Series on Disability-Inclusive Development
Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung

Mein Recht ist unsere Zukunft

Wie inklusive Bildung gelingen und für alle zur Chance werden kann

cbm
christoffel blindenmission
gemeinsam mehr erreichen

Mein Recht ist unsere Zukunft

Wie inklusive Bildung gelingen und für alle zur Chance werden kann

03 **Fachpublikationsreihe**
Behinderung · Inklusion · Entwicklung

© CBM/argum/Einberger

cbm
christoffel blindenmission
gemeinsam mehr erreichen

© 2019, CBM, Bensheim/Deutschland

Alle Rechte liegen bei der Christoffel-Blindenmission (CBM). Diese Publikation darf kostenlos und ohne vorherige Erlaubnis zu nicht kommerziellen Zwecken genutzt werden. Der Verkauf ist nicht gestattet.

„Mein Recht ist unsere Zukunft. Wie inklusive Bildung gelingen und für alle zur Chance werden kann" ist eine Übersetzung des Buches „My Right is Our Future. The Transformative Power of Disability-Inclusive Education" aus der **Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung** der CBM.

Bei Interesse, diese Publikation in weitere Sprachen zu übersetzen, ist die Erlaubnis der CBM erforderlich – auch dann, wenn die Übersetzung für nicht kommerzielle Zwecke gebraucht wird. Ihre Anfrage richten Sie bitte an: didseries@cbm.org

Bei jeder Verwendung dieses Fachbuchs sind der Titel und die CBM als Inhaberin der Rechte an dieser Veröffentlichung anzugeben.
Alle Ausgaben der Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung können über www.epubli.com bezogen werden.

Diese Publikation ist als barrierefreies Pdf verfügbar unter
www.cbm.de/mein-recht-ist-unsere-zukunft (deutsch)
www.cbm.org/Series-onDisability-Inclusive-Development.514454.php (englisch)

Projektteam: Monika Brenes, Priska Gronenberg, Jennifer Henniges, Katharina Pförtner, Patrick Robinson, Sian Tesni, Rosa Ullucci
Koordination Fachpublikationsreihe: Priska Gronenberg, Jennifer Henniges, Patrick Robinson, Rosa Ullucci
Fachberater für diese Publikation: Richard Rieser
Übersetzung: Karolin Schmidt, anglophil Fachübersetzungen, Wedemark, Deutschland
Titelbild: CBM/argum/Einberger. Weitere Informationen zum Bild finden Sie auf Seite 181.
Bild auf der Rückseite: CBM
Layout und Prepress: schreiberVIS, Seeheim, Deutschland
Produziert in Deutschland

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9
Einleitung 11

Kapitel 1
Individuelle und systemische Ansätze 19
1.1 Das Verständnis von Behinderung: ein Paradigmenwechsel 20
1.2 Was der Paradigmenwechsel mit Bildung zu tun hat 22
1.3 Individuelle Unterstützung und Inklusion – ein zweigleisiger Ansatz 23
1.4 Verstehen, was mit inklusiver Bildung gemeint ist 26
1.5 Diversität von Schülerinnen und Schülern 29

Kapitel 2
Nicht verhandelbare Verpflichtungen 31
2.1 Internationale Instrumente 33
2.2 Nationale Verpflichtungen 45
2.3 Globale Trends untergraben die Verpflichtung zu inklusiver Bildung 47

Kapitel 3
Kooperation 52
3.1 Kooperation in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 53
3.2 Kooperation zur Umsetzung des „Twin-Track-Approach“ 54
3.3 Sektorübergreifende Zusammenarbeit 56
3.4 Zusammenarbeit zwischen Interessengruppen 67
3.5 Kooperation in der anwaltschaftlichen Arbeit 68

Kapitel 4
Langfristiger Prozess 71
4.1 Keine schnelle Lösung 72
4.2 Planung und Finanzierung 73

Kapitel 5
Umfassendes Verständnis von Inklusion in Theorie und Praxis 79
5.1 Der Unterschied zwischen Verständnis und Bewusstsein 80
5.2 Aktuelle Herausforderungen 81
5.3 Lösungen entwickeln 81

Kapitel 6
Stärkung von Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen 85
6.1 Interessengruppen stärken und beteiligen 86
6.2 Eltern, Betreuungspersonen und Mitglieder der Gemeinschaft 87
6.3 Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen 92
6.4 Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen 95
6.5 Ein Hinweis zur Stärkung von Lehrkräften 99

Kapitel 7
Innovation: Barrierefreiheit 101
7.1 Verpflichtungen 102
7.2 Zugänglichkeitsdefizite beseitigen 103
7.3 Angemessene Vorkehrungen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen 108

Kapitel 8
Innovation: Lehrkräfte und Lehrkräfteausbildung 111
8.1 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften 112
8.2 Lehrkräfte als Triebfedern des Wandels 117
8.3 Lehrkräfte auf inklusives Unterrichten vorbereiten 118
8.4 Schulungen für Lehrkräfte in Krisen- und Konfliktsituationen 120
8.5 Fachkräfte für Sonderpädagogik 121

Kapitel 9
Innovation: Übergänge und lebenslanges Lernen 125
9.1 Frühkindliche Bildung 126
9.2 Bildung nach der Grundschule 130
9.3 Berufsausbildung 135
9.4 Kinder, die keine Schule besuchen oder sie abbrechen 138
9.5 Alternatives und informelles Lernen 139
9.6 Alphabetisierung von Erwachsenen 143
9.7 Der inklusive Übergang zu höheren Klassen und Bildungsstufen 144

Kapitel 10
Organisation und Finanzierung der Bildungssysteme 149
10.1 Die Puzzleteile zusammenfügen 150
10.2 Der Weg vor uns 150
10.3 Planung und Finanzierung inklusiver Bildung 152

Kapitel 11
Nächste Schritte 161

Fazit 171

Erfahrungen der CBM in inklusiver Bildung 174
Über die CBM 184
CBMs Fachpublikationsreihe Behinderung·Inklusion·Entwicklung 186
Abkürzungsverzeichnis 188
Endnoten 190
Literaturverzeichnis 200
Dank 206

Infokästen, Abbildungen, Fallstudien und Tabellen

Info 1: Was bedeutet inklusive Bildung? 14
Info 2: Die Position der CBM zu inklusiver Bildung 15
Info 3: Inklusive Bildung nach dem Verständnis des UN-Ausschusses zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen 27
Info 4: Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – Bildung 34
Info 5: Unterziele von SDG 4 40
Info 6: Gemeindenahe Rehabilitation und inklusive Gemeinedeentwicklung 59
Info 7: Kinder schützen und behüten 60
Info 8: Die Bedeutung interministerieller Zusammenarbeit 66
Info 9: Inklusive Bildung als einzigartige und lange Reise 72
Info 10: Definition des „universellen Designs“ 102
Info 11: Prinzipien des „universellen Designs“ 103

Abbildung 1: Barrieren, die den Zugang zu Bildung behindern können 22
Abbildung 2: Der zweigleisige Ansatz für inklusive Bildung 24
Abbildung 3: Diskriminierung aufgrund sich überschneidender Aspekte der Identität 30
Abbildung 4: Der Zusammenhang zwischen SDGs und BRK 32
Abbildung 5: Die 17 Entwicklungsziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 39
Abbildung 6: Meilensteine auf dem Weg zu inklusiver Bildung 42

Fallstudie 1: Zweigleisige Unterstützung für Happy in Malawi 25
Fallstudie 2: Kasandras Geschichte – CBR-Kräfte in Nicaragua helfen mit Erfolg 58
Fallstudie 3: Existenzsicherung für Mütter von Kindern mit Behinderungen in Guatemala 62
Fallstudie 4: Kollaborative politische Arbeit auf lokaler Ebene in Indien 69
Fallstudie 5: Aktionsforschung zur Verbesserung des praktischen Verständnisses von Inklusion auf Sansibar 83
Fallstudie 6: Eltern unterstützen Inklusion in Nicaragua 90
Fallstudie 7: Stärkung von Kindern und anwaltschaftliche Arbeit in den Lehrplan integrieren – ein Beispiel aus Palästina 94
Fallstudie 8: Die Rolle von Menschen mit Behinderungen in der Lehrkräfteausbildung im Irak 98
Fallstudie 9: Lehrkräfte mit besonderen Fähigkeiten an Regelschulen in Äthiopien 123
Fallstudie 10: Umfassende frühkindliche Bildung im Slum Kibera in Kenia 129
Fallstudie 11: „EmployAble" – Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen in Äthiopien 137
Fallstudie 12: Nutzung des Radios für den häuslichen Unterricht in Sierra Leone 142
Fallstudie 13: Bildungsübergänge begleiten – ein Beispiel aus Indonesien 147
Fallstudie 14: Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschulen in Vietnam . . 157
Fallstudie 15: Förderschulen im Wandel in Burkina Faso 159

Tabelle 1: Politische Hindernisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung und mögliche Lösungen 46
Tabelle 2: Menschen mit Behinderungen an allen Phasen des Programmzyklus' beteiligen 97
Tabelle 3: Probleme und wünschenswerte Änderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften 113
Tabelle 4: Strategien für eine nicht segregierte spezielle Förderung in der inklusiven Bildung 155
Tabelle 5: Reflexion über bereits erzielte und noch ausstehende Fortschritte 163

Vorwort

In den Entwiclungsländern haben schätzungsweise 65 Millionen Kinder im schulfähigen Alter eine Behinderung. Diese Kinder gehören in ihren Gemeinschaften zu den am stärksten ausgegrenzten Gruppen. Die Hälfte von ihnen geht nicht zur Schule – mit in vielen Fällen langfristigen Folgen: Wenn sie ihr fundamentales Recht auf Bildung nicht ausüben können, wird ihre Fähigkeit zur Teilhabe am sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Leben stark eingeschränkt.

Im vergangenen Jahrzehnt hat das internationale Engagement für inklusive Bildung erheblich zugenommen. Die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) im Jahr 2006 war ein wichtiger Schritt in Richtung inklusive Bildung. Sie war zudem eine wichtige rechtliche Ausgangsbasis für die Formulierung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Diese Agenda gibt das ambitionierte, universelle Versprechen, sich für die Erreichung der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDG) einzusetzen.

Mit SDG 4 der Agenda 2030 hat die internationale Gemeinschaft ihre Verpflichtung zur Bereitstellung hochwertiger Bildung für alle Menschen bekräftigt. Dieses Entwicklungsziel fordert die Gewährleistung von inklusiver, gerechter und hochwertiger Bildung für alle Mädchen, Jungen, Frauen und Männer sowie die Möglichkeiten zu lebenslangem Lernen für alle. Im Gegensatz zu den Millenniumsentwicklungszielen (MDG) bezieht sich SDG 4 ausdrücklich auf benachteiligte Gruppen wie Menschen mit Behinderungen. Diese Neuerung folgt der Einsicht, dass auch die Menschen Zugang zu Bildung haben müssen, die bislang davon ausgeschlossen waren. Wenn wir sie in Zukunft nicht erreichen, wird die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung nicht erfolgreich umgesetzt werden können.

Die Vorteile inklusiver Bildung liegen auf der Hand: Inklusive Schulen zu schaffen, heißt, dass die grundlegenden Prinzipien unserer Menschenrechte wie Würde, Gleichheit, persönliche Autonomie und Wahlfreiheit realisiert werden. Für Kinder mit Behinderungen bedeutet inklusive Bildung, dass ihre Lebensperspektiven deutlich verbessert und zukünftige Gesundheitsrisiken reduziert werden. Auf lange Sicht senkt inklusive Bildung also Kosten, die durch Arbeitslosigkeit, medizinische Behandlungen sowie Förderungs- und Schulungsmaßnahmen entstehen. Inklusive Bildung von Anfang an ist der wirtschaftlichere Weg, einen umfassenden Zugang aller Menschen zu Bildung zu schaffen. Sie kommt zudem allen Schülerinnen und Schülern zugute – den stärksten wie den schwächsten, da inklusiver Unterricht schülerzentriert ist und alle Kinder dabei individuell gefördert werden. Neben vielen weiteren Vorteilen vermittelt sie zudem wichtige Fähigkeiten im toleranten Umgang sowie in der Kommunikation miteinander und schafft ein Bewusstsein für Diversität.

Inklusive Bildung zu erreichen, ist ein fortlaufender Prozess. Die CBM arbeitet mit ihren

Partnerorganisationen intensiv daran, den Übergang von traditionellen segregierten Schulsystemen zu inklusiver Bildung im Sinne von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu fördern. Die Regierungen brauchen bei der Erfüllung ihrer Verpflichtung zu inklusiver Bildung die Unterstützung von Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen, lokalen Gemeinschaften und Organisationen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit. Diese Kollaboration ist auf allen Ebenen wichtig, von kleinen Gemeinschaften bis hinauf zur regionalen, nationalen und globalen Ebene. Die Zusammenarbeit der CBM mit dem „International Disability and Development Consortium" (IDDC), mit großen Allianzen wie der „Global Campaign for Education" und der „Global Partnership for Education" sind Beispiele für diese gemeinsamen Bemühungen.

Mit vereinten Kräften haben die CBM und ihre Bündnispartner dazu beigetragen, dass SDG 4 inzwischen einen deutlichen Schwerpunkt auf inklusive Bildung setzt. Das Ergebnis der Zusammenarbeit der CBM mit dem IDDC ist der „#CostingEquity Report". Die Ergebnisse dieser Studie und die auf ihnen aufbauenden Initiativen zu Fragen der Bildungsfinanzierung zeigen Wirkung: Bilaterale, multilaterale und andere bedeutende Geldgeberinnen und -geber sind nun von globalen Bündnissen dazu aufgefordert, in inklusive Bildung zu investieren.

Inklusive Bildung ist als Konzept immer noch nicht allgemein bekannt und verstanden. Geschweige denn, dass Inklusion im Bildungswesen überall realisiert wird. Die vorliegende Publikation untersucht Probleme im Übergang zu inklusiver Bildung und bietet praktische Vorschläge an, wie inklusive Bildungssysteme geschaffen werden können. Sie gibt Anregungen, wie Bildungssysteme den allgemeinen Bedürfnissen aller sowie den spezifischen Lernbedürfnissen von Kindern und Erwachsenen mit Behinderungen gerecht werden können. Dabei behält das Buch im Blick, dass die Schaffung inklusiver Bildungssysteme ein komplexer Prozess ist, der einen langen Atem braucht. Wir hoffen, dass wir mit dieser Publikation staatlichen und nicht staatlichen Akteurinnen und Akteuren Mut machen und Anregungen an die Hand geben können, wie sie den Wandel hin zu inklusiver Bildung erfolgreich vorantreiben können.

Ich wünsche Ihnen eine gute und anregende Lektüre.

Dr. Rainer Brockhaus
Vorstand CBM – Christoffel-Blindenmission

Einleitung

„Bildung ist die Grundlage jeder Entwicklung. Es ist nicht möglich, die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Entwicklungspolitik zu fördern, solange im Bildungsbereich weiterhin Exklusion und Segregation herrschen."

Ingrid Lewis
Managing Director,
Enabling Education
Network (2016)

© CBM/argum/Einberger

© CBM

▲ Torekeyn (14) hat eine Körperbehinderung. Er besucht eine inklusive Grundschule in Äthiopien, in der Kinder mit und ohne Behinderung zusammen unterrichtet werden. Hier rechnet er eine Mathematikaufgabe an der Tafel.

Warum inklusive Bildung so wichtig ist

Bildung und Entwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Bildung fördert das Wohl des Einzelnen und der Gemeinschaft. Sie liefert darüber hinaus einen Beitrag zur Gesamtentwicklung, Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit einer Volkswirtschaft. Die UNESCO schätzt, dass jedes weitere Jahr Schulbildung das Einkommen eines Menschen um bis zu zehn Prozent erhöht.[1] Exklusion von Bildung dagegen kostet die Staatshaushalte jedes Jahr mehrere Milliarden.

„In Bangladesch gehen der Wirtschaft durch Lohneinbußen, die auf fehlende Ausbildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen und ihrer Betreuungspersonen zurückzuführen sind, 1,2 Milliarden US-Dollar Einkommen pro Jahr verloren. Das entspricht 1,74 Prozent des Bruttoinlandsprodukts."[2]

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes wird also gebremst, wenn Mädchen und Jungen mit Behinderungen nicht zur Schule gehen oder keine hochwertige Ausbildung erhalten. Die Schaffung des Zugangs zu hochwertiger Bildung hingegen hat das Potenzial, Menschen und ganze Staaten aus der Armut zu befreien.

„Wenn Kinder mit Behinderungen Bildung erhalten, muss der Staat weniger für sie aufkommen und sie werden in Zukunft weniger abhängig sein. Andere Mitglieder ihres Haushalts werden von Betreuungsaufgaben entlastet, sodass sie ebenfalls einer Beschäftigung und anderen produktiven Tätigkeiten nachgehen können. Das Potenzial dieser Kinder, Produktivität zu steigern und Wohlstand zu schaffen, wird erhöht, was wiederum hilft, die Armut insgesamt zu lindern."[3]

Zudem trägt Bildung zur Gesundheit bei. So kann Bildung im Bereich sexueller und reproduktiver Gesundheit das Risiko einer Ansteckung mit HIV oder anderen sexuell übertragbaren Krankheiten signifikant senken. Bildungsmaßnahmen im Bereich „Water Sanitation and Hygiene" (WASH) helfen bei der Vermeidung von Krankheiten wie etwa den vernachlässigten Tropenkrankheiten „Neglected Tropical Diseases" (NTD).

Aber wie sieht die reelle Bildungssituation für Menschen mit Behinderung aus?

Über 30 Millionen Mädchen und Jungen mit Behinderungen haben keinen Zugang zu Bildung. Ihnen wird die Chance verwehrt, einen produktiveren Beitrag zur Entwicklung ihrer Familie und der Gemeinschaft in ihrem Land zu leisten. Viele weitere Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben zwar eine Schule besucht, diese aber abgebrochen. Oder aber sie erreichen nicht einmal einen Grundschulabschluss. Diejenigen, die einen Schulabschluss erlangt haben, erhalten oft eine minderwertige Bildung, die ihren Bedürfnissen und Potenzialen nicht gerecht wird.

Im Juli 2015 kamen die Mitglieder der internationalen Gemeinschaft zum „Osloer Gipfel zu Bildung für Entwicklung" (Oslo Summit on Education for Development) zusammen. Dort wurde hervorgehoben, dass „… die globalen Ziele der führenden Politikerinnen und Politiker der Welt – nämlich Armut auszurotten, den Kreislauf der humanitären Krisen zu durchbrechen und das Fundament für eine nachhaltige Entwicklung zu legen – ohne hochwertige Bildung für alle Menschen nicht erreicht werden können."[4] Hierfür braucht es nicht nur eine Erneuerung, sondern auch eine Verstärkung des Einsatzes aller für mehr Bildung für alle.

Auch die CBM setzt sich gemeinsam mit ihren Partner- und anderen gleichgesinnten Organisationen dafür ein, dass Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen ihr Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger und lebenslanger Bildung in Anspruch nehmen können. Dieses Recht ist nicht nur die Basis für ihren individuellen Weg aus der Armut. Sie können durch eine bessere, umfassende und lebenslange Bildung zudem wichtige Beiträge zu gesellschaftlichen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen leisten.

Bildung muss inklusiv gestaltet sein, damit Menschen mit Behinderungen ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Sie können nur dann zur ökonomischen, sozialen oder politischen Entwicklung ihrer Gemeinschaften beitragen, wenn sie Zugang zu guter Bildung haben. Ihr Beitrag droht begrenzt zu bleiben, solange die ihnen zugängliche Bildung von schlechter Qualität, exklusiv, diskriminierend oder segregiert ist.

Warum die CBM diese Publikation zu diesem Zeitpunkt veröffentlicht

In den vergangenen zehn Jahren hat das Engagement für inklusive Bildung erheblich zugenommen. Im Jahr 2006 wurde die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" (BRK)[5] verabschiedet. Sie kennzeichnet einen bedeutenden Wendepunkt: Die Staaten, die das Übereinkommen ratifiziert haben, haben sich nicht nur grundsätzlich verpflichtet, Bildung für Menschen mit Behinderungen bereitzustellen. Sie haben auch zugesagt, „… ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen … und lebenslanges Lernen …"[6] zu gewährleisten. Auch in den neuen Zielen für nachhaltige Entwicklung („Social Development Goals", SDG), die die „Millenniumsentwicklungsziele" („Millennium Development Goals", MDG) abgelöst haben, kommt eine inklusivere Haltung in der Entwicklungspolitik zum Ausdruck. SDG 4 be-

gnügt sich nicht mit der Forderung nach universeller Grundbildung, wie sie zuvor die MDG und die Bewegung „Education for All" (EFA) gefordert hatten. SDG 4 formuliert die Verpflichtung aller zur „… Gewährleistung inklusiver und gerechter hochwertiger Bildung und Förderung der Möglichkeiten für lebenslanges Lernen für alle Menschen."[7] Außerdem nennt sie in seinen Unterzielen und Indikatoren Menschen mit Behinderungen mehrfach ausdrücklich als besonders zu berücksichtigende Gruppe.

In Entwicklungsländern sind in den vergangenen 20 Jahren bereits wichtige Erfahrungen auf Projekt- und Gemeindeebene mit inklusiver Bildung gemacht worden. Die Vorteile gemeindenaher inklusiver Bildung zum Beispiel sind bereits vielfach nachgewiesen worden. Es ist dringend notwendig, aus den bereits gemachten Erfahrungen zu lernen und sie bei der Konzeption und Durchführung größerer Initiativen zu berücksichtigen.

Auch die Rollen bei der Schaffung inklusiver Bildungssysteme müssen neu bedacht werden. Für die Zukunft reicht es nicht aus, wenn inklusive Bildungsmaßnahmen überwiegend von Nichtregierungsorganisationen (NRO) angestoßen und durchgeführt werden. Die Regierungen selbst müssen dazu aufgefordert und befähigt werden, inklusive Bildungssysteme zu schaffen, denn diese Aufgabe stellt eine staatliche Verpflichtung dar.

Info 1: **Was bedeutet inklusive Bildung?**

Inklusive Bildung

- ist ein **langfristiger Prozess der Veränderung** von Einstellungen, Politik und Verfahrensweisen;
- ist darauf konzentriert, **Barrieren zu erkennen und zu beseitigen**, damit Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen Zugang zu hochwertiger Bildung erhalten, mit Erfolg daran teilhaben und davon profitieren können;
- **vermeidet die Entstehung von Parallelsystemen** und verhindert Exklusion, Segregation und Diskriminierung aufgrund von Behinderungen, Sprache, Geschlecht, Ethnizität, Religion, Armut, Sexualität, Alter, Gesundheitssituation, Flüchtlingsstatus oder anderen Merkmalen;
- geht über die formelle Schulbildung hinaus und **umfasst auch nicht formelle und informelle Bildung**;[8]
- ist ein von Interessengruppen und Gemeinschaften vorangetriebener Prozess und somit ein wesentlicher Bestandteil eines umfassenderen Prozesses zur Entwicklung **inklusiver Gesellschaften**.

Es gibt keine einheitliche Formel und keine Patentlösung für inklusive Bildung. Vielmehr handelt es sich um einen flexiblen Ansatz, der passende Lösungen für die jeweiligen Situationen und Strukturen entwickelt. Inklusive Bildung kann nur gelingen, wenn unterschiedliche Voraussetzungen wie verschiedene kulturelle Hintergründe, Vorerfahrungen oder unterschiedliche Ressourcenlagen berücksichtigt werden.

Info 2: Die Position der CBM zu inklusiver Bildung

Die CBM versteht inklusive Bildung als einen Prozess, der den Zugang aller Menschen mit oder ohne Behinderungen zu Bildung verbessert. Er steigert die Teilnahme aller an Bildungsangeboten und erweitert die erworbene Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler.

Die CBM hat sich zum Ziel gesetzt, die Inklusion von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen in den ärmsten Ländern der Welt zu fördern. Diese stehen somit im Fokus ihrer Entwicklungszusammenarbeit und dieser Publikation, die sich vorrangig auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen konzentriert.

Die CBM verpflichtet sich, ihren Beitrag zur Umsetzung der BRK zu leisten. Artikel 24 fordert unmissverständlich inklusive Bildung für alle Menschen. Die „Allgemeine Bemerkung" zu Artikel 24 weist des Weiteren darauf hin, dass die Umsetzung dieses Artikels „… mit der Erhaltung von zwei Bildungssystemen – einem Regelschulsystem und einem segregierten Sonderschulsystem – nicht vereinbar ist."[9] Noch sind nicht alle Partnerprogramme der CBM im Bereich Bildung vollständig inklusiv. Aber wir arbeiten mit unseren Projektpartnerinnen und -partnern sowie den Regierungen daran, die „schrittweise Verwirklichung"[10] von Artikel 24 kontinuierlich voranzutreiben.

Für die CBM und andere NRO gilt es deshalb, Wege zu finden, wie sie kollaborativ und unter Einbeziehung von Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen (SVO) systemische Veränderungen unterstützen können. Eine weitere wichtige Rolle kommt den nicht staatlichen Akteurinnen und Akteuren zu: Sie müssen gemeinsam von den Regierungen und Bildungsministerien einfordern, dass diese ihren Bildungsverpflichtungen gegenüber sämtlichen Kindern und Erwachsenen nachkommen.

Die CBM greift auf mehr als 110 Jahre Erfahrung in der Entwicklungszusammenarbeit zurück. Sie möchte Regierungen sowie bilaterale Geldgeberinnen und -geber bei der Entwicklung und dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme unterstützen. Wie bei vielen Organisationen, die seit Jahrzehnten im Themenfeld Behinderung arbeiten, hat sich die Arbeit der CBM im Laufe der Zeit gewandelt. Ausgehend von einem traditionellen wohltätigen Modell hat die CBM zunächst segregierte Bildung und Sonderpädagogik gefördert. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten hat sie begonnen, ihre Arbeit schrittweise an einem menschenrechtsbasierten Ansatz auszurichten. In Partnerschaft

mit lokalen Organisationen konzentrieren wir uns heute auf die Zusammenarbeit mit maßgebenden staatlichen und nicht staatlichen Akteurinnen und Akteuren in Entwicklungsländern. Entsprechend der BRK unterstützen wir Regierungen beim Übergang zu inklusiven Systemen und setzen uns für Inklusion in Politik und Praxis ein. Wir sehen uns als „… eine treibende Kraft in den globalen Bestrebungen …, Entwicklungszusammenarbeit inklusiv zu gestalten."[11]

Die CBM spielt also eine aktive Rolle in der internationalen Bewegung, die inklusive Bildung vorantreibt. Mit dieser Publikation wollen wir unsere eigene bisher geleistete Arbeit reflektieren und darüber nachdenken, was wir, unsere Partner- und andere Organisationen schon gelernt und erreicht haben. Wir wollen den Blick aber auch nach vorn richten und unseren Beitrag leisten, innovative und tragfähige Konzepte für inklusive Bildung zu entwickeln.

