related educational structures that determine their lives, development and individual growth, and to promote the right of children to go to school.

Nobody denies that education is in deep crises world-wide today because of economical problems; this crises is well-known in industrial countries, and even more pronounced in the developing world. During the nineteen-eighties the previous growth in educational opportunities for children in developing countries has slowed down dramatically, and opportunities for children with disabilities have become even more severely affected since earlier these children were often not even considered for enrolment in schools.

Education is certainly not immune to the development of the market economy. The economical recession has encouraged government bodies, academic institutions and international organisations to measure education in terms of costs and returns to investment. In such a narrow cost-benefit perspective it is difficult to claim the humanistic interpretation of education being a human right issue, or as part in the development of the ”whole” person (BARTON 1995). Education has increasingly become questioned in different parts of the world.

In the past, large economical resources were invested in different special schools and institutions for children with disabilities, but without reaching more than a fraction of the children who are in need. Moreover, over the world no education in specialised settings have been found for helping these children recover from their disabilities. Having abandoned the ”miracle solution” for educating children with disabilities, more realistic approaches to education have been looked for and have eventually emerged.

Inclusive Education

There is nothing like a dream to create the future.

Victor Hugo

During the few past years, inclusive education has become a concept on the lips of many professionals working in the field, as were previously the concept of integration and, individual integration, for children who had never been segregated. If the two terms are used for describing the same thing, then there is no need for using different terms. When the concept of integration is used for closing institutions and moving out people who have severe disabilities together with their activities (education being one of the activities) closer to the common society, then inclusive education must stand for something different from moving out children to ordinary schools. To be integrated implies that one has first to be segregated (EMANUELSSON 1993).

In the majority of developing countries, most children with disabilities have never been segregated. Some children have gone to school, others have not. In the light of new research and surveys (e.g. JÖNSSON 1995; AINSCOW 1994; UNESCO 1988a and 1988b) and knowledge gained by experiences and as is expressed in international documents, the direction is set – to strive towards education for all children which should take place in the same school setting, working on the creation of an environment recognising the diversity of people by accommodate all children (UNESCO & Ministry of Education and Science 1994). Inclusive education is not about sameness. It is about a world where people are different. It is about what we can do to celebrate those differences. By these changes in attitude to education, differences has the possibility to be seen in a positive perspective.

The term inclusive education is more than a term. It is a new concept with new meaning. Inclusive education means to welcome all children without discrimination into ordinary schools. EMANUELSSON (1994) is of the opinion that this approach to education, whatever called, is working on the whole environment instead of individuals, with the goal to change the traditional thinking leading to isolation, neglect and prejudice.

Furthermore, according to international conventions and other key documents, such as the Salamanca Declaration from 1994, inclusive education is a human right issue. Lately, the voices of people with disabilities have been heard louder, e.g. demanding the end of discrimination regarding school enrolment (BARTON 1995).

Who cares about documents, unless they are understood deep in the hearts of those who are concerned with developing educational services? Is it understood and generally accepted that humans have a need to be together and to develop together? Inclusive education is about attitudes to and acceptance of those human needs. It has shown that children develop better physically, psychologically and socially, if they learn together with other children. Most families will also feel satisfied when schools accept all children within the same schools and programmes. They feel that the school is a better place when all children are included. Teachers tend to improve their teaching abilities when they are responsible for all the children. They become more active and creative in innovating new methods, and learn to see the needs of the individual.

Special Education Development in Sri Lanka Towards Inclusive Education

The Education System and Teacher Training for Special Education

The first schools in Sri Lanka were Buddhist which ranging from village schools to centres for higher education. The British colonial education, introduced during the long British rule, were mainly concerned with the education in English of a small Sri Lanka elite. They allowed Christian missionaries to organise schools which used the enrolled children's mother tongue, as language of instruction. Both the Buddhist and the British systems have contributed to today's education.

Under the Sri Lanka Constitution of 1978 every citizen has a right to free education. Official figures in newspapers reported during my Sri Lanka years, that 89 per cent of children over five years attend schools. These figures are probably overestimated. Children from urban shanty areas, from tea plantation areas and remote rural areas seldom attend schools due to, among other things, no school buildings and/or lack of teachers. The same is true for children with disabilities.

Each of Sri Lanka eight provinces has her own Department of Education with a number of divisional offices, each consisting of 10 to 15 clusters of schools. Special Education has its own Additional Director of Education placed at the Provincial Department of Education. This person is trained in one of the specialities, the education of the blind, of the deaf or the mentally retarded and is in charge of the development of services for children with special educational needs.

The number of children world-wide, who are disabled or who have other difficulties in learning, so called children with special education needs is not known. We can only dare qualified guesses out from surveys and sample studies carried out in different parts of the world. A Swedish study reported by Persson (1995) shows that 30 per cent of school children in Sweden get some kind of special education and a classic American study found that over 80 per cent of regular school children could be classified as learning disabled by different definitions (YSSELDYKE 1989). In Sri Lanka a study from 1988 showed that 22 per cent of children entering school needed special help to succeed in first class (NIE 1988). From a Sri Lanka country report of APEID* Regional Seminar on Special Education, 1991, we learn that over 10,6 per cent of school going children are disabled of all categories.

In APEID (1991) we can read that the policy objective of Sri Lanka special education is to integrate handicapped children with normal children in the same school setting ... and is regarded as the most important contribution to normal living (page 78).

Of necessity, priorities have to be refocused on the education of children with disabilities, the so called special education. The resources available in any country will never be large enough to train and employ the various specialists that are needed. The problem is massive. According to the Sri Lanka Ministrie's statistics (Country Report 1994), 4,6 per cent of children in need of special education have access to such services.

Teacher training is the responsibility of the Ministry of Education and most of it is carried out in Teacher Training Colleges in two year training-programmes. In one of the colleges, Maharagama, the training of special education teachers take place. Sri Lanka started the training of special education teachers back in the nineteen-sixties when training-programmes for teachers of the Blind commenced. In the nineteen-seventies the training of teachers for the Deaf started and in 1985 it was time for the training of teachers for mentally retarded children to commence.

When focusing the specific knowledge and skills needed to help the individuals with disability, it can often be seen that training has become divorced from the goals of the common school service. If we look at the term "skills", our schools have a profuse variety of learning skills, information skills, problem solving skills, life skills, enquiry skills and skills for self supported study. There is a problem of definition. DE BONO (1983) indicates that "skill" is the organisation of our experience that allows effective action, and thinking is a skilled process that we undertake when we do not know. GARDNER (1984) defined seven distinct kind of human intelligence, even if he accepts a general ability; a cognitive skill that enables us to know. There might be as many definitions as there are psychologists but in summary, it is all about knowing this and that. Creativity is the ability to see new problems, relationships and solutions or, in other words, a combination of imagination and logic. There is no evidence, that these activities are better developed in segregated school settings than they are in classes where all kinds of children work and learn together.

It was realised in Sri Lanka that, due to their disabilities, a majority of children in need of education would never be enrolled. Considering the speed of training of special education teachers, LÓPEZ (1988) reported that it would take some 333 years to cover the country, and if the goal would ever be reached, not a single teacher was allowed to retire or die. This simple calculation shows the impossible strategy that specialist services creates. In combination with the doubt that segregated services for children with disabilities is a better way of developing school services, ordinary school teachers were considered to be furnished with knowledge of special education measures. This was started by the Sri Lanka Ministry of Education in 1986.

Teams of already trained special education teachers for the Blind, the Deaf and the Mentally Retarded children, so called core-teams, were established and function together in the training of ordinary school teachers. In 1994, all eight of the Provinces in Sri Lanka have established core-teams which are giving short courses for teachers during school holidays. The Assistant Directors in charge of the development of services for children with difficulties are meeting with the short trained teachers to support and stimulate their work.

The curricula develop for the core-team training, and the retraining of the teams is since early nineteen-nineties the responsibility of NIE, National Institute of Education*.

It has been reported that, in the schools where the ordinary school teachers are trained by core-teams, the earlier high dropout figure has been reduced to almost nil, and children who had earlier dropped out from school have returned. Teachers are now prepared to take on the teaching of children with more severe handicaps.

JÖNSSON (1995) suggests that perhaps both of the models – separate services and inclusive education – are needed. I agree with him that at least for some time, and in countries where separate services already are developed these two models could co-operate, but the present challenge to the world is the shift from segregated to community based services.

