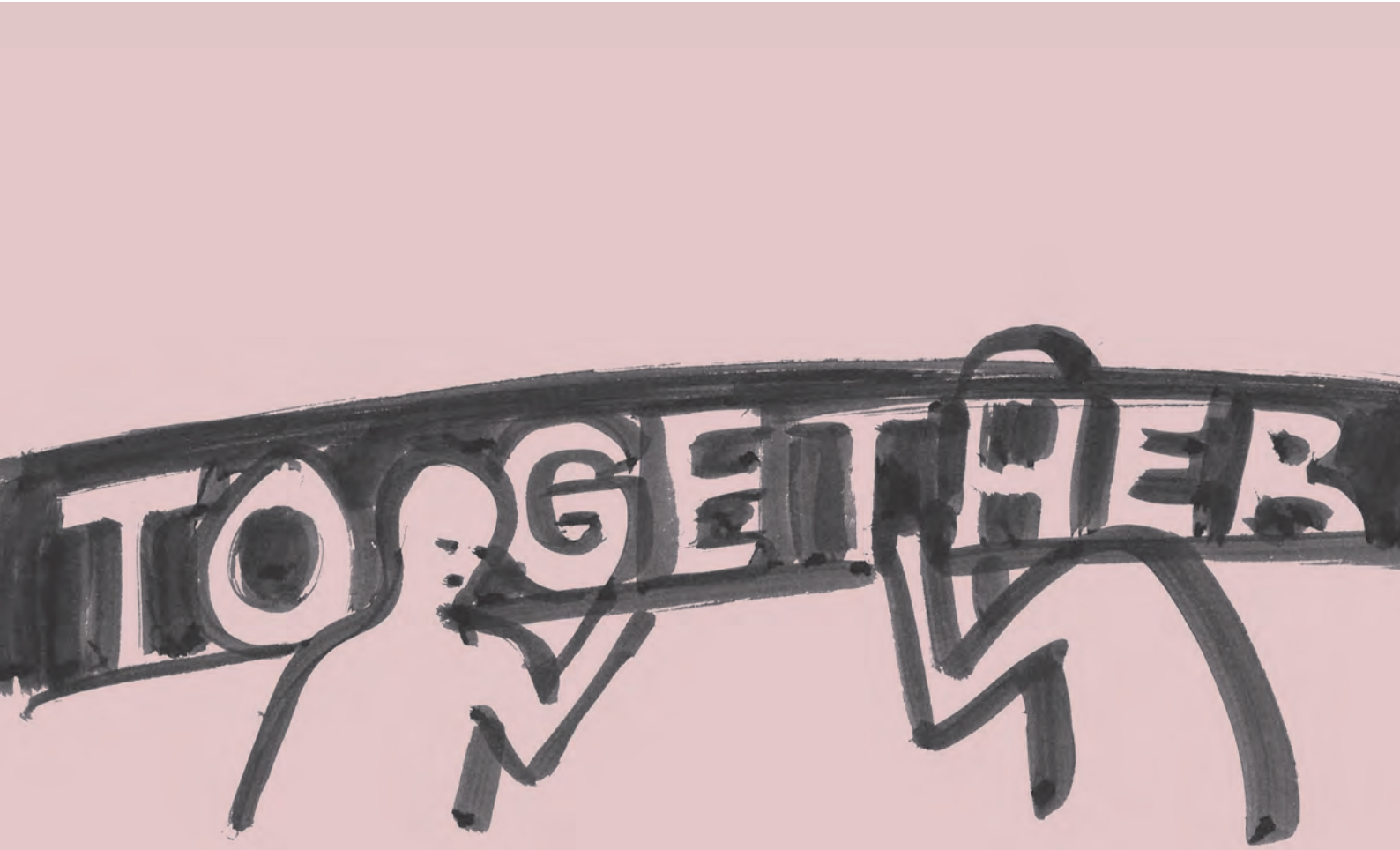
31. JAHRGANG / AUSGABE 1/2020 / 31nd YEAR / ISSUE 1/2020

Behinderung und internationale Entwicklung
Disability and International Development

Themen: Inklusive Bildung
Themes: Inclusive Education



Inhalt

Herausforderungen international vergleichender Inklusionsforschung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung - ethnographische und kulturvergleichende Perspektiven
Andreas Köpfer 5

Report on an Inclusive Education Project in Armenia
Petra Flieger 12

Conversion Factors and Capabilities: Parental Support in Education for Children with Disabilities in Addis Ababa
Margerita Bilgeri 19

Behinderung entstammt allein der Frau, die das Kind in sich trägt – Ethnografische Einblicke in die Konstruktion von Behinderung im Südosten Ghanas. Zur Bedeutung individueller Verstehensprozesse in Bezug auf die Etablierung inklusiver Bildung
Felicitas Kruschick 25

Kurzmeldungen/Announcements 31

Literatur 36

Impressum

Impressum | Masthead
Behinderung und internationale Entwicklung
Disability and International Development

Herausgeber | Editor
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
Disability and Development Cooperation

Anschrift | Address
Altenessener Straße 394-398
45329 Essen
Tel.: +49 (0)201/17 89 123
Fax: +49 (0)201/17 89 026
E-Mail: info@inie-inid.org
Internet: www.zeitschrift.bezev.de

Für blinde und sehbehinderte Menschen ist die Zeitschrift im Internet erhältlich:
www.zeitschrift.bezev.de
For persons with visual impairment, an electronic version of the journal is available at
www.zeitschrift.bezev.de

Redaktionsgruppe | Editorial Board
Dr. Isabella Bertmann-Merz, Prof. Dr. Michael Boecker, Dr. Christine Moeller-Bruker, Dr. Lukas Groß, Dr. Thorsten Hinz, Jana Offergeld, Prof. Dr. Sabine Schäper, Gabriele Weigt

Schriftleitung | Editorship
Gabriele Weigt
Redaktionsassistenz | Editorial Assistance
Fariha Ngochi
Gestaltung | Layout
Amund Schmidt
Druck | Print
Druckerei Nolte, Iserlohn
Bankverbindung | Bank Details
Bank für Sozialwirtschaft
BIC: BFSWDE33XXX
IBAN: DE08 370 205 000 008 040 706

Die Zeitschrift Behinderung und internationale Entwicklung ist eine Pubilikation des Instituts für inklusive Entwicklung. Das Institut wird getragen von Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
The journal Disability and International Development is a publication of the Institute for Inclusive Development. The Institute is part of Disability and Development Cooperation.

Hinweis: Für den Inhalt der Artikel sind die AutorInnen verantwortlich. Veröffentlichte Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Die Veröffentlichung von Beiträgen aus der Zeitschrift in anderen Publikationen ist möglich, wenn dies unter vollständiger Quellenangabe geschieht und ein Belegexemplar übersandt wird.
Please note that the authors are responsible for the content of the articles. Published articles do not necessarily reflect the opinion of the editorial board. Papers published in the journal Disability and International Development may be reprinted in other publications if correctly cited and if a copy is forwarded to the contact provided above.

ISSN 2191-6888 (Print)
ISSN 2199-7306 (Internet)

Editorial

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

seit unserer letzten Ausgabe hat die Covid-19-Pandemie die Welt in einer Weise erschüttert, die niemand vorhersehen konnte. Menschen mit Behinderungen sind von der Pandemie betroffen wie andere auch, aber in einigen Lebensbereichen in besonderer Weise: Schulen sind geschlossen, Gesundheitssysteme stoßen an ihre Grenzen, bereits bestehende Ungleichheiten werden durch die globale Krise verschärft.

Ein neuer Policy Brief, der von den Vereinten Nationen verfasst wurde, hebt die Auswirkungen von COVID-19 auf Menschen mit Behinderungen hervor und umreißt die wichtigsten Aktionen und Empfehlungen, um in pandemiebezogenen Strategien Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen (siehe URL: https://reliefweb.int/report/world/policy-brief-disability-inclusive-response-covid-19-may-2020).

Dennoch sollten wir weiterhin allgemein über inklusive Bildung und ihre Barrieren nachdenken und forschen, in dem Bewusstsein, dass sich das, was *normal* erscheint, in allen Lebensbereichen völlig verändert hat und weiter verändern wird. Gleichzeitig bringt die Krise soziale Herausforderungen wie den Aufbau inklusiver Gesellschaften wie in einem Brennglas auf den Punkt. Bildung ist ein wichtiger fördernder Faktor, um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen und in die Lage zu versetzen, ihre Rechte einzufordern und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen. Daher müssen die staatlichen Parteien eine inklusive Bildung für alle garantieren und niemanden zurücklassen.

Diese Ausgabe bietet verschiedene Perspektiven und Ebenen der Reflexion über inklusive Bildung: Andreas Köpfer zeigt verschiedene Möglichkeiten, inklusive Bildung in unterschiedlichen Kontexten zu artikulieren und wie Konstrukte von Behinderung diese beeinflussen. Die international und kulturell vergleichende Forschung zur inklusiven Bildung führt zu einigen theoretischen und methodischen Spannungsfeldern, die die komplexen Bedingungen aufzeigen, unter denen die Bildungspraxis verändert werden muss.

Petra Flieger gibt Einblick in ein Projekt zur inklusiven Bildung, das sich auf Kinder

Dear readers,

since our last issue, the Covid-19 pandemic has shaken the world in a manner no-one could foresee. People with disabilities are affected by the pandemic like others, but in some areas of life in a special way: Schools are locked down, health systems are reaching their limits, pre-existing inequalities are deepened by the global crisis. A new Policy Brief written by the United Nations highlights the impact of COVID-19 on persons with disabilities and outlines key actions and recommendations to make the response and recovery inclusive of persons with disabilities (see URL: https://reliefweb.int/report/world/policy-brief-disability-inclusive-response-covid-19-may-2020).

Acknowledging that what appears *normal* has completely changed in all areas of life, we should nevertheless continue to reflect and research on inclusive education and its barriers in a general way. At the same time, the crisis urges us to get to the heart of fundamental social challenges like building up inclusive societies. Education is an important boosting factor to encourage and to enable people with disabilities to claim their rights and to take an active role in society. Thus, state parties have to guarantee inclusive education for all and to leave no-one behind.

This issue contains different perspectives and approaches to inclusive education: Andreas Köpfer shows different ways to articulate inclusive education in different contexts and the influence of concepts of disability. International and cultural comparative research on inclusive education leads to some theoretical and methodological fields of tension, which show the complex conditions under which educational practice is to be changed.

Petra Flieger provides insight into a project on inclusive education, focused on children with disabilities who were out of education before. The project revealed some typical barriers to inclusive education especially, but not only under conditions of poverty.

Margerita Bilgeri's article puts a special emphasis on the parents' perspectives on inclusive schooling, reporting on a project in Addis Abeba/ Ethiopia. She points out, that parents' attitudes towards disability and their

mit Behinderungen konzentriert, die zuvor keine Bildungschancen hatten. Das Projekt zeigt einige typische Barrieren auf, die einer inklusiven Bildung besonders, aber nicht nur unter Bedingungen der Armut entgegenstehen.

Margerita Bilgeri legt in ihrem Artikel einen besonderen Schwerpunkt auf die Sicht der Eltern auf eine inklusive Schulbildung und berichtet über ein Projekt in Addis Abeba/Äthiopien. Sie weist darauf hin, dass die Einstellung der Eltern zu Behinderungen und ihre „Fähigkeiten" (im Sinne des Fähigkeitenansatzes nach Martha Nussbaum) eine entscheidende Rolle bei der Verwirklichung einer inklusiven Bildung spielen.

Schließlich bietet Felicitas Kruschick einen kritischen Blick auf globale programmatische Konzepte von Behinderung und plädiert dafür, jeweils vorfindliche individuelle Verständnisse von Behinderung in Betracht zu ziehen, um adäquate Strategien inklusiver Bildung zu verwirklichen. Dieser Artikel basiert auf einem Forschungsprojekt in einer ländlichen Region Ghanas.

Die aktuelle Pandemie zeigt, wie fragil die lokalen Bedingungen für Inklusion sind. In einigen Ländern beginnen sich die Forschungsaktivitäten nicht nur auf medizinische Fragen nach Sterberaten oder Multimorbiditäten bei Infizierten zu konzentrieren, sondern auch auf die sozialen Folgen politischer Strategien zur Bekämpfung des Virus. Beispielsweise führt die Weltbank gerade eine Umfrage über Lernende mit Behinderungen und durch die COVID-19-Pandemie bedingte Schulschließungen durch, um zu verstehen, ob Lernende mit Behinderungen und ihre Familien Zugang zu Bildung haben, während die Schulen wegen der COVID-19-Krise geschlossen sind (https://www.surveymonkey.com/r/Learners-With-Disabilities-COVID-19). Andere Initiativen konzentrieren sich darauf, Menschen mit Behinderungen in angemessener Weise zu informieren, um zu verstehen, wie sie mit dem Virus und vielleicht auch mit dem Verlust von geliebten Menschen umgehen können (https://booksbeyondwords.co.uk/). Alles in allem stehen Menschen mit Behinderungen bisher kaum im globalen politischen und medialen Fokus. Umso wichtiger ist es, Inklusion als übergreifendes Prinzip in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit zu rücken.

Vielleicht erinnert uns die Pandemie gleichzeitig daran, dass wir alle auf Solidarität und Vertrauen angewiesen sind. Davon könnten Menschen mit Behinderungen auf der ganzen Welt profitieren.

Wir hoffen, dass dieses Thema dazu beitragen wird, die Barrieren und Potenziale der Inklusion in einer Welt, die durch ein bisher unbekanntes und unsichtbares Risiko, das uns alle betrifft, gelähmt zu sein scheint, wieder ins Blickfeld zu rücken.

Ihr Redaktionsteam

capacities play a crucial role in realizing inclusive education.

Finally, Felicitas Kruschick provides a critical view on global programmatic concepts of disability and argues for considering an individualistic manner of understanding disability in order to adopt strategies of inclusive education to a given context where special requirements are needed to realise education for all. This article is based on a research project in a rural region of Ghana.

The current pandemic shows how fragile local conditions for inclusion are. In some countries research activities start to focus not only on medical issues according to death rates or health conditions, but also on social consequences of political strategies to beat the virus. For example, the World Bank at present is conducting a survey on learners with Disabilities and COVID-19 school closures in order to understand, if learners with disabilities and their families have access to the support they need to continue learning while schools are closed due to COVID-19 crisis (https://www.surveymonkey.com/r/Learners-With-Disabilities-COVID-19). Other initiatives focus on informing people with disabilities in an adequate manner to understand how to cope with the virus, and maybe with the loss of beloved-ones (https://booksbeyondwords.co.uk/). Overall however, people with disabilities are not in the global political and medial focus. It is therefore all the more important to move inclusion as an overall principle into the centre of our attention.

Maybe the pandemic reminds us as a global community that we all are dependent on solidarity and trust. People with disabilities could profit from this all over the world.

We hope this issue will contribute to re-focus barriers and potentials of inclusion in a world which affects us all by an unknown and un-seen risk.

Your editorial board

Herausforderungen international vergleichender Inklusionsforschung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung – ethnographische und kulturvergleichende Perspektiven

Andreas Köpfer

In diesem Beitrag wird, einführend in das Themenheft *Inklusive Bildung*, eine grundlegende Perspektivierung von Inklusiver Bildung als Herausforderung und Aufgabe von Bildungsorganisationen im internationalen Kontext vorgenommen. Dabei wird zum einen herausgearbeitet, dass der Reformdiskurs Inklusiver Bildung in Länderkontexten und Kulturkreisen höchst unterschiedlich artikuliert wird und - vor dem Hintergrund von Behinderungsverständnissen - zu differenten institutionellen Ausprägungsformen führt. Weiter werden Herausforderungen für eine international vergleichende Inklusionsforschung insbesondere mit Blick auf ethnographische wie kulturvergleichende Ansätze skizziert und diskutiert - unter besonderer Berücksichtigung des Globalen Südens. Der Beitrag schließt mit hieraus resultierenden Spannungsfeldern international vergleichender Inklusionsforschung.

Zum Verhältnis von Inklusiver Bildung und Behinderung im internationalen Kontext

Inklusive Bildung bzw. *inclusive education* stellt ein internationales Phänomen dar (Biermann & Powell 2014). Seit den 1980er Jahren haben sich im internationalen Kontext – zunächst begrifflich als *Integration* oder *mainstreaming* gefasst, später innoviert als *Inklusion* – Reformbestrebungen im Bildungswesen unterschiedlichster Länder entwickelt, die sich mit Fragen des Zugangs und des Ausschlusses von marginalisierten Personengruppen, sowie mit Barrieren und Diskriminierungen in Bildungsorganisationen auseinandersetzen (Ainscow & Sandill 2010). In vielen Ländern – insbesondere im anglo-amerikanischen und europäischen Kontext – sind Eltern von Kindern mit *Special Educational Needs* und sich hierzu formierende Elternorganisationen Initiator_innen und treibende Kräfte in diesem Reformprozess im Bildungssystem gewesen. Diese emanzipatorischen Prozesse hatten einen Anteil an zunächst niederschwelligen regionalen, dann zunehmend institutionalisierten Policies und bildungspolitische Verankerungen, die sich auf internationaler Ebene zum Beispiel in der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994), dem *Dakar Framework For Action: Education for all* (UNESCO 2000) oder in der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (UN 2006) materialisierten. Insbesondere Letztere stellte einen Meilenstein in der menschenrechtlichen Verankerung von Inklusiver Bildung bzw. *inclusive education* dar, da die sie ratifizierenden Staaten sich bereiterklären, ein „inclusive education system at all levels" (UN 2006, Art. 24) zu entwickeln.