Womit sich diese Publikation befasst

Die dritte Publikation in unserer Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung erklärt, warum inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen ein elementarer Aspekt inklusiver Entwicklung im weiteren Sinne ist. Sie befasst sich mit dem „Wie" und „Warum" inklusiver Bildung und lädt Sie, liebe Leserinnen und Leser, zu einer kritischen Betrachtung einiger Hindernisse ein, die die Verwirklichung inklusiver Bildungssysteme bremsen.

Inklusive Bildung ist ein komplexer Prozess. Um die Auseinandersetzung damit zu strukturieren und leichter handhabbar zu machen, haben wir acht zentrale Aspekte ausgewählt, die uns, und allen Mitstreiterinnen und Mitstreitern für inklusive Bildung, die Orientierung und Programmgestaltung erleichtern sollen. Diese acht Aspekte ergeben, wenn ihre Anfangsbuchstaben hintereinander gelesen werden, den Begriff „INKLUSION". Die Übersicht auf S. 17 ordnet diese Kernaspekte den Kapiteln des Buches zu und fasst zusammen, was in den einzelnen Kapiteln diskutiert wird.

Durch diesen Aufbau regt die Publikation dazu an, das Augenmerk auf Probleme zu richten, die manchmal unerkannt bleiben oder nicht ausreichend besprochen werden. Was zunächst als reines Spiel mit den Anfangsbuchstaben erscheinen mag, kann uns daran erinnern, wie vielschichtig inklusive Bildung ist. Und es führt uns vor Augen, dass Inklusion nur erreicht werden kann, wenn alle genannten Aspekte in unserer anwaltschaftlichen Arbeit, unserer Programm- und Projektarbeit sowie in der kritischen Reflexion unserer Fortschritte berücksichtigt werden.

Wie schon in den ersten beiden Bänden der CBM-Fachpublikationsreihe geben zahlreiche Fallbeispiele konkrete Einblicke in Programme und Projekte der CBM, ihrer Projektpartner und anderer Organisationen. Diese

► Die Anfangsbuchstaben der Kapitelüberschriften dieses Buchs ergeben hintereinander gesetzt das Wort „INKLUSION". Jeder dieser Buchstaben steht für einen Aspekt, der für das Erreichen von Bildung für alle berücksichtigt werden muss.

I	**Individuelle und systemische Ansätze** Kapitel 1	… diskutiert grundlegende Konzepte von Behinderung und stellt den menschenrechtsbasierten und den zweigleisigen Ansatz der Inklusion (Twin-Track-Approach) vor.
N	**Nicht verhandelbare Verpflichtungen** Kapitel 2	… befasst sich mit internationalen Übereinkommen und nationaler Politik zu inklusiver Bildung.
K	**Kooperation** Kapitel 3	… befasst sich mit der unverzichtbaren Rolle von Kooperation für das Gelingen inklusiver Bildung.
L	**Langfristiger Prozess** Kapitel 4	… erklärt, warum inklusive Bildung langfristig geplant und finanziert werden muss.
U	**Umfassendes Verständnis und Bewusstsein** Kapitel 5	… weist auf die Notwendigkeit hin, zusätzlich zum grundlegenden Bewusstsein für die Problematik ein praktisches Verständnis und Kompetenzen zu entwickeln.
S	**Stärkung und Beteiligung von Interessengruppen** Kapitel 6	… erläutert, wie verschiedene Interessengruppen ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und eine aktive Rolle in der Gestaltung inklusiver Bildungssysteme übernehmen können.
I	**Innovation** – Zugänglichkeit und angemessene Vorkehrungen (7), Lehrkräfteausbildung (8), Übergänge und lebenslanges Lernen (9) Kapitel 7–9	… diskutiert Schlüsselbereiche, die für eine kreativere Programm- und Politikgestaltung wichtig sind, und zeigt Wege zur Verbesserung von Inklusion im Bildungsbereich auf.
O	**Organisation und Finanzierung des Bildungssystems** Kapitel 10	… beschäftigt sich mit der Frage, wie inklusive Bildungssysteme organisiert und finanziert werden können.
N	**Nächste Schritte** Kapitel 11	… enthält eine Checkliste der wichtigsten Punkte, die bei der Programmgestaltung und anwaltschaftlichen Arbeit zu berücksichtigen sind.

Beispiele sollen Anregungen geben, wie Regierungsverantwortliche, Nichtregierungsorganisationen und die Zivilgesellschaft gemeinsam den Schritt von kleinen Pilotprojekten zu größeren, nationalen und internationalen Lösungen schaffen können.

Dieses Buch betrachtet inklusive Bildung im entwicklungspolitischen und im humanitären Kontext. Inklusive Bildung in Krisen- und Notsituationen wird dabei nicht in einem eigenen Kapitel diskutiert. Stattdessen finden sich an vielen Stellen Hinweise und Beispiele zu den besonderen Herausforderungen für inklusive Bildung im Nothilfekontext.

Was diese Publikation nicht beinhaltet

Diese Publikation präsentiert Informationen und Erfahrungen, die verschiedene Akteurinnen und Akteure im Lauf der vergangenen Jahrzehnte auf dem Gebiet inklusiver Bildung gesammelt haben und gibt einen Überblick über die aktuelle Debatte. Sie basiert nicht auf den Ergebnissen einer akademischen Studie. Dieses Buch erhebt auch nicht den Anspruch, Formeln oder allgemeingültige Modelle zu präsentieren, die das Gelingen inklusiver Bildung garantieren. Dieses Buch will zudem keine Schritt-für-Schritt-Anleitung und kein Trainingshandbuch sein. Es ist allerdings so aufgebaut, dass Sie es als Ergänzung oder Nachschlagewerk für zukünftige Schulungen verwenden können, die von der CBM, unseren Partner- oder anderen Organisationen entwickelt werden.

An wen sich diese Publikation richtet

Diese Publikation richtet sich an Leserinnen und Leser innerhalb und außerhalb der CBM, die ein Interesse an der Weiterentwicklung von Bildungssystemen haben und an der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems mitarbeiten wollen. Wir hoffen, dass es für Kolleginnen und Kollegen in der Entwicklungszusammenarbeit als hilfreich empfunden wird, ganz gleich, ob sie und ihre Organisationen einen besonderen Fokus auf Menschen mit Behinderungen legen oder nicht. Und wir hoffen, dass dieses Buch Menschen in ihrer anwaltschaftlichen Arbeit für inklusive Bildung ebenso unterstützen kann wie all jene, die in den Regierungen dafür Verantwortung tragen, dass Bildungssysteme inklusiv gestaltet werden. Außerdem ist diese Publikation für all jene geschrieben, die ein besonderes Interesse an inklusiver Entwicklungszusammenarbeit haben und mehr darüber erfahren möchten, wie inklusive Bildung sich in diesen Prozess einfügt.

Kapitel 1

Individuelle und systemische Ansätze

„Ich möchte, dass mir die ganze Schule offensteht, weil ich ein Recht darauf habe. Aber meine Lehrerinnen und Lehrer müssen bedenken, dass ich manchmal andere Bedürfnisse habe als andere Studentinnen und Studenten. Deshalb bin ich aber nicht problematisch oder anstrengend. Ich bin eben einzigartig – so wie jeder oder jede andere auch."

Edwina,
Schülerin mit Behinderung
an einer Berufsfachschule
in Tansania (2008)

1.1 Das Verständnis von Behinderung: ein Paradigmenwechsel

> „Menschen mit Behinderungen werden nicht länger als ‚Objekte' für wohltätige Zuwendungen, medizinische Behandlung und Sozialschutz angesehen, sondern als ‚Subjekte' mit Rechten. Sie sind in der Lage, ihre Rechte wahrzunehmen und Entscheidungen für ihr Leben auf der Grundlage ihrer freien und informierten Präferenzen sowie als aktive Mitglieder der Gesellschaft zu treffen."[12]

Mit der Verabschiedung der BRK durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) im Jahr 2006 hat sich ein Paradigmenwechsel im Blick auf Behinderung vollzogen. Ein Paradigmenwechsel ist eine Transformation von einst etablierten Sichtweisen hin zu einem neuen Verständnis. So wurden Behinderungen oder Menschen mit Behinderungen lange Zeit unter rein medizinischen und karitativen Gesichtspunkten betrachtet. Das bedeutete, dass Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen häufig als ein Problem betrachtet wurden. Sie wurden als der Heilung oder Wiederherstellung bedürftig wahrgenommen und als unfähig, eigene Entscheidungen zu treffen. Als Folge dieser Sichtweise wurden Dienste in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Beschäftigung durch ein System bereitgestellt, das sich in erster Linie auf medizinische Rehabilitation und Segregation konzentrierte. Die Aspekte der menschlichen Entwicklung und Inklusion in die Gemeinschaft wurden vernachlässigt und viele Entscheidungen über die Köpfe der Menschen mit Behinderungen hinweg gefällt.

Die BRK vertritt einen menschenrechtsbasierten Ansatz, der auf einem sozialen Modell von Behinderung aufbaut. Dieses Modell geht davon aus, dass es erst die Barrieren in der Gesellschaft sowie deren Strukturen sind, die Menschen mit Beeinträchtigungen behindern. Diese Veränderung der Perspektive wurde von der internationalen Selbstvertretungsbewegung, die sich stark für diesen Paradigmenwechsel eingesetzt hatte, sehr begrüßt. Nach dem menschenrechtsbasierten Ansatz der BRK werden Menschen mit Behinderungen jetzt als Subjekte anerkannt, die selbst handeln und über ihre Zukunft eigenständig bestimmen können. Sie sind Inhaberinnen und Inhaber von Rechten und sollen uneingeschränkt an allen Entscheidungen des Lebens teilhaben können. Außerdem sollen sie aktiv einen Beitrag zur gemeinschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung ihrer Gemeinschaft leisten können.

Spätestens mit der BRK veränderte sich die Sichtweise und Wahrnehmung von Behinderung also nachhaltig. Das durch sie eingeführte soziale Modell oder Menschenrechtsmodell von Behinderung machte eine Anpassung von Politikansätzen und Systemen in den Vertragsstaaten notwendig. Die Ratifizierung der BRK durch über 170 Länder kommt einer universellen Anerkennung schon sehr nahe. Die Mehrheit der internationalen Regierungen sieht sich demnach der Schaffung einer inklusiven Welt für Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen verpflichtet. Mit der Unterzeichnung

dieser Konvention haben alle diese Staaten versprochen, weitreichende Bemühungen zur Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen zu unternehmen. Sie haben sich zudem verpflichtet, Rechenschaft darüber abzulegen, welche Fortschritte sie für Menschen mit Behinderungen in wichtigen Bereichen des Lebens wie Bildung, Sozialschutz und wirtschaftliche Sicherheit erzielt haben.

Die CBM setzt sich wie viele andere Organisationen seit langem dafür ein, die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Bildung zu fördern. Darüber, wie das geschehen soll, herrscht allerdings innerhalb der CBM wie auch in anderen Organisationen und in der Selbstvertretungsbewegung nach wie vor ein intensiver Diskurs. Was sind die notwendigen Voraussetzungen für inklusive Bildung? Welche Ressourcen werden benötigt und wie kann die Qualität inklusiver Bildungsleistungen gesichert werden? Welche Auswirkungen werden die erreichten Strukturveränderungen nach sich ziehen? Die in Abschnitt 1.4 erörterte jüngste „Allgemeine Bemerkung" zum Thema inklusive Bildung, die der Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen formuliert hat, bietet eine Orientierung zu diesen und anderen Fragen der Gestaltung inklusiver Bildung.

© CBM/argum/Einberger

▲ Vanessa (10, zweite von rechts) hat eine Hörbeeinträchtigung. Hier sehen wir sie in ihrer Schule in Nicaragua zusammen mit Klassenkameradinnen und -kameraden.

1.2 Was der Paradigmenwechsel mit Bildung zu tun hat

„Das Thema Bildung wurde in der Programmarbeit der CBM und in ihren beratenden Arbeitsgruppen zunächst überwiegend im Zusammenhang mit Bildung für gehörlose und blinde Menschen aufgegriffen. Früher haben wir [bei unserer Arbeit] Sonderpädagogik überwiegend von einem … medizinischen Standpunkt aus betrachtet. Inzwischen geht unsere Arbeit im Bereich inklusiver Bildung von einem sozialen oder gemeindenahen, rechtebasierten Ansatz aus."[13]

Der Paradigmenwechsel im Bereich Bildung wird oft umschrieben als Wechsel zu einer neuen Sichtweise: Zunächst wurde der Schüler oder die Schülerin als Problem betrachtet, später dann wurde das System als Ursache der Probleme identifiziert. **Abbildung 1** auf der folgenden Seite veranschaulicht systemische

► Abbildung 1: Barrieren, die den Zugang zu Bildung behindern können

Barrieren, die eine Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Bildung verhindern. Finanzielle Barrieren, der Mangel an kohärenter Politik und ein fehlendes Bewusstsein für die eigenen Rechte können dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen am Schulbesuch oder dem Absolvieren einer Ausbildung gehindert werden. Gleiches gilt für den Mangel an barrierefreien Lehrplänen.[14]

Sonderpädagogik – vor allem die segregierte Sonderpädagogik – neigt dazu, das Thema Bildung von einem defizitorientierten, medizinischen Ansatz aus zu betrachten. Diese Art der Sonderförderung geht davon aus, dass Menschen mit Behinderungen getrennt von allen anderen zu betrachten sind und dass sie grundlegend andere Bedürfnisse haben. Sonderpädagogik wurde dabei häufig mit der Zielvorstellung entwickelt, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nach einer Phase der Sonderförderung in das System der Regelschulen oder andere

gesellschaftliche Strukturen „hineinpassen" sollten. Da die Regelsysteme sich jedoch nicht verändern, ist die Realität nach dem Verlassen des segregierten Sonderschulsystems meist die soziale und wirtschaftliche Exklusion. Zudem können es sich die meisten Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen nicht leisten, ein Sonder- und ein Regelschulsystem nebeneinander zu unterhalten. Das bedeutet, dass nur eine kleine Minderheit von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen überhaupt Zugang zu Sonderschulbildung erhält. Oft müssen sie dafür lange Wege in Kauf nehmen oder den Wohnort wechseln. Sonderschulen haben zwar in der Vergangenheit dazu beigetragen, dass Menschen mit Behinderungen überhaupt Zugang zu Bildung erhielten. Für die Zukunft ist jedoch klar, dass ein segregierter Bildungsansatz keine solide Grundlage für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Entwicklungszusammenarbeit und in anderen gesellschaftlichen Bereichen sein kann.

Das soziale und das menschenrechtsbasierte Modell von Behinderung spricht Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen das Recht zu, an allen Aspekten der Gesellschaft gleichberechtigt teilzuhaben und mitzuwirken. Es ist somit die Aufgabe der Gesellschaft, Barrieren in Einstellungen, Politik, Praxis, Umwelt und Ressourcen gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und damit die Exklusion von Menschen mit Behinderungen zu verhindern. Die logische Folgerung daraus ist, dass sich auch die Bildungssysteme als Teil der Gesellschaft mit den Barrieren auseinandersetzen müssen, die dem gemeinsamen Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen im Wege stehen können.

Nach dem Paradigmenwechsel setzt sich bei den Akteurinnen und Akteuren in der Entwicklungs- und Bildungspolitik immer mehr die folgende Einsicht durch: Sie können die inklusive Entwicklung von Gesellschaften nur effektiv vorantreiben, indem sie inklusive Bildung für Menschen mit und ohne Behinderungen fördern.

Einige Leser fragen sich jetzt vielleicht: „Ich stimme der Theorie zu. Aber warum gibt es sogenannte inklusive Schulen, in denen die besonderen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen mit Behinderungen ignoriert werden, sodass ihnen überhaupt nicht geholfen ist?" Das ist eine berechtigte Frage, die wir in diesem Kapitel noch untersuchen werden.

1.3 Individuelle Unterstützung und Inklusion – ein zweigleisiger Ansatz

Auf der Systemebene konzentriert sich der zweigleisige Ansatz (Twin-Track-Approach) darauf, dass die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden, damit alle Menschen mit Behinderungen

- Einfluss auf Politik und Praxis auf schulischer Ebene nehmen können;
- Zugang zu hochwertiger Bildung haben und
- Zugang zu Möglichkeiten der Existenzsicherung und/oder Hochschulbildung erhalten, um ein eigenes Einkommen generieren zu können sowie in der Lage zu sein, einen lebenslangen Beitrag zur Gemeinschaft und Gesellschaft zu leisten.

► Abbildung 2: Der zweigleisige Ansatz für inklusive Bildung

Die Umsetzung von Inklusion auf der Systemebene (Gleis 1) ist der einzige Weg, inklusive Bildung systematisch für alle Schülerinnen und Schüler und damit auch für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen sicherzustellen. Auf individueller Ebene kann dieser systemische Ansatz daran gemessen werden,

- welche spezifischen Maßnahmen getroffen worden sind, um individuelle Bedürfnisse zu erfüllen (zum Beispiel Sprachtherapie, Gebärdensprache, leichte Sprache, Brailleschrift und Physiotherapie);
- ob bei Bedarf differenzierte Lernmethoden und Formate verfügbar sind;
- ob Hilfsmittel zusammen mit den erforderlichen unterstützenden Maßnahmen zur Verfügung stehen (zum Beispiel Verstärkungsgeräte, Sehhilfen, Mobilitätshilfen und Untertitelung);

- ob alle Mädchen und Jungen als Inhaberinnen und Inhaber von Rechten gestärkt werden, insbesondere dann, wenn sie benachteiligten Gruppen angehören.

Inklusion auf beiden Gleisen voranzutreiben, ist nicht immer einfach. Deshalb muss inklusive Bildung auf einem Fundament der Zusammenarbeit aufbauen, wie in Kapitel 3 diskutiert werden wird.

„Die CBM setzt sich für inklusive Bildung ein. Das heißt, dass alle Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit zusätzlichen pädagogischen Bedürfnissen aktiv in das Regelschulsystem aufgenommen werden und nach Bedarf individuelle und maßgeschneiderte Unterstützung erhalten."[15]

© CBM

▲ In seiner Schule in Malawi liest Happy (14) seiner Klasse etwas vor. Mehr über über die Geschichte des Jungen erfahren Sie in der Fallstudie 1.

Fallstudie 1: Zweigleisige Unterstützung für Happy in Malawi[16]

Seit der ersten Klasse konnte Happy nicht mehr gut hören. Leider bemerkten seine Lehrerinnen und Lehrer nichts davon. Die Schulleistungen des Grundschülers wurden immer schlechter. Er fiel durch alle Prüfungen und musste die Klasse dreimal wiederholen. Dann endlich erkannte eine Lehrerin, dass Happy eine Hörbeeinträchtigung hatte, konnte ihm selbst aber nicht helfen. Sie sagte ihm, dass er sich anderswo Unterstützung suchen solle. Der Schulleiter nahm Kontakt zur Hals-, Nasen- und Ohren-Abteilung im „Queen Elizabeth Central Hospital" in Blantyre auf, das von der CBM gefördert wird. Dort untersuchten Ärztinnen und Ärzte den Jungen, bestätigten seine Schwerhörigkeit und sorgten dafür, dass er Hörgeräte erhielt. Schnell verbesserten sich seine Leistungen in der Schule, er bestand seine Prüfungen und konnte in die nächste Klasse versetzt werden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der HNO-Klinik und der CBM arbeiteten zusätzlich mit den Schülerinnen und Schülern in Happys Schule. Die Kinder hatten ihren Klassenkameraden zuvor wegen seiner Hörgeräte gehänselt. Also wurden ihnen die Ursachen und Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen erklärt. Und sie wurden gebeten, freundlich zu Happy zu sein und ihm zu helfen. Happy profitierte zum einen davon, dass auf seine individuellen Bedürfnisse durch die Bereitstellung von Hörgeräten eingegangen wurde.

Zum anderen unterstützte die Bewusstseinsbildung und die Veränderung von Happys Schulumfeld seine positive Entwicklung, denn die Beratung und Aufklärung seines Umfelds wirkten negativen Einstellung entgegen.

1.4 Verstehen, was mit inklusiver Bildung gemeint ist

Die „Allgemeine Bemerkung" zu Artikel 24 (2016)[17] des „UN-Ausschusses zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen" definiert inklusive Bildung als grundlegendes Menschenrecht. **Info 3** auf S. 27 fasst zusammen, wie der Ausschuss inklusive Bildung versteht.

Die Verpflichtung nationaler Regierungen
Die nationalen Regierungen sind verpflichtet, dafür zu sorgen, dass alle Menschen Zugang zu kostenloser, obligatorischer, hochwertiger und barrierefreier Bildung erhalten – ihr ganzes Leben lang. Die internationale Zusammenarbeit spielt eine wichtige Rolle dabei, die Regierungen von Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen bei der Entwicklung der erforderlichen Infrastruktur und der benötigten Kapazitäten zu unterstützen.

Die Umsetzung des Rechts auf Bildung kann in den einzelnen Staaten unterschiedlich ausfallen je nach den herrschenden wirtschaftlichen und politischen Umständen des Landes. Dabei gibt es bestimmte wesentliche und miteinander verknüpfte Merkmale des Rechts auf Bildung, die von den Staaten zu berücksichtigen sind[19]:

Verfügbarkeit: Schulen und andere Bildungsinstitutionen und -programme müssen in ausreichender Qualität und Quantität und in Wohnortnähe verfügbar sein. Bildungsstandorte für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollen flächendeckend und auf allen Ebenen vorhanden sein. Dies gilt auch für die entsprechenden Versorgungsleistungen für die Schulen wie Wasserversorgung und Abwasserentsorgung. Zudem brauchen die Schulsysteme eine angemessene Führungsstruktur, die auch die Neueinstellung geeigneter Lehrkräfte und ihre Weiterbildung sicherstellt.

Barrierefreiheit: Alle Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderungen müssen einen gleichberechtigten Zugang zum Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben. Dieser Zugang kann entweder in den Gemeinschaften, in denen sie leben, bereitgestellt oder durch die Teilhabe an moderner Technologie virtuell geschaffen werden. Grundschulbildung muss in einer sicheren Umgebung frei verfügbar und Sekundar- und Hochschulbildung bezahlbar sein. Das gesamte Bildungssystem und die dazugehörigen Strukturen müssen barrierefrei sein im Hinblick auf

- das physische Umfeld der Schule wie zum Beispiel Unterrichtsräume, Freizeit- und Mensa-Einrichtungen sowie Toilettenanlagen;
- Kommunikation und Sprache;
- Lernmaterialien;
- Leistungsbeurteilungen;
- persönliche Unterstützung nach Bedarf;
- Transport;

- die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen und
- die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln.

Menschen mit Behinderungen müssen bei Bedarf Zugang zu barrierefreier Kommunikation, Kompetenzförderung und sonstiger Unterstützung erhalten. Dabei kann es sich um Brailleschrift oder zugängliche Computer-Software handeln, um ergänzende und alternative Formen des Lernens oder der Kommunikations- und Mobilitätsfertigkeiten. Aber auch die gegenseitige Unterstützung durch andere Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen und Mentoring können Barrierefreiheit unterstützen. Zweisprachige Umgebungen, in denen sowohl die Mutter- als auch die Gebärdensprache gesprochen werden, können helfen, das Erlernen der Gebärdensprache zu ermöglichen und die sprachliche Identität gehörloser Menschen zu fördern.

Info 3: Inklusive Bildung nach dem Verständnis des UN-Ausschusses zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen

Inklusive Bildung ist zu verstehen als

(a) ein fundamentales Menschenrecht aller Mädchen, Jungen, Frauen und Männer. Insbesondere ist Bildung ein Recht, das den Schülerinnen und Schülern selbst zusteht und nicht ihren Eltern oder anderen Fürsorgepersonen. Die elterliche Verantwortung ist in diesem Fall den Rechten des Kindes untergeordnet;

b) ein Grundsatz, der dem Wohlergehen aller Schülerinnen und Schüler Wert beimisst. Er achtet die ihnen innewohnende Würde und Autonomie, erkennt individuelle Bedürfnisse an und spricht allen Menschen das Recht zu, in die Gemeinschaft miteinbezogen zu werden und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten;

c) ein Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte. Sie ist das wichtigste Mittel, durch das sich Menschen mit Behinderungen aus Armut befreien, Ressourcen zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinschaften erhalten und gegen Ausbeutung schützen können.[18] Inklusive Bildung ist somit das wichtigste Mittel, inklusive Gesellschaften zu schaffen;

d) das Ergebnis eines Prozesses fortlaufenden und proaktiven Engagements zur Beseitigung von Barrieren, die das Recht auf Bildung beeinträchtigen. Dieser Prozess geht mit Änderungen in der Kultur, in Politikkonzepten sowie in der Praxis an Regelschulen einher.

► Johana (8) hat eine Hörbeeinträchtigung. Sie besucht eine Regelschule in Bolivien und erhält individuelle Unterstützung in Form einer Sprachtherapie.

© CBM/Foto Backofen Mhm

Akzeptanz: Lehrpläne und -methoden müssen dem jeweiligen Kulturkreis angemessen und von guter Qualität sein. Form und Inhalt der vermittelten Bildung müssen für alle Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien kulturell akzeptabel sein – auch für Angehörige von Minderheiten oder indigenen Bevölkerungsgruppen.

Adaptierbarkeit: Bildung muss flexibel sein, damit sie an die Bedürfnisse der sich wandelnden Gesellschaften angepasst werden kann. Flexibilität ermöglicht dem Bildungssystem zudem, auf die Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen sozialen und kulturellen Umfeld zu reagieren. Das Konzept „Universal Design for Learning" (siehe **Info 11** auf Seite 103) bündelt eine Reihe von Grundsätzen, die Lehr- und sonstigem Personal eine Struktur zur Schaffung anpassungsfähiger Lernumgebungen vermitteln. Es hilft, Ideen zu entwickeln, wie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. Diese Anpassungsfähigkeit muss in den Lehrplänen reflektiert sein. Flexible und vielfältige Formen der Beurteilung müssen entwickelt und individuelle Fortschritte bei der Entwicklung alternativer Lernwege anerkannt werden.

Qualität: Die Anwendung der oben genannten vier Grundsätze ist von wesentlicher Bedeutung dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen hochwertige Bildung erhalten. Inklusion kann dabei einen erheblichen Beitrag zur Qualität von Bildung leisten.

> „Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen einfach in Regelschulen unterzubringen, ohne dabei strukturelle Veränderungen zum Beispiel an der Organisation, am Lehrplan und den Unterrichts- und Lernstrategien vorzunehmen, ist keine Inklusion."[20]

Inklusive Bildung geht davon aus, dass Regelschulen unterschiedliche Schülerinnen und Schüler willkommen heißen. Die Schulen müssen Einstellungen, Regeln und Verfahren so verändern, dass alle Schülerinnen und Schüler an Bildung teilhaben und Kompetenzen erwerben können. Inklusive Bildung sucht die Schuld nicht automatisch bei den Schülerinnen und Schülern, wenn diese nicht am Unterricht teilnehmen, sich nicht beteiligen oder wenig lernen. Stattdessen fragt sie, inwiefern die Schule und/oder das System die erfolgreiche Inklusion verhindern. Sind die Barrieren identifiziert, müssen Änderungen eingeleitet werden, um diese Hindernisse zu beseitigen.