Inclusive Education Development in Vietnam

The Educational System

Before French rule, which started 1858, Vietnam was largely influenced by centuries of Chinese hegemony and culture. Education was open to everyone, but in practice it was only the sons of the Mandarins and government officials who got the privilege. The traditional system, based on Confucianism emphasising high moral values and study of the wisdom of Confucian classics plus learning of Chinese characters, continued until around 1918. The French school system offered French children and children of Indochinese elite families an education in French.

Even if education was compulsory by law the majority of children never received any. As late as 1945 about 90 per cent of the population was illiterate. The changes came with the Viet Minh leadership starting literacy campaigns which was part of the political education. After reunification, adult illiteracy programmes eradicated and more children received formal basic education during five years. In January 1979, a resolution was taken, which emphasised education as an important element in the ideological and cultural revolution.

The Present Primary Educational System

The present school system comprises of pre-school education from birth to three years followed by kindergartens from three to six. Shortage of places causes less than 50 per cent of children to attend and many children are five years when they receive a place. Five years of basic primary education follows and each year ends with an examination which the child must pass for promotion. Children must pass the Primary School Graduation Examination to enter lower secondary and later upper secondary education. Primary education is free and compulsory, but the goal, universal primary education, is far from reached.

Pre-school teachers are normally trained in two-year programmes and primary school teachers are normally trained in two-year post-secondary programmes. There is an enormous lack of trained teachers.

There are no accurate figures on the number of children who are disabled or who have other difficulties in learning attending schools. As in the case of Sri Lanka, we can only dare qualified guesses.

ROSS (1988) wrote in a UNESCO report from Africa, that less than three children out of every 200 who are deaf, blind or mentally retarded had any access to education. The same report summarised data collected from thirteen English speaking countries in the eastern and southern parts of Africa, showing that most of these countries had special education enrolments for only about 0,1 per cent or less of the school population in need. The fact for Vietnam was in 1990, that much less children with disabilities and other learning problems had access to schools according to oral information by NIES* officials.

Even if, in industrial countries during the last decades, we have succeeded to make advances in preventing children's disabilities from becoming more severe handicaps, few children and their families have access to such services. Ironically such effective services do not need to be sophisticated and expensive but preferably rather simple, with techniques which can be acquired after only short training of ordinary people (HELANDER 1994).

The problem of developing any kind of support for the families with children having severe disabilities is massive, and especially so in Vietnam with its limited economical commitment for expensive separate services.

Special Education Development

The features of the new educational thinking of special education services in Vietnam is based on the Community Based Rehabilitation approach, where the aim is training of local people who have regular contact with children with disabilities (O'TOOLE 1991; HELANDER 1994). These individuals are the teachers for the schoolgoing children. The training of parents starts during pre-school years and is part of the Community Based Rehabilitation continuum to intensify the co-operation between homes and schools.

Community Based approach to education was introduced in Vietnam in 1990 by giving short training courses to some of the Principals earlier involved in the Community Based Rehabilitation health programme. In 1991 the staff at the National Institute of Education and Science (NIES) had the first introduction to the Integration and Mainstreaming concepts. The staff at NIES had been trained during the nineteen-seventies and -eighties and in the former Soviet Union in a defectology approach to special education.

When it was understood, that a vast number of children with disabilities and other learning problems who need education in Vietnam would never get access to any service if continue thinking the "miracle model", the Inclusive Education Approach was adopted. In 1992 inclusive education started up in a number of districts, in seven provinces plus Hanoi (LÓPEZ 1992).

Adopting special education strategy as expressed by NIES means that the pre-school and primary school teachers are trained in short courses in special education strategies, and in early intervention, stimulation and training programmes carried out by local key persons. These key-persons are being trained continuously once a year ever since the programme started in 1992 (L PEZ 1992, 1993, 1994). Administrators, such as pre-school- and school principles, and peoples committee members from the Provinces so far involved in the ongoing Community Based Rehabilitation development, as well as lecturers from ordinary teacher colleges, and teachers who are considered having special innovation capacity, are being trained together with the staff at the NIES to ensure success. Also health personnel, such as doctors and other community health workers, participate in parts of the training.

In 1994, principals and teachers working in institutions and boarding schools in Ho Chi Minh City had been trained in inclusive education strategies. When striving towards the goal to include all children into ordinary schools it is important to discuss and to develop the understanding for the Why (do we do it), Who (benefit from it) and How (it can be done in this specific environment).

In order to help people to develop new attitudes towards learning and human capacity, knowledge and information is continuously being shared with all teaching staff and persons responsible for the inclusive education movement. It is a difficult and challenging task for the Vietnamese people to change their attitudes because of the traditional education system with a rigid curriculum where every lesson is planned in detail, and with examination routines every year.

Conclusion

Without a vision

That, what Sri Lanka and Vietnam have in common is that both countries are developing countries in the Asian Region. Their population, culture, political tradition, educational system and teacher training are different to form and content.

The two educational system have in common that they are competitive and examination oriented. Sri Lanka has a relatively long history of developing special education services with the training of teachers for special education in three different specialities. She has also established a formal degree for Bachelor of Special Education. The Sri Lanka establishment of a separated special class unit system for school placement of children with disabilities has a relatively long tradition. Vietnam has very few special education professionals trained in the former Soviet Union and no special education teacher training in the country. The few existing special schools and institutions are mainly situated in the south.

Sri Lanka started integration approach to education in 1986 and in Vietnam inclusive education commenced in 1991.

With inclusive education approach, it is the ordinary school teachers who receive the training in special education strategies. The class teacher must be given the responsibility to teach all children in a class. If responsibility is given to somebody else, segregation is automatically built into the system. Trends of segregation within the class must be fought, and the teacher must know how to deal with it (EMANUELSSON 1993). This is probably easier to attain if segregated services never have been developed as is the case of Vietnam.

This reasoning does not mean that the ordinary class teacher working with inclusive education will not need support and discussion partners. On the contrary, to succeed with inclusive education, teacher (AINSCOW 1994) development, training and support strategies should be built into the inclusive education system. It is important that ongoing training and supervision can ensure the quality of the service offered, and in maintain the enthusiasm and involvement of the teachers. Maintaining positive teacher attitudes is crucial and is essential for success in a programme with inclusive education.

Sri Lanka has still a long way to go to fulfil the goal of inclusive education, but she is one of the few countries in the developing world that is striving towards a country-wide commitment. Sri Lanka has succeeded to slowly change the trend from separating children into segregated boarding schools and institutions towards separate units in ordinary schools and lately to train the ordinary school teachers locally. The latest development of establishing educational resource centres aiming at one in each district, will certainly help the inclusive movement if the advisers in the centres are convinced of the advantage of inclusion.

So far, the attempt to reach the majority of children in need of education in Vietnam, is the most interesting model of practice I have met with, because Vietnam had not earlier established a special education system with separate special teacher training. The approach adapted is aiming at covering the whole country. There are many difficulties starting new educational strategies but the country is well under the way of finding her own model to overcome these difficulties. She will of course need help and support even in the future to maintain the enthusiasm to provide cost-effective and meaningful education to the children with disabilities and with other special educational needs.

Unfortunately, organisations which are in favour of conservative beliefs that children who are different should be taken care of in separate institutions have been fighting against the open attitudes to investment in schools open for all children.

References

- Ainscow, M. (1994): *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. UNESCO Publication. Paris
- Barton, L. (1995): Lecture at the Department of Special Education, University of Gothenburg in February 1995
- De Bono, E. (1983): *Atlas of Management Thinking*. Harmondsworth: Penguin
- Emmanuelsson, I. (1993): *School Integration – its meaning and consequences*. Paper presented at the Research Conference: Disabilities and Integration. Tranås, Sweden; April 1993
- Gardner, H. (1984): *Frames of Mind*. London: Heineman.
- Helander, E. (1994): *Prejudice and Dignity. An introduction to Community Based Rehabilitation*. New York: UNDP
- Jönsson, T. (1992 – 1993): *Special Needs Education. Background Document*. Paris: UNESCO
- López, I. (1988): *Final Report on Consultancy Period 1984 – 1988*. Sri Lanka, Stockholm: SIDA

- López, I. (1991, 1992, 1993, 1994): Reports on Inclusive Education in Vietnam. Stockholm: Rädda Barnen (Save the Children Fund, Sweden)
- McConkey, R. (1993): Training for all. Developing Video-based Training Packages for Parents and Community Education. Paris: UNESCO
- NIE (National Institute of Education) (1988): Entry Competency of Sri Lankan Children. Primary Education Project. Sri Lanka: NIE
- O'Toole, B. (1991): Guide to Community-Based Rehabilitation Services. Paris: UNESCO
- Persson, B. (1995): Children-Decision-Makers in Swedish Schools. Reality or another paper tiger? Paper presented at the Conference 'User Participation in the Workings of Education' Tromsø, Norway, January 23rd and 24th 1995.
- Ross, D.H. (1988): Educating Handicapped Young People in Eastern and Southern Africa. Paris: UNESCO
- UNESCO (1993a): Education for All: Status and Trends. Paris: UNESCO
- UNESCO (1988b): UNESCO Consultation in Special Education. Paris: UNESCO
- UNESCO & Ministry of Education and Science, Spain (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO
- Ysseldyke, J.E. (1989): Classification of Handicapped Students. From Handbook of Special Education: Research and Practice by Wang, Reynolds, Walberg. Oxford: Pergamon Press

Behinderung im Christentum

S. Beate Böhncke

Schwere Krankheiten, Behinderungen, Unheilbarkeit und auch der Tod stellen unser Ideal vom ganzheitlichen Leben in Frage. Zugleich bricht unter diesen schweren Lebenserfahrungen die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und dieser Welt, Gott und dem Elend in dieser Welt und die Frage nach dem Sinn des eigenen leidvollen Lebens und des Leidens überhaupt auf.