Inklusive Bildung hat in den vergangenen Jahren in den bildungspolitischen, schulpraktischen und wissenschaftlichen Teildiskursen und in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit einen hohen Stellenwert eingenommen (Powell 2018). Da sich Länder, Regionen, Kulturkreise und Gesellschaften vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen, politischen und kulturellen Prägung höchst unterschiedlich mit Fragen von Bildung und Erziehung auseinandersetzen und sich aus deren Tradition heraus höchst differente

Formen der Institutionalisierung formaler Bildung materialisiert haben, ist es nicht verwunderlich, dass Reformagenden in den jeweiligen Bildungs- und Schulsystemen der Länder durch die dafür verantwortlichen Personen höchst unterschiedliche Ausprägungsformen haben (Artiles & Dyson 2005). Nicht nur auf nationalstaatlicher, ebenso auf regionaler und kommunaler Ebene zeigt die Diffusion der UN-BRK eine Spannbreite von Umsetzungsformen im Kontext von Schule, zum Beispiel zwischen Einrichtung und Aufrechterhaltung spezialisierter Schulformen unter Betonung individueller Förderung einerseits, oder Transformation von Schulformen in Gemeinschafts- und Gesamtschulen unter Emphasierung des Gemeinsamen Lernens andererseits.

Dieses Phänomen kann durch unterschiedliche Theorieansätze erklärt werden: Neo-institutionalistische Ansätze weisen auf Pfadabhängigkeiten bestehender Systeme hin (Mejeh & Powell 2018, Powell 2011). Mehrebenen-theoretische Ansätze (Fend 2008) arbeiten eine sukzessive Rekontextualisierung des top-down angelegten Reformauftrags Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems heraus. Der kulturtheoretische Ansatz der *articulation*, der im Folgenden näher beleuchtet wird (Hall 2000) geht von der Annahme aus, dass in gesellschaftlichen Systemen komplexe Verbindungen entstehen, die in gewisser Weise und für einen bestimmten Zeitraum weiterexistieren können. Hierbei werden sie in bestimmten Koppelungen (sog. *conjunctures*) von politischen Subjekten artikuliert. So bilden sich „social formations in articulated structures" (Clarke 2015:276) heraus. Aus Halls Perspektive sind diese Verbindungsstellen und gegenseitigen Motive für die Aufrechterhaltung der Verbindung in der sozialen Praxis zu analysieren (Hall 2000). Inklusion, d.h. Fragen von Ein- und Ausschluss in Bildungsorganisationen werden also mit dieser theoretischen Folie nicht als isoliertes Konzept erachtet, das per se, z.B. in Bildungsorganisationen, umgesetzt werden kann. Vielmehr ist machtkritisch in den Blick zu nehmen, womit Inklusive Bildung bezogen ist auf was, von wem und wie artikuliert wird (Köpfer 2020). Die Umsetzungsform ist somit ein Produkt aus einem vorausgegangenen Kampf um Verknüpfungen auf Basis der vorherrschenden politischen, sozialen und kulturellen Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaftsstruktur. Für den Reformprozess Inklusiver Bildung im Kontext Schule kann mit Blick auf den internationalen Kontext also gefragt werden: Mit was wird Inklusive Bildung verbunden? Woran schließt sie an? Was sind die Funktionen und Kontextrelationen der Verbindungen? Wo entstehen Brüche, welche Diskurse werden nicht als verbindungsfähig erachtet? Hierdurch kann aufgezeigt werden, wie sich im globalen bildungspolitischen sowie -wissenschaftlichen Diskurs Artikulationsformen bilden (Gandin 2015) und, dass Inklusive Bildung je nach Länderkontext und Kulturkreis unterschiedlich verhandelt wird. Artikulationsformen sind zum Beispiel die Verbindung von inklusiver und demokratischer Schulentwicklung (u.a. Island, Israel), die institutionelle Entwicklung als Hybrid Inklusiver Bildung und *Education for all* insbesondere im sog. Globalen Süden (s.u.) sowie – seit der Aufnahme von Inklusiver Bildung in die Sustainable Development Goals – erste Artikulationsformen Inklusiver Bildung als nachhaltige Bildung. Während im wissenschaftlichen Fachdiskurs häufig auf Intersektionalität als Leitprämisse Inklusiver Bildung rekurriert wird (Budde 2018), zeigt sich diese Artikulationsform auf Policy-Ebene bislang nur rudimentär ausgeprägt. Eine in globaler Hinsicht dominante Artikulationsform stellt die Verbindung Inklusiver Bildung mit Behinderung dar. In Deutschland und in weiteren Ländern mit stark stratifiziertem und entlang von Leistungsniveaustufen und Behinderungsformen ausdifferenzierten Schulsystemen zeigt sich also eine starke Verknüpfung von Inklusiver Bildung mit der transformatorischen Aufgabe der De-Segregation – also des institutionellen Abbaus von Fördereinrichtungen mit dem Ziel der Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen. Ein Prozess, der sich derzeit eher in steigenden Diagnostizierungsraten der genannten Klientel in sämtlichen Schulformen ausdrückt, statt in einer Systemtransformation (Feuser 2016). In Ländern des sog. Globalen Südens wird Inklusive Bildung häufig mit vorherrschenden Diskursen von *education for all* artikuliert, also der Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Kinder und Jugendlichen, Kinder mit Behinderungen, Mädchen und Jungen etc., wodurch unter anderem auch ein Institutionalisierungsprozess für spezialisierte Schulen mit angestoßen wird. Dass diese scheinbar gegensätzlichen Prozesse von Desegregation und *education for all* in einer *Sonderpädagogisierung Inklusiver Bildung* münden können, arbeitete Julia Biermann (2019) im Vergleich von Deutschland und Nigeria treffend heraus.

Neben anderen Faktoren, wie z.B. Ressourcen, institutionalisierte Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, Professionalisierung von Lehrpersonen, werden diese internationalen Entwicklungen, die unter dem Leitbegriff der *inclusive education* firmieren, maßgeblich

Die Umsetzungsform von Inklusion ist ein Produkt aus einem vorausgegangenen Kampf um Verknüpfungen auf Basis der vorherrschenden politischen, sozialen und kulturellen Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaftsstruktur.

durch die Verständnisse von Behinderung in den jeweiligen Ländern, Regionen und Kulturen bedingt. Diese Verständnisse bestimmen die Wissensproduktion über Behinderung und materialisieren sich in schulisch relevanten Klassifikationen (Biermann & Pfahl 2018). Auf weltgesellschaftlicher Ebene – so konnte eine Diskursanalyse von Zahnd (2017) mit Blick auf die Verhandlung von Behinderung durch die Weltbank herausarbeiten – gewinnt zwar das sog. soziale Modell von Behinderung (Koebsell 2012) an Bedeutung, überwiegend erfolgt die Erfassung von und der Umgang mit Behinderungen jedoch aus einer medizinisch-essentialisierenden und latent defizitorientierten Perspektive. Als Echolot kann die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO 2005) genannt werden, die Behinderungen als Wechselwirkung von systemischen Rahmenbedingungen bzw. Kontextfaktoren und personenbezogenen Dispositionen erachtet. Bezogen auf schulische Inklusion wird hier also je nach Betonung der medizinischen (Körperfunktionen, etc.) oder der sozialen (Umweltfaktoren, etc.) Perspektive eine unterschiedliche Form der Wissensproduktion vorangetrieben (z.B. pädagogisch-psychologische oder pädagogisch-systemische bzw. soziologische), die letztlich in der politischen Strategiebildung und der hierdurch hervorgebrachten Etablierung von Unterstützungs- und Fördersystemen einen zentralen Machtfaktor darstellt (Weisser 2015). Dies bezieht sich nicht nur auf globale Behinderungsverständnisse (WHO, Weltbank) oder auf innerstaatliche Verhandlungsprozesse, sondern auch auf transnationale Versuche der ‚Übersetzung' inklusionsbezogener Strategien, Maßnahmen und Klassifikationen (Kalyanpur 2016).

International vergleichende Zugänge in der Inklusionsforschung

Die Herausforderungen und Chancen für die globale Agenda Inklusiver Bildung, die kurz mit Blick auf Behinderungen skizziert wurden, bilden sich in ähnlicher Weise dahingehend ab, wie Inklusive Bildung im internationalen Kontext erforscht werden kann und derzeit erforscht wird.

Der Blick in andere Länder wird seit jeher als gewinnbringend erachtet. Fuchs und Berg (1993:11) brachten dies bereits in den 1990er Jahren wie folgt zum Ausdruck: „Das Andere der eigenen Kultur, dem wir im Fremden begegnen, bildet eine Herausforderung, die den Horizont der eigenen Lebensweise transzendiert und für andere Möglichkeiten der Existenz öffnet, die eigene Lebensweise aber auch in Frage stellt. „Der reflexive Blick generiert aus einem Blick in die Ferne also zugleich einen Vergleich mit dem Nahen und Vertrauten. Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass auch im Kontext der Integrations- und später Inklusionsforschung internationale Vergleiche früh als Potenziale erachtet wurden" (Bürli 2009). So können auf unterschiedlichen Ebenen Wissensproduktion und -transfer stattfinden, z.B. auf der Ebene der eigenen Erfahrung (z.B. durch Feldaufenthalte), durch Austausch (z.B. durch internationale Entwicklungsprojekte und Kooperationen) oder durch Evaluationen (z.B. internationale Vergleichsstudien wie z.B. PISA) (Powell 2020). Dadurch haben sich – empirisch gewendet – unterschiedliche Stränge international vergleichender Inklusionsforschung entwickelt, zum Beispiel ethnographische Feldstudien, evaluative Ländervergleichsstudien oder Diskurs-, Netzwerk- und kulturvergleichende Analysen, die sich unterschiedlichen Forschungszugängen qualitativer wie quantitative Sozialforschung bedienen und – bislang wenig systematisiert – Erkenntnisse zur Entwicklung und zur Umsetzung Inklusiver Bildung in unterschiedlichen Länderkontexten und Kulturkreisen generieren. Aufgrund der transformativen Perspektive Inklusiver Bildung besitzen einige Studien und Projekte den Fokus auf *best-* bzw. *inspiring practices*, um die Entwicklungen hervorzuheben (z.B. Allan & Joergensen 2020, Powell et al. 2020), die bereits früh oder progressiv Inklusive Bildung vorangebracht haben.

Gleichzeitig sind mit internationalen Vergleichen methodologische Herausforderungen verbunden. Neben dem problematischen Nexus von global-lokal, der Komplexität kultur-historischer Traditionen jeweiliger Länderkontexte und Kulturkreise sowie Disparitäten bzgl. bildungspolitischer Steuerung und Entscheidungshoheiten in Bildungsfragen der jeweiligen Länder (Schriewer 2006), spielen im Kontext Inklusiver Bildung auch Problemstellungen der Vergleichbarkeit institutionalisierter Kategorien eine zentrale Rolle. Hier bildet sich die Diskrepanz unterschiedlicher Verständnisse und Klassifikationen von Behinderungen in der international vergleichenden Inklusionsforschung als Herausforderung ab. Mehr noch: Die Kluft zwischen essentialistischer und sozial-konstruktivistischer Perspektive auf Behinderungen läuft Gefahr, auf der Ebene von Forschung letztlich reproduziert zu werden. Werden internationale Vergleiche entlang von Kategorien von Behinderungen vorgenommen, wird neben der Verzerrung durch die Unterschiedlichkeit in der länderspezifischen Relevanz der Kategorie (z.B. ob die personenbezogene Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Special Educational Needs an Ressourcenerhalt geknüpft ist oder nicht) latent die Behinderungskategorie als Phänomen reifiziert, also durch die internationalen Vergleiche mit produziert, was zum Beispiel gerade im Kontext von Autismusforschung im Zusammenhang mit Inklusiver Bildung zu beobachten ist (kritisch Messiou 2017). Messiou (2017:152) fragt kritisch: „If inclusion is about all, why do we still mostly focus on some?“. Es stellt sich also auch im Kontext international vergleichender Inklusionsforschung die Frage, ob die Passung, Platzierung, soziale Integration *einiger* verhandelt wird oder Barrieren und potenzielle Behinderungen und Diskriminierungen mit Blick auf *alle* Schüler_innen betrachtet werden (Florian & Beaton 2018). Letztere Betrachtungsweise hat zur Konsequenz, dass zum Beispiel Fragen von schulischen Leistungserwartungen, Unterstützungs- und Assistenzpraktiken oder der Lehrer_innenhabitus bezogen auf Heterogenität forschungsbezogen fokussiert werden. Hier treten Verfahren aus der ethnographischen und kulturvergleichenden Forschung in den Vordergrund, die Analysen zwischen Norm und Praxis, zwischen Institutionalisierung und Kultur, zwischen Behinderungsklassifikation und Behinderungspraxis vornehmen – und hierdurch nach den in den jeweiligen Ländern und Regionen vorherrschenden, spezifischen kulturellen Rahmenbedingungen in Form von institutionalisierten „Inklusionsbedingungen“ (Weisser 2017:146; Köpfer et al. 2019) und Exklusionsmechanismen fragen.

Ethnozentristische Fallstricke und der Globale Süden

So haben sich im Rahmen international vergleichender Inklusionsforschung unterschiedliche *Tertium Comparationis* entwickelt, die zum Anlass genommen werden, um die Entwicklungen zur Umsetzung Inklusiver Bildung in den Länderkontexten und Kulturkreisen zu analysieren. Rückbezogen auf das oben skizzierte machtkritische Artikulationskonzept kann allerdings auch für die Inklusionsforschung gefragt werden: Welche *Tertium Comparationis* im Sinne von thematischen Verbindungen von Inklusiver Bildung mit etwas werden gesetzt? Wie werden Behinderungsphänomene durch die Forschung klassifiziert und welche kulturellen Hegemonien finden hier möglicherweise Ausdruck (Graf 2015)? Damit stellt sich die Frage, ob es eine vergleichende, weltweite Forschung zu Behinderung geben kann, wenn jene Phänomene, die als Behinderung codiert werden, lokotemporalisiert sind, ohne dass sich dabei die Frage der eurozentrischen Hegemonialisierung stellt (ebd.:22). Insbesondere mit Blick auf den sog. Globalen Süden ergeben sich also Herausforderungen für die Entwicklung Inklusiver Bildung sowie, auf zweiter Ebene, für die daran ansetzende Inklusionsforschung (Werning & Hummel 2016; Proyer & Bilgeri 2020). So analysiert zum Beispiel Kalyanpur (2016) für Kambodscha, dass, historisch betrachtet, nicht nur pädagogische Konzepte, Professionalisierungsbemühungen und medizinische Klassifikationssysteme, die durch finanzierte Initiativen der Entwicklungshilfe nach dem Bürgerkrieg eingeführt wurden, durch eine Nicht-Passung mit der vorhandenen Ressourcenausstattung der Schulen und der Qualifikation des Personals fehlschlugen, sondern auch die ethnozentrisch geprägte Evaluation dieser. Eine westliche Epistemologie finde sich sowohl in den Konzepten wie in den Forschungen zu diesen. Der *westliche Blick*, wie Urwick und Elliott (2010) zum Beispiel für den Aufbau von Förder- und Unterstützungsstrukturen für Kinder mit SEN in Lesotho herausarbeiten, werde zudem unreflektiert vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen aus westlichen Ländern mit *high domestic income* an Länder des sog. Globalen Südens gerichtet. Dieser Bias ist dabei nicht nur in materialisierter Form in Klassifikationen angelegt, sondern wird auch in der gesellschaftlichen Konstruktion von Forschenden unterstützt, an die kulturell geprägte Erwartungen gerichtet werden, die letztlich dazu führen können, Artikulationen Inklusiver Bildung nachzugehen oder sie zu übergehen (Graf 2015:42).

So scheinen Zugänge wertvoll, die die wertebasierten Aushandlungsprozesse Inklusiver Bildung in den

jeweiligen Länderkontexten und Kulturkreisen vergleichend in den Blick nehmen – insbesondere in Form von vergleichenden Narrativen und „dichten Beschreibungen" (Geertz 1987), wie Proyer und Bilgeri (2020) dies am Beispiel von Addis Abeba (Äthiopien) und Bangkok (Thailand) praktizieren, um die Entwicklung schulischer Inklusion als kulturellen Prozess offenzulegen und in ihrer Komplexität zugänglich zu machen.

Zusammenfassung: Spannungsfelder international vergleichender Inklusionsforschung

Aus den vergangenen Ausführungen werden zusammenfassend zentrale Problemstellungen international vergleichender Inklusionsforschung in Form von Fragen abgeleitet:

- Wie können Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in den jeweiligen Länderkontexten und Kulturkreisen in ihrer Komplexität bei Vergleichen Berücksichtigung finden? Wie können hierbei Aspekte von Intersektionalität in ihrer komplexen Hervorbringung Eingang in Forschung finden?
- Liegt der Fokus bei Inklusiver Bildung auf *allen* am Bildungsprozess Beteiligten oder werden *einige* (insbes. Schüler_innen mit SEN) askriptiv in den Blick genommen? Damit zusammenhängend: Welche *Tertium Comparationis* werden für die inter-, transnationalen und kulturvergleichenden Analysen zu Inklusiver Bildung ausgewählt? (Florian & Beaton 2018; Messiou 2017)
- Wie tangieren globale Einflussgrößen im Sinne weltgesellschaftlicher Diskurse Inklusive Bildung und wie können diese erfasst werden? (Zahnd 2017)
- Welche Stimmen und Narrative werden im Vergleich von den Forschenden als relevant erachtet? Welche Artikulationen werden gehört, welche überhört?

Diese Herausforderungen und Spannungsfelder, die derzeit auch im Rahmen eines DFG wissenschaftlichen Netzwerks *Inklusive Bildung im internationalen Vergleich* (2020-2023) theoretisch wie methodologisch bearbeitet werden, verdeutlichen die Komplexität, wie Inklusive Bildung im Sinne eines kulturellen Transformationsprozess von Bildung (Dirim 2016, Hummrich et al. 2016), der sich je nach Länderkontext und Kulturkreis differenziell artikuliert, vergleichend zu erfassen und zu begleiten ist.

REFERENCES

ALLAN, J./JOERGENSEN, C. (2020, im Ersch.): Inclusive school development – the first years of an English free school. In: KÖPFER, A./POWELL, J.J.W./ZAHND, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen & Toronto.

ARTILES, A./DYSON, A. (2005): Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis In: MITCHELL, D. (Hrsg.): Contextualizing inclusive education. London, S. 37-62.

AINSCOW, M./SANDILL, A. (2010): Developing Inclusive Education Systems. In: International Journal of Inclusive Education, 14(4), S. 401-416.