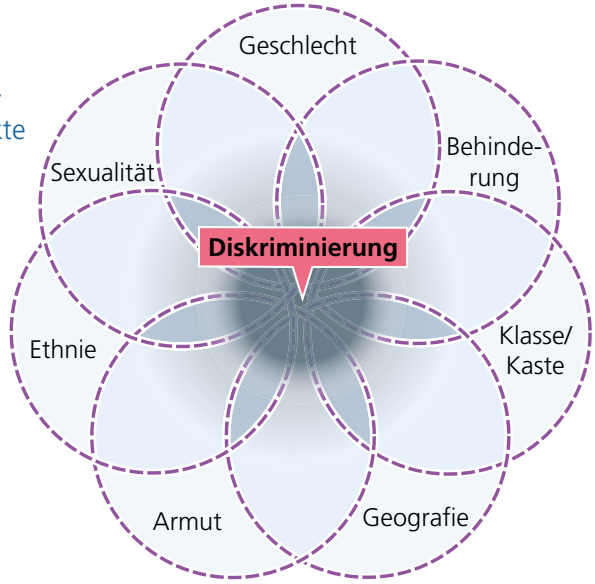
In der Regel sind umfangreiche, kontinuierliche Veränderungen nötig, um ein vorhandenes Bildungssystem inklusiv zu gestalten. Inklusion sicherzustellen, ist damit kein Prozess, der in einem zweijährigen Projektzyklus vom Anfang bis zum Ende durchgeführt werden kann. Aber er kann sofort beginnen. Kleine Schritte sind auch kurzfristig möglich. Entscheidend für die Einleitung des Prozesses ist eine positive Grundhaltung in Sachen Inklusion. Wie wichtig es ist, inklusive Bildung langfristig zu planen, wird in Kapitel 4 diskutiert werden.

Aus der Einsicht, dass inklusive Bildung sich an alle richten muss, sind in den vergangenen Jahren Initiativen hervorgegangen, die sich auf verschiedene marginalisierte Gruppen konzentrieren. Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen werden aber immer noch häufig innerhalb der existierenden Strukturen benachteiligt. In Zukunft müssen die CBM, unsere Partnerorganisationen sowie andere Akteurinnen und Akteure beachten, dass inklusive Bildung die Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler fördert – auch die Angehörigen anderer marginalisierter Gruppen. Zugleich müssen sie ihre Arbeit genau daraufhin überprüfen, dass Menschen mit Behinderungen nicht ausgeschlossen werden.

1.5 Diversität von Schülerinnen und Schülern

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind keine homogene Gruppe. Jede Person mit einer Behinderung ist einzigartig im Hinblick auf die Art und Schwere der Beeinträchtigung, ihre Identität und ihren kulturellen wie sozialen Hintergrund. Diese verschiedenen Merkmale einer Person können ineinandergreifen und sich wechselseitig in ihrer Diskriminierung auslösenden Wirkung verstärken. **Abbildung 3** auf Seite 30 stellt

► Abbildung 3: Diskriminierung aufgrund sich überschneidender Aspekte der Identität



mehrere ineinandergreifende Merkmale dar, die unsere Identität prägen. Sie sind häufig Grundlage für Differenzierung, Stereotypisierung oder Diskriminierung von Menschen durch ihre Gemeinschaft. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass inklusive Bildung die Individuen, die sie fördert, ganzheitlich wahrnimmt und nicht auf einzelne Aspekte ihrer Person reduziert.

Zentrale Aussagen

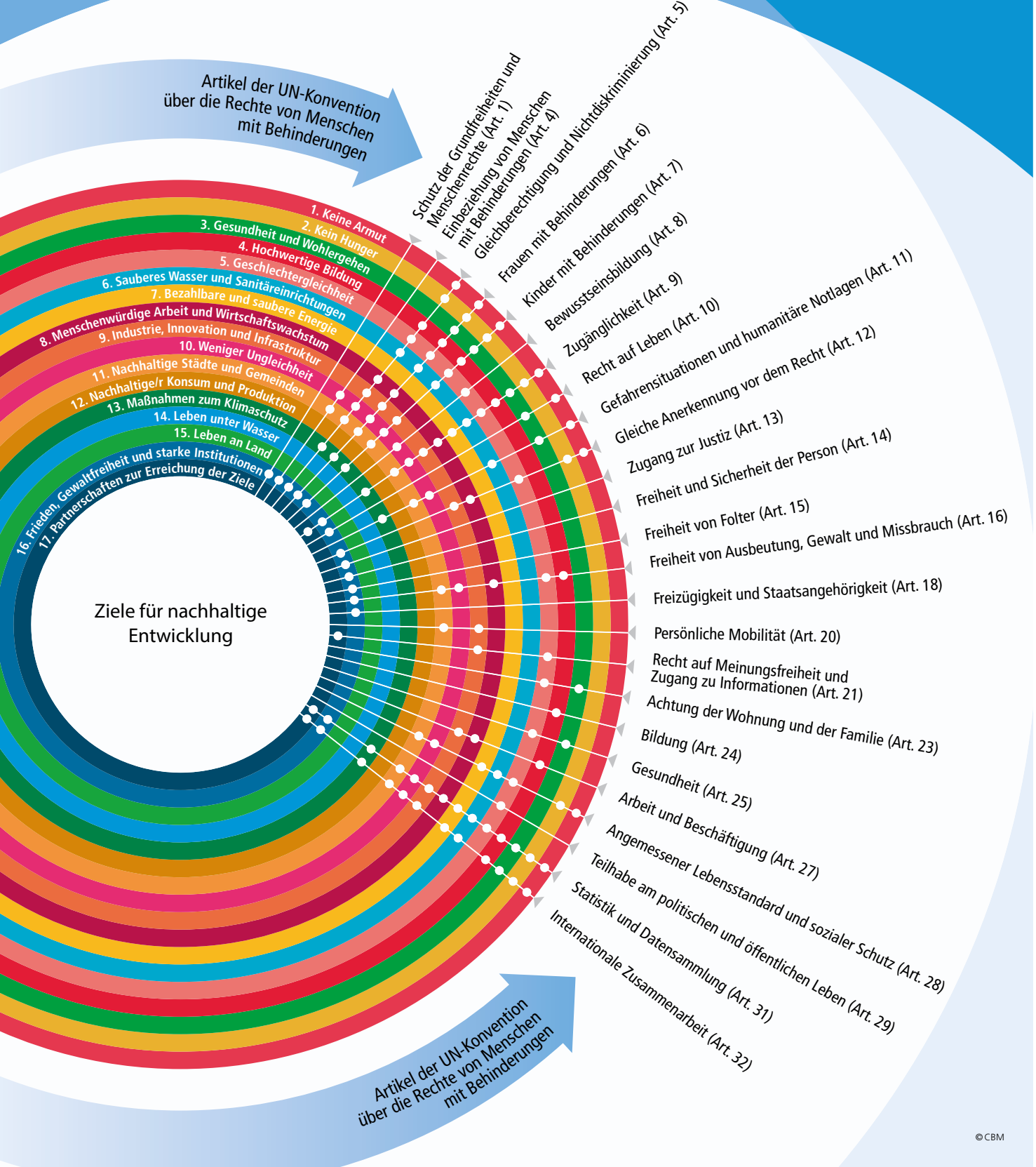
- Inklusive Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die inklusive Entwicklungszusammenarbeit.
- Die Verabschiedung der BRK leitete einen Paradigmenwechsel ein hin zu einem menschenrechtlichen Modell im Hinblick auf Behinderung.
- Mit der Ratifizierung der BRK hat sich die Mehrheit der Staaten zur Schaffung einer inklusiven Welt für Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen verpflichtet.
- Ein zweigleisiger Ansatz (Twin-Track-Approach) ist unverzichtbar, wenn umfassende und langfristige Veränderungen erreicht werden sollen. Von diesem Wandel müssen alle Schülerinnen und Schüler im Kinder- und Erwachsenenalter profitieren können, wobei bestimmte Schülerinnen und Schüler bei Bedarf gezielt und spezifisch unterstützt werden.
- Integrierte Bildung ist nicht das Gleiche wie inklusive Bildung. Inklusive Bildung bedeutet viel mehr, als Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen in die Klassenräume der Regelschulen zu bringen.
- Inklusive Bildung bedeutet, Barrieren zu beseitigen, die den Zugang zu Bildung, die Beteiligung am Unterricht und den Kompetenzerwerb behindern. Alle Schülerinnen und Schüler sollen ihr Potenzial maximal ausschöpfen können.

Kapitel 2

Nicht verhandelbare Verpflichtungen

„Wenn Staaten Menschenrechtsverträge wie das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifizieren oder sich zu internationalen Abkommen wie der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung bekennen, müssen sie als Pflichtenträger für die Förderung, den Schutz und die Gewährleistung inklusiver Bildung in die Verantwortung genommen werden. Gleichermaßen muss die Zivilgesellschaft ihre Rechte einfordern und die Staaten in die Pflicht nehmen, inklusive Bildung bereitzustellen und zu implementieren.“

Diane Kingston,
stellvertretende Vorsitzende des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2013 bis 2016 (2016)


Artikel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
Schutz der Grundfreiheiten und Menschenrechte (Art. 1)
Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen (Art. 4)
Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Art. 5)
Frauen mit Behinderungen (Art. 6)
Kinder mit Behinderungen (Art. 7)
Bewusstseinsbildung (Art. 8)
Zugänglichkeit (Art. 9)
Recht auf Leben (Art. 10)
Gefahrensituationen und humanitäre Notlagen (Art. 11)
Gleiche Anerkennung vor dem Recht (Art. 12)
Zugang zur Justiz (Art. 13)
Freiheit und Sicherheit der Person (Art. 14)
Freiheit von Folter (Art. 15)
Freiheit von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch (Art. 16)
Freizügigkeit und Staatsangehörigkeit (Art. 18)
Persönliche Mobilität (Art. 20)
Recht auf Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen (Art. 21)
Achtung der Wohnung und der Familie (Art. 23)
Bildung (Art. 24)
Gesundheit (Art. 25)
Arbeit und Beschäftigung (Art. 27)
Angemessener Lebensstandard und sozialer Schutz (Art. 28)
Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Art. 29)
Statistik und Datensammlung (Art. 31)
Internationale Zusammenarbeit (Art. 32)
Artikel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
1. Keine Armut
2. Kein Hunger
3. Gesundheit und Wohlergehen
4. Hochwertige Bildung
5. Geschlechtergleichheit
6. Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
7. Bezahlbare und saubere Energie
8. Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
9. Industrie, Innovation und Infrastruktur
10. Weniger Ungleichheit
11. Nachhaltige Städte und Gemeinden
12. Nachhaltige/r Konsum und Produktion
13. Maßnahmen zum Klimaschutz
14. Leben unter Wasser
15. Leben an Land
16. Frieden, Gewaltfreiheit und starke Institutionen
17. Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
Ziele für nachhaltige Entwicklung

©CBM

2.1 Internationale Instrumente

Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht, das in mehreren internationalen Übereinkommen anerkannt wird. Der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte" (Sozialpakt) von 1966 „… erkennt das Recht eines jeden auf Bildung …" an und bestimmt, dass „… Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Gefühl der eigenen Würde gerichtet sein muss."[21] Neben dem UN-Sozialpakt wird das Recht auf Bildung für Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen in folgenden internationalen Instrumenten weiter definiert:

- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 24;
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Artikel 28 und Artikel 29 sowie
- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frauen, Artikel 10.

2.1.1 UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2006

In Artikel 24 der BRK werden die Vertragsstaaten aufgefordert, „… ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen … [zu] gewährleisten."[23] Den vollständigen Wortlaut finden Sie in **Info 4** auf den folgenden Seiten. Artikel 24 legt das Recht von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen auf Bildung fest und nennt verschiedene Bereiche für dessen Umsetzung:

- **keine Diskriminierung aufgrund von Behinderung**: Kinder mit Behinderungen dürfen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Sie sollen einen Anspruch auf kostenlose und obligatorische Grundschul- und Sekundarbildung zu erschwinglichen Preisen haben. Menschen mit Behinderungen müssen, gleichberechtigt mit anderen, Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen erhalten.
- **Barrierefreiheit**: Mädchen und Jungen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu hochwertigem und unentgeltlichem Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.
- **angemessene Vorkehrungen**: Menschen mit Behinderungen benötigen gegebenenfalls geeignete Anpassungen an ihre Bedürfnisse, damit sie einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung erhalten. Diese Anpassungen müssen ihnen gewährt werden.
- **individuelle Unterstützung**: Menschen mit Behinderungen müssen für ihre bestmögliche schulische und soziale Entwicklung Zugang zu individueller Unterstützung erhalten. Diese Unterstützung kann auf unterschiedliche Weise geleistet werden, zum Beispiel durch Übersetzungen in Gebärdensprache, die Bereitstellung von Lehrplänen und Lernmaterialien in alternativen Formaten wie Brailleschrift oder eine persönliche Assistenz während der Schulzeit.

◄ Abbildung 4: Der Zusammenhang zwischen SDGs und BRK. Mehr zu dieser Infografik unter www.cbm.ie/Newresources-on-Agenda-2030-andthe-CRPD-502628.php

Info 4: **Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – Bildung**[25]

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c. Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem ‚integrativen', hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c. angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d. Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu ermöglichen;

e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe

an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a. fördern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie den Peer support und das Mentoring;

b. ermöglichen sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen;

c. stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

- **Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und soziale Entwicklung**: Menschen mit Behinderungen müssen bei Bedarf Zugang zu verschiedenen Kommunikationsformen sowie zu ergänzenden und alternativen Formen des Lernens haben. Ihre Kommunikations- und Mobilitätsfertigkeiten müssen gefördert werden. Die Erfahrung gegenseitiger Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und gezieltes

© CBM

▲ In ihrer Schule in Nepal helfen Sunita und Kritika ihrer Freundin Yamuna (12) die Treppe herunter. Früher konnte das Mädchen nicht laufen, heute ermöglichen ihr Beinprothesen, zur Schule zu gehen.

Mentoring können die persönliche Entwicklung stärken. Zweisprachige Umgebungen können helfen, das Erlernen der Gebärdensprache zu ermöglichen und die sprachliche Identität von Gehörlosen zu fördern.[24]

Artikel 24 der BRK konzentriert sich auf das Recht auf inklusive Bildung. Andere Artikel der Konvention widmen sich der Verwirklichung anderer Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderungen wie zum Beispiel:

- **Artikel 3**: Definition allgemeiner Grundsätze des gesamten Übereinkommens wie Achtung von Menschenwürde, Autonomie und Verschiedenheit sowie des Rechts auf Wahrung der Identität von Kindern, Nichtdiskriminierung, Teilhabe, Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Gleichberechtigung der Geschlechter;
- **Artikel 6**: Realisierung der Rechte von Frauen und Mädchen mit Behinderungen einschließlich des Rechts auf Bildung;
- **Artikel 8**: Bewusstseinsbildung und Aufruf zur Bekämpfung von Klischees, Vorurteilen und schädlichen Praktiken. Der Respekt gegenüber Menschen mit Behinderungen soll dadurch gefördert und ihre Leistungen unter anderem im Bereich der Bildung sollen so anerkannt werden;
- **Artikel 11**: Schutz der Menschenrechte – einschließlich des Rechts auf Bildung – in Gefahrensituationen und humanitären Notlagen;
- **Artikel 25**: Definition der Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bereich der Gesundheit, weil der Zugang zu Gesundheits- und Rehabilitationsdiensten häufig darüber entscheidet, ob inklusive Bildung in Anspruch genommen werden kann;
- **Artikel 31**: Aufforderung zur Erhebung hochwertiger und disaggregierter Daten zur Lage von Menschen mit Behinderungen weltweit als unerlässliche Grundlage für die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme und
- **Artikel 32**: Die internationale Zusammenarbeit muss zur Erreichung der Ziele des Übereinkommens beitragen, also auch zur Verwirklichung des Rechts aller Menschen auf Bildung.

Die Fortschritte bei der Verwirklichung der in der Konvention festgeschriebenen Rechte sind derzeit noch begrenzt.[26] Der UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen, der die Umsetzung der BRK überwacht, stellte im September 2016 nach der Überprüfung von 47 Länderberichten zur Implementierung der Konvention Folgendes fest:

- Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen wird häufig noch immer der Zugang zum regulären Bildungssystem verweigert oder sie werden in gesonderten Schulen oder Klassen untergebracht.
- Es werden nicht genügend Maßnahmen ergriffen oder es fehlt an Informationen über geeignete Maßnahmen, mit denen hochwertige und inklusive Bildungssysteme auf allen Bildungsstufen gewährleistet werden können. Dies gilt insbesondere für ländliche Gebiete.
- Es fehlt insbesondere im ländlichen Raum an Maßnahmen, mit denen Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen gewährleistet werden können, vor allem durch barrierefreie Verkehrsmittel und Hilfsmitteltechnologien.
- Die Ausbildung von Lehr- und anderen Fachkräften in inklusiver Bildung und im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in divers zusammengesetzten Schulklassen ist unzureichend.
- Die Bereitstellung finanzieller Mittel und weiterer Arten der Unterstützung im Bereich inklusiver Bildung ist unzureichend.

Der UN-Ausschuss verabschiedete im September 2016 eine „Allgemeine Bemerkung" zu Artikel 24, um die Regierungen bei der Beseitigung der bestehenden Defizite und der Bewältigung der oben beschriebenen Herausforderungen zu unterstützen. Die Bemerkung gibt weiterführende Erklärungen zu den aus Artikel 24 der BRK resultierenden Verpflichtungen sowie deren Umsetzung. Sie hebt

© CBM/argum/Einberger

▼ Yader Ramón Vallecillo (26) hat Zerebralparese. Er studiert Anlagentechnik an einer privaten Universität in Nicaragua.

insbesondere hervor, was die Regierungen gewährleisten müssen: „… einen tiefgreifenden Wandel der Bildungssysteme in den Bereichen Gesetzgebung und Politikkonzepte sowie der Mechanismen zur Finanzierung, Verwaltung, Ausgestaltung, Erbringung und Überwachung von Bildung …."[27] In der Allgemeinen Bemerkung ist außerdem sehr deutlich benannt, dass Segregation nicht länger akzeptabel ist.[28]

Im Hinblick auf die internationale Zusammenarbeit legt Absatz 43 der „Allgemeinen Bemerkung" fest, dass

- Entwicklungszusammenarbeit inklusive, chancengerechte und qualitativ hochwertige Bildung unterstützen und lebenslanges Lernen fördern muss;
- alle erhobenen Daten nach Beeinträchtigung aufgeschlüsselt werden sollen;
- dass inklusive Bildung international koordiniert werden sollte, damit Informationen zusammengetragen, Fortschritte transparent gemacht und politische Diskussionen in Sachen inklusive Bildung verbessert werden können.

Artikel 11 der BRK fordert bereits, dass inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen auch im Kontext von Konflikten und humanitären Krisen sicherzustellen ist. In Absatz 14 der „Allgemeinen Bemerkung" werden die Verpflichtungen der Staaten hierzu weiter ausgeführt:

- Staatliche Strategien zur Risikoreduzierung bei Naturkatastrophen müssen auch die Sicherheit in Schulen sicherstellen. Sie müssen inklusiv sein sowie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen besonders berücksichtigen.
- Auch temporäre Lernumgebungen müssen in Bezug auf Materialien, Einrichtungen und Beratungsangebote barrierefrei sein.
- Gehörlose Schülerinnen und Schüler müssen Gelegenheit haben, die lokale Gebärdensprache zu erlernen.
- Auch in Krisenkontexten haben Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen das Recht auf Unterstützung, die ihnen Zugang zu allen Bildungsangeboten ermöglicht.
- In Notlagen ist ihre sichere Evakuierung zu garantieren.
- Lernumgebungen müssen Menschen mit Behinderungen vor Gewalt schützen, insbesondere Mädchen und Frauen mit Behinderungen.
- Die staatlichen Strategien zur Risikominderung in Krisen- und Notsituationen müssen ausdrücklich Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen beinhalten.
- Informationen über Katastrophenvorsorge müssen barrierefrei sein.

2.1.2 Die Agenda 2030 und die Ziele für nachhaltige Entwicklung, 2015

Es hat eine Weile gedauert, bis die Entwicklungsziele nach ihrer Verabschiedung bei Regierungen sowie den Geberinnen und Gebern zu greifen begonnen haben. SDG 4 macht unmissverständlich klar, dass das Recht auf Bildung für Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen gilt (siehe **Info 5** auf S. 40). Es verspricht, „… dass niemand zurückgelassen wird …" und strebt an, „… bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicher[zu]stellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen

© United Nations

◀ Abbildung 5: Die 17 Entwicklungsziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Ihr übergeordnetes Ziel ist, alle Formen von Armut zu beseitigen.

Lernen [zu] fördern."[29] Bildung wird als Motor eines grundlegenden Wandels verstanden, der nicht eintreten kann, wenn gesellschaftliche Barrieren Menschen von Bildung ausschließen. Die in SDG 4 definierten Unterziele verlangen ausdrücklich auch die Inklusion benachteiligter und von Benachteiligung bedroffenen Gruppen – und damit auch von Menschen mit Behinderungen. Für viele Aktivistinnen und Aktivisten ist dies ein wichtiger Meilenstein, denn im Vorgänger der Agenda 2030 war der Zugang zu Bildung und die Teilhabe daran für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen nicht ausdrücklich gefordert worden.

Die Unterzeichnung der SDG und die damit verbundene Zustimmung, dass Bildungssysteme inklusiv gestaltet werden müssen, haben die Staaten zum Engagement verpflichtet. Rechtsverbindlich sind die SDG aber nicht. Dennoch ist der Wandel eingeleitet – nicht nur auf internationaler Ebene. Auch national wurden Zusagen gemacht, die helfen, inklusiver Bildung weiter den Boden zu bereiten (siehe Kapitel 2.2).

SDG 4 nimmt nicht nur Regierungen, sondern auch die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen in die Pflicht. Wir alle müssen eigenverantwortlich Ideen entwickeln, wie wir inklusive Bildung am besten erreichen können.

Info 5: **Unterziele von SDG 4**[31]

SDG 4 definiert die folgenden Unterziele, um für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen zu fördern:

- Bis 2030 soll allen Mädchen und Jungen der Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglicht werden, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt.
- Bis 2030 sollen alle Kinder Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung haben, die ihnen einen erfolgreichen Übergang in die Schule ermöglichen.
- Bis 2030 sollen alle Frauen und Männer einen gleichberechtigten und bezahlbaren Zugang zu hochwertiger beruflicher und akademischer Bildung haben.
- Bis 2030 soll sichergestellt werden, dass die Anzahl an Jugendlichen und Erwachsenen steigt, die die für eine Beschäftigung oder Selbstständigkeit relevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben.
- Bis 2030 sollen Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts auf allen Bildungsstufen beseitigt werden und alle Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen haben. Dies gilt insbesondere für benachteiligte und von Benachteiligung bedrohte Menschen, so zum Beispiel Menschen mit Behinderungen, indigene Völker und benachteiligte Kinder.
- Bis 2030 soll der Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Kinder, Jugendlichen und einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sichergestellt sein.
- Bis 2030 ist sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben. Dies soll u. a. durch Bildung in den folgenden Themenfeldern geschehen: nachhaltige Entwicklung und Lebensweise, Menschenrechte sowie Gleichberechtigung der Geschlechter. Auch soll eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit durch Weltbürgerschaftsbildung, die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung vermittelt und gefördert werden.
- Es müssen Bildungseinrichtungen geschaffen und verbessert werden, die kinderfreundlich, sensibel gegenüber Behinderungen und gendersensibel sind sowie sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebungen für alle garantieren.

- Bis 2020 sollen Stipendienangebote für Studentinnen und Studenten aus Entwicklungsländern ausgebaut werden, insbesondere für Menschen aus den am wenigsten entwickelten Ländern, kleinen Inselentwicklungsländern und afrikanischen Ländern. Zu fördern sind Hochschulbildung, Berufsbildung, Ausbildung in Informations- und Kommunikationstechnologien sowie technische und wissenschaftliche Programme in Industrie- und Entwicklungsländern.
- Bis 2030 soll die Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals unter anderem durch die internationale Zusammenarbeit in Entwicklungsländern sichergestellt werden. Dies soll allen voran in den am wenigsten entwickelten Ländern sowie den kleinen Inselentwicklungsländern erfolgen.

Wir müssen lokale NRO, SVO und Regierungen dabei unterstützen, die politischen und programmatischen Implikationen von SDG 4 besser zu begreifen. Unsere Aufgabe ist auch, vorbehaltlos zu reflektieren, welche Änderungen wir an unseren eigenen Projektansätzen und Portfolios vornehmen müssen. Nur so können wir sicherstellen, dass unsere Arbeit wirklich einen positiven Beitrag zu inklusiver, hochwertiger Bildung und lebenslangem Lernen für alle leistet.

2.1.3 Wie inklusive Bildung sich entwickelt hat

Die Millenniumsentwicklungsziele und „Education for All"

Die den SDG vorangegangenen Millenniumsentwicklungsziele (MDG) galten im Gegensatz zu ihrem globalen Nachfolger nur für Entwicklungsländer. MDG 2 konzentrierte sich auf die Verwirklichung einer universellen Grundschulbildung. Daneben gab es die „Education for All"-Bewegung (EFA), die auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 initiiert wurde und ebenfalls „Grundschulbildung für alle"[32] forderte. Weder die MDG noch die EFA-Bewegung forderten das umfassende Recht auf Bildung jedoch explizit für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen ein. Dieses Versäumnis wurde vielfach kritisiert. Als Reaktion darauf führten der „Internationale Rat für Bildung und Rehabilitation von Menschen mit Sehbehinderungen" sowie die Weltblindenunion im Jahr 2006 eine globale Kampagne zur Bildung für alle Kinder mit Sehbeeinträchtigung durch. Diese Kampagne hatte unter anderem zum Ziel, die Öffentlichkeit für die Bedürfnisse von Kindern mit Sehbeeinträchtigung zu sensibilisieren. Sie setzte sich auch dafür ein, dass die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in den nationalen EFA-Plänen berücksichtigt sowie Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Fachkräfte im Bildungsbereich aus- und weitergebildet werden. Die Kampagne

▲Abbildung 6: Meilensteine auf dem Weg zu inklusiver Bildung

wurde von der CBM und verschiedenen anderen Organisationen unterstützt.[33] Bis 2015 konnten erste Fortschritte verzeichnet werden:

> „Die Netto-Einschulungsraten hatten sich deutlich verbessert und waren von 1999 bis 2012 in 17 Ländern, davon elf in Afrika südlich der Sahara, um mindestens 20 Prozentpunkte gestiegen."[34]

An diesem Fortschritt hatten Menschen mit Behinderungen deutlich weniger Anteil, als diese Zahlen zunächst hoffen lassen. Die Einschulungsrate von Kindern mit Behinderungen stieg zwar an, sie blieb aber hinter der Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen zurück. 2012 war der Entwicklungsabstand im Bildungsbereich sogar noch größer als bei Schaffung der MDGs und EFA.[35] Dieser Missstand zeigt, dass es nach wie vor unverzichtbar ist, die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in unseren Bildungssystemen weiter aktiv voranzutreiben, damit auch sie ihr Recht auf Bildung in Anspruch nehmen können. Nur wenn auch die Schwächsten Zugang zu Bildung erhalten, kann das Ziel einer universellen Grundschulbildung erreicht werden.