Allgemein sind "Behinderung" und "Krankheit" ebensowenig wie "Hunger" und "Armut" Themen der gängigen theologischen Literatur. Im Rahmen dieser Darstellung kann wegen der Komplexität des Themas deshalb nur eine notwendige Auswahl und Beschränkung der zu behandelnden Aspekte getroffen werden.

Behinderung im mehrfachen Abhängigkeitsverhältnis

Das Abhängigkeitsverhältnis von Gesellschaft und Behinderung ist komplex und außerordentlich vielschichtig. Sie sind in der Realität über mannigfache Wechselwirkungen miteinander verknüpft. Welche Eigenschaften und Zustandsbilder als behindernd empfunden und bewertet werden, ist weitgehend abhängig vom allgemeinen Werte- und Normensystem und den gesellschaftlich üblichen Lebensgewohnheiten in einer gesellschaftlich geprägten menschlichen und sachlichen Umwelt.

Schon der Normalitätsbegriff im medizinischen Bereich ist relativ. Das, was als gesund = normal gilt, ist abhängig davon, welche Fähigkeiten von einer Gesellschaft und/oder dem Fortbestand als besonders wichtig angesehen werden. Zum Beispiel gibt es Länder, in denen ein blindes Kind ein Glücksfall für eine Familie bedeutet, da es die Chance mit sich bringt, durch Betteln und die vorherrschende religiöse Einstellung ein höheres Einkommen zu erzielen als die übrigen Familienmitglieder. Oder: Ein einseitig mathematisch begabter Intellektueller mit "linken" Händen dürfte in der Steinzeit als Behinderter angesehen worden sein.

Daß die gesellschaftliche Ordnung mit ihren spezifischen Institutionen von Menschen gemacht und auch veränderbar ist, ist normalerweise dem Durchschnittsbürger nicht mehr bewußt. Oft erscheint ihm vielmehr diese Ordnung als objektive statische Größe, der er sich ausgeliefert sieht und die sich seiner menschlichen Verantwortung zu entziehen scheint. Richtig ist, daß sie ständig von Normen und Werten und dem Interesse erwünschter Ziele von gesellschaftlich einflußreichen Gruppen, von technischen, sozio-ökonomischen und historisch-politischen Entwicklungen modifiziert wird. Dadurch verschiebt sich der Normalitätsbegriff und zugleich die Art der Gruppen von Menschen, die als behindert definiert werden.

Ein deutliches Beispiel für diese Veränderung sind die intellektuell stetig steigenden Leistungsanforderungen der Schule. Der schöne, dynamische, leistungsstarke und situationsangepaßte Mensch ist erwünscht. Wer dieser

Typologie nicht entspricht, wird zur marginalisierten Persönlichkeit abgewertet, und damit erst wird die Behinderung zu einem gesellschaftlichen Faktum. Hans-Jochen GAMM bemerkt, daß funktionsgestörte Kinder und Erwachsene durch die herrschende Idealvorstellung nicht zuerst zu behinderten Kindern/Erwachsenen werden, wohl aber zu ausgesonderten, diskriminierten und benachteiligten. Es sei zu vermuten, daß diese Folgen schwerer wiegen als die ursprüngliche Behinderung. So bleibt die Frage: Unterscheidet sich der Behinderte vom Nichtbehinderten durch seine Symptomatik oder durch gesellschaftliche Definition?

Die Gesellschaft sorgt durch prinzipielle Abgrenzung dafür, daß ihre mit totalem Anspruch vertretenen Normen und Ziele nicht relativiert und gefährdet werden. Die Isolierung der Abweichler wird begründet mit dem Interesse des Gemeinwohls wie auch mit dem angeblichen Interesse der Abgesonderten (Schonraum, spezielle Förderung u.a.m.). Dabei kommt eine Änderung der institutionellen Gegebenheiten oder gar des bestehenden Normensystems nicht in Betracht. Untersuchungen belegen, daß man sich selbst befreit von der unterschwellig empfundenen Verpflichtung zur solidarischen Hilfe und auf Distanz gehen kann, indem man den Eltern die Schuld an der Geburt eines behinderten Kindes anlastet. Hinzu kommt, daß in einer Gesellschaft, in der weitgehend die wirtschaftliche, produktive Leistungsfähigkeit als Kriterium von Lebensbewertung, Daseinsberechtigung und persönlicher Sinnerfüllung gilt, sich der Behinderte als Mensch ständig in Frage gestellt sieht. Unser Sozialrecht will möglichst allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Die Unterstützung gilt denjenigen, die in "besonderer Schwierigkeit" es selbst nicht ohne weiteres vermögen.

Es bleibt zu fragen, welche Möglichkeiten zu einer humanisierenden Integration von behinderten Menschen in unserer Gesellschaft bestehen bzw. welche Veränderungsprozesse vollzogen werden müssen, damit ein von gegenseitiger Achtung getragenes solidarisches Miteinander möglich wird.

Behinderung im biblisch-theologischen Verständnis

a) im Alten Testament

Das alttestamentliche Denken setzt eine Gottesbeziehung als selbstverständliche Lebensgrundlage aller voraus. Diese Gottesbeziehung erfaßt ausnahmslos alle Bereiche menschlichen Denkens und Handelns. So wie Gott im Bund mit Seinem auserwählten Volk dessen Geschichte gestaltet, so ist das Leben jedes einzelnen vom segnenden oder strafenden Einwirken Gottes geprägt. Das Segenswirken Gottes ist begründet in der Schöpfung; das Heilen und die Heilung der Menschen gehören zu diesem Segenswirken. Das Gesundwerden von einer Krankheit ist nach diesem Verständnis immer Heilung, und jede Heilung ist von Gott. Aus diesen frühisraelischen Taten wird deutlich: Nur Gott allein kann Heilung schaffen. Er ist der Arzt. Mit dem Heilmachen der gestörten Gottesbeziehung wird auch der körperliche Schaden geheilt. "Denn Er verletzt und verbindet, Er zerschlägt, und Seine Hand heilt ..." (Hiob 5, 18). Behinderung im engeren Sinn taucht als konkretes, soziales Problem im Alten Testament praktisch nicht auf. Krankheit dagegen erscheint als theologisches wie auch als soziales Problem. Das "Solus Deus" in bezug auf Entstehung und Heilung von Krankheit verhinderte lange jede Entwicklung der Heilkunst.