BIERMANN, J. (2019): „Sonderpädagogisierung der Inklusion". Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 69 (6-7), 19-23.

Biermann, J./Powell, J. J.W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17(4), 679-700.

Biermann, J./Pfahl, L. D. (2018): Wissen um Behinderung und das Recht auf Bildung: ein nigerianisch-deutscher Vergleich sonderpädagogischer Klassifikationssysteme und schulischer Inklusion. In: Bildung und Erziehung 71(4), 432-448.

Bürli, Alois/Strasser, U./Stein, A.-D. (Hrsg.) (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn.

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: STURM, T./WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto, S. 45-60.

Clarke, J. (2015): Stuart Hall and the theory and practice of articulation. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 2, 275-286.

DFG (2020-2023): Wissenschaftliches Netzwerk "Inklusive Bildung im internationalen Vergleich", Projektnummer 427476584.

Dirim, Inci/Freitag, C./Hummrich, M./Pfaff, N. (2016): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Kultur. In: HUMMRICH, M./PFAFF, N./DIRIM, I./FREITAG, C. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden, S. 1-6.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

FEUSER, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: BÖING, U./KÖPFER, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Bad Heilbrunn, S. 26-43.

Florian, L./Beaton, M. (2018): Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, International Journal of Inclusive Education 22(8), 870-884.

Fuchs, M./Berg, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: FUCHS, M./BERG, E. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt am Main, S. 11-108.

Gandin, L.A. (2015): The contribution of Stuart Hall to analyzing educational policy and reform. In: Studies in the Cultural Politics of Education 2, 287-299.

Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.

Graf, E. C. (2015): Der Fremde bin ich selbst. In: DERS. (Hrsg.):

Globale Perspektiven auf Behinderung. Berlin, S. 19-59.

Hall, S. (2000 [1985]): Postmoderne und Artikulation. In: RÄTHZEL, N. (Hrsg.): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Hamburg, S. 52-77.

Hummel, M./Werning, R. (2016): Inclusive education: "same same but different". Examples from Guatemala and Malawi. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(3), 22-27.

Hummrich, M./Pfaff, N./Dirim, I./ Freitag, C. (Hrsg.) (2016): Kulturen der Bildung. Wiesbaden.

Kalyanpur, M. (2016): Inclusive Education Policies and Practices in the Context of International Development: Lessons from Cambodia. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(3), 16-21.

KOEbsell, S. (2012): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies. Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In RATHGEB, K. (Hrsg.): Disability Studies. Wiesbaden, S. 39-54.

Köpfer, A./Papke, K./Gerdes, J. (2019): Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen praktizierender Lehrkräfte. In: Journal für Psychologie, 2.

Köpfer, A. (2020, im Ersch.): Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration – Erkundungen mit Stuart Hall. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2.

Mejeh, M./Powell, J.J.W. (2018): Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. In: Bildung und Erziehung 71(4), 412-431.

Messiou, K. (2017): Research in the field of inclusive education: time for a rethink? International Journal of Inclusive Education 21(2), 146-159.

Powell, J.J.W. (2011): Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany. Abingdon.

Powell, J.J.W. (2018): Inclusive Education. Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: STURM, T./WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto, S. 127-142.

Powell, J.J.w./Merz-Atalik, K./Ališauskienė, S./Brendel, M./Echeita, G./Guðjónsdóttir, H./Karlsdóttir, J./Miltenienė, L./Melienė, R./ Óskarsdóttir, E./Persson, B./Persson ,E./Simón, C./Sandoval, M./ Schwartz, A./Tiemann, H./Weber, K. (2020, im Ersch.): Heterogene Lerngruppen inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus ausgewählten Europäischen Ländern (Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Spanien und Schweden). In: KÖPFER, A./POWELL, J.J.W./ZAHND, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen & Toronto.

Powell, J.J. W. (2020): Comparative education in an age of competition and collaboration. In: Comparative Education 56(1), 57-78.

Proyer, M./Bilgeri, M. (2020, im Ersch.): Vergleichende Perspektiven auf Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Adiis Abeba und Bangkok. In: KÖPFER, A./POWELL, J.J.W./ZAHND, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen & Toronto.

Schriewer, J. (2006): "Comparative Social Science: Characteristic Problems and Changing Problem Solutions." Comparative Education 42(3), 299-336.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [Zugriff: 10.04.2020].

UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for all. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf [Zugriff: 21.6.2020].

United Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf [Zugriff: 07.04.2020].

Urwick, J./Elliott, J. (2010): International orthodoxy versus national realities: inclusive schooling and the education of children with disabilities. Lesotho. In: Comparative Education, 46(2), 137-150.

Weisser, J. (2015): Doing international disability studies and coping with different thought styles. In: GRAF, E. O. (Hrsg.): Globale Perspektiven auf Behinderung. Berlin, S. 15-17.

Weisser, J. (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim.

WHO (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/ [Zugriff: 05.04.2020]

Zahnd, R. (2017). Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn.

SUMMARY

In this article, as an introduction to the theme *Inclusive Education*, a fundamental perspective on inclusive education as a challenge and task of educational organsations in the international context is presented. It will be shown that the reform discourse of inclusive education is articulated very differently in country contexts and cultures and - against the background of the understanding of disability - leads to different institutional forms. In addition, challenges for international comparative inclusion research are outlined and discussed, especially regarding ethnographic and cultural comparative approaches - with a special focus on the Global South. The article concludes with the resulting areas of conflict in international comparative inclusion research.

RÉSUMÉ

Dans cet article, en guise d'introduction au cahier thématique *Inclusive Education*, une mise en perspective fondamentale de l'éducation inclusive comme défi et mission des organismes éducatifs est présentée dans un contexte international. Il y sera élaboré que le débat sur la réforme de l'éducation inclusive s'articule très différemment selon les pays et les sphères culturelles et que, compte tenu des compréhensions du handicap, il produit des manifestations institutionnelles différentes. De plus, les défis pour une recherche comparative internationale sur l'inclusion seront discutés et esquissés, notamment en ce qui concerne les approches ethnographiques

et comparatives interculturelles et avec une attention plus particulière aux pays du Sud.

RESUMEN

En este artículo, como introducción al tema Educación Inclusiva, se presenta una perspectiva fundamental sobre la educación inclusiva como desafío y tarea de las organizaciones educativas en el contexto internacional. Se demuestra que el discurso de reforma de la educación inclusiva se expresiona de manera muy diferente en los contextos y culturas de los países y - en el contexto de diferentes comprensiones sobre la discapacidad - conduce a diferentes formas institucionales. Además, se esbozan y examinan los retos de la investigación internacional comparativa sobre la inclusión, especialmente con respecto a los enfoques comparativos etnográficos y culturales, con especial atención al Sur Global. El artículo concluye con las áreas de conflicto resultantes en la investigación internacional comparativa de la inclusión.

Autor: Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer, Professur für Inklusive Bildung und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Leitet die Forschungsgruppe Inklusion (FINK). Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung/Inclusive Education im internationalen Vergleich, Lern-/ Bildungsräume, Be-Hinderungen des Lernens, Rekonstruktive Inklusionsforschung.

Kontakt: E-Mail: andreas.koepfer@ph-freiburg.de;
Tel.: +49 761 682-215.



Report on an Inclusive Education Project in Armenia

Petra Flieger

This article describes the main activities and findings of a two years project on Inclusive Education in North Armenia. The project aimed at providing children with disabilities who were out of education with quality education in mainstream schools. To find target children, a mapping survey was carried out. Social workers supported families as well as schools to take first steps towards overcoming the educational exclusion of children with disabilities. Twelve schools in urban as well as rural areas used the Index for Inclusion, an international tool for school development that was translated into Armenian language within the project. Findings show the complexity of barriers related to making schools more inclusive, which are typical for many societies and education systems worldwide, not only in the Global South. The project clearly showed that schools can move well towards inclusion with adequate support.

Introduction

Inclusive Education has been important for the government of the Republic of Armenia since 2005 and is embedded into the National Program for Education Development. In 2014, it was agreed that mainstream schools all over Armenia shall be made fully inclusive by 2025.[1] The transition from exclusion and segregation to inclusion is being implemented in stages, on a province-by-province basis. The province of Shirak, where the project Community Action for Full Inclusive Education (CAFIE) was carried out, was declared to become inclusive in August 2019. Thus, the project provides important experience and knowledge for the transition phase. The government's main strategy to make schools inclusive is to establish a so-called multidisciplinary team (MDT) in every mainstream school which is responsible for providing expertise on children with disabilities to mainstream schools (see Anapiosyan et al. 2014:14f).

Shirak, situated in the North-West of Armenia and with a population of 239,300 in 2017[2], is considered the socio-economically poorest region of the country. Available data indicates that 18% of children with disabilities who live with their families are completely excluded from education in Shirak (UNICEF 2012:42), these are 188 children (own calculation). CAFIE was implemented in the City of Gyumri and in six villages in its vicinity between February 2017 and August 2019. Armenian Caritas benevolent non-governmental organisation, with its head office in Gyumi, and the National Association of School Parent Council Members carried out the project, both had some experience with projects related to inclusive education. CAFIE is financed by the European Union[3], by the Austrian Development Agency[4] and by Caritas Austria[5].

Thus, CAFIE's overall objective was that 120 children with disabilities, who live with their families and are completely excluded from education, receive inclusive high quality education according to SDG 4 and Art. 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD). A bundle of measures was implemented to support schools and communities for achieving this goal.

Main Activities

In the beginning, a comprehensive mapping survey was carried out in the defined project region to find boys and

girls with disabilities out of education and to learn more about their educational needs. Thus, a target group of 118 children with disabilities (76 boys and 42 girls) was defined for the project. The survey showed that although more children with disabilities were registered to mainstream schools than expected, many of them neither attended school on a regular basis nor received inclusive quality education there. The reasons for this were manifold as the findings will show further down.

In Armenia teaching approaches and strategies are still strongly influenced by the country's Soviet history and "teacher-centred education is still the norm" (Tichà et al. 2018:106). CAFIE therefore aimed at comprehensively supporting schools and teachers to develop more child-centred, individualised and inclusive education strategies. To do so, the Index for Inclusion was translated into Armenian language. This international tool for school development is based on the theory and practice of inclusive education. It is organised along three dimensions: creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices (Booth/Ainscow 2016:78).[6]

Twelve schools were selected in the project area which worked and practically used the draft translation of the Index, this also helped to improve and adapt the final Armenian version. So called Index Teams were established in every school, which represented teaching and non-teaching staff, parents, children and local community members. According to a typical Index development process (see ibid.:55ff), each school individually carried out activities to improve the educational environment for including all children and for adapting to the needs of children with disabilities, by e.g.

- making the school physically more accessible, mostly for persons with mobility impairments,
- organising seminars, film screenings and discussions with children, parents and teaching staff on inclusive education,
- training teachers e.g. on inclusive teaching methodology or on the educational needs of children with different kinds of impairments,
- mutual visits and exchange of experience of the educational professional, e.g. open classes where teachers could watch their colleagues during lessons and later discuss teaching methods.

To ensure financing of activities for improving accessibility and technical equipment in the participating schools, two additional funds had been set up parallel to the general project funding: a fund provided by Caritas Germany for improving the overall accessibility of the schools, e.g. for financing special furniture and materials for children with disabilities. A private fund from Austria (provided through Caritas Tyrol) supported individual girls and boys with disabilities, e.g. with selected assistive devices or other assistive educational materials.

Throughout the two-year project phase, social workers provided comprehensive and individualised support to boys and girls with disabilities, to their families and to the participating schools. In-service trainings were organised for teachers to improve their knowledge on and skills for inclusive education. Two international experts continuously provided expertise and counselling on inclusive education and on the Index for Inclusion, via distance communication as well as during field visits.

For controlling school attendance of the target children with disabilities, a monitoring was carried out in the project schools. The CAFIE social workers carried out this monitoring together with teachers and parents. The collected data was forwarded to the responsible educational and administrative authorities.

Finally, public awareness rising activities on inclusive education were carried out throughout the implementation of the project.

Findings and Achievements

The table below gives an overview on the situation of the 118 children with disabilities who were defined as the target group of the CAFIE project. The column "Initial data" refers to the status as described in the mapping survey carried out at the beginning of the project: 13 (11%) children with disabilities were completely out of education, 7 (5.9%) were registered to special schools, 9 (7.6%) received home education, 17 (14.4%) attended only sessions with the MDT, 5 (4.2%) attended MDT sessions and spent some short time in the classroom, 56 (9.3%) participated in the classroom as well as in MDT sessions, and 11 (9.3%) attended only general classroom lessons. After carrying out the above mentioned measures for a period of two years, the situation had changed distinctly for many of the target group children: 2 (1.7%) were still completely out of education, 3 (2.5%) were registered to special schools, 2 (1.75%) received home education, 9 (7.6%) attended only MDT sessions, 9 (7.6%) attended MDT as well as short classroom sessions, 59 (50%) participated in MDT sessions and classroom activities, and 23 (19.5%) participated fully in classroom activities. 11 children (9.3%) had either left the country, graduated from school or had left the target group for other reasons.

In Armenia teaching approaches and strategies are still strongly influenced by the country's Soviet history and teacher-centred education is still the norm.

Status	Initial data		Final data	
	number	%	number	%
Out of education, not registered with any school	13	11.0	2	1.7
Registered with special schools	7	5.9	3	2.5
Receiving home education	9	7.6	2	1.7
Attending only multidisciplinary team sessions (MD team)	17	14.4	9	7.6
MD team and classroom / participate 5-15 minutes in classroom activities /	5	4.2	9	7.6
Participate in MD team and classroom activities	56	47.5	59	50.0
Participate in classroom activities	11	9.3	23	19.5
Left the country/graduated/ changed school	0	0.0	11	9.3
Total	**118**	**100**	**118**	**100**

Table 1: Change of educational status of CAFIE target children over the two-year project phase. Source: CAFIE final report, unpublished.

This data indicate a positive change in terms of more educational participation and a more inclusive educational setting for 51% of the defined target group (own calculation). Considering the short overall duration of the CAFIE project, this can be considered a success, but fully inclusive high quality education for all children with disabilities was not achieved. Many barriers still need to be overcome, in the project region as well as all over Armenia. The following observations and conclusions are based on the practical experience and reflection within the CAFIE project. To illustrate the broad approach of the Index for Inclusion, selected references are given for each issue accordingly. It is important to point out that the problems described should not be considered typical only for countries of the Global South. On the contrary, most of the practical difficulties and challenges are typical for any school and educational system trying to overcome exclusion and segregation of children with disabilities in education and society (see e.g. Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016; Flieger 2020).

Lack of Awareness of the Right to Inclusive Education

In the Armenian society, there is still a lack of awareness regarding the right to education for every child. Typically, this is the case for children with more severe or profound disabilities. In some families, members of the elder generation like grandparents, who are rather powerful in Armenian families, may hinder education for their grandchildren with disabilities by forbidding them to attend school. They consider school useless for a child with severe impairments or are ashamed of their grandchild with disabilities. As one consequence among others, public awareness on the right to inclusive education for all children including those with profound disabilities needs to be raised.

Reference to Index: "Are attitudes about the limits to mainstream community membership challenged, such as a view that children with severe or multiple impairments cannot be part of the mainstream?" (Booth/Ainscow 2016:94)

Failure of the Responsible Authorities to Control School Registration

In the project region, several social and educational authorities failed to control cases of non-registration to schools of children with disabilities. In the future, responsible authorities need to control the registration and education of all children, including those with profound disabilities.

Reference to Index: "Is any exclusion of children with severe impairments from the school understood to reflect limitations of culture, attitude and policy more than practical difficulties?" (ibid.:97)

Discriminatory Practice Regarding School Attendance of Children with Disabilities

The mapping survey as well as the monitoring activities in the CAFIE project showed that 22% of the target children with disabilities only attended school on two or three days a week. Schools prepare individualised schedules for students with disabilities which differ from the schedule of non-disabled children. Thus, boys and girls with disabilities are not registered as absent if they attend school only on days defined in their personal schedule. Some children were found only to attend for an hour or two on selected days of the week. Although this practice is in accordance with current legislation for inclusive education in Armenia, it must be considered as a violation of the human right to inclusive education as well as a discrimination on the grounds of disabilities as defined in the UN CRPD. The Armenian government will need to change this legislation.

Reference to Index: "Is it understood that increasing inclusion involves counteracting exclusion and discrimination?" (ibid.:94)

Lack of Transportation to and from School for Children with Disabilities

For 43% of the CAFIE target children, transportation to and from school imposed major challenges to their families. Public transport is completely non-accessible in Shirak, particularly for children and adults with mobility impairments. Parents must either take their children to school by car every day or pay for a taxi. Lack of money for paying taxis is often the reason that children with disabilities do not attend school on a regular basis. Through the additional funds, the families of 50 children with disabilities received financial support to cover transportation expenses to and from school. Consequently, there is an urgent need for accessible public means of transport. To raise public and political awareness on this issue, Armenian Caritas initiated a report on accessible public transportation on a local TV channel.

*Reference to Index: "*Are all children from the locality encouraged to attend the school irrespective of attainment, impairment or background?" (ibid.:107)

Lack of Accessibility in Schools

Regarding main accessibility standards, the situation in the 12 project schools of the CAFIE project was as follows:

- 4 out of 12 schools did not have ramps at the school entrance for persons with mobility impairments
- none of the schools had an elevator to access upper floors
- 8 out of 12 schools did not have an accessible toilet; all accessible toilets in the remaining 4 schools needed partial or full renovation (a quarter of the target group children needed accessible toilets)
- none of the schools had adaptable furniture for children with motor impairments
- none of the 12 schools had guiding systems for visually impaired and blind children
- none of the 12 schools had an escape or quiet room for children e.g. with autism to calm down

The lack of accessibility for students with disabilities in mainstream schools is a widespread barrier to inclusive education (see e.g. Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016; Hemmingson/Borell 2012). Through the additional funds available in the project, basic accessibility features for children with motor impairments like ramps to the ground floor and accessible toilets could be installed in all participating schools. 23 children were provided with chairs and tables which were adaptable to their needs. In the long-run, major efforts are needed to make schools comprehensively accessible for all children. No further investments should be made in school buildings without considering accessibility.