MDG 2 und die EFA-Bewegung konzentrierten sich weitgehend auf die Einschulung an Grundschulen. Die systemischen Veränderungen, die erforderlich sind, um hochwertige Bildung für alle Schülerinnen und Schüler auf allen Ebenen des Bildungssystems zu gewährleisten, standen nicht ausreichend im Fokus. Beide Bewegungen versäumten somit wichtige Gelegenheiten, inklusive Gesellschaftsstrukturen und Dienste nachhaltig und umfassend zu fördern.

Sowohl MDG 2 als auch die EFA-Bewegung wurden durch die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) unterstützt, die sich auch für inklusive Bildung einsetzt. Die UNESCO sah die EFA-Bewegung und die Förderung inklusiver Bildung trotz großer Überschneidungen jedoch als zwei unterschiedliche Initiativen an. Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) förderte das Konzept der kinderfreundlichen Schulen[36], das ebenfalls erhebliche Überschneidungen mit inklusiver Bildung hat. In beiden Fällen wurden die Zusammenhänge kaum erkannt. In einigen Ländern wurden sogar parallel Projekte für kinderfreundliche Schulen und inklusive Bildungsprojekte durchgeführt und die Chance einer systema-

tischen Initiative für inklusive Bildung verpasst. Über diese Fehler nachzudenken, hilft heute dabei wertzuschätzen, dass SDG 4 eine sehr viel stärkere und ganzheitlichere Vision für Bildung im Jahr 2030 bietet.

Salamanca-Erklärung

Inklusive Bildung existierte als Konzept schon Jahrzehnte vor dem Inkrafttreten der BRK. Im Jahr 1994 bekannten sich mit der Salamanca-Erklärung und dem „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse" 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen „… zur Bildung für alle. Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten."[37] Dies war einer der ersten Aufrufe zu lebenslanger inklusiver Bildung. Die Salamanca-Erklärung hatte zwar nicht den Status eines internationalen Übereinkommens und definierte somit keine Verpflichtungen für Regierungen. Aber sie ist in zahlreiche politische Maßnahmen und Interventionen eingeflossen.

Die Salamanca-Erklärung hat die Art und Richtung der Diskussionen um inklusive Bildung maßgeblich verändert. Darin wurde

- das Ende des segregierten Lernens gefordert;
- hervorgehoben, dass alle Kinder – und nicht nur Kinder mit Behinderungen – zu verschiedenen Zeiten ihrer Ausbildung besondere Förderbedürfnisse haben können und
- daran erinnert, dass Kinder mit Behinderungen unterschiedlich sind.

Über 20 Jahre nach den wegweisenden Forderungen der Salamanca-Erklärung bieten Artikel 24 der BRK und SDG 4 Gelegenheiten, echte Fortschritte auf dem Weg zu lebenslanger inklusiver Bildung für alle zu machen. Die CBM, ihre Partnerorganisationen, Geldgeberinnen und -geber und alle Interessengruppen, mit denen sie zusammenarbeiten, haben dabei jeweils eine eigene Rolle zu spielen. Diese Rollen müssen miteinander abgestimmt sein, wie im nächsten Kapitel besprochen wird.

2.1.4 Die UN-Kinderrechtskonvention, 1989

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UNCRC) ist das am häufigsten ratifizierte Übereinkommen der Welt. Nichtdiskriminierung ist eines der vier Grundprinzipien – ganz in Übereinstimmung mit dem Konzept

© CBM

► Wegen einer Fehlstellung ihres Fußes konnte Sajana (15) aus Nepal früher nicht gehen. Dank der orthopädischen Rehabilitation durch eine CBM-Partnerorganisation kann sie jetzt mit Krücken ihren Schulweg bewältigen.

der inklusiven Bildung. So fordert Artikel 23, „… dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitungen auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist.“[38]

Das Übereinkommen ruft jedoch nicht explizit zur Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Regelschulsystem auf. Einige Artikel lassen sogar Interpretationen zu, die eine segregierte Förderschulbildung rechtfertigen können. So erkennt Artikel 23 „… das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung …“ [39] an. Doch der UN-Fachausschuss für Kinderrechte bestätigt, dass alle Menschenrechte unteilbar sind und einander bedingen. So kann durch die Bereitstellung segregierter Bildung für ein Kind mit einer Behinderung zwar sein Recht auf Bildung verwirklicht werden. Segregierte Bildung aber

verletzt sein Recht darauf, nicht diskriminiert, mit seiner Meinung gehört zu werden und innerhalb seiner Familie und seiner Gemeinschaft zu bleiben.[40]

2.2 Nationale Verpflichtungen

Die nationalen Regierungen stehen ausnahmslos in der Pflicht, allen Kindern Zugang zu hochwertiger Bildung zu schaffen. Die Länder, die die BRK ratifiziert haben, müssen dem UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen zudem Rechenschaft ablegen. Sie müssen offenlegen, welche Fortschritte sie im Hinblick auf die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung erzielt haben. Der Ausschuss spricht Empfehlungen für jedes Land dazu aus, wie Richtlinien und Verfahren verbessert werden können. Diese völkerrechtlichen Empfehlungen stellen rechtskräftige nationale Auflagen dar, denen die Regierungen nachkommen müssen. Zusätzlich zu den nationalen Empfehlungen sind internationale Verpflichtungserklärungen wie die Agenda 2030 und die SDG von wesentlicher Bedeutung dafür, die Veränderungen auf Länder- und kommunaler Ebene voranzutreiben.

Die meisten Länder haben eine bildungspolitische Agenda, die die grundlegenden Visionen und Ansätze der Bildungspolitik skizziert. Dazu gehören in der Regel nationale Sektorpläne, die definieren, wie der Bildungssektor strukturiert, unterhalten und finanziert werden soll. Für die Entwicklung der Bildungspolitik gibt es keine Standards. Aber es ist üblich, die Bildungspolitik in Bereiche zu gliedern wie zum Beispiel in frühkindliche Bildung, Grund- und Sekundarschulbildung, Hochschul- und berufliche Bildung. Die Bereiche der Sonder- oder Förderpädagogik werden meist in separaten Plänen und Dokumenten behandelt. An der Implementierung dieser Förderpläne wird das Bildungsministerium häufig kaum oder gar nicht beteiligt, sondern die Zuständigkeit fällt in den Bereich anderer Ministerien wie zum Beispiel des Sozialministeriums. Das muss sich ändern, sodass bildungspolitische Regelwerke und Maßnahmen, die für alle Schülerinnen und Schüler relevant sind, in die Verantwortung der Bildungsministerien fallen. So kann verhindert werden, dass einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern vom Bildungssystem vergessen werden. Aber auch hier gibt es Fortschritte zu verzeichnen. Eine zunehmende Zahl von Ländern hat eine explizite inklusive Bildungspolitik entwickelt oder ist gerade dabei.

Tabelle 1 (auf den nächsten beiden Seiten) gibt einen Überblick über häufige Versäumnisse bei der Konzeption von Bildungspolitik, die eine umfassende Inklusion im Bildungswesen behindern können. In der rechten Spalte finden sich Vorschläge, wie diese Missstände beseitigt werden können. Für diese Lösungen setzen sich die CBM und ihre Partnerorganisationen auf politischer und auf Projektebene ein.

Eine progressive inklusive Bildungspolitik kann nur der Anfang sein. Auf die Planung muss politischer Druck folgen, um sicherzustellen, dass die Politik auch umgesetzt, regelmäßig überprüft und verbessert wird. Inklusive

Versäumnisse bei politischen Veränderungen:	Was eine Regierung tun kann:
Änderung der Terminologie, ohne den Ansatz zu verändern: Die politischen Konzepte für Sonderpädagogik oder integrierte Bildung werden lediglich mit den Begriffen aus der inklusiven Bildung überschrieben, ohne jedoch inklusive Bildungsansätze zu verfolgen.	Die politischen Konzepte für Bildung müssen eine progressive Haltung gegenüber inklusiver Bildung einnehmen und dem Paradigmenwechsel Rechnung tragen.
Mehrdeutige Definitionen: In politischen Texten wird die Bedeutung des Begriffs „inklusive Bildung" nicht eindeutig definiert.	Die gesamte bildungspolitische Kommunikation muss einer einheitlichen Definition des Begriffs „inklusive Bildung" folgen. Nur so können alle Beteiligten verstehen, was gefordert ist, und am gleichen Strang ziehen.
Verharren auf der theoretischen Ebene: In einigen Politikbereichen wird zwar eine progressive Interpretation von inklusiver Bildung diskutiert. Der Diskussion folgt aber keine Umsetzung in die Praxis.	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regierungen und Bildungssystemen müssen ebenso wie andere Interessengruppen in die Lage versetzt werden, inklusive Bildung in die Realität umzusetzen.
„Angemessene Vorkehrungen" wird falsch verstanden: Dies führt zu einem Mangel an Klarheit in politischen Diskussionen darüber, welche Maßnahmen für die Umsetzung erforderlich sind.	Angemessene Vorkehrungen müssen definiert und die Maßnahmen klar benannt werden, die im Bereich der Bildung und bei anderen unterstützenden Diensten (z. B. Gesundheitsdiensten) umgesetzt werden können (siehe Kapitel 7).
Zusammenarbeit wird nicht gefördert: Die Politik scheitert oft daran, Kooperation zwischen verschiedenen Sektoren und Bereichen erfolgreich einzufordern.	Die Politik muss einen multisektoralen Ansatz für inklusive Bildung in Kooperation mit verschiedenen Ministerien, Interessengruppen und den Inhaberinnen und Inhabern von Rechten selbst entwickeln.
Inklusion ist nicht in die gesamte Bildungspolitik eingebettet: Immer noch finden sich separate Initiativen für inklusive Bildung, die diese als getrennt zu betrachtendes Aufgabenfeld erscheinen lassen.	Alle politischen Strategien und Konzepte müssen durch eine „Inklusionsbrille" betrachtet werden. Die Aussagen der inklusiven Bildungspolitik sollten denen der übrigen Bildungspolitik nicht widersprechen.
Die Mittelzuweisung ist unklar: Manche politischen Programme lassen eine eindeutige Regelung und Verpflichtung zur Finanzierung inklusiver Bildung vermissen. Oft wird nicht erklärt, wie finanzielle Mittel für inklusive Bildung zugeteilt oder verwaltet werden sollen.	Die zur Umsetzung inklusiver Bildung benötigten Ressourcen müssen fest eingeplant werden. Sie dürfen nicht als Kann-Leistungen behandelt werden, die im Zweifelsfall von Spenderinnen und Spendern oder NRO zu Verfügung gestellt werden.

Versäumnisse bei politischen Veränderungen:	Was eine Regierung tun kann:
Indikatoren fehlen: Die Politik lässt häufig vage, welche Änderungen sie konkret anstrebt und mit welchen Indikatoren ermittelt werden soll, ob die gewünschte Entwicklung tatsächlich eingetreten ist.	Indikatoren und Mittel für die Fortschrittsmessung müssen entwickelt werden. Die Erhebung entsprechender Daten muss in die übrigen Datensysteme integriert werden.
„Alle" meint nicht immer „alle": Wird von Menschen mit Behinderungen gesprochen, werden einige Beeinträchtigungen oft nicht berücksichtigt. Dazu gehören vor allem psychosoziale Probleme, psychische Gesundheits- und Verhaltensprobleme, Mehrfachbehinderungen sowie Lernschwierigkeiten.	Die Politik muss Stigmatisierungen und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen von Menschen mit Behinderungen in Frage stellen und bekämpfen.

◀ Tabelle 1: Politische Hindernisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung und mögliche Lösungen

Initiativen dürfen nicht durch weniger inklusive Politik ersetzt werden, wie es etwa in Peru der Fall war:

> „Bei der staatlichen inklusiven Bildungspolitik hat es deutliche Rückschritte gegeben. Seit der Mitte des Jahrzehnts wurden die politischen Maßgaben zur Inklusion Schritt für Schritt widerrufen und durch andere ersetzt."[41]

2.3 Globale Trends untergraben die Verpflichtung zu inklusiver Bildung

Auch wenn der Aufbau inklusiver Bildungssysteme von der BRK verpflichtend vorgeschrieben ist und von den Zielen für nachhaltige Entwicklung politisch erneut bekräftigt wird, zwingen andere Kräfte die Regierungen immer noch in die entgegengesetzte Richtung.

2.3.1 Standardisierung

Die nationalen Bildungssysteme setzen zunehmend zentralisierte Lehrpläne mit klar definierten Leistungszielen und -überprüfungen ein. Ziel ist es, das Bildungswesen im ganzen Land und sogar länderübergreifend zu standardisieren. Was ein „gutes" Bildungssystem ist, wird dabei immer mehr über die Ergebnisse beurteilt, die im Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Naturwissenschaften im internationalen und nationalen Vergleich erzielt werden. Sozialkunde, Kunst, Sport und berufsbezogene Themen verlieren immer mehr an Bedeutung. Dadurch verengt sich der Bildungsfokus. Viele Lehrerinnen und Lehrer arbeiten auf gute Testergebnisse hin und konzentrieren ihre Anstrengungen auf die Fächer, in denen die Schulleistungen evaluiert werden. Diese Verengung und Standardisierung in der Bildung behindert die Kreativität der Lehrkräfte sowie ihre Fähigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.

© CBM

▲ Kongwyay Claude (16) aus Kamerun kam mit Grauem Star zur Welt. Auch nach einer erfolgreichen Operation ist seine Sehkraft eingeschränkt. Er erhält Unterstützung durch ein CBR-Programm, das seine Inklusion beim Besuch der Regelschule sicherstellt.

Sie haben Angst, neue Ideen und Ansätze auszuprobieren oder Personen zu unterrichten, die in ihrer Wahrnehmung Probleme verursachen oder die Leistungsergebnisse verschlechtern könnten.

Die PISA-Studie ist ein Beispiel für die wachsende Bedeutung, die der Messung von Bildungserfolgen durch standardisierte nationale und internationale Tests beigemessen wird.[42] Die teilnehmenden Staaten konkurrieren um die besten Testergebnisse ebenso wie Investorinnen und Investoren sowie Anbieterinnen und Anbieter im Bereich der privaten Bildung (siehe unten). Dieser Trend wird durch internationale Initiativen wie die „Learning Metrics Task Force" noch verstärkt.[43] Diese durch das Statistische Institut der UNESCO und das Zentrum für universelle Bildung der Brookings Institution ins Leben gerufene Organisation versucht, die Qualität der Bildung und des Lernens zu messen. Sie arbeitet jedoch mit vereinfachten Leistungskennzahlen, die den Lernfortschritt der einzelnen Person nicht erfassen. Die Folge dieser Trends ist, dass die in den Bildungssystemen gesammelten Daten zwar viele Indikatoren für Leistung und Erfolg umfassen, aber wenig Aufschluss geben zu Fortschritten in der Inklusion.

Viele Regierungen fördern mit der Standardisierung Bildungssysteme, die das Lehren und Lernen auf die Vorbereitung und das Bestehen von Prüfungen reduzieren. Bildung als Vorbereitung auf das Leben mit all seinen Herausforderungen steht nicht im Fokus der Gestaltung der Bildungssysteme. Viele Mädchen, Jungen, Frauen und Männer – mit und ohne Behinderungen – fühlen sich aber unwohl oder nicht in der Lage, ihre Lernfähigkeit und Kenntnisse in standardisierten Tests zu beweisen. Die aktuelle Entwicklung birgt daher das Risiko, entgegen der Forderung von BRK und SDG 4 exklusive Bildungssysteme zu fördern und zu belohnen.

2.3.2 Privatisierung

Die Agenda 2030 ist ein ehrgeiziges globales Programm. Ziel 17 weist ausdrücklich darauf hin, dass globale Partnerschaften wiederbelebt werden müssen, wenn die Ziele der Agenda für nachhaltige Entwicklung erreicht werden sollen. Dabei wird anerkannt, dass Regierungen, bilaterale Träger und der NRO-Sektor nicht über ausreichend Mittel verfügen, um die Veränderung in ihrer gesamten Tragweite allein zu bewältigen.

Der Privatsektor kann auf verschiedene Weise und auf unterschiedlichen Ebenen einen wichtigen Beitrag zu inklusiver Bildung leisten zum Beispiel durch

- die Vergabe von Stipendien für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auf der Bezirksebene;
- die Unterstützung barrierefreier Veranstaltungen;
- die Vergabe subventionierter oder freier Mittel zur Verbesserung der schulischen Infrastruktur;
- Investitionen in nachhaltige Energietechnologie und
- die Unterstützung verbesserter, barrierefreier öffentlicher Verkehrsmittel oder Schulbusse.

Es gibt viele positive Beispiele für die Beteiligung des privaten Sektors. Lokale Unternehmen oder Elternfördervereine haben zum Beispiel Spielplätze und Mittel für die Lehrkräfteausbildung bereitgestellt. Auch auf nationaler Ebene gibt es für den privaten Sektor viele Möglichkeiten, mit Schulen und SVO in Kontakt zu treten und wichtige Modellprojekte für Inklusion zu unterstützen. Bei diesem Engagement ist aber wohl zu erwägen, wie stark und mit welcher Motivation der Privatsektor beteiligt werden soll.

Das Streben nach Effizienz in der Bildung hat die Beteiligung privatwirtschaftlicher Akteurinnen und Akteure an Bildung noch gefördert. Es wird oft angenommen, dass wirtschaftliche Ansätze auch auf Bildung anwendbar sind. So sollen Qualitätsstandards erhöht, Kosten gesenkt und das Bildungssystem effizienter gestaltet werden. Diese Entwicklung muss sorgfältig beobachtet werden. Welche Rolle die verschiedenen Arten von Privatisierung für die Bildung spielen, ist eine komplexe Fragestellung. Abhängig vom Kontext können unterschiedliche Förderansätze und Auswirkungen ausgemacht werden. Häufig wird die Privatisierung zudem durch politische Ideologien und/oder Anforderungen internationaler Finanzierungsinstitutionen beeinflusst. So arbeiten verschiedene Regierungen auf der ganzen Welt derzeit darauf hin, die staatlichen Ausgaben für öffentliche Dienstleistungen wie Bildung und Gesundheit zu reduzieren. Dies kann zum Beispiel durch Maßnahmen erreicht werden wie

- die Erhöhung der Eigenleistung der Nutzer durch die Zahlung von Schulgeld;
- das Outsourcing bestimmter Bildungsleistungen an private Anbieter, die die Dienstleistungen zu niedrigeren Kosten bereitstellen als der Staat oder
- die Förderung strategischer Partnerschaften zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor. Solche Partnerschaften können Bedingung dafür sein, dass Regierungen Kredite von internationalen Finanzierungsinstitutionen erhalten.

In Afrika erhalten bereits 100 000 Schülerinnen und Schüler in 400 Vor- und Grundschulen entgeltliche Bildungsleistungen von einem großen privaten Träger.[44] Investitionen des Privatsektors und Dienstleistungen wie diese können fehlende Mittel im Staatshaushalt ausgleichen. Die privaten Anbieter können dabei ins Feld führen, dass sie in Qualitätsverbesserungen investieren, die sich die Regierungen nicht leisten könnten. Solche Initiativen

© CBM/Hayduk

▲ Diese Schüler genießen die Abkühlung, als sich der Anschluss eines Wasserschlauchs löst. Dank eines inklusiven Ernährungs- und Wasserprogramms, das die CBM an ihrer Schule fördert, erhalten sie täglich eine Mahlzeit und frisches Wasser.

werden von großen Geldgeberinnen und -gebern wie dem britischen Entwicklungsministerium zunehmend unterstützt oder als Partnerorganisationen gewählt.

Private Unternehmen werden aber naturgemäß von ihrem Gewinnstreben gesteuert. Es besteht das Risiko, dass private Geldgeberinnen und -geber und Bildungsanbieter Schulen exklusiver gestalten und standardisierte Systeme und Ansätze implementieren, die als effizienter gelten. Dies wiederum kann dazu führen, dass nur die Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die am leichtesten zu unterrichten sind, die besten Ergebnisse erzielen und/oder die geringsten Kosten verursachen. Diejenigen, die aufgrund besonderer Bedürfnisse zusätzliche Kosten verursachen, könnten an solchen Schulen nicht willkommen sein. Daten aus Großbritannien weisen darauf hin, dass das Schulsystem in öffentlich-privater Partnerschaft zu mehr Anmeldungen an Förderschulen geführt hat. Gleichzeitig nahm die Bereitschaft der Regelinstitutionen ab, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen.[45] Hinzu kommt, dass Kinder mit Behinderungen oft aus den ärmsten Familien der Gesellschaft kommen, die sich die Gebühren der privaten Anbieter nicht leisten können. Diese Kinder werden aufgrund der anfallenden Schulgebühren oft systematisch vom Besuch der Privatschulen ausgeschlossen.

Weiterhin besteht die Gefahr, dass Privatschulen an qualifiziertem Lehrpersonal sparen, um Kosten und Schulgebühren niedrig zu halten. Schlecht ausgebildete Lehrkräfte sind aber häufig nicht in der Lage, flexibel auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Das kann beträchtliche Konsequenzen für die Qualität des Unterrichts und die Begleitung der Kinder mit besonderem Förderungsbedarf nach sich ziehen. Der Staat als primärer Pflichtenträger sollte die Verantwortung für die Bereitstellung von öffentlich betriebener, kostenfreier Bildung an private Akteure und Akteurinnen nur unter einer Bedingung abgeben: Er muss zumindest die

allgemeine Zugänglichkeit und den Einklang des Lehrplans mit der nationalen Bildungspolitik sicherstellen.[46]

Der Trend zu einer stärkeren Beteiligung des privaten Sektors am Bildungsauftrag muss aus den eben beschriebenen Gründen sorgfältig überwacht werden. Alle, die im Auftrag von Regierungen Leistungen erbringen, müssen als Pflichtenträger ebenso zur Einhaltung der BRK und insbesondere des Artikels 24 verpflichtet werden wie die Regierungen selbst. Keiner der Beiträge des privaten Sektors darf die in der Agenda 2030 genannten Inklusionsziele unterminieren. Regierungen, die Zivilgesellschaft sowie internationale Geberinnen und Geber müssen klare Grenzen für die Beteiligung des Privatsektors erarbeiten und diese streng kontrollieren. Alle Akteurinnen und Akteure müssen darauf hinarbeiten, dass hochwertige inklusive Bildung ein nicht verhandelbares Element der Dienstleistungen bleibt, die der Privatsektor finanziert oder bereitstellt.

„Die Rolle der nicht staatlichen Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen bleibt umstritten. Aber innovative Finanzierungsquellen und neue Partnerschaften sind nötig, wenn die ehrgeizige SDG-Agenda realisiert werden soll."[47]

Zentrale Aussagen

- Artikel 24 der BRK und SDG 4 rufen die Staaten zu inklusiver Bildung auf.
- Inklusive Bildung für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer ist in jedem Kontext verpflichtend, auch in Konflikt- und humanitären Krisensituationen.
- Immer mehr Staaten entwickeln eine nationale Politik zu inklusiver Bildung. Diese bleibt jedoch häufig in theoretischen Betrachtungen stecken, wird nicht umgesetzt oder ist losgelöst von den gesetzlichen und politischen Vorgaben des allgemeinen Bildungssystems.
- Die Beteiligung des privaten Sektors im Bildungswesen nimmt international zu.
- Der Trend zur Standardisierung im Bildungssystem untergräbt die Bemühungen, Bildungssysteme weltweit inklusiv zu gestalten. Statt mit standardisierten Tests den Erfolg von Institutionen zu messen, sollten Prüfungen den individuellen Fortschritt von Schülerinnen und Schülern messen.
- Die Zulassungsmechanismen von Bildungseinrichtungen müssen barrierefrei sein, damit Menschen mit Behinderung die gleichen Chancen auf eine Zulassung haben wie nicht behinderte Bewerberinnen und Bewerber.

Kapitel 3

Kooperation

„Das Prinzip der Zusammenarbeit – im Klassenzimmer, im Schulleben überhaupt und in der Gemeinschaft – ist der Schlüssel zum Erfolg inklusiver Bildung."

Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

3.1 Kooperation in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

Die 2015 verabschiedete 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung macht schon in ihrer Präambel klar, dass das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung für alle Menschen nicht im Alleingang zu erreichen ist:

> „Wir sind entschlossen, die für die Umsetzung dieser Agenda benötigten Mittel durch eine mit neuem Leben erfüllte Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung zu mobilisieren, die auf einem Geist verstärkter globaler Solidarität gründet, insbesondere auf die Bedürfnisse der Ärmsten und Schwächsten ausgerichtet ist und an der sich alle Länder, alle Interessenträger und alle Menschen beteiligen."[48]

Mit diesem Beschluss macht die Agenda das Thema Kooperation zum Ausgangspunkt des angestrebten Wandels. Sie trägt allen Akteurinnen und Akteuren auf, diese globale Partnerschaft auszubauen und sie durch „… Multi-Akteur-Partnerschaften zur Mobilisierung und zum Austausch von Wissen, Fachkenntnissen, Technologien und finanziellen Ressourcen [zu ergänzen], um die Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung in allen Ländern und insbesondere in Entwicklungsländern zu unterstützen."[49]

Das Spektrum derer, die einbezogen werden sollen, umfasst neben regionalen, nationalen und internationalen Politik-Akteurinnen und -Akteuren auch die Privatwirtschaft und Wissenschaft. Aber auch die Zivilgesellschaft und alle betroffenen Menschen müssen beteiligt werden. Dazu gehören selbstverständlich Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen und ihre Familien. Auch das Monitoring der SDG-Umsetzung muss in allen Bereichen und auf sämtlichen Ebenen offen, inklusiv und partizipativ sein. Ein gesondertes Unterziel (Ziel16.4) legt zudem fest, dass alle Entscheidungsfindungsprozesse inklusiv, partizipativ und repräsentativ gestaltet werden müssen. Nur so können die Perspektiven, Erfahrungen und Bedürfnisse aller Menschen in die Prozesse einfließen.

Mit Blick auf politikfeldübergreifende Kooperationen legt die 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung fest, dass alle Unterziele zusammenhängen, unteilbar sind und dass eine Kooperation somit unerlässlich ist:

> „Die Querverbindungen zwischen den Zielen für nachhaltige Entwicklung und deren integrierter Charakter sind für die Erfüllung von Ziel und Zweck der neuen Agenda von ausschlaggebender Bedeutung."[50]

Deshalb müssen die Umsetzungsstrategien über verschiedene Entwicklungsfelder hinweg abgestimmt werden. Im Bildungsbereich ist die sektorenübergreifende Zusammenarbeit besonders wichtig (siehe dazu Kapitel 3.2). Bildung spielt zudem eine wichtige Rolle bei der Umsetzung anderer SDGs, wie es sich in verschiedenen Unterzielen widerspiegelt.[51] Die folgenden Absätze zeigen auf, wie Kooperation zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, Sektoren und Programmen zum Gelingen inklusiver Bildung beitragen kann.