Im Buch Sirach wird die Sorge für Kranke als ethisches Gebot erwähnt. Das allgemeine Solidaritätsgebot, 3. Mose 19, Vers 18, scheint wegen der Stigmatisierung der Kranken als Sünder offiziell nicht gegolten zu haben.

b) im Neuen Testament

Das Spätjudentum Palästinas lebte zur Zeit des Wirkens Jesu unter römischer Herrschaft. Das Land befand sich ständig in politischer Unruhe, und tiefgreifende Veränderungen der sozio-ökonomischen Struktur wurden in Gang gesetzt. Neue Gruppen stiegen in die Oberschicht auf, während sich die Lage für die Mittelschicht und die kleinen Leute verschlechterte; insbesondere Bauern, Fischer, Handwerker waren von Verschuldung und Abstieg bedroht. Der wirtschaftliche Druck war auf dem Land besonders groß. Diese gespannte Lage hatte Auswirkungen auf die Situation der behinderten Menschen. Auffallend ist, wie häufig in den Evangelien behinderte Menschen erwähnt werden. Über die besondere Zuwendung Jesu zu den Kranken und Behinderten ebenso wie zu den Sündern wird an vielen Stellen übereinstimmend berichtet. Über die soziale, rechtliche und religiöse Stellung der kranken und behinderten Menschen dagegen wird wenig ausgesagt. Die Andeutung der notvollen Situation, z.B. des blinden Barthimäus (Markus 10, Verse 46 – 52) und des Lahmen am Teich von Bethesda (Johannes 5, Verse 1ff.), beschreibt die Lage vieler kranker und behinderter Menschen sicher zutreffend. In den urchristlichen Wundergeschichten rebelliert der Mensch gegen die Realität und besteht darauf, daß sie sich in ihrer ganzen Handgreiflichkeit ändert, daß Kranke gesund, Hungernde satt, Blinde sehend werden. Krankheit und Behinderung erscheinen nicht mehr als von Gott geschickte Strafe, Prüfung, Läuterung u.ä., sondern als etwas, das nach dem Willen des Schöpfergottes nicht sein soll und das es in der Nachfolge Jesu im konkreten Einsatz für die Leidenden

zu überwinden gilt, wobei in der Überwindung von Krankheit, Hunger, Armut, Gewalt und Traurigkeit die Königsherrschaft Gottes in die von menschlichem Leid geprägte Welt zeichenhaft hineinragt. Hinter diesen Ansatz eines radikalen Protestes gegen menschliche Not und einer unbedingten Verpflichtung zur Beseitigung ist man schon in der frühen Christenheit wieder zurückgegangen. In der Geschichte des Christentums kann anhand vielfältiger Beispiele aufgezeigt werden, daß die theologische Sicht vom Leid, wie Paulus sie auslegt (2. Korinther 12, Verse 9 – 10 und 2. Korinther 12, Vers 7), als Erziehungsmittel, als Strafe Gottes unter Rückgriff auf das Alte Testament verhängnisvolle Wirkungen gezeitigt hat.

Behinderung in der Geschichte des Christentums

Behinderung als gegenwärtiges theologisches und religionspädagogisches Problem ist mit der über 2000jährigen Geschichte des Glaubens verknüpft. Gegenwärtige Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber behinderten Menschen sind über Jahrhunderte gewachsen und Resultate vielfältiger, komplexer, politischer, sozio-ökonomischer und kulturell-religiöser Faktoren. Auch die kirchlichen Institutionen, die sich in besonderer Weise der Probleme behinderter Menschen annahmen und dies auch heute tun, sind in ihrer Ausformung geschichtlich geprägt. War Krankenpflege in der vorchristlichen Zeit eine Sklavenarbeit, so wurde sie durch Jesu Vorbild und Gebot zu einer heiligen Pflicht.

Behinderte oder einzelne Gruppen von ihnen waren auch unter den Christen auf Bettelei angewiesen. Im 4. Jahrhundert sind viele Anstaltsgründungen schriftlich belegt. Behinderte erhielten Unterkunft, aber bis ins Mittelalter galt es als selbstverständlich, daß man sich den sonstigen Unterhalt durch Bettelei "verdiente". (Im 12. Jahrhundert erfolgte eine Trennung der Anstalten für Kranke von Anstalten für Greise und andere Hilfsbedürftige.) Eine irgendwie geartete Ausbildung war nicht vorgesehen. Da Almosen, Entsagung und Leiden zu verdienstlichen Werken geworden waren, hat man durch die Liebestätigkeit das Wohlgefallen an sich selbst gepflegt. Der Lohn des eigenen Seelenheils war ein stärkerer Impuls gewesen als die Bedürftigkeit der Leidenden selbst. Damit wird der Leidende, Arme, Behinderte nur Mittel zum Zweck des Helfenden; seine eigene Not oder gar ihre mögliche Aufhebung rückt nicht ins Blickfeld.

Die paulinische Leidensdeutung führt im Zusammenhang mit dem theologischen Gedanken der Rechtfertigung aus Werken im Mittelalter trotz vieler einzelner engagierter Beispiele dazu, daß behinderte Menschen in ihrer speziellen Not oder ihren verbleibenden Kompetenzen nicht wahrgenommen wurden. Als Mitmensch kamen sie nicht in den Blick, nur als Objekt der Liebestätigkeit. Man machte sie zeit lebens zu Almosenempfängern. Der mittelalterlichen Liebestätigkeit wurde durch die lutherische Rechtfertigungslehre die Grundlage eines ihrer wesentlichen Motive, den Verdiensten aus Werken, entzogen. Ändern sich die Motive, so werden auch die Ziele und die zur Erreichung der Ziele angewendeten Mittel andere. Nach Luther soll die aus dem Glauben erwachsende dankbare Liebe das ganze Leben durchdringen. Der Wohltätigkeit ist es aufgegeben, Menschen vor der Bettelei zu bewahren. Objekt der Liebestätigkeit ist der leidende Nächste. Von zentralem Einfluß auf das Engagement für behinderte Menschen ist auch die theologische Reflexion dieser Zeit vom Leiden überhaupt. Für Luther ist der Christenstand auf Erden Leidensnachfolge. Der wahre Sinn des Lebens Christi kann nur im Erleben, im Handeln und Leiden erfahren werden. Auch von diesem theologischen Ansatz sind keine wesentlichen Impulse gegen menschliches Leid zu erwarten, sei es Hunger, die Knechtschaft der Landbevölkerung oder das Elend der behinderten Menschen mit dem Ziel, die Überwindung anzugehen. Eine Theologie, die menschliches Leid als von Gott gegeben zum Heil des Menschen beschreibt, kann sich nicht überzeugend engagieren, um das Leid durch tiefgreifende Maßnahmen aus der Welt zu schaffen.

Allgemein kann ausgesagt werden, daß durch die Reformation trotz gewisser, mit viel Eifer getragener positiver theoretischer Ansätze zunächst die Situation für behinderte Menschen noch schlechter wurde als vorher, da in den Wirren der Reformationszeit Institutionen und Sitten untergingen.

- Der neue evangelische Glaube wurde in seinem Engagement überschätzt.
- Das Ausmaß der Not wurde unterschätzt.
- Bei der Verteilung der spärlichen Mittel hatte die Schule vor der Armenpflege Vorrang. Ein 1628 von Comenius unternommener Vorstoß zur Unterweisung Schwachsinniger scheiterte daran, daß man Schwachsinnige als Besessene ansah. Diese Vorstellung hielt sich bis weit ins 18. Jahrhundert hinein.

Für den Protestantismus ist ein Tiefstand diakonischen Engagements der offiziellen Kirche bis ins 19. Jahrhundert zu verzeichnen.

Im 19. Jahrhundert setzte ein umfassendes Engagement für Gruppen behinderter Menschen mit zahlreichen Gründungen von Schulen und Anstalten ein. Es sind in den meisten Fällen nicht-kirchliche Institutionen gewesen, die sich auf die vernachlässigte Liebestätigkeit besannen. Die meisten Impulse kamen aus einer

Frömmigkeitsbewegung, dem Pietismus, und den Erweckungsbewegungen. Der Pietismus betonte den lebendigen Glauben, der Früchte der Liebe zum Nächsten tragen sollte. Von der Wiedergeburt des einzelnen, dem sich verändernden Subjekt aus, sollten objektive Gegebenheiten umgestaltet werden. Die Ansätze Frankes und Zinzendorfs können als Neuorganisation diakonischen Handelns betrachtet werden. Krankheit und Behinderung rückten neu und intensiv ins Blickfeld und in den Handlungshorizont. Der Gedanke eines gegenseitigen Dienens in Liebe und Solidarität wird deutlich. Männer und Frauen – vor allem der Erweckungsbewegung des 19. Jahrhunderts – entdeckten neu im Behinderten den leidenden Mitmenschen. Von ihnen gingen entscheidende Impulse zur neuzeitlichen Behindertenarbeit aus, deren Arbeitszweige bis in unsere Zeit hinein reichen.

Das Leiden der Menschen und unser Bild von Gott und Mensch

Hilfe zur Bewältigung von Krankheit und Behinderung wird heute immer weniger von religiösen Traditionen, mehr aber von der Medizin erwartet. Der Gottesglaube scheint seine bestimmende Kraft verloren zu haben; zum anderen werden Krankheit und Behinderung aus dem öffentlichen Leben in gut abgeschirmte Bereiche der Kranken- und Behinderteninstitutionen abgedrängt. Man meint allzuoft, daß die Ursache der krankmachenden Faktoren in der Umwelt oder in den Erbanlagen zu suchen sei und damit auch die Bedeutung der Krankheit für die Person geklärt sei und die Frage nach dem Sinn der Krankheit für den Betroffenen von selbst überflüssig sei. Dem entspricht ein Verständnis von Gesundheit und sinnvollem Leben, das mit Wohlbefinden und uneingeschränkter Arbeits-, Genuß- und Kommunikationsfähigkeit gleichgesetzt wird. Die Folge davon ist ein Sinken der Toleranz, die Leiden anderer und die eigenen zu ertragen.