Reference to Index: "Are the needs of deaf and partially hearing, blind and partially sighted people, parents with young children, including double buggies, the elderly as well as people with physical impairments, considered in making the buildings accessible?" (ibid.:111)



Picture 1 © Flieger: All participating schools were supported to make schools more accessible for persons with disabilities, e.g. by building or renovating ramps.

Lack of Individual Support for Children with Disabilities

Most of the schools completely lacked individual services for children with disabilities who need support for personal needs like using the toilet or getting (un-)dressed. A quarter of the target group children with disabilities needed such support. The majority of regular teachers including those of the MDTs refused to provide this kind of every-day support. In many cases, mothers or other relatives either stayed with their children in class the entire time or were called if e.g. a child needed to use the toilet. In some cases, siblings had to provide this support to their brother or sister with disabilities. However, schools need to provide the personal support to children with disabilities and the government needs to support schools to do so. The lack of support services could not be reduced right away in the project, but it was defined as a priority advocacy activity of Armenian Caritas towards the Armenian government.

Reference to Index: "Is support understood as all activities which increase the capacity of the school to respond to the diversity of children in ways that value them equally?" (ibid.:115)

Teachers are Not Prepared to Teach Children with Disabilities

Teachers are scarcely prepared to include children with disabilities into regular classes and to provide them with quality education. Regular teachers tend to shift responsibility for children with disabilities to experts of the MDTs, but they need to become responsible for all children including those with disabilities. To do so, they "need to be given appropriate initial training, ongoing training and professional development, and ongoing access to adequate high-quality support and advice from specialist personnel", (IDDC 2013:7). The CAFIE project provided several training opportunities for teachers of the participating schools: initial training on the concept and use of the Index for Inclusion as well as ongoing individual counselling for each school during the implementation phase by Angela Gredler, an international expert on the Index for inclusion. Furthermore, 45 teachers and members of the MDTs received trainings for the assessment of children with disabilities; 38 teachers attended a training on Individual Learning Plans. Local experts as well as the international expert on Inclusive Education gave in-service trainings e.g. on methods for cooperative and collaborative teaching, on child-centred teaching as well as on teaching children with autism. A total of 366 participants (316 female and 50 male) were counted altogether in these trainings. Throughout the project, staff members as well as teachers in the participating schools were provided with selected materials and specialised literature in English.

Reference to Index: "Do staff make the adjustments necessary for the participation of children with impairments?" (ibid.:164)

Segregating Practice in Inclusive Schools

The main strategy of the MDTs practiced in the participating schools was to provide individual tuition. Most of the time, single children were taken out of regular classes and received one-to-one tuition in special rooms. Thus, exclusion is reproduced in inclusive education. Furthermore, 12% of the CAFIE target children only received lessons in such segregating settings, completely apart from their peers in regular classes. This is typically based on the assumption that children with disabilities need to be prepared and ready for inclusion into mainstream education. However, "`Fix the child´ discourses have significant limitations in theory and practice, principally by distracting from the fundamental issue of institutional and structural barriers," (Maciver et al. 2018:1715). By inviting to work with the Index for Inclusion and thus providing a framework for reflecting everyday practices in the participating schools, the CAFIE project initiated an important paradigm-shift towards inclusion: instead of focusing on the impairment and the deficits of a child, professionals were prompted to change the environment as well their teaching strategies to adapt to the needs of the target children. This needs to be continued in the future, and the emphasise should be to towards transfer specific expertise to regular teachers and into regular teaching environments. The practice of the Armenian government's strategy for inclusive education needs to be critically evaluated and reconsidered. Both teachers of regular classes as well as members of the MDTs need to receive trainings for more inclusive and more collaborative teaching methods.

Reference to Index: "Is the withdrawal of children for support outside mainstream lessons minimised?" (ibid.:119)

No Knowledge and Availability of Assistive Technology

Apart from wheelchairs provided in some schools, no assistive devices or technology to adapt to the needs of children with disabilities was available in schools and classrooms. No adaptive furniture was available in any of the participating schools either.

Professionals were neither aware of the availability of assistive technology nor of the advantages such tools can bring about for children with disabilities. Their only focus was on therapy and individual lessons to adapt a child with disabilities to the school's expectations (see ibid.). Thus, information about assistive technology for children with disabilities needs to be made available among professionals, and adequate funding for assistive needs to be secured (see WHO 2015). Within the CAFIE project, 50 children with disabilities received special equipment, adapted materials and assistive devices. Teachers and professionals were informed and trained how to use these materials in regular classroom teaching situations.

Reference to Index: "Are technological advances exploited, such as speech recognition programmes, to support children who experience severe difficulties in writing? (ibid.:164)



Picture 2 © Armenian Caritas: A girl with motor impairments among her classmates. She was provided with adaptable furniture and a tablet she can use for writing in Armenian, Cyrillic and Latin.

Support for Schools to Use the Index for Inclusion

Inclusive Education cannot be implemented by single teachers alone, this effort needs the collaboration of the whole school, but schools need support to do so. The Index proofed to be a useful tool for supporting schools in their efforts to become more inclusive. It offered a theoretical as well as practical frame for developing a vision of inclusion and for encouraging collaborative organisational cultures in the participating schools. Thus, it helped schools to "focus on the environment and teachers' practices, rather than on what an individual learner can or cannot do." (ibid.:1708). However, the schools needed ongoing support to use the Index which was provided by the CAFIE project staff. The Armenian translation of the Index for Inclusion is now available for free[7] and can be used all over the country, but school authorities and the government need to make sure that schools receive the right training and are appropriately supported when using the material.

The CAFIE project ended in August 2019, but a follow up project started in July 2019 which continues to use the Index not only in schools but also in preschool educational institutions in Shirak.

Résumé

The manifold activities as well as the main findings of the CAFIE project illustrate the complexity of challenges related to making schools more inclusive in Armenia. All issues mentioned above are known and well described internationally. Barriers that need to be reduced and overcome to end the segregation of boys and girls with disabilities are similar in many societies and educational systems all over the world. This report shows that schools and communities in socio-economic poor regions of the Global South can move successfully towards inclusion with specific theoretical, practical and material support. They, too, can use the abundance of existing international expertise and material to move further towards inclusive quality education for all children.

NOTES

1 See information by the Ministry of Education of Republic of Armenia: http://escs.am/en/static/inclusiveeducation?s=edu

2 Statistical Committee of the Republic of Armenia (2017): The Demographic Handbook of Armenia, p. 40: https://www.armstat.am/file/article/demog_2017_2.pdf

3 See https://eu4armenia.am/project/19/info

4 See https://www.entwicklung.at/en/projects/detail-en/community-action-for-full-inclusion-in-education

5 See: https://www.caritas.at/auslandshilfe/auslandsprojekte/asien/armenien/

6 More information on the Index for Inclusion can be found on the website of the Centre for Studies on Inclusive Education: http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml

7 The Armenian translation of the Index for Inclusion can be downloaded here: https://caritas.am/wp-content/uploads/2008/08/index-arm.pdf

REFERENCES

Anapiosyan, A./Hayrapetyan, G./Hovsepyan, S. (2014): Approximation of inclusive education in Armenia in relation to international Standards and Practices. Yerevan: Open Society.

Booth, T./Ainscow, M. (2016): Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values. Cambridge: Index for Inclusion Network.

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES (2016): General comment No. 4 Article 24: Right to inclusive education.

FLIEGER, P. (2020): Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die
Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In: GERHARTZ-REITER, S./ REISENAUER, C. (Hrsg.): Partizipation & Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS-Verlag, 135-151.
INTERNATIONAL DISABILITY AND DEVELOPMENT CONSORTIUM (IDDC) (2013): Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities.
HEMMINGSTON, H./BORELS, L. (2012): Environmental barriers in mainstream schools.
H. Hemmingson and L. Borell. Child: Care, Health & Development, 28,1,57–63.
MACIVER, D./HUNTER, C./ADAMSON, A./GRAYSON, Z./FORSYTH, K./ MCLEOD, I. (2018):
Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study, Disability and Rehabilitation, 40:14, 1708-1717, DOI: 10.1080/09638288.2017.1306586
Tichá, R./Abery, B./Johnstone, C./Poghosyan, A./Hunt, P. (Eds.) (2018): Inclusive Education Strategies: A Textbook. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.
UNICEF (2012): It´s about Inclusion. Access to Education, Health and Social Protection Services for Children with Disabilities in Armenia.
WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO) (2015): Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation. A discussion paper.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel beschreibt die wichtigsten Aktivitäten und Ergebnisse eines zweijährigen Projekts zur Inklusiven Bildung in Nordarmenien. Das Projekt zielte darauf ab, Kindern mit Behinderungen, die keine Bildung hatten, eine qualitativ hochwertige Bildung in Regelschulen zu ermöglichen. Um die Zielgruppe zu finden, wurde eine Kartierungsaufnahme durchgeführt. Sozialarbeiter_innen unterstützten sowohl Familien als auch Schulen dabei, erste Schritte zur Überwindung der schulischen Ausgrenzung von Kindern mit Behinderungen zu unternehmen. Zwölf Schulen sowohl in städtischen als auch in ländlichen Gebieten nutzten den Index for Inclusion, ein internationales Instrument zur Schulentwicklung, das im Rahmen des Projekts ins Armenische übersetzt wurde. Die Ergebnisse zeigen die Komplexität der Barrieren im Zusammenhang mit der Inklusion von Schulen, die für viele Gesellschaften und Bildungssysteme weltweit, nicht nur im Globalen Süden, typisch sind. Das Projekt hat deutlich gezeigt, dass Schulen sich mit angemessener Unterstützung gut in Richtung Inklusion bewegen können.

RÉSUMÉ

Cet article décrit les activités principales et les résultats d'un projet sur l'éducation inclusive au nord de l'Armenie. Pendant les deux ans de sa durée, ce projet visât à dispenser une éducation de qualité dans les écoles classiques aux enfants handicapés non scolarisés. Pour trouver des enfants cibles, une enquête a été réalisée. Les familles ainsi que les écoles ont été soutenus par des travailleurs sociaux pour faciliter les premiers pas contre l'exclusion scolaire des enfants handicapés. 12 écoles dans les zones urbaines et rurales ont utilisé l'indice d'inclusion, un outil international de développement scolaire, dont la traduction faisait partie du projet. Les conclusions montrent la complexité des obstacles liés à la réalisation des écoles plus inclusives, qui sont typiques pour beaucoup de sociétés et systèmes éducatifs dans le monde entier, non seulement dans les pays du Sud. Le projet a clairement montré, qu'avec un soutien approprié les écoles peuvent bien évoluer vers l'inclusion.

RESUMEN

Este artículo describe las principales actividades y conclusiones de un proyecto de dos años de duración, sobre la educación inclusiva en Armenia del Norte. El proyecto tenía por objeto proporcionar a los niños con discapacidades que no estaban escolarizados una educación de calidad en las escuelas ordinarias. Para encontrar a los niños destinatarios, se realizó una encuesta cartográfica. Los trabajadores sociales prestaron apoyo a las familias y a las escuelas a que dieran los primeros pasos para superar la exclusión educativa de los niños con discapacidades. 12 escuelas de zonas urbanas y rurales utilizaron el Índice de Inclusión, un instrumento internacional para el desarrollo escolar que se tradujo al idioma armenio en el marco del proyecto. Las conclusiones muestran la complejidad de los obstáculos relacionados con la creación de escuelas más inclusivas, que son típicos de muchas sociedades y sistemas educativos en todo el mundo, no sólo en el Sur Global. El proyecto demostró claramente que las escuelas pueden avanzar bien hacia la inclusión con un apoyo adecuado.

Author: Petra Flieger is a freelance social scientist in Austria with a focus on equality and inclusion of persons with disabilities. As a previous teacher in inclusive education she is still involved in teacher training and writing on inclusive education. For CAFIE she worked as an expert on inclusive education.
Contact: petra.flieger@pflie.at

Conversion Factors and Capabilities: Parental Support in Education for Children with Disabilities in Addis Ababa

Margerita Bilgeri

Based on my research on barriers and facilitators regarding education for children with disabilities in Addis Ababa (Schiemer 2017), this paper puts a special emphasis on the parents' perspectives on schooling of their children with disabilities. This article focuses on changes in attitudes of parents towards disability in the context of education and possibilities to turn parents' capabilities into functionings to support their children. In the conclusion, I will identify important conversion factors and parental capabilities to support children with disabilities in Addis Ababa.

Introduction

> "In the history of promoting and protecting educational rights, parents have played a critical role as the strongest and persistent advocates for their children through peer support between parents and joint efforts with educators, disability organisations, lawyers, experts, and other groups. Families of persons with disabilities provide the most immediate environment in which they can development [sic] their potential and enjoy a life in their best interest from the very beginning of their lives" (Fengming 2016:324).

We know that on a global level, and especially in the Global South, children with disabilities face disadvantages in education, starting from school enrolment right to the completion of education on different levels (see, e.g., Male & Wodon 2017; WHO 2011). Many parents in countries of the Global South experience problems in supporting their children in education due to illiteracy, lack of knowledge and lack of information (Schiemer 2017).

The right to and implementation of a high quality of inclusive education for children with disabilities (amongst others) is underlined in several international treaties: The EFA (Education for All) framework already proclaimed inclusion in Salamanca in 1994. Article 23 §3 of the Convention on the Rights of the Child (CRC, UN 1989) addresses education for children with disabilities, and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, UN 2006) is the first human rights instrument specifically calling for inclusive education and access to the mainstream educational system. Inclusive education for children with disabilities is a very important goal on a global level and is therefore also one of the sustainable development goals (SDGs) (UN 2015). The role of the family and community in the process of inclusive education is highlighted in many documents (e.g. UNICEF 2012). Therefore, it is of great importance to put emphasis on parents' perspectives when looking at education success of children with disabilities.

Ethiopia signed and ratified the UN CRPD. The Ministry of Education in Ethiopia also states in the Educational Sector Development Plans that inclusive education is a very important goal. This statement can be found in several relevant documents of the Ethiopian government. However, implementation – like in lots of other countries of the Global South and North – is far from satisfactory.

The Capability Approach as a Structural Framework

By using the capability approach (Sen 1979, 1999; Robeyns 2017) as a framework for identifying capabilities and functionings of parents regarding the education of children with disabilities, this analysis will constitute the basis for suggestions on how parents can be enabled to support their children's education by using their resources. To do so, I refer to my research on barriers and facilitators regarding education for children with disabilities conducted in Addis Ababa/ Ethiopia in the years 2010-2012. This study was a grounded theory study (Charmaz 2006) for my PhD-thesis that was published in a revised version in 2017 (Schiemer 2017).

The capability approach can be explained in the style of Verd and López Andreu (2017) as follows:

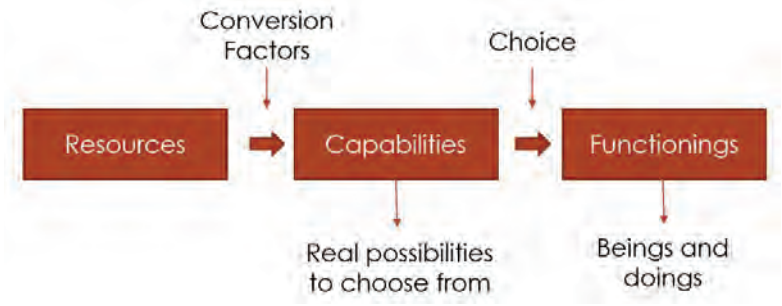


Fig. 1: Capability Approach (in the style of Verd & López Andru (2017:7)

Based on the information provided by this graph, we can say that parents of children with disabilities have certain individual resources which can be turned into capabilities. If a parent has the physical possibility and ability to take a child to school, this is one way of supporting the education of the child. However, this will only turn into a capability, if the parent has the possibility to choose to do so. This is an example of one of the main concerns of the capability approach: the freedom of choice (Sen 1999, 2010). Several aspects influence the mother's or father's possibility to take the child to school: the social aspect (negative attitudes of society towards what an individual chooses to do, society's approval of a female accompanying her child on her own etc.), the environmental aspect (existence of a school which will accept the child, availability of public transport, road conditions based on e.g. rainy season etc.) as well as the personal aspect (physical ability to take the child to school, personal health etc.). These aspects can be related to as conversion factors, which are able to convert resources into capabilities. The following quotation illustrates the personal aspect: "I don't help him much because I come home late. Since I am very tired, I can't help him with his school work. I do it sometimes, but not regularly. I can't do that." (Mother 1) However, this statement also reflects social and environmental factors which make it necessary for this mother to work late in order to earn a living. This indicates that there are no sharp dividing lines between the different kinds of conversion factors.

In cases where all of these aspects are favourable, parents can use their resource and turn it into a capability, meaning that they can choose freely to take their child to school if they want to. If they choose to do so, they are turning their capability into a functioning (being or doing): I am taking (doing) my child to school.

The example shows that usually three factors play an important role in converting resources into capabilities: social, environmental and personal factors. These factors are called conversion factors, as they convert resources into capabilities. Conversion factors "represent how much functioning one can get out of a resource" (Robeyns 2017:45).

This paper focuses especially on the conversion factors and on the resources which parents have at their disposal in relation to the education of their child. In the first part I identify resources and capabilities in the parents' narratives. To do so, I revisit my data and analysis of 26 interviews and 10 focus group discussions with parents to analyse which conversion factors support or hinder parents' efforts in supporting their children with disabilities in their education. The second part of the paper examines parents' capabilities and how they support their children's education.

Background Information on the Study

The study was part of the project CLASDISA which was funded by the Austrian Science Fund (FWF, P 22178). It originally was designed to compare three capitals: Vienna (Austria), Bangkok (Thailand), and Addis Ababa (Ethiopia). The focus in this paper is put on Addis Ababa.