© CBM/Hayduk

▲ Aaron (links) und Muriseni (beide 4) spielen in ihrem Kindergarten in Simbabwe. Das Puzzeln unterstützt die Entwicklung ihrer Feinmotorik.

3.2 Kooperation zur Umsetzung des „Twin-Track-Approach“

Bereits im ersten Kapitel wurde angedeutet, dass inklusive Bildung einen zweigleisigen Ansatz verfolgen muss, damit individuelle Unterstützung mit systemischen Veränderungen einhergehen kann. Viele nehmen inklusive Bildung deshalb als sehr komplexe, kaum zu leistende Herausforderung wahr. Dabei ist die Schaffung inklusiver Bildung keine Aufgabe für eine Organisation oder Behörde allein. Viele Akteurinnen und Akteure müssen diesen Prozess gemeinsam tragen und können ihn gemeinsam auch bewältigen.

Der Prozess, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, muss aus verschiedenen Richtungen angestoßen und unterstützt werden. Die Akteurinnen und Akteure, die sich für inklusive Bildung starkmachen, sollten gemeinsam

- die Regierungspolitik aktiv beeinflussen, um sicherzustellen, dass die Bildungspolitik den Vorgaben der BRK entspricht;
- auf politischer Ebene darauf hinwirken, dass ausreichend Mittel für inklusive Bildung bereitgestellt werden;
- Veränderungen bei der Lehrkräfteausbildung unterstützen;
- Lehrpläne und Prüfungsordnungen reformieren;
- Schulinfrastrukturen, Programme und Lehrmaterialien barrierefrei gestalten;
- mit Gemeinden und Eltern zusammenarbeiten;
- Lern- und Förderbedürfnisse ermitteln;
- individuelle Unterstützung beim Lernen und/oder Hilfsmittel anbieten sowie angemessene Vorkehrungen treffen und
- die Erfassung disaggregierter Daten durchsetzen, damit kontrolliert werden kann, ob alle Kinder Zugang zu Bildung erhalten und daran tatsächlich aktiv teilhaben können.

Diese Aufgaben müssen Regierungen, Zivilgesellschaft und SVO in Kooperation miteinander erfüllen, wenn sich Bildungssysteme grundlegend ändern sollen. Keine Behörde und kein Bildungsministerium kann einen solchen Wandel allein erreichen. In Anbetracht der Komplexität der Aufgabe und der wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den beteiligten Interessengruppen müssen Möglichkeiten für einen Erfahrungsaustausch geschaffen werden. Der Prozess wird davon profitieren, wenn alle Akteurinnen und Akteure sich über erfolgreiche Ansätze und

sonstige Erfahrungen austauschen sowie Kompetenzen und Ressourcen bündeln.

In der Realität lässt die Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure leider zu wünschen übrig. Die Gesundheits- und Sozialministerien spielen eine entscheidende Rolle für die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Die Ministerien für Jugend und Arbeit können die Bildungsministerien bei der Planung der Ausbildung an Schulen und Universitäten unterstützen, damit der Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt gelingt. In vielen Ländern gibt es zwischen den einzelnen Ministerien allerdings immer noch kaum Verbindungen und „… Sonderpädagogik [wird dort] als soziales Thema betrachtet, das nicht in den Aufgabenbereich des Bildungsministeriums fällt."[52] Auch innerhalb der Ministerien ist die Kommunikation häufig ungenügend. Daten, die zentral für die Planung des Zugangs zu Bildung und die Überwachung von Ergebnissen der Bildungspolitik sind, werden vielfach nicht gemeinsam genutzt.

Nicht nur staatliche Akteurinnen und Akteure, auch NRO arbeiten häufig isoliert voneinander, etwa weil sie um knappe Finanzmittel konkurrieren. Manchmal sind sie auch zu stark auf den Aspekt der Behinderung fokussiert, als dass sie die nicht behinderungsspezifischen Systeme und Strukturen im Blick behielten. Die Bilanz der bisherigen Kooperation ist dementsprechend häufig wenig positiv und die Erfahrungen im Aufbau von Beziehungen und in der Pflege von Netzwerken fallen eher gering aus. In Krisen- und Konfliktsituationen ist oft zu beobachten, dass die Arbeit großer Entwicklungsorganisationen mit allgemeinem Ansatz und die Tätigkeit von Organisationen mit einem behinderungsspezifischen Fokus zu wenig verknüpft sind.

Auch Organisationen mit einem Fokus auf Menschen mit Behinderungen initiieren häufig Bildungsprojekte, ohne mit anderen Akteurinnen und Akteuren zu kooperieren. Infolgedessen bleiben umfassende Systemveränderungen oft aus. Organisationen, die sich mit spezifischen Behinderungen befassen, entwickeln mitunter inklusive Bildungsinitiativen für genau diese Zielgruppe, während Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit anderen oder solche ohne Behinderungen ausgeschlossen bleiben. Die Erfolgschancen solcher Bildungsinitiativen laufen Gefahr, begrenzt zu bleiben. Außerdem bergen sie das Risiko, eher zu Integration als zu Inklusion zu führen. Auch die CBM setzt sich seit über hundert Jahren speziell für Menschen mit Behinderungen ein und muss sich selbst die kritische Frage stellen, ob sie dem Anspruch einer systemverändernden Entwicklungszusammenarbeit immer gerecht geworden ist und gerecht wird (siehe dazu die Diskussion auf den Seiten 174 bis 183).

Allgemein ausgerichtete NRO haben häufig zum Ziel, Bildungssysteme kindgerechter und hochwertiger zu gestalten, lassen dabei aber die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen außer Acht. Vor allem gehörlose und taubblinde Schülerinnen und Schüler werden oft vergessen. Solche Initiativen können zwar einen Beitrag zur Entwicklung inklusiverer Systeme mit höherer Bildungsqualität leisten. Wenn die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler aber nicht berücksichtigt

werden, könnten manche von ihnen nach wie vor von Bildung ausgeschlossen sein. Hier gibt es großen Handlungsbedarf, denn dass NRO einen ganzheitlichen, zweigleisigen Ansatz für inklusive Bildung verfolgen, ist eher die Ausnahme als die Regel.

3.2.1 Auf kooperative Lösungen hinarbeiten

Wenn die Ziele von Artikel 24 der BRK und von SDG 4 verwirklicht werden sollen, muss sich grundlegend ändern, wie inklusive Bildungsprogramme konzipiert und durchgeführt werden. Inklusive Bildungsinitiativen in der Entwicklungszusammenarbeit oder im humanitären Kontext erfordern gemeinsame Anstrengungen. Fachministerien wie etwa die für Soziales und Gesundheit müssen aus den oben beschriebenen Gründen mit den Bildungsministerien zusammenarbeiten. NRO, Organisationen, die speziell zum Thema Behinderung arbeiten, Selbstvertretungs- und Elternorganisationen spielen dabei eine wichtige Rolle: Sie können ihre Erfahrung und ihr Wissen einbringen und sich mit Lehrkräften und anderen Verantwortlichen austauschen, wie inklusive Bildung auf allen Ebenen und beginnend mit frühkindlicher Bildung gelingen kann.

Das hört sich zunächst utopisch an und sicher wird es einige Zeit brauchen, bis sich die Gewohnheiten der Akteurinnen und Akteure auf staatlicher, entwicklungspolitischer sowie humanitärer Ebene verändern. Als ersten Schritt sollten wir akzeptieren, dass Zusammenarbeit ein wesentliches Ziel und Mittel bei der Planung inklusiver Bildungsinitiativen sein muss. Denn wenn wir weiterhin isoliert arbeiten, mögen wir zwar manche Ergebnisse für bestimmte Zielgruppen erzielen. Die notwendigen systemischen Veränderungen aber und inklusive Bildung im eigentlichen Sinne werden so sicher nicht erreichen werden können.

3.3 Sektorübergreifende Zusammenarbeit

Entwicklungspolitik ist häufig Silo-Politik, weil Behörden sowie andere Akteurinnen und Akteure strikt im eigenen Fachgebiet arbeiten – etwa in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Soziales oder Kinderschutz. Dies ist eine große Hürde für inklusive Bildung, die Beiträge und Unterstützung auch von Bereichen außerhalb des Bildungssystems benötigt.

3.3.1 Gemeindenahe Rehabilitation (CBR) und inklusive Gemeindeentwicklung (CBID)

Die Sinnhaftigkeit der sektorübergreifenden Verbindung zwischen Initiativen der gemeindenahen Entwicklung und inklusiver Bildung ist offensichtlich. Einige inklusive Bildungsinitiativen sind aus CBID-Programmen hervorgegangen, denn häufig entwickelt sich Inklusion im Einzelfall wie folgt: Mädchen und Jungen mit Behinderungen werden in ihrer Gemeinschaft identifiziert, ihre gesundheitliche Rehabilitation wird im familiären Umfeld und in der Gemeinschaft unterstützt und ihre soziale Teilhabe an der Gemeinschaft im weiteren Sinne gefördert. Ihnen dann einen Zugang zu Bildung zu verschaffen, ist häufig der nächste logische Schritt. Etliche CBR- und

CBID-Programme der CBM beinhalten daher Komponenten oder Ziele inklusiver Bildung.

CBID kann dazu beitragen, dass Mädchen und Jungen mit Behinderungen so früh wie möglich identifiziert werden und Zugang zu angemessener Unterstützung erhalten. Diese Programme können die Mobilität und Koordination von Menschen mit Behinderungen fördern sowie ihre sensorischen Fähigkeiten, ihre Sprache, Kommunikationsfähigkeit und verschiedene lebenspraktische Fähigkeiten entwickeln. Sie helfen dabei, Kinder mit Behinderungen durch gezielte Förderung auf ihre Einschulung vorzubereiten, damit sie den Anforderungen des Schulalltags ebenso gewachsen sind wie andere Schülerinnen und Schüler. CBID-Kräfte arbeiten bei Bedarf mit Kindern, Eltern, Lehrkräften und anderen Spezialisten zusammen, um Rehabilitations- und Bildungspläne zu entwickeln. Sie ermöglichen zudem Mädchen und Jungen den Zugang zu lokal angemessenen und nachhaltigen Hilfsmitteln oder anderen Materialien.

CBID-Programme können zudem eine wichtige Rolle dabei spielen, Gemeinden und Schulen für inklusive Bildung zu sensibilisieren und zu motivieren. Sie sind wichtige Ansprechpartner für Schulen und andere Bildungseinrichtungen zu Themen wie die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen und Barrierefreiheit (siehe Kapitel 7). Sie können mit den Familien von Menschen mit Behinderungen zusammenarbeiten, damit diese ihre Rechte kennenlernen und einfordern sowie die Entwicklung ihrer Kinder zu Hause unterstützen können. CBID-Kräfte können außerdem eine Vermittlungsrolle zwischen den Sektoren einnehmen, wenn sie Familien über verfügbare Sozialleistungen informieren und bei der Beantragung solcher Leistungen unterstützen.

Auch in Übergangszeiten, wie etwa bei einem Schulwechsel, können CBID-Programme Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien unterstützen. Ein neuer Lernort wird möglicherweise neue Barrieren aufweisen, neue Aktivitäten wollen gemeistert werden. CBID-Kräfte können für Menschen mit Behinderungen, ihre Familien und lokale Gemeinschaften wertvolle Unterstützung leisten, indem sie

- die neue Schule bezüglich der Barrierefreiheit von Gebäude, Unterricht und Schulmaterialien, des Fortbildungsangebots für Lehrkräfte, inklusiver Personalpolitik etc. begutachten;
- Maßnahmen für angemessene Vorkehrungen für einzelne Schülerinnen und Schüler vorschlagen;
- Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich auf dem Schulweg und in der Schule zurecht zu finden sowie
- ein Unterstützersystem aufbauen, Vorurteile und Mobbing ansprechen und damit Isolierung verhindern.

Auf höherer Bildungsebene stellen neue Fächer und Aktivitäten wie Sportarten, wissenschaftliche Experimente oder berufsbezogene Themen mitunter hohe Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler. CBID-Kräfte können ihnen die Teilnahme an solchen Aktivitäten erleichtern und die Lehrkräfte dabei unterstützen, sie an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder oder Jugendlichen anzupassen. CBID-Programme leisten idealerweise auch beim Übergang in das Arbeitsleben wertvolle Unterstützung: Sie erarbeiten mit

© CBM/Harms

▲ Kasandra (8, zweite von links) aus Nicaragua hat das Down-Syndrom. Dank der Frühförderung durch die CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD kann sie die örtliche Schule besuchen.

Arbeitgeberinnen und -gebern, wie sie die Anstellung oder selbstständige Tätigkeit von jungen Menschen mit Behinderungen nach deren Schulabschluss aktiv fördern und meistern können.

CBID-Programme bringen die Ressourcen und auch das Wissen der Gemeinschaft in die Schulen und unterstützen die Lehrkräfte. Sie können die Mitwirkung von Schulen an Anti-Diskriminierungskampagnen und präventiven Gesundheitsprogrammen fördern. Die Zusammenarbeit zwischen CBID-Initiativen und inklusiven Bildungsprogrammen kann also dem Bildungssystem helfen, seine Pflicht zur Bereitstellung individueller Unterstützung zu erfüllen. CBID-Initiativen können aber auch durch die Zusammenarbeit mit anderen Sektoren oder anderen Akteurinnen und Akteuren systemische Veränderungen fördern.

Fallstudie 2: Kasandras Geschichte – CBR-Kräfte in Nicaragua helfen mit Erfolg[56]

Kasandra ist acht Jahre alt, hat das Down-Syndrom und besucht die örtliche Schule. Letzteres verdankt sie der Unterstützung durch die CBM-Partnerorganisation „Asociación de Programas Integrales de Educación Comunitaria Astrid Delleman" (ASOPIECAD). Die CBR-Kräfte des Projektpartners klärten Kasandras Mutter über die Rechte ihrer Tochter auf, auch über ihr Recht auf inklusive Bildung.Trotzdem war es nicht einfach, Kasandra den Besuch der örtlichen Schule zu ermöglichen. Schulleitung und Lehrkräfte waren zunächst nicht sehr begeistert von der Idee, Kasandra aufzunehmen. Deshalb organisierten die CBR-Kräfte einige Trainings, an denen auch Kasandras Klassenlehrerin Lidia teilnahm. Die Trainings bewirkten bei Lidia eine deutliche Veränderung auf vielen Ebenen: Voller Überzeugung und neuem Wissen nahm sie sich der Förderung von Kasandra an und bereitete fortan einen auf Kasandras Möglichkeiten und Bedürfnisse angepassten Unterricht vor. Sie kämpfte sogar für Kasandras Versetzung in die nächste Klasse, als diese die Lernziele nicht erreichte. Das Mädchen sollte bei den vertrauten Klassenkameradinnen und -kameraden bleiben können. Dank der Unterstützung, die Kasandra, ihre Mutter und ihre Lehrerin von den CBR-Kräften erhielt, ist das Mädchen unabhängiger geworden und hat auch Menschen außerhalb ihrer Familie kennengelernt. Sie kann lesen, schreiben und rechnen. Ihre Mutter ist überzeugt, dass Kasandra eines Tages für sich selbst wird sorgen können.

Info 6: Gemeindenahe Rehabilitation und inklusive Gemeindeentwicklung

Gemeindenahe Rehabilitation („Community Based Rehabilitation", CBR) verfolgte zunächst das Ziel, Menschen mit Behinderungen in ihren Gemeinschaften mit Rehabilitationsleistungen und Hilfsmitteln zu versorgen. In den 1990er Jahren entwickelte sich CBR zu einem multisektoralen Ansatz weiter.

2004 wurde CBR in einem gemeinsamen Positionspapier der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), der UNESCO und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) neu definiert. CBR ist danach eine „… Strategie in der Gemeindeentwicklung für Rehabilitation, Armutsbekämpfung, mehr Chancengleichheit und soziale Inklusion aller Menschen mit Behinderungen". CBR-Programme sollen umgesetzt werden „… durch die gemeinsamen Anstrengungen der Menschen mit Behinderungen selbst, ihrer Familien, Organisationen und Gemeinschaften sowie der relevanten staatlichen und nicht staatlichen Gesundheits-, Bildungs-, Berufs-, Sozial- und sonstigen Diensten."[53]

Eine Matrix gliedert seitdem die CBR-Arbeit in fünf wichtige, miteinander verschränkte Komponenten:

- Gesundheit,
- Bildung (einschließlich frühkindlicher, Primär-, Sekundar- und Hochschulbildung, informeller Bildung und lebenslangen Lernens),
- Existenzsicherung,
- Soziales und
- Empowerment.[54]

CBR folgt zudem den Grundsätzen der BRK und umfasst weitere Prinzipien wie die Förderung der Selbstvertretung und Nachhaltigkeit.

Inklusive Gemeindeentwicklung („Community Based Inclusive Development", CBID) ist ein Ziel, das unter anderem durch CBR erreicht werden soll. Die Durchführungsorganisationen verwenden immer häufiger den Begriff CBID, um das gesamte Spektrum ihrer Arbeit zu reflektieren.

Die CBM versteht CBID als umfassenden Ansatz für ihre Arbeit: „Inklusive Gemeindeentwicklung ist ein personenzentrierter, gemeindeorientierter Ansatz für inklusive Entwicklung. Die CBM legt ihn ihrer Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, ihren Familien und mit Organisationen zugrunde. Mit diesem Ansatz wollen wir einen wertvollen Beitrag zu allen Maßnahmen leisten, die inklusive Entwicklung von Grund auf ermöglichen. Seit der Veröffentlichung der CBR Guidelines im Jahr 2010 hat die Projektarbeit der CBM und ihrer Partnerorganisationen eine Entwicklung durchlaufen, die sich am besten durch die Änderung der Bezeichnung für diesen Kernbereich unserer Programmarbeit von CBR zu CBID fassen lässt ... Diese Entwicklung verstärkt die Kooperation mit Aktivistinnen und Aktivisten im Bereich Behinderung und fördert Zusammenarbeit unter den UN-Behörden. Unsere gemeindenahe Arbeit will die Systeme in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Bildung, Existenzsicherung sowie andere lokale Systeme stärken, ohne andere Verantwortliche für diese Aufgaben zu verdrängen."[55]

In diesem Buch wird hauptsächlich der Begriff CBID verwendet. Eine Ausnahme stellen die Projektbeispiele von Organisationen dar, die in ihrer Dokumentation selbst den Begriff „CBR" verwenden.

3.3.2 Zusammenarbeit zum Schutz des Kindes

Inklusive Bildung hilft, marginalisierten und häufig gefährdeten Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildung und die Teilhabe daran zu verschaffen. Das können Mädchen und Jungen sein, die im häuslichen Umfeld oder in der Gemeinschaft Diskriminierung, Benachteiligung, Isolation, Misshandlungen oder Missbrauch erfahren oder in der Vergangenheit erlebt haben.

Auch Schulen können Orte sein, an denen Kinder geschützt werden müssen. Schülerinnen und Schüler können Mobbing, körperlicher Bestrafung, sexueller Belästigung oder geschlechtsspezifischer Gewalt durch Gleichaltrige oder Erwachsene ausgesetzt sein. Kinder mit Behinderungen, insbesondere Mädchen, sind drei- bis viermal häufiger von Missbrauch betroffen.[57] In Konflikt- und humanitären Krisensituationen sind Kinder – insbesondere mit Behinderungen – noch öfter von Gewalt oder deren Auswirkungen betroffen.

Info 7: Kinder schützen und behüten

Der Begriff **Kindersicherheit** bezieht sich auf ein breites Spektrum von Maßnahmen, mit denen die Sicherheit von Kindern gewährleistet und ihr Wohlergehen gefördert wird.

Kinderschutz ist ein Aspekt der Kindersicherheit. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem Schutz der Kinder vor Leid oder Schaden.

Die Richtlinien der CBM zum Kinderschutz sind online abrufbar unter: www.cbm.org/article/downloads/54741/Child_Safeguarding_Policy__2014.pdf

Folglich müssen inklusive Bildungsprogramme gemeinsam mit verschiedenen institutionenübergreifenden Initiativen daran arbeiten, dass Kindersicherheit auf allen Ebenen der Bildung gewährleistet ist.

Nicht immer besteht eine enge Verbindung zwischen Initiativen zum Kinderschutz und inklusiven Bildungsinitiativen. Oft beschäftigen sich an einer Schule, in einer Flüchtlings- oder Vertriebeneneinrichtung oder einem Bezirk verschiedene Projekte und Organisationen mit Inklusionsfragen sowie Sicherheitsproblemen. Angestellte der Schule wissen aber oft nicht, was zu tun ist, wenn Sicherheitsbedenken auftreten. Sicherheitsvorfälle können die Erfolge inklusiver Bildung dabei schwerwiegend untergraben, weil Eltern ihre Kinder ungern an eine Schule schicken werden, die ihren Kindern kein sicheres Lernumfeld bietet. Darum ist es wichtig, die Beziehungen zwischen Vorhaben zu inklusiver Bildung und Initiativen für Kindersicherheit und Kinderschutz zu verstärken. Eltern und Mitglieder der Gemeinschaft sollten aktiv beteiligt werden. Gemeinsam sollten alle Akteurinnen und Akteure sicherstellen, dass Missbrauch und Gewalt mit allen Mitteln verhindert werden und nicht zur Exklusion der Betroffenen von Bildung führen. Solche Kooperationen können

- dafür sorgen, dass Schulleitungen ausdrücklich die Verantwortung für Kindersicherheit und Kinderschutz in der Schule übernehmen;
- idealerweise dazu führen, dass Partnerorganisationen oder Gruppen von Organisationen ihre Initiativen für inklusive Bildung und Kinderschutz gemeinsam planen und

in Abstimmung mit der Schulleitung auch zusammen umsetzen;

- Bildungsfachkräfte sowie Entscheidungsträgerinnen und -träger für die erhöhte Gefährdung bestimmter Kinder vor allem in Krisensituationen sensibilisieren; die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen bei der Katastrophenvorsorge in der Schulgemeinschaft umfassend berücksichtigen;
- dafür sorgen, dass Risikoanalysen für Kindersicherheit und Kinderschutz in Bildungseinrichtungen durchgeführt werden, um besondere Schwachstellen und notwendige Maßnahmen zur Risikobegrenzung zu identifizieren;
- die Lehrkräfteausbildung so verbessern, dass Raum für die Diskussion von Kinderschutzfragen und das Einüben von Reaktionen auf Missbrauchsfälle in der Praxis geschaffen wird;
- Alternativen für Lehrkräfte in Kontexten aufzeigen, in denen körperliche Bestrafung als Maßregelung in Schulen eingesetzt wird; mit Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderungen Mechanismen zur Aufdeckung und Meldung von Gewalt entwickeln, vor allem von geschlechtsspezifischer Gewalt;
- zur demokratischen Entwicklung von Verhaltens- und Disziplinarrichtlinien sowie von Verhaltenskodizes in der Schule beitragen. Dabei sollte ein Fokus auf der Entwicklung von Alternativen zu körperlicher Bestrafung liegen;
- in den Schulen Mädchen, Jungen, Eltern und die Gemeinschaft als Ganzes zu Fragen von Kindersicherheit und -schutz aufklären – unterstützt durch barrierefreie Sprache, barrierefreie Formate und Aktivitäten.

© CBM

▲ Seit seiner Geburt hat Ramsevak Barathpure (30) Lernschwierigkeiten. Er brach die Schule im indischen Distrikt Betul ab und lebte isoliert von der Gesellschaft. Mit dem Kredit einer CBM-Partnerorganisation konnte er einen Büffel kaufen und leistet jetzt einen Beitrag zum Einkommen seiner Familie.

3.3.3 Soziale Sicherung, Armutsbekämpfung und Existenzsicherung

Behinderung und Armut sind bisher untrennbar miteinander verbunden.[58] Oft ist Armut nach wie vor die Hauptursache dafür, dass Kinder keine Schule besuchen oder sie abbrechen. Auch in Ländern mit kostenloser Grundschulbildung fallen immer noch Kosten für Schulkleidung, Bücher sowie Verkehrsmittel an. Diese Kosten verhindern in zahlreichen Fällen den Schulbesuch. Weil dem so ist, müssen inklusive Bildungsinitiativen

mit Initiativen zur Armutsbekämpfung und Existenzsicherung verknüpft sein. Sie sollten erreichen, dass Bildung bezahlbar ist und Familien nicht gezwungen sind, in Sachen Bildung Prioritäten zu setzen und bestimmte Kinder zu benachteiligen. Die **Fallstudie 3** auf dieser Seite stellt ein inklusives Bildungsprogramm vor, das durch Existenzsicherung und andere soziale Aktivitäten Inklusion gefördert sowie Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen den Schulbesuch dauerhaft ermöglicht hat.

Inklusive Bildungsinitiativen müssen also auch mit Programmen zur sozialen Sicherung zusammenarbeiten, damit Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen Zugang zu sozialer und finanzieller Unterstützung erhalten. Diese Unterstützung kann in Form von Stipendien, kostenloser oder gebrauchter Schulkleidung oder sogar von Lebensmitteln geleistet werden. Die Unterstützung kann aber auch darin bestehen, Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien in Kontakt mit anderen Organisationen oder Personen zu bringen, die ihnen bei der Beantragung von Ausweisdokumenten und staatlichen Sozialleistungen helfen und ihnen Zugang zu Rehabilitationsleistungen oder Hilfsmitteln verschaffen.

Fallstudie 3: Existenzsicherung für Mütter von Kindern mit Behinderungen in Guatemala

In Guatemala sind viele Mütter von Kindern mit Behinderungen alleinerziehend, weil die Väter der Kinder sie verlassen haben. Die CBM-Partnerorganisation ADISA in Santiago de Atitlán initiierte deswegen ein Projekt für Mütter von Kindern mit Behinderungen. Es konzentriert sich auf das wirtschaftliche Empowerment und die Aufklärung über Rechte und Pflichten von Menschen mit Behinderungen sowie ihrer Familien.

Ausgangspunkt für das Projekt war die folgende Beobachtung: In den von ADISA betreuten Gemeinden brachten viele Mütter von Mädchen und Jungen mit Behinderungen ihre Kinder morgens zur Schule. Danach warteten sie den ganzen Tag in der Nähe der Schule, um ihre Kinder nach dem Unterricht wieder nach Hause zu begleiten. Viele Familien hatten einen Schulweg von über einer Stunde zu bewältigen. Es war also kostengünstiger für die Mütter, den ganzen Tag zu warten, als nach Hause zu fahren und ihr Kind später wieder von der Schule abzuholen. ADISA nahm sich vor, etwas gegen diese verlorene Zeit zu unternehmen. Die Partnerorganisation der CBM startete im Jahr 2015 ein Programm, das diesen Müttern Hilfe zur Existenzgründung leistet sowie ein Spar- und Kreditprogramm für sie bereithält. Sie wollten damit den Müttern ermöglichen, während der Schulzeit ihrer Kinder einer produktiven Tätigkeit nachzugehen und das Familieneinkommen zu verbessern.