Dem starken, zu hoher Leistung fähigen und sich in Freiheit selbst verwirklichenden Menschen steht das Bild des gekreuzigten Christus entgegen und wird mit der Gestalt des elenden und leidenden Menschen konfrontiert. Jesus hat sich gerade derjenigen, die schwach, krank und ausgestoßen waren, angenommen und ihnen das Reich Gottes verheißen. Er hat auf Grund dieser Botschaft und Seines Handelns den gewaltsamen Tod am Kreuz erfahren und darin für uns alle und mit allen Leidenden gelitten. Er ist gerade in dieser Gestalt der Gottesknecht, das wahre Ebenbild Gottes. Damit ist Jesus Christus das "Ja" Gottes zum wirklichen Menschen, das barmherzige "Ja" des mitleidenden Gottes. Die Gottesebenbildlichkeit beruht deshalb in der Teilhabe des Menschen an Gottes Leben, die ganz in dem schöpferischen, vergebenden und erlösenden Handeln Gottes am Menschen begründet ist. Sie besteht nicht in den Fähigkeiten, der aufweisbaren Qualität des Menschen, sondern in Gottes Zuwendung zum Menschen, die jedem Menschenleben schon jetzt eine unverlierbare Würde und einen unverletzlichen Wert zueignet.

Die Würde des Menschen ist unverletzlich und unverlierbar, weil sie allein in Gottes Handeln am Menschen begründet ist. Insofern ist es wichtig, daß alle Kirchen der Bundesrepublik 1989 gemeinsam die Erklärung "Gott ist ein Freund des Lebens – Herausforderung und Aufgabe zum Schutz des Lebens" verabschiedet haben. Wo diese Verpflichtung zur Solidarität in Frage gestellt wird, wo kein Platz mehr für den Leidenden, Behinderten und vielleicht für das Wohlleben hinderliche Leben ist, da ist die Gesellschaft im moralischen Zusammenbruch begriffen. Die christliche Sicht beinhaltet, daß der gesunde oder kranke, gebildete oder geistig behinderte Mensch – die allesamt Sünder sind – zwar der wirkliche, aber nicht der wahre Mensch ist, den Gott geschaffen und zur ewigen Gemeinschaft mit sich bestimmt hat. Der Mensch ist im Lichte des Auferstehungsglaubens nicht in seiner biologischen und sozialen Verfaßtheit, sondern von seiner ewigen Bestimmung und Vollendung her zu sehen.

Die praktische Liebestätigkeit

Die Behindertenfrage scheint sich bei den Integrationsbemühungen im Bewußtsein der Öffentlichkeit mit neuer Dringlichkeit zu stellen. Die heutige Theologie steht vor der Aufgabe, die gegenwärtige Situation neu aufzuarbeiten und die praktizierte "Objekt-Fürsorge" kritisch zu befragen. Biblischer Schöpfungsglaube spricht von untereinander gleichwertigen Geschöpfen Gottes. Die in Christus erfolgte Zusage der Liebe Gottes, die jeden Menschen unabhängig von seinen Qualitäten oder Defiziten als Sein Kind annimmt, muß Auswirkungen haben auf die Art, wie Menschen unterschiedlicher Art und Herkunft, wie arme und reiche Völker sich gegenseitig annehmen und bewerten. Christlicher Glaube ist auf eine von Mitmenschlichkeit und Solidarität bestimmte Gemeinschaft gerichtet, in der die Menschen mit ihren verschiedenen Gaben als Glieder an einem Leibe ein Ganzes bilden sollen. Christlicher Glaube muß auf die Veränderbarkeit von Systemen um des Menschen willen bestehen und daran mitwirken, humanere Strukturen zu schaffen. Ausgrenzungsmechanismen, die Menschen stigmatisieren und damit ins Abseits drängen, widersprechen dem Reden und Handeln Jesu. Bestehende Formen der Integration, der Rehabilitation und der anstaltlichen oder schulischen Isolation von behinderten Menschen müssen neu überdacht werden.

Menschliches Sein ist eine "normale" Größe in der Welt, die Behinderten wie Nichtbehinderten als zu bewältigende Realität aufgegeben ist. Nur gemeinsam werden Lösungswege zu finden sein. Begreift der Mensch

seine Möglichkeiten als von Gott übertragene zum Nutzen aller, so ergibt sich daraus das selbstverständliche Teilen dieser Gaben. "Sie hatten alles gemeinsam" (Apg. 2, Vers 44). Die christliche Aussage, daß alle Menschen als Glieder am Leibe Christi gleichwertig sind, heißt, sich als gefährdet, unfertig, auf Ergänzung angewiesen zu akzeptieren. Nur wer als Nichtbehinderter vom behinderten Menschen etwas erwartet, im Umgang mit ihm neue, bereichernde Lebenserfahrungen für sich sieht und sich als Teil einer Ergänzungsgemeinschaft wahrnimmt, kann die Aussage "der behinderte Mensch ist Partner" ehrlich bejahen. Eine solche christliche Anthropologie bedeutet einen fundamentalen Angriff auf die säkulare Leistungsreligion unserer Zeit. Nur in einer radikalen Korrektur der herrschenden Normen und Erfolgswänge ist ein von Verstehen, gegenseitiger Achtung und Solidarität geprägtes angstfreies Miteinander herzustellen.

Der christliche Beitrag zum Miteinander mit Menschen mit Behinderungen ist also – unter Verzicht auf jede Sinndeutung des Leidens – in der Zusage der unbedingten, voraussetzungslosen Annahme des Menschen durch Gott zu sehen, die für alle Beteiligten einen Zuwachs an Sinn und Kraft für eine konstruktive Lebensgestaltung bedeutet. Im Kontext internationaler Dominanz und Abhängigkeitsstrukturen, die das moderne Weltssystem kennzeichnen, gewinnt die christliche Aussage zu einer Solidarität mit dem leidenden und behinderten Menschen eine mehrdimensionale Bedeutung.

Literatur

- Albrecht, F.: Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft. Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1995
- Bach, U.: Boden unter den Füßen hat keiner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980
- Eibach, U.: Der leidende Mensch vor Gott. Theologie in Seelsorge, Beratung und Diakonie. Neukirchener Verlag 1991
- Schwager, H.J.: Zwischen Pädagogik, Theologie und Medizin. Zu den Anfängen der Behindertenbildung im 19. Jahrhundert (unveröffentlicht)
- Schwager, H.J.: Die Einstellung zur Epilepsie unter evangelischen Theologen und Heilpädagogen. Sonderdruck aus: "Zeitschrift für Heilpädagogik" 10/89
- Szagon, A.K.: Behinderung. Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983

Berichte aus den Arbeitskreisen

Arbeitskreis Behinderung und Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit

Nach Durchführung des Symposiums fand ein erstes gemeinsames Treffen des Arbeitskreises und des Vereins "Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit" Anfang Juli 1995 in Friedberg statt.

Neben den bereits im letzten Rundbrief kurz vorgestellten Projekten des Arbeitskreises und des Vereins wurde ein weiteres Vorhaben besprochen. Es handelt sich um eine Veranstaltungsreihe, die Praktikerinnen und Praktikern der Entwicklungszusammenarbeit ein Forum zum Erfahrungsaustausch bieten sollte. Außerdem ist im Anschluß an jede Veranstaltung vorgesehen, die dort eingebrachten Kenntnisse und Erfahrungen nach Möglichkeit auch für andere nutzbar zu machen. Diese Reihe nennt sich Forum Rehabilitation und steht jeweils unter einem spezifischen Thema.

Nachdem wir im letzten Jahr mit dem Thema "Medizinische Rehabilitation" begonnen haben, soll sich das nächste FORUM mit der "Beruflichen Rehabilitation und Maßnahmen der Einkommenssicherung" beschäftigen. Als möglicher Zeitpunkt wird ein Samstag Ende Januar/Anfang Februar anvisiert. Alle an einer Teilnahme Interessierten erhalten weitere Informationen über den Arbeitskreis.

Weiterhin wird der Arbeitskreis aktiv die Öffentlichkeitsarbeit des Sprechergremiums der Arbeitsgemeinschaft unterstützen. Durch Pressemitteilungen zu geeigneten Anlässen soll eine stärkere Präsenz des Themas "Behinderung und Dritte Welt" in den Medien erreicht werden.