Interviews took place with children with disabilities, their parents and teachers as well as further experts. For this paper, the interviews and focus group discussions with parents will be revisited. These were conducted at the children's schools. Semi-structured and narrative interviews were chosen with the parents and open questions were used for the focus group discussions. In both settings the topics of the interviews were related to the environmental factors of the International Classification of Functioning, Disability

and Health (WHO, 2001). The participants of the study were chosen by selecting seven different schools in different districts of Addis Ababa, who were teaching children with disabilities. The purpose was to select only schools that were free of charge and accessible for everyone (governmental schools). However, two of them used an integrative setting, one was a special school and the others had special settings (separated classrooms) for students with disabilities. The parents of children within the age-range between 8-15 were invited to participate voluntarily in the study. It only happened in two cases that parents were not willing to conduct an interview. Usually, families who send their children to governmental schools in Addis Ababa have a poorer socio-economic background. Wealthier families send their children to public or private schools (both with fees). The sample confirmed this tendency as around 80% of the parents of the study were daily labourers and illiterate.

Parents' Capabilities

> "My son encountered hearing problems when he was two years old. Before that he could hear; his problem is the result of meningitis. I have never thought of getting educational opportunities for him. When he grew up, people informed me that he could learn in a school where disabled children attend. The moment I heard about this I was really happy. My worry was what would happen if he was deaf and illiterate and stayed at home for the rest of his life." (Interview with Mother 2)

In the interviews with parents of children with disabilities, most of the parents did not have any information about possibilities of education for their children in the beginning. They usually received the information only later through the community, teachers or NGOs.

In my analysis of the data, which I gathered through the above mentioned grounded theory study (Charmaz 2006), "feeling like a family" emerged as the core category (Schiemer 2017). This category illustrated that parents felt like a family in the schools of their children in cases where teachers communicated a lot with them, and schools were usually smaller (governmental regular schools as well as special schools). This feeling solved the conflict of changing attitudes towards disability and gave the parents a sense of belonging to the school community. Parents gained new value through this transformation and developed new attitudes towards their children's impairments in the context of education and beyond.

This is a brief explanation of a transformation which many parents underwent because their children with disabilities had the possibility to go to school. This leads us to the main aspect of this paper: the parents' capabilities. In order to be able to identify the capabilities of parents in the analysis of the collected data, I refer to the category and the process which were most important in regard to providing the possibility for education. The data showed very clearly that parents underwent a change of attitudes by experiencing the schooling of their children, communicating with teachers, other parents and their children, and receiving more and more information. This change was related to a category which I call "the walk of shame" (Schiemer 2017), as most parents felt guilty and ashamed of their children with disabilities. The following figure shows how this change in attitudes took place.

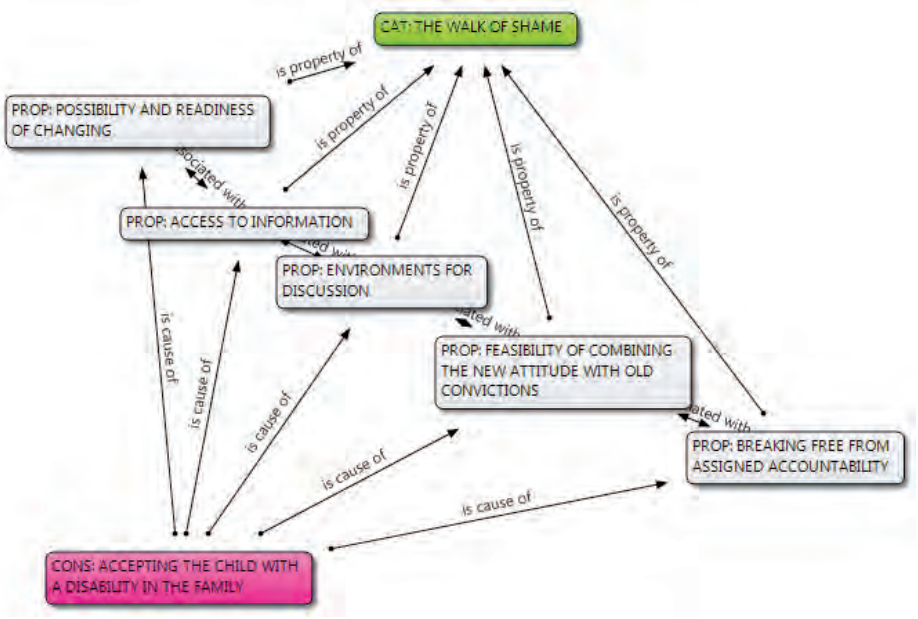


Fig. 2: Walk of Shame (Schiemer 2017)

The properties (PROP) of the category "walk of shame" can be easily connected to the three categories of conversion factors of the capability approach:

- personal factors: readiness to change, being open to change, feasibility of reconciling new attitude with old convictions, breaking free from assigned accountability
- social factors: access to information
- environmental factors: environments for discussion

The personal factors in this case show that the parents were ready to change, they re-thought their attitudes and let new information guide their perception of disability. A precondition for this process is the availability of and access to new information and new experiences. Hence, social and environmental factors support changes in parents' attitudes as conversion factors. The changed attitudes of parents opened new possibilities to choose from (capabilities), new possibilities to *do* and *be* (functionings). The consequence (CONS) of this process was the acceptance of the child in the family. Certainly, not all families went through the exact same process. However, as I only interviewed families whose children attended a school, the first step of acknowledging the possibility and option to send a child with disability to school has been taken by all the families. This in consequence put the child automatically in a different position in the family.

The next step of analysis leads even deeper into the data and therefore provides more transparency regarding the process of transformation and the emergence of capabilities for parents in the context of the schooling of their children. Three stages were identified which show the starting point, the transformation process and the result.

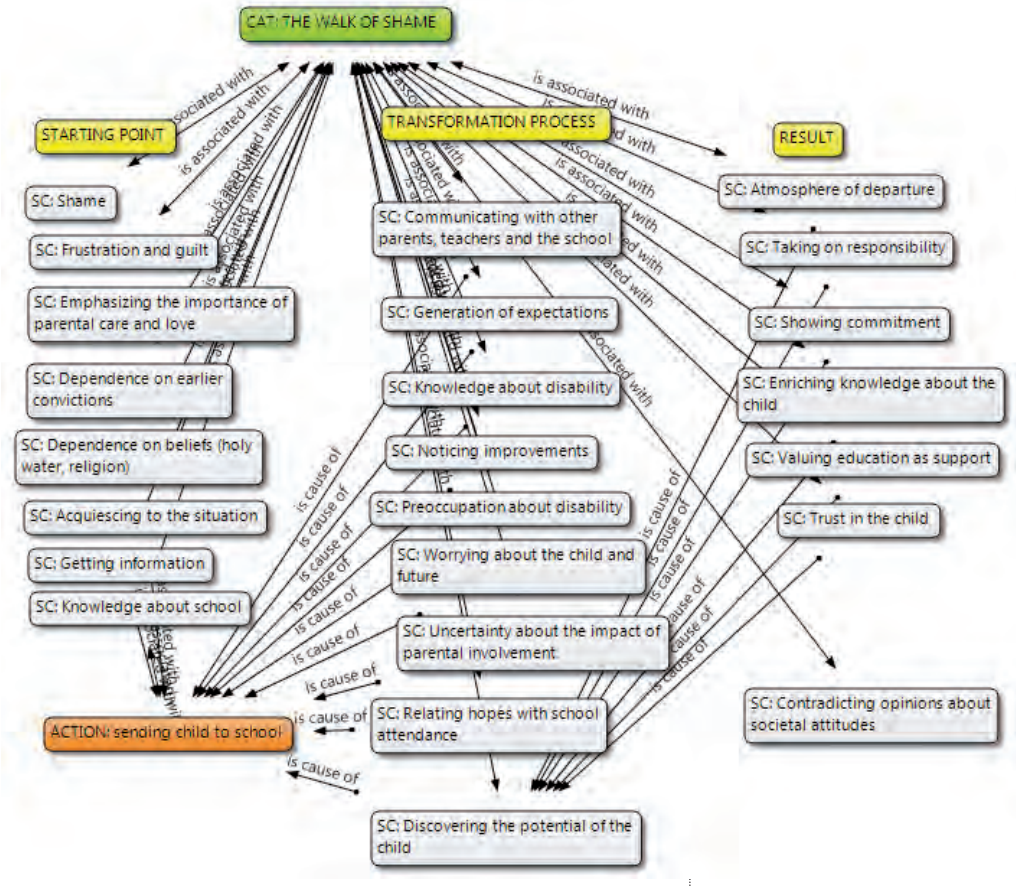


Fig. 3: Transformation Process (Schiemer 2017)

This figure reveals different stages of transformation. The starting point identifies parents who felt ashamed of their child with a disability, who relied a lot on their beliefs and convictions and resorted to holy springs to cure their children. In most cases, parents also felt frustrated and guilty. On the other hand, some aspects show a first movement towards the coming change. The sub-categories (SC) *getting information* and *knowledge about school* indicate that information was already reaching the parents. This is where the parents first approached new capabilities.

> "People informed me that there is such a school. They suggested that I should take her to this school, where she can learn something. They told me that there is some hope for her there as she will be engaged in some activities. They said that if I keep her in the house, her condition will worsen due to lack of activity. They also felt that she will be prone to other diseases if she remained in that condition. Because of this then, I brought her to this school. It is now three years since she joined this school." (interview with Mother 3)

Owusu et al. found similar results in their study in Ghana: "factors such as parents' understanding of disability, cost-benefit issues, awareness/knowledge levels and concerns about safety/security determined parental decisions to send or not to send children with disability to school." (Owusu 2018:675)

The aspect of safety is yet to be discussed. It can be stated that one of the greatest barriers after having found a school (as it was not usually the neighbouring school that accepted children with disabilities) was transportation. This was related to three dimensions: financial aspects, time and security. Because of the children's disabilities lots of parents felt the need to take them to school in order to avoid accidents because of low vision, hearing problems or other challenges related to the children's

Parents of children with disabilities have certain individual resources which can be turned into capabilities.

impairments.

A very important aspect in enabling children with disabilities to receive education is sustainability. In other words, children need to visit school regularly and be able to use their education. In this regard, it is important to proceed in the analysis and go through the entire transformation process, as parents need to be convinced that it is essential to send their children to school (continuously). If not, they might not choose the functioning of sending their children to school. The subcategories in the stage of transformation therefore have to receive special attention. Many of them refer to

- learning (communication and information) as in: communicating with other parents etc., knowledge about disability, noticing improvements, discovering the potential of the child;
- worrying (hopes and fears): generation of expectations, preoccupation about disability, worrying about the child and the future, uncertainty about the impact of parental involvement, relating hopes with school attendance.

Only in cases where parents had enough information and were convinced that education was for the better of their child and their family, did they develop the capability of *being able to send my child to school*. Personal convictions, beliefs, principles and persuasions go hand in hand with the aspects of having a school which accepts children with disabilities to reach the capability of sending a child with a disability to school. In other words, these are all important conversion factors.

> "Interviewer: Did going to the hot springs heal her?
>
> Mother: No. It is after coming to this school that she began to experience physical change." (interview with Mother 4)

Parents sometimes learned through experience that education could change the lives of their children in many ways. Parental convictions need to be profound so that they can provide as much support as possible for their children's schooling. For the parents participating in this study, this meant identifying and developing further capabilities. The following statement indicates that the mother used her capability of being able to learn to develop further functioning to support her son's education: "Even though I am not perfect in sign language, I can help him a little bit. So, I feel that it is better to know some sign language and be able to assist him in his studies." (interview with Mother 5)

In the third stage of Figure 3 (result), we can find sub-categories which describe parents' developments and actions like taking on responsibility, being committed, learning, valuing education, trusting their child etc.

The capabilities which result from this development are first and foremost related to supporting the children. Parents who are responsible and committed and who try to get more information invest in their capabilities to support their children. Even though most of the parents in the interviews were illiterate, they found plenty of possibilities to support their children (e.g. providing a space for doing homework, taking them to school, speaking to the teachers about the developments).

Conclusion

This paper identified a specific moment for parents of children with disabilities in Addis Ababa which supports the process of providing education for children with disabilities on the part of the parents. The moment in which attitudes change leads to the development of new parental capabilities which can be used for supporting their children's education. Specifically, the conversion factors which support and create parents' capabilities to support their children's education are:

- information provided by the community, school, teachers, community-based rehabilitation (CBR) workers, society in general (e.g. information that there are schools that teach children with disability, where to turn to to get information),
- communication between community, school, teachers, CBR workers etc.
- knowledge provided by the community, school, teachers, CBR workers (e.g. knowledge that a child with disability can learn. Knowledge puts information together to a whole picture and is available to the person. It can also lead to a change in attitudes),
- financial relief through employment, government benefits, NGO support,
- access to education (e.g. sign language) provided by schools, NGOs, educational institutions.

The freedom of choice (Sen 1999, 2010) is one of the most important aspects in the capability approach. Therefore, it is important to note that capabilities emerging from these conversion factors are also related to the improvement of parents' self-management,

self-efficacy, personal agency, and independence. This is especially important regarding aspects such as shame, accountability and societal negative attitudes towards disability. Looking at these developments as empowerment, it can be stated that a change of attitudes and access to information leads to an increase of parental capabilities to support the education of children with disabilities in Addis Ababa. In the context of the study this statement is especially true for parents from a low socio-economic background and in relation to governmental and other schools that are accessible for the poorer parts of the population.

Finally, this analysis shows how important it is to look at the circumstances under which families live, including cultural backgrounds. This enables us to identify essential conversion factors to support the development of parental capabilities for improving the (access to) education of children with disabilities.

REFERENCES

CLASDISA (n.y.): Classifications of disability in the field of education. Retr. 30.4.20: https://classifications-of-disabilities.univie.ac.at/

FENGMING, C., (2016): A Good Example of Parent Advocacy for Rights in Inclusive Education in China. Frontiers of Law in China, 11, 328. doi: 10.3868/s050-005-016-0018-4

MALE, C./WODRON, Q., (2017): The Price of Exclusion: Disability and Education. Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy. The World Bank. Retrieved 20.1.20 from World Bank: http://documents.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf

OWUSU, I./ENOCH, A./MPRAH, W. K./VAMPERE, H., (2018): Factors influencing parents' perceptions on the education of children with disability in the west district of Ghana. International Journal of Special Education, 33, 675-686

ROBEYNS, I., (2017): Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined. Cambridge (UK)

SEN, A., (1979): Equality of What. The Tanner Lecture on Human Values held on 22nd of May 1979. Stanford

SEN, A., (1999): Development as Freedom. New York

SEN, A., (2010): The idea of justice. London [u.a.]

SCHIEMER [BILGERI], M. (2017): Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia – Developing a Sense of Belonging. Cham

UN, (1989): Convention on the Rights of the Child. New York

UNICEF, (2012): Disabilities, Education. Retrieved 7.2.20 from UNICEF: https://www.unicef.org/disabilities/index_65316.html

UNESCO, (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. Paris

UN, (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. New York

UN (2015): The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York

VERD, J. M./LÓPEZ ANDREU, M., (2011): The Rewards of a Qualitative Approach to Life-Course Research. The Example of the Effects of Social Protection Policies on Career Paths. Forum: Qualitative Social Research; Vol 12, No 3, n.p.

WHO, (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva

WHO, (2011): World report on disability. Geneva

ZUSAMMENFASSUNG

Basierend auf der Forschung der Autorin über Barrieren und Unterstützer_innen in Bezug auf Bildung für Kinder mit Behinderungen in Addis Abeba (Schiemer 2017), legt dieses Papier einen besonderen Schwerpunkt auf die Perspektive der Eltern auf die Schulbildung ihrer Kinder mit Behinderungen. Dieser Artikel konzentriert sich auf die Veränderungen in der Einstellung der Eltern gegenüber Behinderungen im Bildungskontext. Gleichzeitig beleuchtet dieser Artikel, wie die Fähigkeiten (capabilities) der Eltern in Funktionen (functionings) zur Unterstützung ihrer Kinder umgewandelt werden können. Zuletzt werden wichtige Umsetzungsfaktoren und die Fähigkeiten (capabilities) der Eltern identifiziert, die Kinder mit Behinderungen in Addis Abeba unterstützen.

RÉSUMÉ

Basé sur mes recherches sur les obstacles et facilitateurs concernant l'éducation des enfants handicapés à Addis Abeba (Schiemer 2017), ce document met tout particulièrement l'accent sur les perspectives des parents concernant l'enseignement de leurs enfants handicapés. Cet article se penche sur les changements d'attitudes des parents face au handicap dans le contexte de l'éducation et porte sur les possibilités d' utiliser les capacités des parents pour le bien de leurs enfants. Dans la conclusion, je vais identifier les facteurs de conversion importants et les capacités parentales pour le soutien des enfants handicapés à Addis Abeba.

RESUMEN

Basada en mi investigación sobre las barreras y los facilitadores en relación con la educación de los niños con discapacidad en Addis Abeba (Schiemer 2017), este documento se enfoca en las perspectivas de los padres sobre la escolarización de sus hijos con discapacidad. El artículo se centra en los cambios de actitud de ellos con respecto a la discapacidad en el contexto de la educación y en las posibilidades de convertir las capacidades de los padres en funciones de apoyo para sus hijos. En la conclusión, identificaré importantes factores de conversión y capacidades de los padres para apoyar a los niños con discapacidad en Addis Abeba.

Autor: Margarita Bilgeri (formerly Schiemer) currently works as temporary professor (Vertretungsprofessorin) at the University of Koblenz-Landau. Her research interests are inclusive education, countries of the Global South, poverty and disability, gender and disability, education and migration, and intersectionality.