Die Teilnehmerinnen des Programms wurden auf der Grundlage von Befragungen und Hausbesuchen mit dem Einverständnis der lokalen Autoritäten ihrer Gemeinschaften ausgewählt. Die Mütter nahmen an Trainings zur Unternehmensführung und zur erfolgreichen Vertretung eigener Interessen und Rechte gegenüber Dritten teil. Zudem unterstützte ADISA die Frauen bei der Entwicklung eigener

© CBM/Hayduk

◀ Die Mitglieder dieser Spargruppe von Menschen mit Behinderungen in Ruanda tragen jeden Monat ihre Ersparnisse zusammen. Aus dem gemeinsamen Topf können sie kleine Kredite für ihre beruflichen Projekte beantragen.

Geschäfts- und Investitionspläne. Schließlich erhielten sie eine Anschubfinanzierung von 1500 Quetzal (etwa 200 Euro), um ein Unternehmen zu gründen.

Zudem wurde jede Teilnehmerin Mitglied in einem Kleinkredit- und Sparverein, der wie eine kleine Gemeinschafts-Sparkasse funktioniert: Jeden Monat muss ein festgelegter Betrag angespart werden. Es gibt Regelungen für die Verwaltung der Mittel und die Gewährung von Darlehen an die Teilnehmerinnen. Am Ende des Jahres werden Erspartes und Gewinne anteilig ausgeschüttet. Die Teilnehmerinnen verwenden diese Mittel zur Deckung von Kosten für Wohnen, Gesundheit und Bildung sowie für ihre Unternehmen.

Die Evaluation des Programms von ADISA bestätigte, dass die Teilnehmerinnen wirtschaftlich gestärkt wurden und einen besseren Zugang zu Gesundheit und Bildung hatten. Sie wussten zunehmend über ihre Rechte und die ihrer Kinder Bescheid und setzten sich für ihre eigene Sache auf verschiedenen Ebenen ein. Bis heute bewirkt ADISA mit diesem Programm zweierlei: Sie bekämpft die Einkommensarmut von Familien mit behinderten Kindern und sorgt dafür, dass Mütter von Kindern mit Behinderungen ihre Töchter und Söhne am Schulleben teilnehmen lassen können. Armutsbekämpfung und Förderung von Inklusion gehen hier also Hand in Hand. ◀

© CBM/Hayduk

▲ Diese Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule in einem häufig von Dürre heimgesuchten Gebiet Äthiopiens. Die CBM bietet allen Kindern eine Schulmahlzeit pro Tag. Dank eines einfachen Systems gibt es an der Schule zudem stets frisches Wasser: Alle Kinder bringen jeden Tag drei Liter Wasser in gelben Kanistern mit.

3.3.4 Gesundheit, Ernährung, Wasser und sanitäre Einrichtungen

Auch Gesundheitsinitiativen müssen mit Programmen zur Förderung inklusiver Bildung verknüpft werden. Der Grund hierfür ist nicht, dass Menschen mit Behinderungen automatisch eine schlechte Gesundheit hätten. Vielmehr brauchen alle Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit und ohne Behinderungen Zugang zu Informationen und Diensten, die ihre Gesundheit fördern oder erhalten und ihnen somit die Teilhabe an Bildung ermöglichen. Auch Menschen mit Behinderungen müssen Zugang haben zu Reihenuntersuchungen, Schutzimpfungen, Dienstleistungen im Bereich sexueller und reproduktiver Gesundheit, Ernährungsprogrammen sowie zu anderen gesundheitsfördernden Dienstleistungen. All diese Dienste müssen so gestaltet werden, dass sie den physischen, kognitiven und kommunikationsspezifischen Bedürfnissen der einzelnen Personen entsprechen.

Inklusive Schulen sind ein idealer Anknüpfungspunkt, um die Verfügbarkeit und Reichweite von Gesundheitsdienstleistungen zu verbessern – vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sowie ihre Familien. Die Verbindung von Gesundheit und Bildung ist unerlässlich für die Gewährleistung wirksamer Früherkennungsmaßnahmen und frühzeitiger Interventionen für Mädchen und Jungen mit Behinderungen. Gesundheitsdienste können dabei helfen, Kinder mit Behinderungen, die nicht zur Schule gehen, zu identifizieren sowie mit den Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen, um einen Zugang zur Schule zu schaffen.

Gesundheits- und Ernährungsprobleme stellen oftmals selbst Behinderungen dar, die nicht unmittelbar ersichtlich sind. Chronische Schmerzen, Diabetes, Verdauungsstörungen oder andere Beschwerden können zum Beispiel eine erfolgreiche Beteiligung und Teilhabe am Unterricht verhindern. Diese Probleme werden aber häufig nicht erkannt oder anerkannt. Deswegen bleibt nicht selten die Unterstützung aus, die den betroffenen Menschen eine erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags ermöglichen könnte.

Bildungsprogramme im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit und humanitärer Hilfe sehen immer häufiger Schulspeisungen vor. Hunger oder Unterernährung werden

nämlich häufig als Barrieren für die Teilnahme und Teilhabe am Unterricht und den Kompetenzerwerb im Schulleben identifiziert. So bieten viele Organisationen Frühstück oder einen Mittagstisch an oder betreiben Schulgärten, in denen die Schülerinnen und Schüler Obst und Gemüse für sich und ihre Familien anbauen und ernten können. Diese Initiativen brauchen aber oft kleinere oder größere Anpassungen, um für alle zugänglich zu werden. Zum Beispiel benötigen einige Mädchen und Jungen Unterstützung dabei, sich Essen zu holen oder es zu verzehren. Andere Kinder brauchen eine besondere Ernährung, die das Schulessen nicht bietet. Eine Kooperation mit CBID-Diensten und örtlichen Gesundheits- und Ernährungsprogrammen könnte diese Lücken schließen.

Das Betreiben von Schulgärten bringt neben der Beseitigung des Hungers weiteren Nutzen: Es fördert ökologische Nachhaltigkeit und ermöglicht eine gesunde Ernährung für alle. In Schulgärten werden nicht nur gesunde Lebensmittel produziert, ihre Bewirtschaftung vermittelt den Schülerinnen und Schülern auch praktische Fähigkeiten für den Alltag. Praktisches, nachhaltiges Lernen wiederum stellt eine zentrale Komponente in der schülerzentrierten, inklusiven Bildung dar. Besonders SDG 4.7 benennt Konzepte für ein nachhaltiges Lernen, die unbedingt inklusiv umgesetzt werden müssen.

Schließlich sind sauberes Wasser und sanitäre Anlagen wesentliche Voraussetzungen für inklusive Bildungseinrichtungen. Wasserversorgung sowie Abwasserentsorgung sind für die Gesundheit aller Menschen von zentraler Bedeutung. Insbesondere für Mädchen kann ein Mangel an zugänglichen, sicheren, ausreichend Privatsphäre bietenden und nach Geschlechtern getrennten Waschbecken und Toilettenanlagen in Schulen ein Grund dafür sein, die Schule abzubrechen. Dieser Aspekt kann sich auch auf die Beteiligung am Unterricht sowie den Lernerfolg auswirken. Kindern fällt es schwer, sich zu konzentrieren, wenn sie durstig sind, es keine Toilette gibt oder sie Mobbing oder Missbrauch fürchten müssen. Zudem wirken sich eine schlechte Qualität von Wasser und sanitären Einrichtungen negativ auf die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften aus und können Fehlzeiten verursachen.

3.3.5 Zusammenarbeit zwischen Ministerien

Die Entwicklung und Verwaltung des nationalen Bildungswesens liegt in der Regel in der Verantwortung des Bildungsministeriums. Manchmal sind jedoch auch das Gesundheits- und Sozialministerium für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zuständig, während das Bildungsministerium nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielt. Eine derartige Aufteilung der Zuständigkeit für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern behindert inklusive Bildung erheblich. Im allgemeinen Bildungssystem fehlen so Erfahrungen in der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und/oder das Bildungsministerium betrachtet ihre Inklusion nicht als seine Aufgabe.

Aber auch dort, wo Bildung für Menschen mit Behinderungen bereits in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums fällt, fehlt es oft an Kooperation mit anderen Ministerien.

Diesen Missstand gilt es zu beheben, weil sektorübergreifende Ansätze für den Erfolg inklusiver Initiativen entscheidend sind, wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben wurde.

Die Projekte der CBM, ihrer Partner- und anderer Entwicklungsorganisationen involvieren häufig Akteure anderer Sektoren wie zum Beispiel Programme in den Bereichen Bildung, Augengesundheit und CBID. Diese sind häufig wiederum mit dem Gesundheits-, Sozial- und Beschäftigungssektor vernetzt. Um inklusive Bildung voranzubringen, können wir die Zusammenarbeit zwischen Ministerien entscheidend fördern, indem wir zum Beispiel Folgendes tun:

- Wir stellen sicher, dass unsere Programme ausnahmslos vollständig und kontinuierlich sektorübergreifend arbeiten. Unsere Abteilungen, Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie Fachberaterinnen und -berater für die unterschiedlichen Bereiche kommunizieren regelmäßig, tauschen für andere Sektoren relevante Informationen aus, planen und evaluieren gemeinsam Projekte und beraten über Fortschritte, Probleme und Lösungsansätze.
- Wir holen bei der Planung von Programmen und Initiativen die Verantwortlichen aller betroffenen Ministerien an Bord, auch wenn offiziell nur ein Ministerium für inklusive Bildung zuständig ist.
- Wir fordern bei allen relevanten Ministerien Informationen und Daten an und berücksichtigen diese bei der Planung unserer inklusiven Bildungsprogramme.
- Wir setzen uns dafür ein, dass alle relevanten Ministerien ihrer Verantwortung bei der Schaffung inklusiver Bildungssysteme nachkommen. Gegebenenfalls unterstützen wir sie dabei, ihre jeweilige Rolle zu überprüfen und eine Kooperationsstrategie zu entwickeln, um gemeinsam die staatlichen Ziele und politischen Vorgaben für inklusive Bildung erfüllen zu können.

Info 8: Die Bedeutung der interministeriellen Zusammenarbeit[59]

Im Jahr 2013 fanden zwei große Foren zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an Schulen in Nicaragua statt. Sie wurden gemeinsam von den Ministerien für Bildung und Gesundheit, der CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD und der nicaraguanischen Vereinigung der Verbände von Menschen mit Behinderungen organisiert. Auf diesen Veranstaltungen stellten die Ministerien ihre Statistiken über Menschen mit Behinderungen im schulpflichtigen Alter von unter 18 Jahren vor. Die Daten des Ministeriums für Bildung ergaben, dass 11 000 Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen an Regelschulen oder Sonderschulen angemeldet waren. Laut den Statistiken des Gesundheitsministeriums lebten in dem Land zu diesem Zeitpunkt jedoch 25 000 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter 18 Jahren. Der Vergleich der Daten der beiden Ministerien legte offen, dass 56 Prozent der Kinder mit Behinderungen keine Schule besuchten. Die Dunkelziffer dürfte dabei noch höher gelegen haben, denn die Statistik des Gesundheitsministeriums erfasste nur diejenigen Kinder, bei denen bereits Behinderungen festgestellt worden waren. Diese Erkenntnis, die der Veranstaltung der Foren zu verdanken war, war für beide beteiligten Ministerien ein Schlüsselerlebnis. Sie verpflichteten sich, ihre Daten in Zukunft zu veröffentlichen. Sie beschlossen auch, einen gemeinsamen Aktionsplan zu entwickeln mit dem Ziel, den Zugang zum Schulsystem für Mädchen und Jungen mit Behinderungen zu verbessern.

© CBM

◀ Im indischen Bundesstaat Assam halten die beiden CBM-Kollegen und Gemeindearbeiter Milton Daimari und Suleman Murmu einen Vortrag während eines Sensibilisierungsprogramms für Menschen mit Behinderungen.

3.4 Zusammenarbeit zwischen Interessengruppen

Die Befähigung und Beteiligung von Interessengruppen wird in Kapitel 6 genauer betrachtet. In diesem Kapitel wollen wir bereits die wichtige Rolle hervorheben, die die Zusammenarbeit von Interessengruppen untereinander sowie mit staatlichen und nicht staatlichen Stellen spielt.

Interessengruppen übernehmen in allen Bereichen, die für das Gelingen von inklusiver Bildung zusammenwirken müssen, wichtige Funktionen. Sie

- arbeiten als Freiwillige oder Fürsprecher in CBID-Initiativen;
- engagieren sich im Bereich Kindersicherheit und Kinderschutz oder
- helfen bei der inhaltlichen Entwicklung und Anleitung von Existenzsicherungs-, Gesundheits- und Ernährungsprogrammen.

Die Beteiligung von Interessengruppen an inklusiven Bildungsinitiativen kann dazu beitragen, dass die Arbeit zielgruppengerecht entwickelt wird und gut verständlich ist. Außerdem können Interessengruppen Verbindungen zu anderen lokalen Systemen oder Strukturen schaffen und somit zu einer größeren Nachhaltigkeit der Initiativen beitragen.

Menschen mit Behinderungen spielen eine wichtige Rolle in der Gesellschaft und haben das Recht, an allen Entscheidungen und Programmen beteiligt zu werden, die ihr Leben betreffen. Als Individuen und als Gemeinschaft innerhalb der sie vertretenden Organisationen und Selbsthilfegruppen verfügen sie über einen großen Ideen- und Erfahrungsreichtum, den sie zu inklusiven Initiativen beitragen können. Ihre aktive Beteiligung ist deshalb von großer Bedeutung für den Erfolg jeder anwaltschaftlichen

Arbeit. Die Kapazitäten der SVO müssen in manchen Ländern allerdings noch gestärkt werden, damit sie auch in der Lage sind, die Regierungen auf lokaler und nationaler Ebene effektiv zu beeinflussen.

Eine wichtige Aufgabe der SVO ist, das Selbstvertrauen von Menschen mit Behinderungen zu stärken. Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen brauchen dieses Selbstvertrauen, damit sie sich die Beteiligung an Bildungsangeboten zutrauen und den Mut haben, in ihren Gemeinschaften für ihre eigene Sache einzutreten. Die CBM schätzt dieses Engagement der SVO sehr. Unsere Partnerschaften reichen von der Unterstützung für Organisationen von Menschen mit Behinderungen auf lokaler Ebene bis hin zu Kooperationen mit Menschen mit Behinderungen und ihren Organisationen auf nationaler Ebene.

3.5 Kooperation in der anwaltschaftlichen Arbeit

> „Anwaltschaftliche Arbeit für inklusive Bildung findet überall dort statt, wo Bildung diskutiert, geplant und erlebt wird: im häuslichen, familiären Umfeld, auf Gemeindeversammlungen, in Schulen und Unterrichtsräumen, Institutionen für die Lehrkräfteausbildung, staatlichen Ministerien, der Zivilgesellschaft, in nicht staatlichen und zwischenstaatlichen Organisationen und in vielen anderen Foren."[60]

In Kapitel 2 haben wir einige Aspekte inklusiver Bildung hervorgehoben, für welche die anwaltschaftliche Arbeit der CBM und ihrer Partnerorganisationen in den nächsten Jahren eintreten muss:

- Die Regierungen müssen für die Umsetzung von Artikel 24 der BRK und von SDG 4 in die Verantwortung genommen werden.
- Die zunehmende Beteiligung des privatwirtschaftlichen Sektors im Bildungswesen darf nicht zur Exklusion von Menschen mit Behinderungen oder anderer Gruppen vom Bildungswesen führen.
- Auch der zunehmende Fokus auf eng gefasste, standardisierte Lehrpläne, Prüfungen und Leistungsbeurteilungen darf nicht zur Folge haben, dass Schülerinnen und Schüler von Bildung ausgeschlossen werden.

Das sind komplexe Themen, die eine NRO allein nur minimal beeinflussen kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen muss aber mit lauter und globaler Stimme geschehen. Zahlreiche Akteurinnen und Akteure sowie Interessengruppen müssen sich deshalb gemeinsam und in echter Partnerschaft mit den SVO für inklusive Bildung stark machen.

Auf nationaler Ebene müssen die SVO und die gesamte Zivilgesellschaft die Regierungen zur Rechenschaft darüber ziehen, welche Initiativen zur Umsetzung von inklusiver Bildung sie unternommen und welche Fortschritte sie dabei erreicht haben. Auch hier gilt, dass eine einzelne lokale NRO weit weniger Einfluss ausüben kann als eine Gruppe von Organisationen, die ihre Erfahrungen, Kenntnisse und politischen Fähigkeiten mit einer kollektiven Stimme vorbringt.

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Zusammenschlüsse gebildet, die

Möglichkeiten für die nationale und internationale politische Zusammenarbeit zu Bildungsfragen bieten. Die „Global Campaign for Education" (GCE) ist eines dieser Bündnisse. Sie ist eine zivilgesellschaftliche Bewegung, deren Mitglieder 120 nationale Koalitionen gebildet haben und die sich dem folgenden Ziel verschrieben haben: „Jetzt handeln, um den Anspruch jedes Menschen auf eine kostenlose, hochwertige öffentliche Bildung zu erfüllen."[61] Mit ihren jährlichen Kampagnen hat sich die GCE für verschiedene Inklusionsthemen wie die Gleichberechtigung der Geschlechter (2012) sowie Bildung und Behinderungen (2014) stark gemacht. Sie bietet außerdem Materialien und Unterstützung für lokale, nationale und internationale Kampagnen an.

Die „Global Partnership for Education" (GPE) wurde im Jahr 2002 als Kooperationsbündnis und Finanzierungsplattform gegründet. Sie bringt Entwicklungsländer, Geldgeberinnen und -geber, internationale Organisationen, Zivilgesellschaft, Lehrkräfteverbände sowie den privaten und gemeinnützigen Sektor zusammen. Gemeinsam wollen sie Bildungssysteme stärken, besseres Lernen ermöglichen und mehr Gerechtigkeit im Sinne von SDG 4 fördern. Die Partnerschaft unterstützt außerdem Regierungen dabei, hochwertige Sektorpläne für den Bildungsbereich zu entwickeln und setzt sich bei den Geldgeberinnen und -gebern dafür ein, dass diese entsprechende Mittel bereitstellen. Außerdem unterstützt sie verschiedene Organisationen der Zivilgesellschaft dabei, die Regierungen für ihre Bildungspläne in die Verantwortung zu nehmen.

Fallstudie 4 auf dieser Seite gibt ein Beispiel dafür, wie bestehende Strukturen genutzt werden können, um die Kooperation verschiedener Interessengruppen in ihrer anwaltschaftlichen Arbeit für inklusive Bildung zu fördern.

Fallstudie 4: Kollaborative politische Arbeit auf lokaler Ebene in Indien[62]

Das von der CBM geförderte Programm „Regional Action for Inclusive Education in the North East" (RAISE NE) entwickelt in Indien ein Konzept für Förderzentren zur Unterstützung inklusiver Bildung. Diese Zentren bieten unterschiedlichen Interessengruppen verschiedene Möglichkeiten an, gemeinsam anwaltschaftliche Arbeit zu leisten.[63] Sonderschulen werden in solche Förderzentren umgewandelt. Das Programm unterhält Partnerschaften zu CBR-Organisationen, lokalen staatlichen und kommunalen Diensten für Gesundheit und Bildung sowie zu Ausbildungseinrichtungen. Gemeinsam setzen sie sich innerhalb der Gemeinden für inklusive Bildung ein.

Auf der ganzen Welt haben Förderzentren meist eine sehr eng gefasste Aufgabe wie zum Beispiel die Beschäftigung spezialisierter Fachkräfte, die Kinder und Lehrkräfte beraten und unterstützen. Die von der CBM unterstützten Förderzentren in Indien sind ganzheitlicher ausgerichtet. Zahlreiche inklusive Bildungsaktivitäten gehen von ihnen aus: Sie bieten Wissen, Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Hilfsmittel und Lesegeräte an. Sie leisten Unterstützung im Bereich von Informa-

tions- und Kommunikationstechnologien, stellen Lernmittel und Hörbücher bereit und fördern inklusive Bildungsprogramme. Sie leisten einen Kapazitätsaufbau in den Bereichen Berufsbildung und Existenzsicherung und setzen sich auf politischer Ebene ein. Als Teil ihrer politischen Aufgabe

- unterhalten die Förderzentren Kontakt zu staatlichen Bildungsministerien und anderen Leistungserbringern;
- fördern sie die Bildung von Elterngruppen, in denen sich die Angehörigen von Kindern mit Behinderungen gegenseitig unterstützen, gemeinsam für ihre Sache einsetzen und Selbsthilfemaßnahmen organisieren;
- entwickeln sie Programme zur Bewusstseinsbildung für inklusive Bildung und führen diese zum Beispiel für Gesundheitspflegerinnen und -pfleger auf der Gemeindeebene durch;
- fördern sie die Entwicklung von Vorbildern für Inklusion, unterstützen die Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen und aktivieren inklusive Kindergruppen.

Zentrale Aussagen

- Inklusive Bildung ist ein komplexer, vielschichtiger Prozess. Er kann nicht vollständig und langfristig gelingen, wenn Ministerien und andere Organisationen isoliert arbeiten. Im Zentrum aller Bemühungen um inklusive Bildung muss deswegen die Kooperation stehen.
- Inklusive Bildung braucht die sektorübergreifende Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure, um erfolgreich geplant und umgesetzt werden zu können. Gemeindenahe Dienste, Kinderschutz, Armutsbekämpfung, Sozialwesen, Gesundheits- und Ernährungsinitiativen müssen Hand in Hand arbeiten. Dies gilt für den entwicklungspolitischen wie den humanitären Kontext.
- Alle zivilgesellschaftlichen Organisationen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaftsgruppen müssen sich gemeinsam für inklusive Bildung einsetzen, um mit einer starken Stimme zu sprechen, die nicht überhört werden kann.

Kapitel 4

Langfristiger Prozess

„Wir brauchen Geldgeberinnen und -geber, die dranbleiben! Ein Projekt, das über zwei Jahre läuft, reicht einfach nicht aus, um eine Schule inklusiv zu gestalten. Am Anfang waren wir alle unorganisiert, dann freuten wir uns, als Fortschritte und Veränderungen sichtbar wurden – und schon war das Projekt zu Ende. Wir versuchen zwar, ohne finanzielle Unterstützung und ohne Beratung weiterzumachen, aber das ist nicht leicht.“

Margaret,
Lehrerin an einer inklusiven Schule in Uganda (2008)

4.1 Keine schnelle Lösung

Wir haben gesehen, dass inklusive Bildung auf einem allmählichen Paradigmenwechsel im Verständnis von Behinderung aufbaut. Es bestehen langfristige internationale Verpflichtungen zur Schaffung inklusiver Bildungssysteme. Um diesen Verpflichtungen nachzukommen, müssen alle – Regierungen und NRO, Interessenvertretungen und andere Akteurinnen und Akteure der Zivilgesellschaft – die alte Gewohnheit überwinden, isoliert voneinander zu arbeiten. Wir müssen zusammenarbeiten und den Konkurrenzkampf hinter uns lassen. Und wir sollten der Tatsache ins Auge sehen, dass eine so umfassende Systemveränderung wie die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems nicht über Nacht geschehen kann.

Anders als beim Bau eines Schulgebäudes gibt es für inklusive Bildung keinen festgelegten Zeitplan. Es ist ein Prozess aus großen und kleinen Veränderungen, den wir zu einem beliebigen Zeitpunkt anstoßen und auf unbegrenzte Zeit fortführen können. Es gibt keine vorgefertigte Liste mit definierten Materialien oder personellen Ressourcen, die jedes System braucht. Die benötigten Komponenten werden für jeden Einzelfall unterschiedlich sein – abhängig von den jeweils vorhandenen Barrieren und bereits erzielten Lösungen. In den meisten Fällen werden jedoch erhebliche Änderungen in der Lehrkräfteausbildung, der Pädagogik, den Lehrplänen und Prüfungssystemen erforderlich sein, aber auch in der Infrastruktur, den Richtlinien, der Haltung der Gesellschaft und der zur Verfügung stehenden Bildungsfinanzierung. Wie dringend und umfangreich diese Veränderungen sind und in welcher Reihenfolge sie vorgenommen werden sollten, richtet sich wiederum nach den jeweiligen Gegebenheiten.

Inklusive Bildung ist also ein fließender und formbarer Prozess. Diese Beschreibung vermittelt möglicherweise das Gefühl, dass der Prozess nicht vollständig greifbar ist. Es ist leichter, sich ein Vorhaben mit klaren Zielvorgaben und festem Zeitplan vorzustellen. Aber bei der

Info 9: **Inklusive Bildung als einzigartige und lange Reise**

Stellen Sie sich vor, dass zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer internationalen NRO sich in deren Zentrale treffen sollen. Sie kommen aus zehn verschiedenen Ländern, aber alle haben das gleiche Ziel. Sie alle werden ähnliche Schritte unternehmen, um den Zielort zu erreichen: an einem Flughafen ankommen, einchecken, ein Flugzeug besteigen und dann ein Taxi. Wie die Reise jedoch genau verläuft, wird für jeden anders sein: die Sicherheitsmaßnahmen am Flughafen, Flugdauer und -preis sowie die Menschen an Bord, mit denen sie sich unterhalten, werden sich unterscheiden.

Der Weg zu inklusiver Bildung ist ebenso vielfältig. In jeder Gemeinschaft und in jedem Land wird die Reise unterschiedliche Ausgangspunkte, Herausforderungen und Unterstützung haben. Verschiedene Ebenen von Inklusion und Exklusion sind bereits vorhanden. Es herrschen Unterschiede bei Einstellungen, Richtlinien und verfügbaren Ressourcen. Wir alle arbeiten auf das gleiche Ziel hin – eine Welt, in der jeder Mensch an Bildung teilhaben kann. Aber welche konkreten Schritte wir unternehmen, wird in jedem Fall anders sein. Deshalb kann dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern keine Pauschalreise anbieten, sondern nur einen Kompass, mit dem sie den richtigen Kurs finden können.

Verwirklichung inklusiver Bildung werden wir noch häufig auf unbekanntem Terrain arbeiten müssen. Dieser Abschnitt untersucht, was es bedeutet, inklusive Bildung als einen langfristigen Prozess kleinerer und größerer Veränderungen zu sehen – Veränderungen, die nicht von Anfang bis Ende durchgeplant und in starre Planungs- und Finanzierungszyklen gepresst werden können.

4.2 Planung und Finanzierung

4.2.1 Aktuelle Herausforderungen

Ansätze zur Planung und Finanzierung

Während viele Leitfäden und Richtlinien bereits den langfristigen Charakter inklusiver Bildung bestätigen, sind in der Praxis immer noch kurzfristige Interventionen die Regel. In den meisten Fällen finanzieren die Geldgeberinnen und -geber Initiativen nur über kurze Zeiträume. Zudem planen nichtstaatliche und staatliche Organisationen selten Programme über einen Fünfjahreszeitraum hinaus. Oftmals sind Projekte sogar auf lediglich zwei Jahre begrenzt. Es mangelt auf allen Seiten an langfristigen Visionen und Planungen. Dies behindert den Fortschritt auf dem Weg zu inklusiver Bildung erheblich.