In eigener Sache: Mit dem Schreiben im April 1995 hatten wir an alle Mitglieder des Arbeitskreises einen Antwortbogen geschickt, der über ihre zukünftige Beteiligung im Arbeitskreis Auskunft geben soll. Leider haben noch nicht alle Mitglieder diesen Antwortbogen zurückgeschickt. Wir möchten daher noch einmal darum bitten, dies nachzuholen.

Das nächste Treffen des Arbeitskreises soll am 6. Oktober 1995 ab 11.00 Uhr in Köln stattfinden.

Gabriele Weigt

Arbeitskreis Behinderung in islamischen Gesellschaften

Die inhaltliche Arbeit im Arbeitskreis soll neu gestartet werden. Dazu laden wir alle Mitglieder des Arbeitskreises, aber auch interessierte Mitglieder der Bundesarbeitsgemeinschaft sowie sonstige interessierte Bezieher des Rundbriefes ein:

Termin: 17./18. November 1995

Beginn: 14.00 Uhr

Ort: Oldenburg

Mit Hilfe des Koran und der Bibel – vielleicht auch unterstützt durch einen Imмам und einen katholischen Priester – planen wir, Zugang zu den Sichtweisen von Behinderung und anderen alltags- relevanten Fragen zu finden.

Im Rahmen des Projektes "Behinderung und Behindertenhilfe in Ländern der Dritten Welt" werden bis zum Wintersemester 1995/96 in den letzten vier Jahren insgesamt 13 Studentinnen ein 6monatiges Praktikum in einem islamischen Land absolviert haben, dabei in entsprechenden Einrichtungen gearbeitet und in dortigen Familien gelebt haben. Länder waren/sind: Gambia (8 Studentinnen), Mali (1 Studentin), Mauretanien (2 Studentinnen).

Die vom Arbeitskreis erstellte Literaturliste wird zur Zeit aktualisiert. Hinweise, auch auf Videos, sind willkommen.

Kontakt:

Peter M. Sehrbrock

Carl von Ossietzky Universität

Institut EW 2: Sonderpädagogik,

Prävention und Rehabilitation

Postfach 25 03

26111 Oldenburg

Organisationen

Perspektiven für die Förderung von Menschen mit Behinderungen in der Dritten Welt

Bericht über das IX. Symposium der Arbeitsgemeinschaft

Behinderung und Dritte Welt

Das IX. Symposium der Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt hat vom 5. bis 7. Mai 1995 in Gummersbach in Zusammenarbeit mit der Theodor-Heuss-Akademie stattgefunden. Thema des diesjährigen Treffens war die Entwicklungszusammenarbeit, zu dem international anerkannte Fachleute als Referentinnen und Referenten gewonnen werden konnten.

Innerhalb dieses Themenkomplexes sollten vor allen Dingen drei Bereiche angesprochen werden. Diese betrafen neben der inhaltlichen Gestaltung von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit die Frage nach der Bedeutung dieses Sektors in der Entwicklungspolitik. Ein weiterer Bereich betraf den Aspekt von Selbsthilfegruppen von Menschen mit Behinderungen als mögliche Projektpartner.

Die Relevanz des Behindertensektors in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit ist nach wie vor gering. Besonders deutlich wurde dies noch einmal durch das Referat eines Vertreters des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), in dem die Konzepte der Bundesregierung für den Behindertenbereich vorgestellt wurden. Nach wie vor engagiert sich das BMZ in diesem Sektor nur mit einem medizinischen Projekt; in anderen wichtigen Bereichen der Unterstützung für Menschen mit Behinderungen findet keine Hilfe statt.

Weiterhin wurde das Konzept der Bundesregierung zum Sektor Gesundheit, dem der Behindertenbereich zugeordnet ist, vorgestellt. In diesem Konzept, das eine armutsorientierte und bedürfnisgerechte Politik einfordert, werden Menschen mit Behinderungen nicht als Zielgruppe definiert.

Anders sieht es in Schweden aus, wo eine weitaus fortschrittlichere Politik betrieben wird. Abgesehen davon, daß Schweden mehr für die Entwicklungszusammenarbeit aufbringt, hat die staatliche Organisation für Entwicklungszusammenarbeit

(Swedish International Development Authority – SIDA) ein eigenes Sektorpapier für den Bereich der Behindertenhilfe in Ländern der

Dritten Welt entwickelt. In diesem wird angestrebt, Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen in alle Programme der Entwicklungszusammenarbeit zu integrieren.

Im weiteren Verlauf des Symposiums stand die Frage im Vordergrund, auf welche Weise Menschen mit Behinderungen in Ländern der Dritten Welt am besten unterstützt werden können. Dabei kam dem Konzept der Community-Based-Rehabilitation (CBR) eine besondere Bedeutung zu, da es als gemeinwesenorientierter Ansatz kulturelle Zusammenhänge stärker berücksichtigt und weitaus mehr Menschen zugute kommt. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat Ende der 70er Jahre ein CBR-Konzept entwickelt, weil die bis dahin praktizierte Form der institutionellen Rehabilitation nur sehr wenige Menschen unterstützte. Dieses war zu Beginn nur auf den medizinischen Sektor ausgerichtet, wird heute aber sowohl im schulischen und beruflichen Bereich angewendet als auch zur Schaffung von Möglichkeiten der Einkommenssicherung.

In der jüngsten Entwicklung haben drei große Organisationen – WHO, UNESCO, ILO – für den CBR-Bereich ein gemeinsames Vorgehen vereinbart, das aufgrund der Verknüpfung von medizinischen, schulischen und beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen erfolgreicher werden soll als isolierte Programme, die für viele Menschen mit Behinderungen oft als Sackgasse endeten.

Auch wenn für Menschen mit Behinderungen in den Ländern der Dritten Welt existentielle Probleme häufig im Vordergrund stehen, so entstehen auch in diesen Ländern immer mehr Selbsthilfegruppen, die eine stärkere Beteiligung bei Entscheidungen einfordern. Dieser Mitbestimmungsanspruch wurde sehr stark von Kalle Konkola vertreten, dem derzeitigen Präsidenten des weltweiten Verbandes "Disabled Peoples' International" (DPI). Dieser Verband unterstützt die Gründung von Selbsthilfegruppen und fordert, Menschen mit Behinderungen an Projektplanung und -durchführung zu beteiligen und verstärkt mit Selbsthilfegruppen als Projektpartnern zusammenzuarbeiten.

Im Anschluß an den programmatischen Teil des Symposiums fand die Vollversammlung der Arbeitsgemeinschaft statt. Während dieser wurde vereinbart, daß die Universität Oldenburg das nächste Symposium mit dem Thema "Forschung und Lehre im Bereich Behinderung und Dritte Welt" vorbereiten wird. Außerdem wurde das Sprechergremium neu gewählt, das die Arbeitsgemeinschaft bis zum nächsten Symposium nach außen hin vertreten wird. Diesem Gremium gehören folgende Personen an:

- Friedrich Albrecht (Frankfurt)
- Musa Al Munaizel (Würzburg)
- Mamadou Ba' (Mühlheim)
- Sr. Beate Böhnke (Duisburg)
- Geert Freyhoff (Marburg)
- Christine Hüttl (Köln)
- Peter Sehrbrock (Oldenburg).

Über das Symposium ist ein Reader erstellt worden, der zum Preis von DM 16,00 (bei Inlandsbestellungen) bzw. zum Preis von DM 22,00 (bei Auslandsbestellungen) über folgende Adresse zu beziehen ist:

Christine Hüttl
Malmedyer Str. 9
50933 Köln

Es wird gebeten, den jeweiligen Betrag gleichzeitig mit der Bestellung auf folgendes Konto zu überweisen:

Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt
Stichwort: Reader Symposium 1995
Konto-Nr.: 5100.09
BLZ: 518 900 00
Wetterauer Volksbank eG, Friedberg

News

Weltfrauenkonferenz:

Behinderte Frauen fordern Beendigung ihrer Benachteiligung

Anlässlich der Weltfrauenkonferenz in Peking fordert der Behindertenverband Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben Deutschland – ISL e.V., daß mehr Aufmerksamkeit auf die besondere Benachteiligung und Menschenrechtsverletzungen von behinderten Frauen gerichtet und weltweit konsequent für die Beendigung dieser Mißstände eingetreten wird.