Kontakt: bilgeri@uni-landau.de

Behinderung entstammt allein der Frau, die das Kind in sich trägt – Ethnografische Einblicke in die Konstruktion von Behinderung im Südosten Ghanas. Zur Bedeutung individueller Verstehensprozesse in Bezug auf die Etablierung Inklusiver Bildung

Felicitas Kruschick

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat einen bedeutenden Beitrag zur rechtlichen Verankerung und Sensibilisierung für die Rechte von Menschen mit Behinderungen geleistet. Kritiker_innen bemängeln indes, dass das Konstrukt Behinderung einem westlich geprägten Verständnis entspringt, weshalb eine effektive Umsetzung von Unterstützungsangeboten in Ländern, die sich diesem nicht unterlegen sehen, ausbleibe. Ungleiche ökonomische und politische Entwicklungen in Zusammenschau mit historischen, sozialen und kulturellen Verständnissen menschlicher Heterogenität zeigen, dass Behinderung in unterschiedlicher Art und Weise verstanden und erfahren werden kann. Über das globale, programmatische Verständnis von Behinderung hinaus, müssen individuelle Verstehenszugänge zum Konstrukt von Behinderung erforscht und aufgenommen werden, damit es auch auf der praktischen Ebene zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderung kommen kann und gute Voraussetzungen für inklusive Bildung geschaffen werden. Auf Grundlage eines Forschungsprojektes, welches sich der Konstruktion von Behinderung im Manya Krobo Distrikt in Ghana widmet, thematisiert der Artikel Kategorien, die zu einem subjektiven Verständnis von Behinderung in ebenjener Region führen.

Inklusion – a Slippery Concept

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat einen bedeutenden Beitrag zur rechtlichen Verankerung und Sensibilisierung für die Rechte von Menschen mit Behinderung und inklusiver Bildung geleistet. Auch die jüngst durch die UN verabschiedete Agenda 2030 rückt die Debatte um inklusive Bildung wieder in den Fokus entwicklungspolitischer Überlegungen. Mit dem Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) wird inklusiver Bildung der Rang eines eigenständigen Entwicklungsziels zugesprochen, dessen Vision folgendermaßen formuliert wird: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017:1). Die Programmatik scheint klar.

Mit dem Konzept der inklusiven Bildung werden jedoch, so u.a. die Kritik Wernings (Werning et al. 2016:9f.), Erfahrungen aus Reformen aus Bildungssystemen des globalen Nordens auf die Ziele und Voraussetzungen von Ländern des Globalen Südens übertragen. Der direkte Transfer von Wissen und Erfahrungen, die innerhalb des globalen Nordens gemacht wurden, wird als besonders problematisch angesehen, da diese nicht an sozioökonomische, historische und kulturelle Bedingungen des globalen Südens angepasst worden sind. So beschreiben Artiles und Dyson (2005:43) Inklusion als ein *slippery concept,* dass innerhalb unterschiedlicher sozioökonomischer und kultureller Kontexte Unterschiedliches meint und unterschiedlich ausgelegt werden kann. Singal (2013:1) sieht in den unterschiedlichen sozioökonomischen

und kulturellen Kontexten die Ursache für ein je spezifisches Verständnis von Behinderung, das als Grundvoraussetzung bei der Realisierung von Inklusion und der Etablierung inklusiver Bildung berücksichtigt werden muss. Neben gesetzlich verankerten Konstruktionen von Behinderung und Inklusion existieren somit ebenfalls gesellschaftliche Konstruktionen, die mit ersteren, so Artiles und Dyson (2005:43), in einen dynamischen Dialog treten müssen, um die Kontextspezifität in der Entwicklung geeigneter Maßnahmen adäquat berücksichtigen zu können.

Auch Anthony (2011:1073ff.) setzt an den kontextspezifischen Konstruktionen von Behinderung an und zeichnet nach, dass sich Länder des Globalen Südens infolge einer zunehmend global agierenden Welt einer Beeinflussung durch internationale Dynamiken ausgeliefert sehen. Ghana unterzeichnete im Zuge der Globalisierung ausnahmslos alle internationalen Abkommen, die, so Anthony (ebd.), ausschlaggebend für die innenpolitischen Entwicklungen waren. Parallelen zwischen ghanaischen rechtlichen Rahmenbedingungen und internationalen Abkommen sind nicht von der Hand zu weisen und unterstreichen die Anstrengungen Ghanas, mit internationalen Bestrebungen mithalten zu wollen. So stellt selbst das ghanaische Bildungsministerium in der 2015 veröffentlichten Inclusive Education Policy die direkte Verbindung zwischen der UN-BRK und dem Education Strategic Plan 2010-2020 heraus und gibt im Vorwort der Inclusive Education Policy, die in Zusammenarbeit mit dem United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) erstellt wurde, folgendes an: „This policy will respond to changing priorities and national aspirations as well as international development trend in provisions for inclusive education" (Ministry of Education 2015:viii). Anthony (2011:1073ff.) konstatiert ferner, dass etwaige Gesetzestexte missverständlich verfasst oder gar im Widerspruch zu den jeweiligen internationalen stehen. Als mögliche Ursache führt sie an, dass inhärente Konflikte zwischen der internationalen und lokalen Ansicht über die Konzeptualisierung von Behinderung einer nicht missverständlichen politischen Umsetzung im Wege stünden. In der Erfassung individueller Verstehenszugänge als Ausdruck gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse sehen sowohl Anthony (ebd.), als auch Singal (2013:1f.) rechtliche und gesellschaftliche Konstruktionen adäquat in Verbindung gebracht. Mit Blick auf die Vision einer chancengerechten, inklusiven Bildung für Alle, wie sie im SDG 4 gefordert wird, muss dabei eine kritische post-koloniale Perspektive leitend sein, die die Emanzipation und Ent-Diskriminierung des Globalen Südens in den Fokus rückt (vgl. Ashcroft, Griffiths & Tiffin 1995; Freire 1973).

Der Ort des Sozialen als Forschungsgegenstand

Das Forschungsprojekt *Konstruktion von Behinderung im Südosten Ghanas* setzt an die Schnittstelle Anthonys (2011:1073ff.) und Singals (2013:1f.) an und erforscht den gesellschaftlich konstruierten Behinderungsbegriff mithilfe des ethnografischen Erkenntnisstils nach Breidenstein et al. (2013:31f.). Die Ethnografie versucht dabei durch die analytische Beschreibung von sozialen Praktiken die Spezifität und Sinnhaftigkeit kultureller Phänomene zu verstehen und die implizite Wissensordnung zu explizieren. Die Anwesenheit des Forschenden über einen langen Zeitraum im Ort des Sozialen ist dabei als wesentliches Element der Ethnografie zu begreifen.

Über den ethnografischen Zugang, also die erlebte Praxis als Ort des Sozialen, hat sich die Autorin als Forscherin dem Konstrukt von Behinderung in einem Ort in Ghana angenähert. Dieser kulturtheoretische Zugang (Reckwitz 2003:286ff.) greift Orientierungspunkte aus dem Habitus-Konzept Bourdieus (1982:277ff.) und die Ökosystemtheorie Bronfenbrenners (1981:38ff.) auf, die das soziale Miteinander durch das Zusammenspiel verschiedener Parameter beeinflusst sieht. In einem zweimonatigen Forschungsaufenthalt hat sich die Forscherin in den direkten Kontakt mit dem zu beforschenden Feld begeben und in der Community K. gelebt, die sich durch den Zusammenschluss von ca. 40 Menschen und einem sogenannten *Chief*, einem traditionellen Oberhaupt, der sich für die Belange der Bewohner_innen einsetzt, eingrenzen lässt. In der ca. zehn Minuten entfernten Community O., in der ca. 150 Menschen leben, begleitete sie einen als körperlich und geistig beeinträchtigt geltenden 14-jährigen Jungen und seine Eltern in ihrer alltäglichen Lebensrealität. Täglich begab sie sich auf den Weg von K. nach O., um dort teils zusammenhängende Tagesabläufe der Familie zu beobachten und sich teils mit fokussierten Beobachtungssituationen, wie dem gemeinsamen Essen oder dem Kirchenbesuch, auseinanderzusetzen. Um die Rolle als Forscherin nicht zu sehr in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken, wurden nur kurze Notizen während der Beobachtungen festgehalten, die ausführliche Verschriftlichung der Protokolle fand im Anschluss statt. Eine Vielzahl von Protokollen, Notizen, Fotos und Videos sind somit entstanden, die unter dem Gesichtspunkt konstruktionsspezifischer Aspekte in Bezug auf Behinderung analysiert wurden. Die Analyse mündet in einer Ergebnisdarstellung

nach Bronfenbrenners (1981) Ökosystemtheorie, die sich von der individuumszentrierten Beziehungsebene ausgehend bis hin zur kulturellen Rahmung in Mikro-, Meso-, und Makrosystem differenzieren lassen. Anzumerken ist, dass sich die Parameter sowohl innerhalb der Systeme, als auch über die Systemgrenzen hinaus wechselseitig beeinflussen, weshalb ein nachhaltiges Verständnis gegenüber sozialen Kontexten lediglich aus einer ganzheitlichen Betrachtung abzuleiten ist.

„Behinderung entstammt allein der Frau, die das Kind in sich trägt" – behinderungsspezifische Konstruktionsprozesse im Südosten Ghanas

In der Analyse wurden sieben Kernkategorien herausgearbeitet, die maßgeblich an der Konstruktion von Behinderung beteiligt sind: Auf der individuumszentrierten Beziehungsebene sind die Kirchengemeinde, die Community, die Peergroup und die Schule, die nach Bronfenbrenner (1981:41ff.) als Parameter des Mesosystems zu verstehen sind, zu nennen. Die Parameter des bronfenbrennerschen Makrosystems, die sich in diesem Fall aus Glaubensaussagen, Ressourcenknappheit und geschlechterbezogenen Haltungen (Doing Gender in Anlehnung an Butler 1995) zusammensetzen, verleihen den Orten der sozialen Praxis eine kulturell geprägte Spezifität und Sinnhaftigkeit. Hervorzuheben ist, dass in der Benennung von kulturellen Unterschieden im Kontext des Nord-Süd Gefälles immer die Gefahr etikettierender Reproduktionsmechanismen mitschwingt, denen vor dem Hintergrund einer kritischen, postkolonialen Perspektive sensibel wie selbstkritisch zu begegnen ist (vgl. Ashcroft, Griffiths & Tiffin 1995).

Exemplarisch wird hier und im weiteren Verlauf ein Protokollausschnitt herausgegriffen, der die Interkonnektivität der konstruktions- und systemspezifischen Parameter herausstellt und die ganzheitliche, kontextspezifische Betrachtung intersubjektiver Verstehenszugänge unterstreicht. Die Analyse der sozialen Praxis wurde durch die Impulse von Ingstad und Reynolds Whites (1995:35) inspiriert:

> „Looking at disability from a cultural point of view starts with asking questions such as 'What does disability mean in a certain society?' - 'How is the status of the person with a disability determined by the culture in which he/she lives?'- 'What are the most important issues when talking about disability in a certain society?'"

Der nachfolgende Gesprächsausschnitt präsentiert eine informelle Begegnung zwischen einem Lehrer und einer Lehrerin der Grundschule in der Ortschaft O. und der Autorin. Es ist Tag 29 des Forschungsaufenthaltes, wir sitzen mit weiteren Lehrkräften während der Unterrichtszeit hinter dem Schulgebäude im Schatten. Da die Schüler_innen zwar einen Arbeitsauftrag des eigenständigen Lernens durch Wiederholen bekommen haben, die Lehrkräfte aber in dieser Zeit keiner Aufsichts- oder Lehrfunktion nachgehen, beschäftigen sich die Schüler_innen selber und laufen teilweise auf dem gesamten Schulgelände herum, wobei ihr Spiel zunehmend in Konflikte mündet (vgl. Protokoll Tag 29: Z: 1-35).

Peter[1], der 14-jährige Junge, den die Autorin in seinem Alltag begleitet, geht seit vier Jahren nicht mehr in diese Schule, da er, so berichten die Eltern, von den Lehrkräften und seinen Mitschüler_innen geschlagen wurde und die Lehrpersonen nicht angemessen auf ihn eingegangen seien. Auf der anderen Seite geben die Lehrkräfte an, dass sie sich mit der Beschulung Peters überfordert sähen und auch Peter gegenüber seinen Mitschüler_innen gewalttätig sei. Die Fronten zeigen sich verhärtet. Auf beiden Seiten scheinen Überforderung und Unsicherheit zu bestehen. Auf Seiten der Lehrkräfte besteht ein Missverhältnis zwischen dem Anspruch auf eine angemessene Beschulung und den zur Verfügung stehenden begrenzten Ressourcen. Zudem schreibt der Schulleiter den Eltern mangelndes Wissen und mangelnde Sensibilität für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu, da diese einfache, *ungebildete* Farmarbeiter seien (vgl. Protokoll Tag 6: Z. 16ff.; Protokoll Tag 7: Z. 5-13). Die Analyse des folgenden Ausschnitts zeigt, dass die Überforderung und Unsicherheit seitens der Eltern eine tiefer liegende Ursache hat.

> „Lehrer: Bei Menschen mit Behinderung ist das was Anderes. Die könnten ja Nachfahren produzieren. Aber bei Homosexuellen ist das ausgeschlossen. Die haben ja Sex mit dem gleichen Geschlecht. Die sind krank. Warum hat Gott wohl einen Mann und eine Frau erschaffen? Wohl nicht, damit Frauen mit Frauen Sex haben oder Männer mit Männern.
>
> Stille
>
> Forscherin: Warum erschafft Gott denn dann Menschen mit Behinderung?
>
> Lehrerin: Gott würde so etwas nie erschaffen. Behinderung entstammt allein der Frau, die das Kind in sich trägt.
>
> Forscherin: Inwiefern kann Behinderung denn von der Frau stammen?
>
> Lehrerin: Die Frau hatte vielleicht Stress, hat Alkohol getrunken oder Drogen genommen…

In der Benennung von kulturellen Unterschieden im Kontext des Nord-Süd-Gefälles schwingt immer die Gefahr etikettierender Reproduktionsmechanismen mit, denen vor dem Hintergrund einer kritischen, postkolonialen Perspektive sensibel wie selbstkritisch zu begegnen ist.

Forscherin: Warum sollte eine Frau auf die Idee kommen, Alkohol oder Drogen während der Schwangerschaft zu konsumieren?
Lehrerin: Manche wissen am Anfang ja gar nicht, dass sie schwanger sind. Andere wiederum wissen es sehr wohl und konsumieren es extra.
Forscherin: Warum extra?
Lehrerin: Wenn die Frauen nicht schwanger sein wollen, aus welchen Gründen auch immer, dann versuchen sie es mit *herbals* oder Alkohol abzutreiben. Guiness soll gut funktionieren.
Lehrerin: Manche zermahlen auch Glasscherben und trinken es mit Guiness oder Schnaps. Sie hoffen, dass das Kind dann weggeht. Kein Wunder, dass die Kinder dann behindert sind.
Forscherin: Und warum kann Behinderung nicht vom Mann entstammen?
Lehrerin: Wie soll das denn funktionieren? Durch das Sperma etwa?
Lehrer: Nein, Behinderung stammt immer von der Frau!“[2] (Protokoll Tag 29: Z. 35-51)

Die manifeste Ebene des Gesprächsausschnitts stellt die unzureichende sexuelle Aufklärung, das sexuelle und körperliche Bewusstsein und den Mangel an Ressourcen als Hauptproblematik heraus. Es fehlen erstens Mittel, um eine Schwangerschaft feststellen zu können, zweitens die ärztliche Unterstützung bei einer ungewollten Schwangerschaft und drittens Verhütungsmittel und die entsprechende Aufklärung. Bei der Akzeptanz von Verhütungsmitteln spielt der Glaube eine bedeutsame Rolle: Durch ihre Anwendung werde Gottes Schöpfungsplan irritiert, so die Glaubensvorstellung der Lehrkräfte in dieser Szene. Eine Vorstellung von einem Selbstbestimmungsrecht der Frau im Kontext von Sexualität und Fortpflanzung kommt in den Gesprächen nicht vor. Es wird davon ausgegangen, dass Gott Mann und Frau schuf und dass der Schöpfungsplan Gottes Fruchtbarkeit und Vermehrung vorsehen. Personengruppen, die dieser Schöpfungsordnung nicht entsprechen – ob willentlich oder durch eine Beeinträchtigung – erfahren, so ist den Aussagen der Lehrkräfte zu entnehmen, radikale Ablehnung. Der hohe Stellenwert des Glaubens und die hohe Bedeutung der Community sowie das damit verbundene ständige Bestreben nach Akzeptanz führen zur Dynamik gesellschaftlich ‚gewollter‘ Schwangerschaften und bedingen damit indirekt problematische Praktiken von Abtreibungsversuchen, die das Leben von Mutter und Kind massiv gefährden (Alkohol- oder Drogenkonsum, Schlucken von zerkleinerten Glasscherben). Dieser fatale Teufelskreis bedingt u.a. auch ein erhöhtes Risiko von Behinderung und es entsteht eine doppelte, manifeste Diskriminierung der Mütter: Sie haben kein ‚gesundes‘ Kind geboren und sich zudem selbst schuldig gemacht, indem sie mit dem Versuch der Abtreibung aus einem als unangemessen gewerteten Streben nach sexueller Selbstbestimmung heraus unangemessen in das Schöpfungshandeln Gottes eingreift. Sie muss sich demzufolge nicht nur für die moralische Verwerflichkeit der Abtreibung und den Rekurs auf das gesellschaftlich wenig tolerierte weibliche Selbstbestimmungskonzept verantworten, sondern ebenfalls für die Behinderung die volle Verantwortung übernehmen. Im konservativ-religiösen Umfeld führt das nicht nur zur Stigmatisierung der Frau, es hat ebenfalls weitreichende Konsequenzen für das Familienmitglied mit Behinderung und für die gesamte Familie, die sich als Folge dessen nicht selten von der Community exkludiert sieht (Kruschick 2018:63ff.)

Zur Bedeutung individueller Verstehensprozesse in Bezug auf die Etablierung inklusiver Bildung

„Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017:1). Das Ziel des SDG’s 4 ist klar. Doch wird vor dem Hintergrund des skizzierten

Projektes die eingangs aufgeführte Kritik von Werning (2016:9f.) und Anthony (2011:1073ff.) in Bezug zur Etablierung inklusiver Bildung gesetzt, so zeigt sich, dass die normativen Wertorientierungen der Chancengerechtigkeit und Inklusion nur dann umfassend umgesetzt werden können, wenn die individuellen Einstellungen und Konstruktionen von Behinderung in den jeweiligen Kontexten wahrgenommen und in der Etablierung inklusiver Konzepte mitgedacht werden.