Der Erfahrungsschatz in Sachen inklusiver Bildung hingegen wächst kontinuierlich. Innerhalb der Programme kann auf immer mehr eigene Erfahrungen – und die anderer – zurückgegriffen werden. Auf dieser Basis kann zumindest eine Skizze für langfristigere Pläne entwickelt werden – auch wenn die detaillierte Planung und Budgetierung auf fünf Jahre beschränkt bleibt. Auf bereits Erlerntes zurückzugreifen, ist derzeit noch nicht die Regel. Dabei kann dies helfen, Schritte zu vermeiden, die kurzfristig hilfreich scheinen mögen, die aber langfristig weitere Barrieren für Inklusion schaffen können.

© CBM

▲ Wiederaufbau braucht Zeit. Hier wird eine Schule auf den Philippinen neu errichtet, die 2013 durch den Taifun Haiyan zerstört wurde.

Finanzierungsrahmen

> „Zwischen 2002 und 2010 haben sich die Fördermittel für Bildung in realen Zahlen mit bis zu 14,2 Milliarden US-Dollar mehr als verdoppelt, stagnieren jedoch seit 2010 … Die Fördermittel für die Grundschulbildung gingen zwischen 2013 und 2014 insgesamt zurück und die bilateralen Geldgeberinnen und -geber reduzierten ihren Beitrag um zwölf Prozent…“[64]

Dieser und andere Hinweise darauf, dass die Finanzierung von Bildung weltweit rückläufig

© UNESCO/S. Chaiyasook

► Transparenz und Austausch sind unerlässlich für das Gelingen inklusiver Bildung: Hier wird der globale Monitoring-Bericht der Initiative „Education for All" in Bangkok/Thailand vorgestellt.

ist, sind nicht sehr ermutigend. Sie sind besonders kritisch in Anbetracht der Tatsache, dass SDG 4 Druck auf die Länder ausübt, signifikante und potenziell auch kostspielige Veränderungen bei der Bildungsqualität und Inklusion vorzunehmen. Ein großer Bedarf bei gleichzeitig geringen Fördermitteln birgt das Risiko, dass die am stärksten vernachlässigten Probleme auf der Prioritätenliste immer weiter nach unten rutschen. Gleiches droht der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in Bildungssystemen weltweit.

Geldgeberinnen und -geber fördern Sonder- und Regelschulsysteme häufig parallel. Initiativen für inklusive Bildung werden in der Regel mit ähnlich kleinen Summen gefördert wie früher Maßnahmen der Sonderpädagogik. In den großen Budgets für das allgemeine Bildungssystem und dessen Reformierung werden inklusive Bildung sowie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nach wie vor selten berücksichtigt.[65] Wenn Fördermittel aber weiterhin nur für eng befristete Vorhaben aus den begrenzten Finanztöpfen für Sonderpädagogik entnommen werden, wird umfassende Inklusion nicht erreicht. Dann ist es unvermeidlich, dass inklusive Bildung auf kleine, isolierte Pilotprojekte beschränkt bleiben und ein umfassender Systemwandel verpasst wird.

Auch die Finanzierung von Bildung in Konflikt- und Krisensituationen ist nur selten auf die Förderung von Inklusion ausgerichtet. Im Mai 2016 wurde der „Education Cannot Wait Fund" errichtet, um die Bereitstellung weiterer Fördermittel für Bildung in Notsituationen zu gewährleisten. Dort heißt es:

„Die Plattform wird sich auf Kinder konzentrieren, die Mehrfachdiskriminierungen ausgesetzt sind – also auf diejenigen, die von Krisen betroffen sind und die keinen Zugang zu Bildung erhalten, weil sie Flüchtlinge oder Vertriebene sind oder aufgrund ihrer Kaste, Klasse oder ethnischen Zugehörigkeit, ihres Alters, Geschlechts, einer Behinderung oder aufgrund anderer Faktoren ausgeschlossen sind. Die spezifischen Bestimmungen zu den verschiedenen Randgruppen werden am besten auf Länderebene getroffen."[66]

Die CBM und ähnlich ausgerichtete NRO werden in den kommenden Jahren sorgfältig überwachen müssen, in welchem Umfang dieser Fonds Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen tatsächlich eine wesentliche und nachhaltige Priorität einräumt. Die lückenhaften Informationen aus bisherigen vorbereitenden Sitzungen weisen darauf hin, dass die Inklusion von Menschen mit Behinderungen bislang nicht routinemäßig mitbedacht wurde.

Aussagekräftige Daten für die langfristige Planung und Finanzierung

„Die schlechte Datenlage musste lange als Entschuldigung für zögerliche und unzureichende Maßnahmen [zugunsten inklusiver Bildung] herhalten ... SDG 4 verpflichtet die Regierungen, die Ungleichheit zwischen Gruppen differenziert nach verschiedenen Merkmalen wie Behinderung zu messen. Es ist also mit größeren Investitionen in die Erhebung disaggregierter Daten und die Entwicklung von Tools für die Planung inklusiver Bildungsmaßnahmen zu rechnen."[67]

Programm- und Finanzierungszusagen sind häufig an Nachweise gebunden. So können Geldgeberinnen und -geber beispielsweise einen Nachweis von staatlichen und nicht staatlichen Organisationen dafür fordern, dass überhaupt ein Problem vorliegt. Oder sie fordern einen Beleg, dass eine vorgeschlagene Intervention wirklich die beste Option ist. Oft werden dann statistische Daten erwartet und qualitative Daten unterbewertet. Als beste Option wird häufig diejenige betrachtet, die am kostengünstigsten ist. An Daten über Behinderung mangelt es aber häufig, weil sie auf globaler Ebene nur begrenzt verfügbar und wenig verlässlich sind. Die zahlreichen kleinen Initiativen für inklusive Bildung erheben selten einheitliche Daten. Oft sind die wenigen verfügbaren Statistiken deshalb nicht vergleichbar und können nicht zur Beschreibung des Gesamtbilds zusammengefasst werden. Ein weiteres Problem kommt hinzu: Wenn nationale oder globale Bildungsdaten etwa zu Einschulungen, Abmeldungen oder bestandenen Prüfungen vorhanden sind, sind diese oft nicht weiter aufgeschlüsselt. Solche Informationen lassen meist keine Aussage darüber zu, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen es gibt oder wie das Bildungsangebot für sie oder Menschen aus anderen ethnischen, sprachlichen oder sonstigen Gruppen aussieht.

Das Fehlen von aussagekräftigen Daten kann seine Ursache in mangelndem politischem Willen haben. Aber auch ein fehlendes

Bewusstsein dafür, wie wichtig disaggregierte (also nach verschiedenen Merkmalen aufgeschlüsselte) Bildungsdaten sind, mag der Grund für ungenügende Erhebungen sein. Ebenso ist es möglich, dass aufgrund fehlender Kapazitäten in staatlichen Einrichtungen, geldgebenden Organisationen, NRO und Schulen nicht genauer festgelegt wird, welche Daten auf welche Weise zu erfassen sind. Es wäre aber wichtig und machbar, Daten über Kinder und Erwachsene mit Behinderungen zu erheben sowie in den regulären Managementsystemen im Bildungsbereich zu erfassen, inwiefern das schulische Umfeld dieser Menschen mit Behinderungen inklusiv ist.

> „Positive Veränderungen versprechen die ‚UNICEF-Multiple Indicator Cluster Surveys' (MICS), die in Zusammenarbeit mit der ‚Washington Group on Disability Statistics' nachverfolgen, auf welche Weise Kinder durch Behinderungen beeinträchtigt sind, sowie der ‚UNICEF Guide for Including Disability in Education Management Information Systems' (UNICEF 2016). DFID [Department for International Development, die britische staatliche Organisation für Entwicklungszusammenarbeit] setzt sich außerdem für eine intensivere Nutzung von Behinderungsindikatoren im SDG-Rahmen ein (DFID, 2015). Der Erfolg dieser Initiativen wird jedoch davon abhängen, wie viel in personelle Kapazitäten investiert werden wird."[68]

Verantwortung übernehmen

Der Mangel an langfristiger Planung ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass inklusive Bildung in der Regel aus kleinen Finanzierungstöpfen für Sonderpädagogik finanziert wird. Er ist auch grundsätzlich mit der Unklarheit verbunden, wer eigentlich für inklusive Bildung verantwortlich ist.

Wenn Entwicklungsinitiativen ausgeweitet werden und zukunftsfähig sein sollen, muss eine Regierung die Verantwortung dafür übernehmen. Manche inklusiven Bildungsinitiativen sind von Anfang an in staatlicher Hand und NRO und/oder UN-Organisationen leisten für eine bestimmte Zeit technische oder finanzielle Unterstützung. Andere werden von NRO und/oder UN-Organisationen initiiert und später vom Staat übernommen. Eine besorgniserregende Anzahl von NRO- und UN-Initiativen für inklusive Bildung werden jedoch nie von staatlichen Einrichtungen übernommen. Sie existieren entweder parallel zum staatlichen Bildungswesen oder laufen für den begrenzten Zeitraum der Projektförderung, bevor sie wieder eingestellt werden.

Bildung ist aber eine staatliche Aufgabe. Die Regierungen sind nach internationalem Recht verpflichtet, Bildung einschließlich eines kostenlosen Grundschulbesuchs zu ermöglichen. Artikel 24 der BRK verpflichtet die Vertragsstaaten zur Bereitstellung inklusiver Bildung. Bis jetzt waren viele Regierungen jedoch nur zu gern bereit, dieses Thema den nicht staatlichen Akteurinnen und Akteuren zu überlassen. So wurde dieser Verpflichtung nachgekommen, ohne dass die Regierungen selbst viel dafür tun mussten.

4.2.2 Lösungen entwickeln

Kleine inklusive Bildungsprojekte, die zum Beispiel an einer oder mehreren Schulen eines Bezirks durchgeführt werden, sind relativ ein-

fach zu planen und umzusetzen. Dafür spricht nicht zuletzt die Vielzahl der inklusiven Pilotprojekte an Schulen auf der ganzen Welt. Etliche davon erzielen vielversprechende Ergebnisse, die als Ausgangspunkt für eine Ausweitung dienen können. Die gesammelten Erfahrungen können wichtige Anregungen zum Beispiel zur Anpassung von Lehrplänen, Prüfungen, der Lehrkräfteausbildung sowie zur Planung der schulischen Infrastruktur geben und auf längere Sicht auch Veränderungen auf der Systemebene vorbereiten.

Für langfristige und größer angelegte inklusive Bildungsinitiativen sind aber umfassendere und weiterreichende Änderungen erforderlich. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen können diesen Wandel durch eigene Kampagnen, Initiativen oder anwaltschaftliche Arbeit unterstützen und sich dafür einsetzen, dass

- Daten zu Haushalten und Bildungssystemen zumindest nach Behinderung, Geschlecht und Alter aufgeschlüsselt erhoben werden. Auch Umweltdaten müssen erfasst werden. Disaggregierte Daten ermöglichen es Regierungen sowie Geldgeberinnen und -gebern, effektiver zu planen. Nicht zuletzt geben sie Fürsprecherinnen und -sprechern inklusiver Bildung eine belastbare Basis, um mehr Überzeugungsarbeit zu leisten und Verbesserungen einfordern zu können;
- die Bildungsfinanzierung durch nicht staatliche Geberinnen und Geber langfristiger und vorhersehbarer wird. Nur so wird es für Regierungen praktikabler und attraktiver, sich zu zukunftsfähigen und umfassenden Veränderungen im Bildungssystem zu verpflichten;
- bei der Vergabe von Fördermitteln für Bildung in Notsituationen, wie aus dem „Education Cannot Wait Fund“ oder den Förderprogrammen der GPE, die Inklusion von Menschen mit Behinderungen als zentrale Voraussetzung berücksichtigt wird. Gleiches gilt auch für die Unterstützung von Katastrophenvorsorgeprogrammen in Schulen. Die Förderung der Inklusion in Krisen- und Konfliktsituationen muss ein integraler Bestandteil des langfristigen Aufbauprozesses inklusiver Bildungssysteme in den betroffenen Ländern werden;
- Regierungen und andere Geldgeberinnen und -geber dafür sorgen, dass Mittel aus dem regulären Bildungshaushalt immer in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Inklusion eingesetzt werden. Inklusive Bildung darf nicht nur in Form von Einzelprojekten gefördert und ausschließlich aus begrenzten Sondertöpfen finanziert weden.

© CBM

▲ Mit der Kampagne „Inklusion für Vidya“ engagierte sich CBM Indien 2014 gemeinsam mit Mobility India für inklusive Bildung an Regelschulen. Mehr als 700 Kinder mit und ohne Behinderungen nahmen an einem Marsch mit anschließendem Programm teil.

Staatliche und nicht staatliche Finanzgeberinnen und -geber müssen begreifen, dass NRO bei der Schaffung inklusiver Bildungssysteme lediglich eine unterstützende Rolle spielen können;

- Haushaltsmittel effizienter und mit mehr Mut zur Innovation zugewiesen werden, um grundlegende Veränderungen im Bildungssystem zu ermöglichen. Auch bereits vorhandene Mittel könnten mehr Inklusion bewirken, wenn sie gezielter eingesetzt würden. So sollte inklusive Bildung von vorneherein Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein, statt später berufsbegleitend vermittelt zu werden;
- Fördermittel für Bildung so eingesetzt werden, dass sie Kooperation fördern statt Wettbewerb. Wenn es mehr Unterstützung für sektor-, institutions- und ministeriumsübergreifende Initiativen gäbe, würde dies weitreichendere Initiativen für inklusive Bildung ermöglichen.

Zentrale Aussagen

- Inklusive Bildung ist ein langfristiger Veränderungsprozess. Damit er gelingen kann, müssen wir uns kritisch und offen über Erfahrungen austauschen und aus diesen lernen. Der Dialog ermöglicht uns, den langfristigen Veränderungsprozess von Inklusion besser zu verstehen.
- Die Finanzierung von Bildung ist rückläufig. Diese Tendenz lässt fraglich erscheinen, ob die Förderung inklusiver Bildung einmal Priorität erhalten wird. Aus diesem Grund sollte sich die Zivilgesellschaft stärker für eine angemessen hohe und innovative Bildungsfinanzierung einsetzen.
- Die wenigsten inklusiven Bildungsinitiativen sind bislang in staatlicher Hand. Wenn tiefgreifende systemische Veränderungen im Bildungssystem erreicht werden sollen, müssen Regierungen aber stärker als bisher Verantwortung für inklusive Bildung übernehmen.
- Die Förderung inklusiver Bildung in Konflikt- und humanitären Krisensituationen muss als integraler Bestandteil des langfristigen Prozesses zum Aufbau inklusiver Bildungssysteme behandelt werden.

Kapitel 5

Umfassendes Verständnis von Inklusion in Theorie und Praxis

„Wir werden das Thema inklusive Bildung immer nur oberflächlich streifen, wenn wir nicht erkennen, dass Menschen mehr brauchen als ein paar Tage Bewusstseinsbildung, um Inklusion wirklich umsetzen zu können."

Duncan Little,
Direktor, Enabling Education Network (2017)

©CBM

► Juli (Zweite von rechts) aus Indien hat eine Sehschwäche. Hier hält sie einen Vortrag für die Social-Media-Kampagne „Shikshagiri", die das Bewusstsein für inklusive Bildung fördern soll.

5.1 Der Unterschied zwischen Verständnis und Bewusstsein

Bewusstseinsbildung, manchmal auch als Sensibilisierung bezeichnet, ist in der Regel darauf ausgerichtet, Interessengruppen auf ein Thema aufmerksam zu machen. Die Gruppen wissen dann, dass es ein Problem gibt und können die dazugehörigen Fakten, Theorien und Argumente kennenlernen. Menschen sollen dadurch motiviert werden, eine Sache zu unterstützen – im Idealfall auch längerfristig.

Das Vermitteln von Verständnis hebt dieses Bewusstsein auf eine höhere Ebene. Es erweitert das Wissen der Akteurinnen und Akteure über ein bestimmtes Problem und gibt ihnen praktische Fähigkeiten an die Hand, mit denen sie selbst Aktivitäten zur Problemlösung planen und umsetzen können.

Diese Unterscheidung zwischen Bewusstsein und praktischem Verständnis scheint offensichtlich. Es ist jedoch wichtig, diese Differenzierung bei den Überlegungen zum aktuellen Stand inklusiver Bildung und der Planung zukünftiger Maßnahmen im Hinterkopf zu behalten.

Artikel 8 der BRK verpflichtet die Vertragsstaaten, ein Bewusstsein für die „… Rechte und die Würde von Menschen mit Behinderungen …"[69] zu schaffen. Der Artikel fordert,

- Schutzmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu ergreifen, die deren Bedürfnisse und Rechte in allen Aspekten des täglichen Lebens – auch in der Bildung – verteidigen;
- diskriminierende Praktiken zu stoppen;
- die Wertschätzung dessen zu fördern, was Menschen mit Behinderungen in ihren Gemeinschaften und durch ihre Arbeit beitragen;
- die Förderung der Bewusstseinsbildung auf vielfältige Weise, etwa durch Kampagnen.

Es ist notwendig, dass Menschen mit Behinderungen, ihre Familien und andere Betreuungspersonen ihre Rechte kennen, sie verstehen

und wissen, wie sie sie einfordern können. Sie müssen auch ihr Recht auf Bildung kennen und sich dazu in der Lage fühlen, dieses Recht durchzusetzen.

5.2 Aktuelle Herausforderungen

Eine wachsende Anzahl von Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen – Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Bildungsverwaltungen, Entscheidungsträgerinnen und -träger, Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen – wissen jetzt, dass das Konzept der inklusiven Bildung existiert. Sie haben eine theoretische Vorstellung davon, was darunter zu verstehen ist. Doch obwohl reichlich Spendengelder und öffentliche Mittel in die Steigerung des öffentlichen Bewusstseins für inklusive Bildung fließen, ist das Ziel noch nicht erreicht. Immer noch kommen viele Projektevaluierungen[70] zu dem Schluss, dass die Kenntnisse über das „Wie", also die Umsetzung inklusiver Bildung, begrenzt sind. Immer noch verharren viele Projekte im kleinen Rahmen und bleiben von externem Fachwissen abhängig.

Einer der Gründe dafür, dass Schulen Inklusion noch nicht umfassend umsetzen, liegt in der Gestaltung der Lehrkräftefortbildung zum Thema Inklusion. Kurze und einmalige Workshops oder Schulungen zur Bewusstseinsbildung von ein bis fünf Tagen Dauer sind die Regel. Solche Workshops werden oft trainerzentriert durchgeführt, sie setzen also auf Frontalunterricht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten nur selten die Gelegenheit zu praktischen Übungen, die reale Situationen widerspiegeln und Innovationen fördern. Trotz ihrer Teilnahme an Sensibilisierungsworkshops verfügen Lehrkräfte danach immer noch nicht über ausreichende Kenntnisse, Fähigkeiten oder das nötige Selbstvertrauen, um inklusive Bildung selbst aktiv voranzutreiben. Sie sind auch nach solchen Fortbildungsmaßnahmen zu wenig in der Lage, ihre pädagogischen Konzepte und Praktiken umzustellen oder die Kommunikation mit Eltern und die Zusammenarbeit mit Kollegen zu verändern. Dieser Praxismangel ist eine wesentliche Hürde für praktische Fortschritte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung.

5.3 Lösungen entwickeln

Mit kurzen Workshops lässt sich schnell und kostengünstig ein Bewusstsein für eine Sache schaffen. Aber es bedarf viel mehr Zeit und Unterstützung, um Lehrkräfte, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und andere Akteurinnen und Akteure zu befähigen, die Theorie in die Praxis umzusetzen. Sie brauchen mehr Anleitung und Gelegenheit, die neu erworbenen Fähigkeiten zu trainieren und Übungen aus dem Workshop in ihrem Alltag umzusetzen.

> „Lehrerinnen und Lehrer verdanken ihre berufliche Entwicklung und ihre Fachkenntnisse nach eigenen Angaben tatsächlich weniger ihrer theoretischen Ausbildung als ihrer praktischen Erfahrung. Hospitationen bei erfahrenen Lehrkräften, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen sowie das eigene

Ausprobieren und Reflektieren sind für ihre eigene Entwicklung weit wichtiger. Der Kreislauf aus Zusammenarbeit, Aktion und Evaluation unter Kollegen bildet den organischen Prozess der praktischen Lehrkräfteausbildung. Der Kreislauf hilft dabei, die vorherrschende Kultur zu hinterfragen sowie inklusive Denkprozesse, Methoden und Aktionen zu entwickeln."[71]

Derzeit sehen die Zeitpläne und Budgets vieler NRO sowie Geldgeberinnen und -geber keine dauerhaften Aktivitäten zur Schaffung von Verständnis und zum Erwerb praktischer Fähigkeiten vor. Die CBM, unsere Partnerorganisationen und andere NRO können helfen das zu ändern, indem wir sowohl die eigenen Projektansätze verändern als auch Geldgeberinnen und -geber zu langfristigem Denken anhalten.

▼ Die „Global Action Week 2014" in Kenia fand unter dem Motto „Gleiche Rechte, gleiche Chancen: Bildung und Behinderung" statt. Umrahmt wird die Kampagne von einem vielseitigen Programm mit sportlichen Aktivitäten.

©CBM

Aktionsforschungsansätze gewinnen in der Diskussion über die Entwicklung weitreichender Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Sie geben Interessengruppen auf allen Ebenen das Gefühl, dass sie mehr als ein reines Bewusstsein für Inklusion entwickeln und ein tiefgreifendes Verständnis ihrer Situation erlangen. Dies ermöglicht ihnen, effektive Maßnahmen zu ergreifen. Ein gutes Beispiel hierfür ist in der **Fallstudie 5** auf Seite 83 beschrieben. Die Aktionsforschung beruht auf dem Kreislauf „Sehen – Denken – Handeln". Am Anfang steht die Betrachtung einer Situation, beispielsweise der Hindernisse für Inklusion sowie der Faktoren, die bereits Inklusion ermöglichen. Im Idealfall erfolgt dies aus der Perspektive mehrerer Interessengruppen. Mithilfe von partizipativen mündlichen, schriftlichen und beobachtenden Verfahren sowie visuellen oder Mapping-Techniken werden die verschiedenen Perspektiven gesammelt. Im Anschluss daran folgt die Analyse dieser Informationen, die Erarbeitung von „Lessons Learnt" und schließlich die Entwicklung von Ideen, die die Grundlage für das folgende Handeln bilden. Aktivitäten auf der Basis partizipativer Forschung sind naturgemäß experimentell. Sie können hilfreich sein, Ideen zur Bewältigung einer bestimmten Inklusionsbarriere zu erproben oder die Fortführung eines vielversprechenden Verfahrens durchzuspielen. Die Aktionsforschung arbeitet dabei zyklisch: Es werden Maßnahmen getestet, genauer betrachtet und analysiert, um auf Grundlage der Ergebnisse

Aktionspläne zu überarbeiten, vorzuschlagen und zu testen.

Der praktische und erlebnisorientierte Charakter der Aktionsforschung macht sie zu einem idealen Ansatz für sämtliche Personenkreise. Sie kann diese dabei unterstützen, ihr grundlegendes Verständnis der inklusiven Bildungstheorie zu vertiefen und einen praktischen Zugang zum Thema zu entwickeln. In Kapitel 8 werden wir die Frage weiter vertiefen, wie die Lehrkräfteausbildung praxisnah und experimentell gestaltet werden kann.

© CBM

▲ CBR-Kraft Jeevan K. C. verteilt in Indien bei einer Sensibilisierungsveranstaltung für Schulkinder sowie Dorfbewohnerinnen und -bewohner Infomaterial zum Thema Behinderung.

Fallstudie 5: Aktionsforschung zur Verbesserung des praktischen Verständnisses von Inklusion auf Sansibar[72]

Inklusive Bildung gibt es auf Sansibar schon seit vielen Jahren. In zahlreichen Projekten wurden Lehrkräfte-Trainings durchgeführt und Handbücher zu inklusiver Bildung entwickelt. Die Evaluation eines Förderprojekts der „Norwegian Association for Persons with Intellectual Disabilities" (NFU) ergab jedoch, dass überwiegend theoretische Trainings durchgeführt wurden. Die Lehrkräfte brachten zwar ihr Bewusstsein über die Problematik sowie ihre Bereitschaft zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen zum Ausdruck. Sie äußerten aber auch Ängste und Unsicherheit dahingehend, wie dies zu erreichen wäre. Als nächster Schritt wurde deshalb eine Aktionsforschungskomponente in die Inklusionsprojekte auf Sansibar eingebracht. Sie sollte den Lehrkräften helfen, inklusive Bildung besser zu verstehen, Selbstvertrauen und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln sowie mit Eltern, Kindern und anderen Lehrkräften enger zusammenzuarbeiten. Als Resultat sollten Barrieren für Inklusion identifiziert und abgebaut werden.

Am Anfang dieser Initiative nahmen Lehrkräfte an einem kurzen Training zu den Methoden der Aktionsforschung teil. Eingebunden wurden auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Förderzentren, die eine Reihe von Schulen zum Thema inklusive Bildung beraten und unterstützen. Dieses Training beinhaltete auch den Besuch einer Schule. Dort konnten die Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer Techniken wie Beobachtungen und Interviews üben. In Fokusgruppen wurde die Moderation von Diskussionen geübt sowie der Einsatz von Fotos und Zeichnungen trainiert. Am Ende wurden die Erkenntnisse gesammelt und analysierten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sehr überrascht, wie viele neue Einsichten über

Inklusion und Exklusion sie aus nur einem einzelnen Schulbesuch gewonnen hatten.

In einem weiteren Schritt führten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kleine partizipative Forschungsprojekte zu Themen durch, die sie für sich selbst in kleinen Gruppen festgelegt hatten. Diese Themen konnten auf Problemen oder Fragen basieren, mit denen sie in ihrem Alltag selbst konfrontiert waren. Oder sie griffen andere Aspekte auf, von denen sie in der theoretischen Ausbildung gehört hatten und die sie weiter untersuchen wollten. Dabei wendeten sie die erlernten Techniken an. In der Evaluation ihrer Projekte gaben sie an, die Forschungsarbeit hätte ihnen geholfen, mehr über die Herausforderungen und Stärken ihrer Schulen und Gemeinschaften im Bereich Inklusion herauszufinden sowie Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. In diesem zyklischen Prozess überprüften sie auch ihre eigenen Maßnahmen zur Förderung von Inklusion, um zu sehen, ob sich etwas verändert hatte und welche Anpassungen gegebenenfalls in der Zukunft sinnvoll sein könnten.

Einmal trafen sich alle Lehrkräfte der verschiedenen Schulen, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und über ihre Aktionsforschung zu diskutieren. Einige gaben an, ein besseres Verständnis für ihre Schulen, die Schülerinnen und Schüler sowie den größeren Zusammenhang erlangt zu haben. Auch hätten sie sich verstärkt an die Gemeinschaft gewandt, um mehr über die Ansichten anderer Interessengruppen zu erfahren. Andere berichteten über wechselseitiges Lernen, über praktische pädagogische Verbesserungen sowie die Herstellung taktiler Lehrmaterialien für Mädchen und Jungen mit Sehbehinderungen.