”Als behinderte Frauen erleben wir tagtäglich, wie wir in dieser Gesellschaft in doppelter Hinsicht benachteiligt werden. Unsere vielfältigen internationalen Kontakte mit behinderten Frauen zeigen, daß sich eine geringe Beschäftigungsquote, verstärkte sexuelle Gewalt und geringere Förderungen von behinderten Frauen wie ein roter Faden durch die verschiedenen Schichten, Kulturen, Gesellschaftssysteme und vor allem durch das Leben der mehr als 250 Mio. behinderten Frauen auf dieser Welt zieht,” erklärte Gisela Hermes von der ISL e.V. Während sich in China auch eine Reihe von behinderten Frauen aus verschiedenen Ländern der Welt für eine Verbesserung der Situation behinderter Frauen vor Ort engagiert, haben die deutschen behinderten Frauen nach langem Ringen darauf verzichtet, an dem durch viele organisatorische Probleme behafteten Gipfel und wegen der enormen Menschenrechtsverletzungen Behinderter in China direkt dort teilzunehmen. ”Das eugenische Gedankengut, auf dessen Grundlage die chinesische Regierung ihre Frauen- und behindertenfeindliche Bevölkerungsplanung betreibt, ist ein massiver Angriff auf unser Recht auf Anders-Sein”, so Hermes.

”Was die Situation in der BRD angeht, müssen wir leider feststellen, daß wir Behinderten häufig immer noch als Neutren gesehen werden – es gibt Männer, Frauen und dann eben Behinderte, daß es aber auch behinderte Frauen gibt, die ganz besondere Bedürfnisse haben, wird oft jedoch völlig verdrängt, so daß viele Angebote für Frauen und die herkömmliche Behindertenarbeit mit ihren Aussonderungsstrukturen in der Regel nicht auf unsere speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Daher tut eine gezielte Förderung von Projekten von behinderten Frauen dringend Not, um hier eine Bewußtseinsänderung auf breiter Ebene zu erreichen”, so Hermes abschliessend.

Interessenvertretung
Selbstbestimmt Leben
Deutschland e.V. – I S L

Behinderung im englischsprachigen Raum

Ein Beitrag in der Ausgabe 2/95 der Fachzeitschrift ”Mental Retardation”* weist auf interessante Unterschiede in verschiedenen englischsprachigen Ländern bezüglich der Benennung von Menschen mit geistiger Behinderung hin. Der Autor hat Organisationen aus Großbritannien, Irland, Australien und den Vereinigten Staaten daraufhin befragt, welche Begriffe sie vorziehen und welche sie ablehnen.

People First

Die Voranstellung des Wortes ”Menschen” oder der jeweiligen Funktion (z.B. ”People with mental handicap” oder ”Employees with mental handicap”) findet in allen Ländern weite und fast ungeteilte Zustimmung. Dies ist vergleichbar mit Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, in dem immer mehr von ”Menschen mit geistiger Behinderung” die Rede ist.

Mental Handicap

Der Begriff ”mental handicap” wird in Großbritannien und Irland sehr viel verwendet – hingegen kommt er in Australien und den USA so gut wie nicht vor. In den letztgenannten Ländern wird ”mental handicap” als diskriminierend empfunden; aber auch in Großbritannien zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung ab. Darüber hinaus umfaßt ”mental handicap” nach dem Verständnis amerikanischer Fachleute auch psychische Krankheit, so daß der Begriff zu Verwirrung beitragen kann.

Learning Disability

In Großbritannien wird für geistige Behinderung zunehmend der Begriff ”learning disability” verwendet, hingegen kommt er in den anderen drei untersuchten Ländern überhaupt nicht vor. Dieses ist damit zu erklären, daß Briten den Begriff für den am wenigsten diskriminierenden halten, in Amerika aber unter ”persons with learning disability” – wie in Deutschland – Lernbehinderte verstanden werden.

Mental Retardation

Der Begriff ”mental retardation” wird in den Vereinigten Staaten weithin verwendet und zwar sowohl von Fachleuten als auch von Eltern und betroffenen Menschen selber. In großem Kontrast steht hierzu die Reaktion aus den anderen Ländern, die diesen Begriff für extrem diskriminierend halten und deswegen massiv ablehnen.

Developmental Disability

Dieser Begriff wird in den Vereinigten Staaten und Australien verwendet, hat jedoch eine breitere Bedeutung als die anderen Begriffe. Er ruft keinerlei negative Reaktionen hervor.

Intellectual Disability

Für den internationalen Gebrauch scheint sich der Begriff 'intellectual disability' am besten zu eignen. Er benennt zum einen klar die betreffende Personengruppe und ruft keinerlei negative Reaktionen hervor. Er wird sowohl in Großbritannien als auch in Irland und Australien verwendet, lediglich in den USA ist er nicht gebräuchlich.

In einer Zeit, in der internationale Kontakte und weltweite Reisen auch im Behindertenbereich immer mehr zunehmen, ist es wichtig, sich international und interkulturell verständigen zu können und gleichzeitig auf eventuelle negative Reaktionen auf bestimmte Begriffe Rücksicht zu nehmen. Bewußtsein hinsichtlich der kulturellen Unterschiede im Sprachgebrauch kann Sprecher dazu bringen, sich an die Sprachkultur ihrer Zuhörer anzupassen. Genauso können Zuhörer andererseits ethnozentrische Beurteilungen vermeiden, die eine effiziente Kommunikation unterbinden können.

UNDP Kurs über Planung und Management von CBR

Das "Interregionale Programm für behinderte Menschen" des United Nations Development Programme (UNDP) veranstaltet vom 4. bis 24. März 1996 einen internationalen Kurs über Planung und Management von Community-Based Rehabilitation-Programmen (CBR). Unter der Leitung von Dr. Einar Helander, Ture Jönsson und Padmani Mendis sollen die Fähigkeiten von CBR-Managern verbessert werden, ihre Programme effektiv und erhaltbar zu planen und durchzuführen.

Der Kurs hat verschiedene Ziele hinsichtlich derer das Wissen und die Fähigkeiten der Teilnehmer weiterentwickelt werden sollen. So sollen sie dazu befähigt werden, die Situation in der sozialen Gemeinschaft, in der ein CBR-Programm geplant wird, hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung zu analysieren, um damit CBR in den allgemeinen Entwicklungskontext zu integrieren.

Weiterhin sollen sie in der sozialen Gemeinschaft eine Erhebung initiieren, mit der die Anzahl von behinderten Menschen dort festgestellt wird und die gleichzeitig ihre Bedürfnisse im Hinblick auf Rehabilitation und andere Interventionen abfragt. Diese Gemeinschaften sollen dann ihre eigenen Pläne im Hinblick auf diese Bedürfnisse formulieren und dabei auch die Evaluationskriterien definieren.

Die Teilnehmer des Kurses werden dann ein Evaluationssystem entwickeln, das sich auf diese Kriterien gründet.

Weitere Kursthemen sind:

- Koordination mit anderen Organisationen
 - Konzeption eines Ausbildungskurses für Rehabilitationsarbeiter
 - Auswahl der Rehabilitationsarbeiter in einer sozialen Gemeinschaft
 - Organisation von Informationsveranstaltungen zur Öffentlichkeitsarbeit
 - Berechnung der benötigten finanziellen und personellen Ressourcen
 - Organisation und Durchführung der täglichen Management- und Verwaltungsaufgaben von CBR-Programmen
- Somit ist die Teilnahme an diesem Kurs insbesondere für die Personen wichtig, die in CBR-Programmen Leitungsaufgaben erfüllen, da in der Regel hier ein großer Bedarf an organisatorischen Fähigkeiten festgestellt werden kann.

Die Teilnehmerzahl dieses Kurses ist auf 14 Personen begrenzt. Die Kosten für die Teilnahme betragen US-\$ 3.450,00 einschließlich Transport vom und zum Flughafen, Hotelunterbringung, Verpflegung und Teilnahme an sämtlichen Veranstaltungen dieses Kurses. Der Tagungsort wird entweder in Frankreich oder in der Schweiz sein.