So stellt sich beispielsweise der Teufelskreis eines erhöhten Risikos für ein Kind mit Behinderung und der doppelten Diskriminierung der Mütter als wichtige Kontextbedingung und Arbeitsgrundlage für die ghanaische und internationale Bildungspolitik heraus. Sie muss mit einem hohen Maß an Sensibilität für die Selbst- und Fremdstigmatisierungsprozesse an die Familien mit Menschen mit Behinderung und Communities herantreten, um die Akzeptanz inklusiver Bildung positiv zu fördern. Ohne ein grundlegendes Verständnis und eine grundlegende Sensibilität gegenüber dem Teufelskreis und dem innerpsychischen Druck der Mütter drohen die Bestrebungen um die Etablierung inklusiver Bildung erstens nicht anschlussfähig zu sein und somit nicht nachhaltig umgesetzt werden zu können. Zweitens verstärken sie noch den innerpsychischen Druck für die Mütter und/ oder führen zu einer Verlagerung von Diskriminierungsdynamiken.

Vor dem Hintergrund einer kritischen postkolonialen Perspektive führt diese Arbeitsgrundlage weiterhin zu einem (internationalen) Verständnis darüber, welche postkolonialen Machtstrukturen der Etablierung zu Grunde liegen. Mit dem Ziel einer inklusiven Bildung für Alle müssen diese im Kontext einer chancengerechten Entwicklungszusammenarbeit reflektiert und dekonstruiert werden. Die Explikation postkolonialer Einflüsse auf den Prozess der Konstruktion von Behinderung stellt nicht zuletzt die Basis für eine Emanzipation und ein Empowerment im Sinne der Inklusion dar. Inklusion kann somit als Antidiskriminierungsstrategie gelten (Bittlingmayer & Sahrai 2017: Freire 1973).

Die Bedeutung individueller Verstehenszugänge als Ausdruck gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse im Hinblick auf die Etablierung inklusiver Bildung ist demnach auf zwei sich wechselseitig beeinflussenden Ebenen zu verorten:

1. Durch den Versuch, Konstruktionen von Behinderung zu verstehen, werden Maßnahmen zur Förderung inklusiver Bildung anschlussfähig und wirken förderlich auf die Herstellung von Akzeptanz und (positiver) Resonanz von inklusiver Bildung innerhalb Ghanas. Die Vision des SDG 4 von einer chancengerechten, inklusiven Bildung muss also für den jeweiligen Kontext spezifisch bearbeitet und entwickelt werden.
2. Mit der kritischen Reflexion postkolonialer Einflüsse auf die Konstruktionsprozesse geht ein erhöhtes Bewusstsein für internationale, postkoloniale Machtstrukturen einher. Im Sinne von Paulo Freires Befreiungspädagogik (vgl. Freire 1973) und einer weiten Auslegung von SDG 4 geht es darum, über nationale und kulturelle Räume hinaus Vorkehrungen für inklusive Bildung zu treffen, die dem international geteilten Anspruch entsprechen und zugleich lokal anschlussfähig sind. Dabei geht es insgesamt um eine Emanzipation aus dem Nord-Süd-Gefälle: eine internationale inklusive Bildung und die Etablierung des SDG 4 über Ländergrenzen hinaus können dazu einen Beitrag leisten.

NOTES

1 Name wurde geändert.

2 Das Gespräch wurde auf Englisch geführt und währenddessen ebenfalls auf Englisch stichpunktartig notiert. Die Ausformulierung fand am gleichen Abend anhand der Feldnotizen statt.

REFERENCES

ANTHONY, J. (2011): Conceptualising disability in Ghana: implications for EFA and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 15, (10), 1073-1086.

ARTILES, A. J., & DYSON, A. (2005): Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), Contextualizing inclusive education (pp. 37-62). London: Routledge.

ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (Ed.). (1995): The post-colonial studies reader. London: Routledge.

BITTLINGMAYER, U.H. & SAHRAI, D. (2017): Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.

BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

BREIDENSTEIN ET AL. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

BUTLER, J. (1995): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin-Verlag.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2017): Unpacking Sustainable Development Goal 4. Education 2030. Deutsche Übersetzung. Zugriff am 16.04.2020. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf

FREIRE, P. (1973): Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury Press.

GOVERNMENT OF GHANA. MINISTRY OF EDUCATION (2015): Inclusive Education Policy. Accra. Zugriff am 16.04.2020. https://sapghana.com/data/documents/Inclusive-Education-Policy-official-document.pdf

INGSTAD, B. & REYNOLDS WHITE, S. (1995): Disability and Culture. London: The Regents of the University of California.

KRUSCHICK, F. (2018): Konstruktion von Behinderung in Ghana – Eine ethnografische Feldforschung. Unveröffentlichte Master-Thesis, Hannover.

RECKWITZ, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282-301.

SINGAL, N. (2013): Disability, poverty and education. London: Routledge.

WERNING, R. et al. (2016): Introduction. In: Dies. (Hg.): Keeping the promise? Contextualizing Inclusive Education in Developing Countries. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

SUMMARY

The UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) has made a huge step towards the legal anchorage and the sensitisation about the rights of people with disabilities. However, it is criticised that the construct of disability has emerged from an understanding of countries from the Global North and is therefore not contributing to an implementation of effective support services in countries in the Global South. Different economic and political developments compared with historical, social and cultural understandings of human heterogeneity show that disability can be understood and experienced in different manners. Besides the global, programmatic understanding of disability, individualistic manners of understanding the construct of disability must be researched in order to attend a sustainable enhancement of the life's of people with disabilities life's and to create useful requirements for inclusive education. Based on a research project that focusses on the construct of disability in the Manya Krobo Disrict in Ghana, the article presents categories that contribute to an individualistic understanding of what is meant by disability in this region.

RÉSUMÉ

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapés a largement contribué à la sensibilisation aux droits des personnes handicapés et leurs ancrage juridique. Cependant, les opposants dénoncent que la notion de handicap découle d'une conception occidentale. C'est pour cette raison, qu'une mise en œuvre effective des offres de soutien manque toujours dans les pays où cette conception n'est pas acceptée. Les développements economiques et politiques inégaux en combinaison avec la compréhension historique, sociale et culturelle de l'hétérogénéité humaine montrent que le handicap peut être compris et conçu de manière différente. Au-delà de la compréhension globale programmatique du handicap, il faut explorer les manières individuelles de compréhension concernant la construction du handicap, ce qui permettra d'améliorer la réalité de vie des personnes handicapés d'une manière permanente et de créer les conditions favorables pour l'éducation inclusive. Sur la base d'un projet de recherche consacré à la conception du handicap dans le district de Manya Krobo au Ghana, cet article traite les catégories qui mènent à une compréhension individuelle du handicap dans cette région.

RESUMEN

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad ha contribuido de manera significativa a anclar los derechos de las personas con discapacidad en la legislación y a aumentar la conciencia sobre ellos. Sin embargo, los críticos critican que el concepto de discapacidad proviene de un entendimiento occidental, por lo que falta una aplicación efectiva de las ofertas de apoyo en los países que no se consideran inferiores a él. La evolución económica y política desigual, combinada con la comprensión histórica, social y cultural de la heterogeneidad humana, muestra que la discapacidad puede entenderse y experimentarse de diferentes maneras. Más allá de la comprensión global y programática de la discapacidad, deben investigarse e incluirse enfoques individuales para comprender el concepto de discapacidad, para lograr un mejoramiento sostenible de las realidades de la vida de las personas con discapacidad a nivel práctico y para crear buenas condiciones para la educación inclusiva. Basado en un proyecto de investigación dedicado a la construcción de la discapacidad en el distrito de Manya Krobo en Ghana, el artículo trata sobre las categorías que llevan a una comprensión subjetiva de la discapacidad en esta región.

Autorin: Felicitas Kruschick ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität in Hannover tätig. Über Forschungsaufenthalte in der D.R. Kongo, Ghana und Haiti näherte sie sich Konstruktionsdynamiken von In- und Exklusion sowie Behinderung an und brachte diese in Verbindung mit globalpolitischen Machtstrukturen. Sie promoviert zum Thema Konstruktion von Inklusions- und Exklusionsprozessen von Menschen mit Behinderung in Subsahara-Afrika und im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit.

Kontakt: felicitas.kruschick@ifs.uni-hannover.de

Inclusion and Education

In line with its mandate, the 2020 GEM Report assesses progress towards Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) on education and its ten targets, as well as other related education targets in the SDG agenda. The Report also addresses inclusion in education, drawing attention to all those excluded from education, because of background or ability. The Report is motivated by the explicit reference to inclusion in the 2015 Incheon Declaration, and the call to ensure an inclusive and equitable quality education in the formulation of SDG 4, the global goal for education. It reminds us that, no matter what argument may be built to the contrary, we have a moral imperative to ensure every child has a right to an appropriate education of high quality.

The Report also explores the challenges holding us back from achieving this vision and demonstrates concrete policy examples from countries managing to tackle them with success. These include differing understandings of the word inclusion, lack of teacher support, absence of data on those excluded from education, inappropriate infrastructure, persistence of parallel systems and special schools, lack of political will and community support, untargeted finance, uncoordinated governance, multiple but inconsistent laws, and policies that are not being followed through.

To complement its online database on education Inequalities, the Worldwide Inequalities Database on Education (WIDE), in January, 2020, the GEM Report launched a new online monitoring tool, Scoping Progress in Education, (SCOPE) telling the story behind SDG 4 data using the latest in online publishing and data-visualization technologies.

A complementary new online platform, Profiles Enhancing Education Reviews, (PEER) prepared by the GEM Report has been launched describing countries' laws and policies on inclusion and education.

In 2020, the GEM Report will also launch two special regional reports produced in collaboration with regional partners. The reports will offer a deep dive into inclusion and education in Latin America and the Caribbean (October 2020) and Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia (December 2020).

Information: https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

What an Inclusive, Equitable, Quality Education Means to Us – IDA Report on Inclusive Education Launched

The International Disability Alliance (IDA) – a representative voice of one billion people with disabilities around the world, has released its first global report on Inclusive Education. Titled What an Inclusive, Equitable, Quality Education Means to Us – Report of the International Disability Alliance, it is the culmination of a two-year process of building a consensus and a cross-disability perspective from the disability rights movement on how the Sustainable Development Goal 4 on education can be achieved in line with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD).

Information: www.internationaldisabilityalliance.org/news-inclusive-education-2020

Affordable Housing and Inclusive Urban Development for All

The Panel discussion: *Affordable housing and inclusive urban development for All*, organised by UN-DESA with collaboration and support from UN HABITAT, was held on 10 February 2020, at the UNHQ New York, during the 58th session of the Commission for Social Development (CSocD58). The event brought together a group of global leading experts, policy makers from member states and the United Nations entities responsible for social development and urban/housing development. The event identified key challenges, opportunities and explored promising strategies and practical solutions to promote affordable housing and inclusive urban development for all, including in particular for those in vulnerable situations such as older persons, persons with disabilities, youth, indigenous peoples and the homeless. In order to address the current housing challenges, all levels of government should put housing at the centre of urban policies by placing people and human rights at the forefront of the development agenda. The participants generated a set of policy and action-oriented recommendations for different levels of stakeholders to consider to address identified issues and challenges and to promote affordable housing for all

especially including for those in the least developed and developing countries and those people in more vulnerable situations and status.

Information: https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/dspd/inclusive-urban-development.html

Disability Data: Counted & Visible

UN Women and UN Statistics Division organised a global conference *Counted & Visible* on the measurement of gender and intersecting inequalities from 26-27 February at the UN Headquarters. The event took place on the margins of the 51st session of the UN Statistical Commission, but with a focus on intersectionality that is increasingly important in global processes, as well as data collection. Disability was highlighted throughout the event as a key area in which to focus truly indicating how far we've come to increase the visibility of disability data at the global level. In the opening session both Papa Seck, Chief Statistician, UN Women and Stefan Schweinfest, Director, UNSD included disability data as important to include in measuring the SDGs. A session was dedicated to data with a focus on women with disabilities in which presentations were from Chile, Senegal, ESCWA, UNICEF, and CBM and the Stakeholder Group of Persons with Disabilities. Dr. Elizabeth Lockwood presented from the civil society perspective on data on women and girls with disabilities, particularly looking at citizen-gathered disability data with three examples from the local level.

Information: http://www.internationaldisabilityalliance.org/disability-data-unsc-feb2020

Porträts von Till Mayer erschüttern

Rund 100 Interessierte besuchten am Montag, 27. Januar 2020 die Vernissage der Ausstellung *erschüttert – Einschläge, die alles ändern* im Gasteig. Die eindrücklichen Roll-Up-Displays des preisgekrönten Fotojournalisten Till Mayer dokumentieren die Folgen des Krieges für die Zivilbevölkerung. Organisatorin ist die gemeinnützige Hilfsorganisation Handicap International (HI). Die NGO kämpft mit ihrer Kampagne *Stop Bombing Civilians* gegen den Einsatz von Explosivwaffen in bevölkerten Gebieten und ist in vielen Kriegs- und Krisenregionen in der Opferhilfe und in der Räumung explosiver Kriegsreste tätig. Die Leiterin der politischen Abteilung von Handicap International Deutschland, Dr. Eva Maria Fischer, forderte mehr Einsatz im Kampf gegen die Bombardierung von Zivilist_innen. Die ungenauen und heftigen Bombenangriffe in Wohngebieten führen zu zahlreichen Opfern – davon stammen 92 Prozent aus der Zivilbevölkerung." Mit der Kampagne *Stop bombing civilians* will HI Druck auf die Staaten ausüben. Sie sollen sich dafür einsetzen, den Bombenangriffen auf besiedelte Gebiete endlich ein Ende zu setzen und eine gemeinsame politische Erklärung mit diesem Ziel unterzeichnen.

Information: https://handicap-international.de/de/neuigkeiten/ausstellung-im-gasteig-eroeffnet

Empörung über Entscheidung der Trump-Administration zu Minen

Die Trump-Administration hat einen tödlichen Wechsel in der Landminenpolitik angekündigt. Danach erklären sich die USA dazu bereit, den Einsatz und die Lagerung von Antipersonenminen wiederaufzunehmen. Landminen sind verheerende Waffen, die von ihren Opfern selbst ausgelöst werden und dabei nicht zwischen den Schritten eines Kindes oder eines Soldaten unterscheiden. Die humanitäre Organisation Handicap International (HI), Co-Preisträger des Friedensnobelpreises für das Verbot der Landminen, prangert einen historischen Rückschlag für den Schutz der Zivilbevölkerung in bewaffneten Konflikten an.

Information: https://handicap-international.de/de/neuigkeiten/entscheidung-trump-administration-minen

In Richtung Inklusion: Neue IASC-Richtlinien

Vom 3. bis 7. Februar fand in Genf die *Humanitarian Network and Partnerships Week* (HNPW) zur Förderung des humanitären Netzwerks statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung behandelte am 4. Februar eine Fachsitzung das Thema *In Richtung Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der humanitären Hilfe –was bieten die neuen IASC-Richtlinien?* Die Sitzung brachte in etwa 80 Teilnehmer_innen vor Ort zusammen und 30 Zuhörer_innen schalteten sich online per Live-Stream dazu. Am Ende bot die Sitzung den teilnehmenden Organisationen die Möglichkeit ihre jeweiligen Aktionspläne zur Umsetzung der IASC Richtlinien vorzustellen und zu diskutieren. Die Beiträge der Teilnehmenden richteten sich u.a. an die neue Referenzgruppe und den Wunsch zur weiteren Zusammenarbeit mit anderen Querschnittsbereichen wie z.B. Schutz-Mainstreaming, Geschlechtergleichstellung, Einbindung von älteren Menschen und die Rechenschaftspflicht gegenüber der betroffenen Bevölkerung. Gleichzeitig wurde auf die Rolle der Geldgeber hingewiesen und deren Pflicht, Inklusion stärker in

den Projektanträgen zu beurteilen. Die anwesenden humanitären Organisationen sprachen sich außerdem dafür aus, sich verstärkt für die aktive Teilnahme und den Einfluss von Menschen mit Behinderung in der Projektgestaltung und –umsetzung einzusetzen.

Information: https://handicap-international.de/de/neuigkeiten/neue-iasc-richtlinien

Empowering Women and Girls

Rehabilitation International (RI Global) in cooperation with the UNFPA organised the Plenary Session: Guidelines for Providing Rights-Based and Gender Responsive Services to Address Gender-Based Violence and Sexual and Reproductive Health and Rights for women and young persons with disabilities took place in Guangzhou, China. The purpose of the session was to discuss best practices, key issues and challenges. A global study from UNFPA (2018) reveals that girls and young women with disabilities face up to 10 times more gender-based violence than those without disabilities. Girls with intellectual disabilities are particularly vulnerable to sexual violence.

Information: http://www.riglobal.org/empowering-women-and-girls-including-srhr/

Regional Forum on Advancing Disability-Inclusive Development through the Beijing Action Plan

The Regional Forum on Advancing Disability-inclusive Development through the Beijing Action Plan was held on 18 and 19 December 2019 in Guangzhou, China. The Regional Forum brought together representatives and experts from Asia-Pacific governments, civil society and disabled people's organisation to support ESCAP member States in accelerating the implementation of the Beijing Declaration and Action Plan to Accelerate the Implementation of the Incheon Strategy to Make the Rights Real for Persons with Disabilities in Asia and the Pacific (thereafter referred to as the Beijing Declaration and Action Plan). The Regional Forum thus successfully achieved the following objectives: Review progress, identify gaps and challenges, and share good practices and lessons learnt in the implementation of the Incheon Strategy and Beijing Action Plan; Identify the needs of ESCAP member States for technical cooperation to accelerate the implementation of the Incheon Strategy and Beijing Action Plan. Adopted in December 2017 at the High-Level Intergovernmental Meeting on the Midpoint Review of the Asian and Pacific Decade of Persons with Disabilities 2013-2022, the Beijing Declaration and Action Plan provides strategic guidance on developing concrete policy measures for all 10 goals of the Incheon Strategy to Make the Rights Real. The Regional Forum was co-organised by ESCAP and the China Disabled Persons' Federation, with support from the Guangdong Disabled Persons' Federation, the Guangdong Lions Club, Rehabilitation International and the United Nations Population Fund.

Information: https://www.maketherightreal.net/event/regional-forum-advancing-disability-inclusive-development-through-beijing-action-plan

Asia-Pacific Launch of the United Nations Disability Strategy: Making the Right Real in Our Region. In Commemoration of the International Day of Persons with Disabilities

On the occasion of the 2019 International Day of Persons with Disabilities, the United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP) launched the UNDIS to express its highest-level commitment to UNDIS implementation. ESCAP's commitment to the implementation of UNDIS will enable effective and meaningful disability mainstreaming through policy and operations across all ESCAP divisions and facilitate synergies to collaborate with other UN entities, organisations of persons with disabilities and the private sector to create impacts on disability-inclusive development in the region. The event concluded with the viewing of a collage of videos of persons with disabilities in their workplace as part of a broader campaign organised with the Office of Human Resources (OHR) New York #This is My Workplace Campaign. Showcasing the personal empowerment of persons with disabilities that stems from ownership of their workplace. The theme reflecting the UNDIS goals of creating and promoting a truly inclusive culture in our workplaces where everyone can thrive and realise their full potential.

Information: https://www.maketherightreal.net/news/asia-pacific-launch-united-nations-disability-strategy-making-right-real-our-region

ECOWAS Commission Tasks Members on Increased Budget to Promote Education Accessibility and Inclusiveness of Persons with Disabilities

The Economic Community of West African States (ECOWAS) Commission has tasked member states on specific budgetary provisions to promote education accessibility and inclusiveness of Persons with Disabilities (PWDs), Internally Displaced Persons (IDPs), refugees, returnees and stateless persons. Mr Emmanuel Okorodudu, Head of Division, Democracy and Good Governance, Department of Political Affairs and Regional Security in the ECOWAS Commission, made the call at the 2020 Celebration of ECOWAS Human Rights Day on Thursday, in Abuja (Nigeria). Okorodudu called for creation of specialised schools to be instituted within the content of educational policies of member states to ensure that curriculums and skills acquisition planning should be much more inclusive to carry all along. Earlier, the Director, CDD-West Africa, Ms Idayat Hassan, called on member states to transform from Special Education Programmes for these groups to more institutionalised national education programmes. Hassan urged the National Human Rights Commission (NHRC), to work in close collaboration with the Education and Humanitarian Social Affairs Ministries to ensure that they adopted a human right-based approach in delivery of educational service.

Information: https://globalaccessibilitynews.com/2020/01/16/ecowas-commission-tasks-members-on-increased-budget-to-promote-education-accessibility-and-inclusiveness-of-persons-with-disabilities/

ITU Tasks Nigeria, Other Member Countries on Inclusive ICT Growth

United Nations arm in charge of global telecommunication development, the International Telecommunications Union (ITU) has charged member countries on inclusive information and communications technology (ICT) growth. Specifically, ITU said members, including developing countries such as Nigeria, should focus attention on the role of emerging technologies in promoting ICT accessibility. The body, which was founded May 17, 1865, also called for the deployment of emerging technologies such as artificial intelligence (AI) and the design of innovative digital solutions to improve the quality of life of persons with disabilities. Through the Digital Inclusion Programme, ITU supports its members in their efforts to empower all people – regardless of gender, age, ability, or location – by promoting ICT accessibility to create a more equitable and inclusive digital society. ITU develops resources and strengthens the capacity of members to implement ICT accessibility for digital inclusion policies and strategies, which ensure that no one is left behind in the digital age.

Information: https://globalaccessibilitynews.com/2020/01/09/itu-tasks-nigeria-others-member-countries-to-focus-on-inclusive-ict-growth/

CBM Launches New Disability-Inclusive Disaster Risk Reduction (iDRR) Application

Marking the International Day of Persons with Disability, CBM launches a new Disability-inclusive Disaster Risk Reduction (iDRR) application and releases a new version of its Humanitarian Hands-On Tool (HHoT). CBM Zimbabwe Emergency Response Team member Allen Chaitezvi and Local Disabled Persons Committee chair Tapiwa Sigauke review the Humanitarian Hands-on Tool (HHoT) app at an Internally Displaced Persons (IDP) camp in Chimanimani, Zimbabwe, on November 24, 2019. Tapiwa lost his arm in a traffic accident. The CBM Humanitarian Hands-On Tool (HHoT), providing step-by-step practical guidance on inclusive humanitarian field work, first went live at the end of 2017. Since then, it has been used in emergency responses run by CBM and partners in several countries, including Kenya, Bangladesh, Indonesia and Zimbabwe. In 2019, the app has been improved, taking advantage of Progressive Web App (PWA) technology, and has been translated into Bahasa Indonesia. Now, a second application focusing on disability-inclusive Disaster Risk Reduction (iDRR) is being launched for the first time.

The new CBM iDRR Hands-on Tool uses the same methodology as HHoT to ensure accessibility and inclusion of persons with disabilities in disaster risk reduction programs of government and NGOs worldwide.

Information: https://globalaccessibilitynews.com/2020/01/06/cbm-launches-new-disability-inclusive-disaster-risk-reduction-idrr-application/

Gambia Committed to Addressing Issues Experienced by Persons with Disabilities

Permanent Secretary of the ministry of women and children affairs have resounded Gambia government continued commitment in addressing the challenges and concerns in the inclusion of women, youth and persons with disabilities in national development process. Addressing a two-day advocacy seminar for National Assembly

Members on inclusion, participation and representation of women, youth and people with disabilities, Rohie Bittaye-Darboe said her ministry will ensure the enactment of the Persons with Disability Bill by 2020. Held at the National Nutrition Agency (NaNA) conference center in Bakau, the seminar discussed around the issues of inclusion, participation and representation of youth, women and the disables with the wider objective to enhance the political space to strengthen democracy and good governance. The permanent secretary also assured that her ministry will progressively implement the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities that was ratified by the government of The Gambia in July 2015.

Information: https://globalaccessibilitynews.com/2020/01/02/gambias-government-committed-to-addressing-challenges-of-persons-with-disabilities/

Hard Data Needed on Disability and Work

Persons with disabilities – estimated to be about 15 per cent of the world's population – constitute a largely untapped pool of talent in the labour market. The Valuable 500 campaign was launched at the 2019 World Economic Forum (WEF) meeting in Davos. Supported by the ILO Global Business and Disability Network, the campaign calls on the CEOs of 500 companies to put disability on their board agendas. Since then more than 240 companies have made the commitment. At this year's WEF meeting there was overwhelming agreement that we need to take more action on disability inclusion. The Washington Group set of questions allows mainstream surveys, like labour force surveys, to include six short questions to identify the population with disabilities in a given context. The ILO has built on this with a module that allows countries to gain more in-depth information on the situation of persons with disabilities and the root causes that prevent them from accessing the labour market. In the ILO Centenary Declaration for the Future of Work, governments, workers' and employers' representatives of the ILO's 187 member States declared that the ILO must direct its efforts to ensure equal opportunities and treatment in the world of work for persons with disabilities.

Information: https://www.weforum.org/agenda/2020/02/getting-people-with-disabilities-into-work-requires-data/

Inequality Compromises Inclusive Growth and Social Cohesion

The ILO has called for countries to implement a range of measures to tackle inequality, in a joint statement with other international agencies attending the Paris G7 meeting. The joint communiqué, signed by the French Minister of Labour and the heads of the ILO, International Monetary Fund and the Organisation for Economic Co-operation and Development, states that increased inequalities within countries pose risks to inclusive growth, economic stability and social cohesion, both in advanced economies and in developing countries. The communiqué calls for more investment in education, health and social protection. This, it says, would play an essential role in generating equal opportunity, supporting social and political stability, addressing income inequalities and protecting vulnerable groups. This would also support the G7 social members' call for a multilateral dialogue and coordination to reduce inequalities. The issue of inequality has been debated at a number of G7 meetings during the French Presidency, notably at the G7 Labour and Employment Ministers meeting in June 2019 and the G7 Leaders' Summit in August 2019.

Information: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_732880/lang--en/index.htm

Literatur

United Nations

Policy Brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19 (May 2020)

The global crisis of COVID-19 is deepening pre-existing inequalities, exposing the extent of exclusion and highlighting that work on disability inclusion is imperative. People with disabilities—one billion people—are one of the most excluded groups in our society and are among the hardest hit in this crisis in terms of fatalities. This Policy Brief highlights the impact of COVID-19 on persons with disabilities and in doing so, outlines key actions and recommendations to make the response and recovery inclusive of persons with disabilities. While the brief contains specific recommendations focusing on key sectors, it identifies four overarching areas of action that are applicable for all.

Bezug: https://reliefweb.int/report/world/policy-brief-disability-inclusive-response-covid-19-may-2020

Horacio Terraza/Maria Beatriz Orlando/Carina Lakovits/ Vanessa Lopes Janik /Anna Kalashyan

Handbook for Gender-Inclusive Urban Planning and Design

Urban planning and design quite literally shape the environment around us — and that environment, in turn, shapes how we live, work, play, move, and rest. This handbook aims to illuminate the relationships between gender inequality, the built environment, and urban planning and design; and to lay out a menu of simple, practicable processes and best practices for urban planning and design projects that build more inclusive cities – for men and women, for those with disabilities, and for those who are marginalised and excluded.

Bezug: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33197

The World Bank

Disability Measurement in Household Surveys: A Guidebook for Designing Household Survey Questionnaires

To facilitate the World Bank's commitment to disability-inclusive development, this guidebook supports the implementation of the Washington Group Short Set (WG-SS) in multi-topic household surveys, towards improving the collection of disaggregated disability data. The first section presents an overview of definitions of disability from the sociopsychological literature in order to explore how disability is defined and who is considered disabled. The second section looks at three different methods for disability measurement in multi-topic household survey. The final section presents the functioning disability module that comprises the six core WG-SS functional domains (seeing, hearing, walking, cognition, selfcare, and communication), to be administered to household members above five years of age.

Bezug: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33220

Social Development Division of the United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP)

Disability-Inclusive Public Procurement: Promoting Universal Design and Accessibility

Persons with disabilities face numerous barriers that restrict their full and effective participation in society on an equal basis with others and are among those at highest risk of being left behind in the development process. This report focuses on disability-inclusive procurement as a yet explored effective policy measure to create more accessible environment, information and services in societies. Disability-inclusive public procurement can be categorised into two types: preferential contracting and procurement to promote accessibility. This paper focuses on the latter aspect. Through analysing two existing disability-inclusive public procurement policies in the world, the paper at the end provides policy recommendations for member States and other stakeholders in Asia and the Pacific. The analysis is preceded by discussion on disability and accessibility to provide a foundation for understanding the various dimensions of accessibility necessary to effectively invest in disability-inclusive public procurement.

Bezug: https://www.unescap.org/resources/disability-inclusive-public-procurement-promoting-universal-design-and-accessibility

United Nations ESCAP

Disability at a Glance 2019: Investing in Accessibility in Asia and the Pacific — Strategic Approaches to Achieving Disability-inclusive Sustainable Development

Disability at a Glance 2019 focuses on the importance of increasing investment in accessibility to narrow these gaps and build an inclusive Asia and Pacific for all. The report lays out foundational concepts and terminologies related to disability and accessibility and outlines the tools and approaches for successful investment in accessibility. Furthermore, it identifies drivers and added values of investment, and analyses the status of disability-inclusive development and accessibility investment across Asia and the Pacific. Finally, it provides recommendations to governments across key areas of focus to ensure that societies are built to be sustainable and inclusive.

Bezug: https://www.unescap.org/publications/disability-glance-2019

Disability Lesotho

Disability Lesotho

While it is general view that persons with disabilities are left out, special focus need to be made to female persons with disabilities as they are faced with double jeopardy. Disablity Lesotho would like to see youth and women with disabilities taking part in decision making in this country. This publication aims to contribute to the reflectivity of persons with disabilities in Lesotho and how they debate about the future of work. It also provides elements to ensure that the professionals who are committed to promoting the employment of persons with disabilities have a better understanding of how to constantly adapt their own work.

Bezug: https://afri-can.org/disability-lesotho-2/

Soumya Mohanty

Integrating Geospatial Data and Measures of Disability and Wealth to Assess Inequalities in an Eye Health Survey: An Example from the Indian Sunderbans

The Sunderbans are a group of delta islands that straddle the border between India and Bangladesh. For people living on the Indian side, health services are scarce and the terrain makes access to what is available difficult. In 2018, the international non-governmental organisation Sightsavers and their partners conducted a population-based survey of visual impairment and coverage of cataract and spectacle services, supplemented with tools to measure equity in eye health by wealth, disability, and geographical location. Two-stage cluster sampling was undertaken to randomly select 3868 individuals aged 40+ years, of whom 3410 were examined.

Bezug: https://asksource.info/resources/integrating-geospatial-data-and-measures-disability-and-wealth-assess-inequalities-eye

Rachel Murphy

Estimated Prevalence of Disability and Developmental Delay Among Pre School Children in Rural Malawi: Findings from Tikule Limodzi, a Cross Sectional Survey

This study measured and compared the prevalence of disability and developmental delay among children attending preschool centres in rural Malawi. A cross-sectional survey was conducted in 48 preschool centres in Thyolodistrict, Malawi. Data were collected from parents or guardians of 20 children per centre. Disability was ascertained using the Washington Group/UNICEF Child Functioning Module. Child development was measured using the language and social domains of the Malawi Development Assessment Tool. A total of 960 children were enrolled; 935 (97.4%) children were assessed for disability and 933 (97.2%) for developmental delay; 100 (10.7%) children were identified as having a disability.

Bezug: https://asksource.info/resources/estimated-prevalence-disability-and-developmental-delay-among-pre-school-children-rural

Veranstaltungen/Events

24.06.-26.06.2020

Southern Africa Assistive Technology EXPO (SAATE), Windhoek, Namibia.

Information: https://www.saate.org/aboutus.html

Kontakt: Ramatex

Southern Africa Disability Round Table Forum, Botswana

Information: http://www.safod.net/event-details/nid/123/

southern-africa-disability-round-table-forum/

Kontakt: Gaborone International Convention Centre (GICC)

Tagung: Globale Gesundheit inklusiv gestalten

Information: www.bezev.de

Kontakt: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev)

Schwerpunktthemen kommender Ausgaben der Zeitschrift
Focal Topics of Upcoming Issues

2/2020: Inklusion in Freiwilligendiensten
Inclusion in Voluntary Services
verantwortlich/responsible: Jelena Auracher/Franziska Koch

3/2020: Kinder mit Behinderungen im Krieg
Children with Disabilities in Conflict
verantwortlich/responsible: Lukas Groß/Jana Offergeld

Interessierte Autorinnen und Autoren mögen sich für nähere Informationen und unseren *Leitfaden für AutorInnen* bitte an die oben genannten Verantwortlichen wenden.
Darüber hinaus sind Vorschläge für weitere Schwerpunktthemen willkommen unter info@inie-inid.org.
If you are interested in contributing, please contact the respective member of the editorial board mentioned above for more information and our *Guidelines for Submissions*.
Moreover, we welcome ideas and suggestions for future focal topics which you can submit to our editorship at info@inie-inid.org.

Redaktionsschluss für zukünftige Ausgaben
Deadlines for the upcoming issues

	2/2020	3/2020	1/2021
Hauptbeiträge/Focal articles	01.06.2020	01.09.2020	01.12.2020
Kurzbeiträge/Other contributions	01.06.2020	01.09.2020	01.12.2020

Liebe Leserinnen und Leser,
bitte informieren Sie uns unter info@inie-inid.org über eine Adressänderung bzw. wenn Sie die Zeitschrift nicht mehr beziehen möchten oder falls Ihnen die Zeitschrift nicht zugestellt worden ist.
Dear Reader!
Please notify any changes of address, if you wish to end your subscription or have not received the print edition to info@inie-inid.org.

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
Institut für inklusive Entwicklung
Altenessener Strasse 394-398
45329 Essen
Germany
Tel.: +49-(0)201/17 89 123
Fax: +49-(0)201/17 89 026
info@inie-inid.org
www.inie-inid.org

Behinderung und internationale Entwicklung

Die Zeitschrift Behinderung und internationale Entwicklung erscheint seit 1990 dreimal jährlich mit Beiträgen sowohl in deutscher als auch englischer Sprache. Ihr Anspruch ist es, ein Medium für einen grenzüberschreitenden Informationsaustausch zur Thematik zu bieten sowie die fachliche Diskussion zu pädagogischen, sozial- und entwicklungspolitischen sowie interkulturellen Fragen im Zusammenhang mit Behinderung im Globalen Süden weiterzuentwickeln. Jede Ausgabe ist einem Schwerpunktthema gewidmet, das durch Einzelbeiträge und einen aktuellen Informationsteil ergänzt wird.

Bezugsmöglichkeiten:

KOSTENFREIER VERSAND DER AUSGABE IM PDF-FORMAT per E-Mail für die Aufnahme in den Verteiler: info@inie-inid.org

KOSTENPFLICHTIGER BEZUG DER PRINTAUSGABEN für 18 €/Jahr 3 Ausgaben, innerhalb Deutschlands und 27 € im europäischen Ausland: info@inie-inid.org

DARÜBER HINAUS kostenlos im Internet unter www.zeitschrift.bezev.de

Disability and International Development

The journal Disability and International Development is published three times a year since 1990, featuring contributions in both English and German. Its objective is the scholarly and practice-oriented discourse on disability in the Global South. The journal aims at providing a platform for a cross-border dialogue and promoting the professional discussion of related development policy, pedagogical/educational, socio-political and intercultural questions. Each issue is dedicated to a focal topic, complemented by single contributions on other subjects and up-to-date information.

Subscription:

FREE PDF VERSION via e-mail: info@inie-inid.org for subscription

PRINT VERSION at a rate of 18 €/year, 3 issues, within Germany and 27 € to other European countries: info@inie-inid.org for subscription

IN ADDITION, a free online version is available at www.zeitschrift.bezev.de

Die Zeitschrift wird unterstützt durch | The journal is supported by:

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