Anmeldungen bitte bis zum 31. Dezember 1995 an folgende Adresse:

UNDP Interregional programme for disabled people
11 - 13 Chemin des Anemones
1219 Chatelaine (GE)
CH-Switzerland
(Tel.: (+41)-22-9799565;
Fax: (+41)-22-9799017)

Veranstaltungen

- 06.11. – 12.12.1995 Rehabilitation in Developing Countries (sechs-wöchiger Kurs für Physiotherapeuten, Beschäftigungstherapeuten, Ärzte, Schwestern und Sozialarbeiter),
Ort: Uppsala, Schweden
Information: ICH Sweden, Course secretariat.
Tel.: 0 18/66 59 97; Fax: +46-18/50 80 13
- 29.04. – 03.05.1996 18th World Congress of Rehabilitation International
Ort: Wellington, New Zealand
Contact: Disabled Persons Assembly (New Zealand) Inc.,
P.O. Box 10 – 138, The Terrace, Wellington 1, New Zealand. Tel./Fax: +04 4 72 26 26
- 08.07. – 13.07.1996 10th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability (IASSID)
International Advances in Research and Practice;
Global Problems – Local Approaches
Ort: Finlandia-Hall, Helsinki, Finland
Contact: Kansalaiskonsultit – Congress Services "IASSID",
P.O. Box 762, FIN – 00101 Helsinki, Finland
- September 1996 Community Health and health Management in Developing Countries (jährlich stattfindender Kurs),
Ort: Heidelberg
Information: Institut für Tropenhygiene und öffentliches Gesundheitswesen, SAI, Universität Heidelberg, Postgraduate Studies, Im Neuenheimer Feld 324, 69120 Heidelberg.
Tel.: 0 62 21/56 49 05; Fax: 0 62 21/56 59 48.

Für weitere Seminare, Kurse und Konferenzen auf dem Gebiet der Entwicklungspolitik möchten wir auf den Kalender der DSE – Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung hinweisen. Er erscheint vierteljährlich und ist über folgende Adresse erhältlich:

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE)
Zentrale Dokumentation
Hans-Böckler-Straße 5
53225 Bonn

Literatur und Medien

Handreichung Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Hrsg. Solidarisch leben lernen e.V.
und epd-Entwicklungspolitik,
Postfach 500550, 60394 Frankfurt.
DM 10,00

Diese Handreichung für Schulpartnerschaften mit Schulen in der "Dritten Welt" enthält neben einem einführenden Teil über Begründungsansätze nord-süd-schulpartnerschaftlicher Arbeit Berichte aus verschiedenen Bundesländern, Hinweise aus der Praxis und für die Praxis sowie einen Serviceteil (Finanzierungshinweise und Anschriften, die Hilfestellungen leisten). Im Nachwort dieser Broschüre ist zu lesen: "Die vorliegende Handreichung, die im wesentlichen von Alois Brinkkötter erstellt wurde, leistet einen praxisbezogenen und -orientierten Beitrag, indem sie Möglichkeiten und Grenzen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften aufzeigt. Sie richtet sich in erster Linie an Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Schulleitungen, Eltern und entsprechende Gremien, die sich mit dem Gedanken tragen, eine Nord-Süd-Schulpartnerschaft an ihrer Schule zu initiieren oder eine bereits bestehende Schulpartnerschaft vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus anderen Schulpartnerschaften reflektieren möchten."

Albrecht, Friedrich:

Zwischen landverbundener und weier Wissenschaft

Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargelegt am Beispiel Ecuadors

Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1995. 280 Seiten.
ISBN 3-88939-095-1. DM 42,00

Das Buch – erschienen als Band 4 der "Studienreihe: Behinderte Welt" – hat die spezifische Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt zum Thema und erarbeitet diese am konkreten Beispiel Ecuadors unter besonderer Berücksichtigung des sich dort entwickelnden Integrationsparadigmas. In einem ausführlichen allgemeinen Teil erfolgt weiterhin eine kritische Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Zielsetzungen der sonderpädagogischen Theorie und Praxis im Kontext der Dritte-Welt-Problematik, die die komplexe Dimension internationaler Nord-Süd-Beziehungen einbezieht. Der Autor geht hierbei der Frage nach, wie die beiden Wissenschaftsbereiche "Vergleichende Erziehungswissenschaft" und "Pädagogik: Dritte Welt/Erziehung und Internationale Entwicklungen" für die sonderpädagogische Fragestellung zu spezifizieren sind, daß hieraus eine brauchbare theoretische Basis für den Bereich "Sonderpädagogik Dritte Welt" erwächst. Darauf aufbauend erfolgt eine Länderanalyse, in der die Kritik der institutionellen Integration Beeinträchtigter und das Ausbildungssystem im Vordergrund steht und die Frage, wie die sonderpädagogische Theorie und Praxis in einem Land wie Ecuador ihr koloniales und neokoloniales Erbe überwinden und "landverbundene" innere Strukturen entwickeln kann, d.h. Grundorientierungen, die sich an den Problemen der eigenen Umwelt ausrichten.

* Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development.

* NIE – National Institute of Education is the professional body for educational research situated in Maharagama (outside Colombo), Sri Lanka.

* NIES – National Institute of Education and Science is the professional body for educational research and is situated in Hanoi, Vietnam.

* Fachzeitschrift "Mental Retardation",
Vol. 33, Nr. 2, April 1995, S. 99 – 103.

P R E S S E M I T T E I L U N G

der

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT BEHINDERUNG

UND DRITTE WELT

zum

Internationalen Tag der Behinderten

am 3. Dezember 1995

*Liebe Leserinnen und Leser der Zeitschrift
"Behinderung und Dritte Welt",*

da das Thema Behinderung in Ländern der Dritten Welt in der deutschen Presse so gut wie gar nicht vertreten ist, hat es sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt zur Aufgabe gemacht, eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Ziel ist, eine stärkere Bewußtseinsbildung in der deutschen Öffentlichkeit für die Problematik der Menschen mit Behinderungen in der sog. Dritten Welt zu erreichen.

Neben dieser Zeitschrift (ehemals Rundbrief) und den jährlich stattfindenden Symposia, die doch eher von den fachlich Interessierten genutzt werden, möchten wir nun auch mehr Informationen an die allgemeine Öffentlichkeit bringen.

Auf dem letzten Treffen des Sprechergremiums der Bundesarbeitsgemeinschaft wurde deshalb beschlossen, zu geeigneten Anlässen Pressemitteilungen zum Thema Behinderung und Dritte Welt zu verfassen und der Presse zuzuleiten.

Umseitig finden(t) Sie/Ihr die erste Pressemitteilung zum Internationalen Tag der Behinderten am 3.12.1995. Da die Bundesarbeitsgemeinschaft nicht über eigene Mittel verfügt, um die Pressemitteilung an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten, sind wir auf Ihre/Eure Hilfe angewiesen. Wir möchten Sie/Euch bitten, die umseitige Pressemitteilung an Ihre/Eure jeweils lokalen Redaktionen (regionale und überregionale Zeitungen) mit der Bitte um Abdruck weiterzuleiten.

Da es nicht einfach ist, einen Artikel in der Zeitung zu plazieren, wären wir froh, eine Rückmeldung zu erhalten. Vielleicht könnten(t) Sie/Ihr uns eine Kopie des (hoffentlich) erschienenen Artikels zusenden oder Anregungen geben, in welcher Weise die Arbeit verbessert werden könnte.

Für Ihre/Eure Mitarbeit vielen Dank!

Den Teufelskreis von Armut und Behinderung durchbrechen

Weltweit gibt es 250 bis 300 Millionen Menschen mit Behinderungen. Davon leben 80 Prozent in den Ländern der sogenannten Dritten Welt. Sie gehören dort zu den Ärmsten der Armen. Zum Internationalen Tag der Behinderten am 3. Dezember fordert die Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt dazu auf, sich stärker für die Betroffenen zu engagieren. Gefragt ist die Unterstützung von deutschen staatlichen und nichtstaatlichen Hilfeorganisationen.

Während in den Industrienationen eine flächendeckende Versorgung der Menschen mit Behinderungen erreicht werden konnte, werden die Entwicklungsländer auch hier vernachlässigt. Geschätzt wird, daß nur ein bis zwei Prozent der Betroffenen in der Dritten Welt notwendige Rehabilitationsmaßnahmen erhalten.

Die Armut spielt bei der Entstehung von Behinderungen eine entscheidende Rolle. Sie ist in den Entwicklungsländern der Hauptgrund für Krankheit und Tod. Mangelnde medizinische Versorgung und falsche Ernährung verursachen körperliche, geistige und seelische Beeinträchtigungen.

So sind z.B. im Hochland von Ecuador Taubstummheit, körperliche Schädigungen, geistige Behinderungen, Sehestörungen und Kleinwuchs weit verbreitet. Dies ist eine Folge von Jodmangel, der in Kombination mit Eiweißmangel zu schwersten Behinderungen führen kann. Diese Behinderungen wären durch einfachste Maßnahmen vermeidbar, die sich viele Menschen, die in Armut leben, jedoch nicht leisten können.

Nach Schätzungen der Weltbank leben auf der Erde 1,2 Milliarden Menschen in Armut. Jeder sechste von Ihnen leidet an einer Behinderung. Das entspricht einer Zahl von 200 Millionen Menschen, die aus dem Teufelskreis der Armut und Behinderung nicht herauskommen.