Die Abteilung für inklusive Bildung und lebenswichtige Fertigkeiten des Bildungsministeriums von Tansania hofft jetzt darauf, noch mehr Schulen an der Initiative beteiligen zu können. Sie wird dabei von der „Norwegian Association of Disabled“ unterstützt, die mittlerweile für das Projekt der NFU verantwortlich ist. Neue Schulungsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte werden entwickelt, die die Grundsätze der Aktionsforschung beinhalten. So sollen alle Lehrkräfte dabei unterstützt werden, vom Bewusstsein über die Inklusionstheorie zu innovativer Praxis zu gelangen.

Zentrale Aussagen

- Es besteht ein großer Unterschied zwischen der Sensibilisierung für inklusive Bildung (der Antwort auf die Fragen „Was?“ und „Warum?“) und dem Aufbau eines tieferen Verständnisses (der Antwort auf die Frage „Wie?“).
- Interessengruppen benötigen ein tieferes Verständnis von inklusiver Bildung, wenn sie über genügend Selbstvertrauen und Fähigkeiten verfügen sollen, um selbst aktiv zu werden, statt nur über die Theorie zu diskutieren.
- Die Aktionsforschung ist ein nützliches Werkzeug dabei, Verständnis sowie Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit aufzubauen und gleichzeitig Partizipation und Zusammenarbeit zu fördern.

Kapitel 6

Stärkung von Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen

„Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen aktiv an der Konzeption und Umsetzung von Richtlinien und Maßnahmen zur Förderung inklusiver Bildung zu beteiligen – das ist der Schlüssel zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen in Bildungsstrukturen."

David Lopez,
Präsident der „Organización de Ciegos de Nicaragua Marisela Toledo" und Regierungsberater (2016)

© CBM

6.1 Interessengruppen stärken und beteiligen

Die Entwicklung inklusiver Bildung wird von Politikerinnen und Politikern, Angestellten der nationalen Bildungsministerien und anderen Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf höchster Ebene gefördert. Internationale und menschenrechtliche Normen sowie nationale Politikansätze spielen hier eine bedeutende Rolle. Aber nicht nur auf diese Ebene kommt es an. Mindestens genauso entscheidend sind die Initiativen zu inklusiver Bildung, die in den Gemeinschaften, in denen Menschen mit Behinderungen leben, entwickelt werden. Inklusive Bildung ergibt sich zum Beispiel aus Elterninitiativen zur Schaffung eines besseren Bildungsangebots für ihre Kinder. Sie wird oft genauso stark von lokal geprägten, gemeindenahen Formen des Lernens beeinflusst wie von internationalen Initiativen. Um den umfassenden Wandel in Richtung inklusiver Bildung zu erreichen, sind die Interessengruppen an der Basis in die Diskussionen unbedingt mit einzubeziehen. Die Frage, wie wir sicherstellen können, dass diese Gruppen die treibende Kraft für inklusive Bildung werden oder bleiben können, ist von zentraler Bedeutung.

„Meiner Meinung nach sind es die Eltern, Angehörigen und die Schülerinnen und Schüler selbst, die Veränderungen bewirken."[73]

▼ Diese Betreuerinnen und Betreuer sowie Reha-Fachkräfte haben sich in einem Workshop in Bengaluru/Indien darin weitergebildet, wie sie Kinder mit Entwicklungsstörungen fördern können.

© CBM

Seit den 1980er Jahren haben Ansätze wie „Participatory Rural Appraisal“ und „Participatory Learning and Action“ die Beteiligung aller Interessengruppen an Entwicklungsinitiativen gefördert. Sie forderten die Vermeidung von Top-Down-Ansätzen, die extern dominiert und oftmals wenig an die jeweiligen Kontexte der verschiedenen Zielgruppen angepasst sind. Entwicklungszusammenarbeit sollte vielmehr die Interessengruppen selbst befähigen, Probleme zu identifizieren und zu lösen. In der inklusiven Entwicklungszusammenarbeit bedeutet dies, dass Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen dazu befähigt werden sollen, alle Entscheidungen direkt zu beeinflussen, die ihr Leben, ihre Gemeinschaft und ihr Land betreffen. Erfreulicherweise wächst der Einfluss verschiedener Interessengruppen – einschließlich derer von Menschen mit Behinderungen – auf die Reform der Bildungssysteme weltweit in jüngster Zeit. Dennoch bleibt viel zu tun.

Interessengruppen können inklusive Bildung auf unterschiedlichen Ebenen vorantreiben. Aber über welche Personenkreise sprechen wir? In den folgenden Absätzen werden diese Interessengruppen genauer beleuchtet:

- Eltern, andere betreuende Personen und Mitglieder der lokalen Gemeinschaft;
- Schülerinnen und Schüler, vor allem Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen, denn diese werden am wenigsten gehört;
- Menschen mit Behinderungen und ihre SVO.

6.2 Eltern, Betreuungspersonen und Mitglieder der Gemeinschaft

6.2.1 Aktuelle Herausforderungen

Mütter, Väter und andere Bezugspersonen wie Großeltern, Geschwister oder andere Verwandte spielen für die Bildung von Kindern eine zentrale Rolle. Ihre Überzeugungen beeinflussen, ob ein Kind eine Schule besuchen oder den Schulbesuch fortsetzen kann. So werden manche Eltern die Ausbildung eines Sohns vielleicht der einer Tochter vorziehen, da sie davon ausgehen, dass die Förderung des Sohns eine aussichtsreichere Investition in die Zukunft sei. Oder sie entscheiden, das knappe Geld nicht für die Ausbildung eines Kindes mit Behinderung auszugeben, weil sie annehmen, dass dieses ohnehin keine guten Ergebnisse erzielen würde. In Regionen, die von Konflikten und humanitären Krisen betroffen sind, hält die Sorge um die Sicherheit ihrer Kinder manche Eltern davon ab, ihren Nachwuchs aus dem Haus zu lassen. Gerade Töchter mit Behinderungen dürfen in dieser Situation häufig nicht in die Schule gehen.

Eltern leisten einen wichtigen Beitrag zur frühen körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder. Bei der Förderung von Kindern mit Behinderungen fühlen sich manche Eltern aber überfordert. Manchen mag es schwerfallen, mit ihrem Kind zu kommunizieren, ihm etwas beizubringen oder es zu unterstützen. Manchen Eltern fehlt es auch an Bewusstsein für oder Kenntnissen über die Rechte ihrer Kinder und sie sind sich nicht im Klaren darüber, was alles in ihrer eigenen

Verantwortung liegt. Oder sie haben das Gefühl, von Beratungs- und Hilfsleistungen abgeschnitten zu sein. Natürlich haben nicht alle Eltern von Kindern mit Behinderungen diese Schwierigkeiten. Es gibt sogar Anzeichen dafür, dass sich inzwischen sehr viel mehr Eltern lautstark für das Recht auf Bildung ihrer Kinder mit Behinderungen einsetzen.[74]

Die Rollen, die Eltern bei der Förderung ihrer Kinder sowie bei der Verbesserung der Schule einnehmen können, sind vielerorts gut etabliert. Sie engagieren sich in Eltern-Lehrkräfte-Gremien, Schulleitungsausschüssen und schulischen Inklusionsteams.[75] Doch nicht alle Eltern bemühen sich darum, mit den Schulen ihrer Kinder in Kontakt zu treten. Manche sind der Auffassung, dass Bildung in der Verantwortung von Lehrkräften und Bildungsbeauftragten liege. Einigen Eltern fällt es aufgrund eigener gesundheitlicher Probleme, hoher Arbeitsbelastung oder der Pflege anderer Familienmitglieder nicht leicht, sich für die schulische Bildung ihrer Kinder einzusetzen. Oder sie können ohne eigene Bildung nicht den Wert des Lernens für ihre Kinder ermessen. An vielen Schulen ist es zudem immer noch nicht gern gesehen, wenn Eltern oder die breitere Öffentlichkeit sich engagieren. Ihre Kenntnisse und Ideen werden als anstrengend oder weniger wertvoll angesehen als die der „Profis". Eltern werden deshalb in manchen Fällen nur zu Informationsveranstaltungen und Vorträgen eingeladen, bei denen sie selbst nicht zu Wort kommen.

> „Einige Lehrkräfte erlauben nicht, dass Eltern sich im Klassenzimmer aufhalten. Sie verstehen anscheinend nicht, dass die Eltern Spezialisten sind, die die Bedürfnisse ihrer Kinder am besten kennen und sie gezielt unterstützen können. Im Unterricht sollen ihrer Meinung nach nur die Lehrkraft und die Kinder anwesend sein."[76]

6.2.2 Lösungen entwickeln

Inklusive Bildungsinitiativen und Schulen können sehr von der Beteiligung von Eltern, anderen Betreuungspersonen und der breiteren Öffentlichkeit profitieren, wenn sie

- fragen, wie sie die Eltern und die Gemeinschaft bei der Pflege, Entwicklung und Bildung im häuslichen Umfeld unterstützen können;
- die Vorschläge von Eltern und anderen Mitgliedern der Gemeinschaft aufnehmen, wie sie den Zugang von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu Bildungsangeboten und ihren Kompetenzerwerb verbessern können.

Mittlerweile ist vielerorts ein Bewusstsein dafür gewachsen, dass die lokale Gemeinschaft mit all ihren Mitgliedern, Gruppen und Organisationen eine wertvolle Ressource für die Weiterentwicklung von Schulen sein kann. Sie ist eine wichtige Quelle technischer und fachlicher Fähigkeiten sowie praktischer Unterstützung. Ihre Mitglieder können sich dafür einsetzen, dass sich die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen in ihrer Gemeinschaft verändern und dabei zu Verbündeten der Bildungseinrichtungen werden. Besonders in Krisen- und Konfliktsituationen, wenn staatliche Leistungen wegfallen, ist der Beitrag der lokalen Gemeinschaft besonders wichtig.

Eltern und andere Mitglieder der lokalen Gemeinschaft sind aber oft unterschiedlich stark daran interessiert, sich aktiv an der Weiterentwicklung von Schulen zu beteiligen. In manchen Evaluationen haben Projektangestellte oder Lehrkräfte das Gefühl geäußert, die Eltern seien zur Mitarbeit gar nicht bereit. Umgekehrt erklärten die Eltern ihr fehlendes Engagement damit, dass Elternversammlungen zu ungünstigen Zeiten anberaumt worden seien oder die Förmlichkeit der Einladungen sie eingeschüchtert und von der Teilnahme abgeschreckt hätte. Einem offenbaren Mangel an elterlichem Interesse sollte daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden – nicht, um das Interesse der Eltern zu erzwingen, sondern um zu gewährleisten, dass das scheinbare Desinteresse nicht durch leicht zu beseitigende Barrieren verursacht ist. Nach dem Ausräumen von Hindernissen sollten inklusive Bildungsinitiativen die Eltern ermutigen, die Ausbildung ihrer Kinder aktiv mitzugestalten und zur Verbesserung der lokalen Schulen beizutragen.

In einigen Bildungssystemen bleibt den Eltern die Entscheidung überlassen, ob ihr Kind eine Regel- oder eine Sonderschule besuchen soll. Inklusive Bildungsinitiativen sollten in diesem Fall mit den Eltern zusammenarbeiten, die vor einer solchen Entscheidung stehen. Sie sollen die Eltern nicht überreden, eine inklusive Schule zu wählen, aber sie sollten mit den Müttern und Vätern über ihre Optionen sprechen und sicherstellen, dass sie alles verstanden haben. Dann können die Eltern eine wohlinformierte Entscheidung treffen. Auch die pädagogischen Inklusionsfachkräfte sollten früh mit den Eltern kooperieren. Sie können gemeinsam herausfinden, welche Möglichkeiten die Regelschule hat, den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gerecht zu werden. Zugleich kann geklärt werden, ob eine spezielle Förderung auch an der Regelschule möglich ist.

Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen sollten Eltern dabei unterstützen, ihre wichtige Rolle bei der Ausbildung ihrer Kinder zu erkennen und sich in Bildungsangelegenheiten stärker einzubringen. Wir können Eltern unterstützen und ermutigen,

- an der Konzeption, Umsetzung und Verbesserung von inklusiven Bildungsprogrammen mitzuwirken;
- durch ein Ehrenamt inklusive Bildung zu unterstützen, zum Beispiel als Schulbegleiterin oder -begleiter für das eigene Kind oder andere Kinder, als Lotsinnen oder Lotsen, die den Schulweg sicherer machen, oder als Helferinnen und Helfer, die Schulgelände und -gebäude barrierefrei gestalten;
- sich auf lokaler Ebene für die Aufnahme ihrer Kinder an der Regelschule sowie für Innovation, Barrierefreiheit und Wandel in Lehre und Unterricht stark zu machen – zum Beispiel gegenüber der Schulleitung oder örtlichen Bildungsbeauftragten;
- sich auf höherer Ebene für systemische Änderungen in der Bildungspolitik und eine bessere Finanzierung von inklusiver Bildung einzusetzen – also zweigleisig sowohl die Reform des Systems als auch die individuelle Förderung voranzutreiben;
- sich in Gruppen zusammenzufinden, um sich gegenseitig tatkräftig und emotional zu unterstützen und sich mit einer stärke-

ren Stimme gemeinsam für ihre Kinder einzusetzen. Elterngruppen können auch Inklusionsbarrieren identifizieren und gemeinsam mit der Schulleitung Lösungsvorschläge erarbeiten;

- sich gemeinsam mit Lehrkräften, Schulleiterinnen und -leitern, den Schülerinnen und Schülern sowie anderen Gemeinschaftsmitgliedern in den Diskurs zu inklusiver Bildung in der Schule oder in den Inklusionsteams einzubringen;
- ihre persönlichen Erfahrungen in der Förderung von Mädchen und Jungen mit Behinderungen oder Kindern aus anderen benachteiligten oder gefährdeten Gruppen an Lehrerinnen und Lehrer weiterzugeben und diese zu beraten;
- die Lern- und Förderpläne ihrer Kinder aktiv mitzugestalten, indem sie sich an den Prozessen zur Festlegung individueller Ziele beteiligen. Zugleich können sie ihre Kinder dabei unterstützen, selbst aktiv Entscheidungen zu treffen, die ihre Lernbedürfnisse und -ziele betreffen;
- mit Lehrerinnen und Lehrern zusammenzuarbeiten und sich an der Ausbildung ihrer Töchter und Söhne zu beteiligen. Damit können sie die Kinder zum Lernen motivieren und ihren Lernerfolg nachhaltig verbessern.

„Das Angebot einer hochwertigen Grundschulbildung ist wichtig für die gesamte Gemeinschaft. Daher ist die Beteiligung der Gemeinschaft an der Verbesserung der Qualität der Grundschulbildung ein entscheidender Schritt zu inklusiver Bildung.“[77]

Inklusive Bildungsprojekte und Schulen müssen analysieren, welche personellen, materiellen und technischen Ressourcen in der lokalen Gemeinschaft vorhanden sind. Sie sollten auf die Mitglieder der Gemeinschaft zugehen, um diese für ihre Ziele zu gewinnen und zu motivieren, sich in der Schule zu engagieren. Dazu gehört vor allem herauszufinden, welche Personen eine starke Vorbildfunktion haben und diese zu bewegen, inklusive Bildungsangebote zu unterstützen. Das können zum Beispiel erfolgreiche Geschäftsleute mit Behinderungen sein oder Frauen mit und ohne Behinderungen, die in Berufen erfolgreich sind, die nach stereotypen Vorstellungen Männern vorbehalten sind. Auch die breitere Öffentlichkeit kann in Sensibilisierungsaktionen für Eltern zum Thema Behinderung eingebunden werden. Dies kann bewirken, dass Familien von Kindern mit Behinderungen sich besser verstanden fühlen und nicht das Gefühl haben, die Inklusionsbarrieren alleine beseitigen zu müssen. Gemeinschaftsmitglieder können zudem eine aktive Rolle dabei spielen, Kinder mit Behinderungen, die nicht zur Schule gehen und zu Hause versteckt werden, aus der Isolation zu holen. Wenn dies gelingt, können diese Kinder durch frühkindliche Förderung sowie inklusive Bildungsangebote gefördert werden.

Fallstudie 6: Eltern unterstützen Inklusion in Nicaragua[78]

Seit 2006 arbeitet die CBM mit ihrem Projektpartner ASOPIECAD in Nicaragua auf dem Gebiet der Gemeindenahen Rehabilitierung (CBR) zusammen. Im Jahr 2012 trug

©CBM/Harms

▲ Maria (9, Mitte), die das Down-Syndrom hat, lernt mit ihren Klassenkameradinnen im Unterricht. Sie erhält Frühförderung von der lokalen CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD in Nicaragua.

die Partnerschaft dazu bei, dass 561 Kinder mit Behinderungen die Regelschule besuchen konnten. Zu diesen Kindern gehört auch Maria, ein zehnjähriges Mädchen mit Down-Syndrom. Das CBR-Programm beriet Marias Familie und ermutigte sie, das Mädchen eine Regelschule besuchen und am Gemeinschaftsleben teilnehmen zu lassen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des CBR-Programms besuchten die Familie zunächst zu Hause, um ihr die Angst davor zu nehmen, sich mit Maria in der Öffentlichkeit zu zeigen. Dabei erkannten sie Verbesserungspotenzial in der Betreuung durch Marias Mutter und luden sie zu CBR-Schulungen ein. Marias Mutter nahm daran nicht nur bereitwillig teil. Sie wurde sogar so inspiriert und gestärkt, dass sie heute selbst Mitarbeiterin des CBR-Programms ist. Sie gibt ihre Erfahrungen an andere Familien weiter und ermutigt sie darin, ihre Kinder in die Schule gehen und aktiv am Gemeinschaftsleben teilnehmen zu lassen. Außerdem bietet Marias Mutter anderen Eltern und Einrichtungen Beratung und Hilfe im Bereich der frühkindlichen Bildung an und unterstützt die Mitglieder von Eltern-Selbsthilfegruppen. ◂

© CBM/argum/Einberger

▲ Vanessa (10) hat eine Hörbeeinträchtigung und besucht eine Regelschule in Nicaragua. Sie hätte in eine Klasse für Kinder mit Behinderungen wechseln können. Weil sie aber hervorragend zurechtkommt, hat sie entschieden zu bleiben.

6.3 Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen

6.3.1 Aktuelle Herausforderungen

Auf dem Gebiet der inklusiven Bildung wird ironischerweise gerade die Personengruppe am wenigsten gestärkt und beteiligt, die am meisten betroffen ist: die Schülerinnen und Schüler selbst. Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit und ohne Behinderung werden viel zu selten dazu befragt, was sie sich von Bildung erhoffen, was sie sich von ihren Lehrkräften wünschen oder nicht, wie ihre Schule oder Hochschule aussehen oder wie ihr Schultag strukturiert sein soll. Am wenigsten gehört werden die jüngeren Kinder. Selbst die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die viel Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit vorweisen können, binden ihre Schülerinnen und Schüler häufig zu wenig ein. Sie glauben oft nicht, dass junge Menschen in der Lage wären, sich an Diskussionen über Bildung zu beteiligen. Dies gilt insbesondere für sehr junge Kinder oder Kinder mit schweren oder mehrfachen Behinderungen wie Taubblindheit.

Dabei sollten alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Alter und ihren individuellen Fähigkeiten darin unterstützt werden, ihre Ansichten frei zu äußern. Sie sollten über ihre Ausbildungswünsche und Zukunftsträume sprechen können und Anregungen geben können, wie ihre Schule oder andere Lernumgebungen gestaltet werden sollen. Und sie müssen ihre Meinung gegenüber Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern oder anderen Menschen, denen sie begegnen, äußern dürfen. Ihre Meinung sollte auf allen Ebenen in die Gestaltung von Bildung einfließen – auf Schulgemeinschaftsebene genauso wie auf höheren Ebenen der Entscheidungsfindung.

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollten außerdem ihre Präferenz äußern dürfen, ob sie eine Sonder- oder eine Regelschule besuchen wollen. Damit sie diese Entscheidung wohlüberlegt treffen können, müssen sie detaillierte, objektive Informationen über alle verfügbaren Optionen erhalten. Sie müssen verschiedene Möglichkeiten ausprobieren, Erfahrungen sammeln und ihre Entscheidung revidieren können.

Erfreulicherweise gibt es heutzutage einige Beispiele dafür, wie Bildungsinitiativen die Stimmen junger Menschen zu inklusiver Bildung anhören und berücksichtigen. Viele Organisationen haben aber noch einiges nachzuholen, wenn sie die Beteiligung Jugendlicher an der Entwicklung, Umsetzung und am Monitoring aller Bildungsprogramme dauerhaft verankern wollen.

„In Peru traf ich vor kurzem einen jungen Mann, der eine Lernbehinderung hat. Wir sprachen über seine Ausbildung. Er hatte Regelschulen besucht, bis er ein Teenager war. Doch dann fing er an, den Unterricht zu stören und arbeitete nicht mehr mit. Deshalb wurde beschlossen, ihn auf eine Sonderschule zu schicken. Dort seien die Klassen kleiner und der Lehrplan sei besser auf seine Bedürfnisse abgestimmt. Er selbst wollte nicht auf eine Sonderschule gehen, sondern weiterhin eine Regelschule besuchen. Nach einigen Monaten an der Sonderschule war sich der Jugendliche sicher, dass er zurück ins allgemeine Bildungssystem wollte. ‚Die Sonderschule war langweilig, und ich kam überhaupt nicht voran', sagte er. Ich selber denke, dass die persönliche Freiheit, seinen eigenen Weg zu wählen, zu selten gewährt wird. Oft sind Lehrkräfte, Schulen, Ministerien und Institutionen die Motoren des Wandels, aber wir müssen auch die Stimme der Menschen mit Behinderungen selbst hören …"[79]

6.3.2 Lösungen entwickeln

Einmalige Befragungen von Mädchen, Jungen sowie Frauen und Männern mit Behinderungen sind auch wertvoll, weil sie den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass ihre Meinung wichtig ist. Sie geben ihnen Gelegenheit, ihre Ansichten zu äußern. Für die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen reicht dieser Effekt aber nicht aus. Wir müssen in unseren Programmen regelmäßig Kinder und Jugendliche, aber auch ältere Schülerinnen und Schüler zu allen Aspekten inklusiver Bildung und zu Verbesserungsvorhaben an den Schulen befragen und ihren Beitrag ernst nehmen. Weil Kinder und Jugendliche am wenigsten gehört werden, konzentriert sich dieser

Abschnitt auf die Schaffung von Gelegenheiten zur freien Meinungsäußerung und aktiven Beteiligung von Kindern an Bildungsinitiativen. Möglichkeiten dafür sind zum Beispiel:

- attraktive, altersgerechte und ihren Fähigkeiten entsprechende Aktivitäten für Kinder und Jugendliche in jeder Phase einer Initiative, von der Planung und Gestaltung über die Umsetzung bis hin zum Monitoring und zur Evaluierung. Das können formell organisierte Aktivitäten sein wie zum Beispiel Fokusgruppendiskussionen oder Mapping, Theater, Kunst- oder Fotografie-Angebote. Aber auch informelle spontane Aktivitäten sind möglich, um sie beispielsweise zu ermutigen, Ideen in einen „Briefkasten für Verbesserungsvorschläge" zu werfen;
- Veranstaltungen zur Sensibilisierung anderer Interessengruppen wie Eltern, Lehrkräfte und Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter für die Bedeutung der Befragung von Kindern und Jugendlichen. Diesen Gruppen sollte vermittelt werden, wie sie Befragungen barrierefrei gestalten und die Ergebnisse effektiv nutzen können;
- die Schaffung von Strukturen, die Kinder und Jugendliche zur direkten Beteiligung ermutigen. Das können zum Beispiel Schülerkomitees, Selbsthilfegruppen, Kind-zu-Kind-Aktivitäten, Kampagnengruppen und Aktionstage zur Schulverbesserung sein;
- Aktivitäten, die Kindern eine Stimme in Bildungs- oder Gemeinschaftsentscheidungen verleihen, mit dem Lernprozess und Lehrplan verbinden. Ein Beispiel dafür stellt die **Fallstudie 7** auf dieser Seite vor;
- Kindern mit und ohne Behinderungen eine aktive Rolle bei der Bekämpfung von Mobbing und Vorurteilen zu geben, indem sie zum Beispiel Anti-Mobbing-Richtlinien entwickeln oder Kind-zu-Kind-Gespräche über die Ursachen von Mobbing durchführen und dabei mögliche Lösungen finden.

Fallstudie 7: Stärkung von Kindern und anwaltschaftliche Arbeit in den Lehrplan integrieren – ein Beispiel aus Palästina[80]

Ein gemeinsames Programm des Norwegischen Flüchtlingsrats, der UNESCO, der „United Nations Relief and Works Agency" (UNRWA) und des „Palästinensischen Ministeriums für Bildung und Hochschulbildung" (MoEHE) widmete sich der Umsetzung des Rechts aller Menschen auf Bildung. Das Programm führte von Kindern geleitete Aktionsforschungsprojekte durch, um Inklusion und aktives Lernen zu fördern. Sogenannte „activity guides" halfen den Lehrkräften dabei, die von Kindern geleiteten Aktionsforschungsaktivitäten mit dem Lehrplan zu verbinden und Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten daran zu beteiligen.

Die Mädchen und Jungen arbeiteten gemeinsam an Projekten zu verschiedenen Themen, die im Lehrplan vorgesehen waren. In den Projekten wurden Themen behandelt, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer interessierten, wie zum Beispiel Umweltfragen und gesunde Ernährung. Die Mädchen und Jungen lasen, schauten Videos an und führten Interviews und Umfragen durch. Sie trafen Expertinnen und Experten, um Informationen zu sammeln, die sie analysierten und

präsentierten. Die Mädchen und Jungen entwickelten zudem Kampagnen. Sie schrieben Geschichten, Theaterstücke, Lieder und Slogans. Sie organisierten eine Veranstaltung, an der neben UNRWA auch Eltern sowie Vertreterinnen und Vertreter lokaler Einrichtungen teilnahmen. Dort stellten sie ihre Forschungsergebnisse und Kampagnenbotschaften vor. Die Pilotaktivitäten wurden später von den Fachkräften ausgeweitet, indem sie andere Lehrkräfte und Schulen dazu ermutigten, diesen Ansatz zu testen.

Die Aktivitäten „… haben der Schulleitung, den Betreuerinnen und Betreuern, den Eltern und nicht zuletzt den Kindern selbst gezeigt, dass Heranwachsende viel mehr erreichen können, als die meisten zuvor geglaubt hatten. Die Kinder hatten die Chance, ihre eigenen Stärken zu entdecken. Einige Eltern hatten befürchtet, ihr Nachwuchs sei nicht in der Lage, überhaupt etwas zu erreichen. Aber nach der Beteiligung an den von ihren Kindern geleiteten Aktivitäten realisierten sie, dass ihre Töchter und Söhne sogar sehr viel auf die Beine stellen können."[81]

6.4 Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen

6.4.1 Aktuelle Herausforderungen

Der im ersten Kapitel beschriebene Paradigmenwechsel wurde maßgeblich von Aktivistinnen und Aktivisten der Behindertenbewegung vorangetrieben. Diese waren auch ein wesentlicher Motor für die Entwicklung der BRK. Und auch die Verankerung des Rechts von Menschen mit Behinderungen auf inklusive Bildung in Artikel 24 der BRK geht auf die Initiative vieler Menschen mit Behinderungen und ihrer Organisationen zurück. Diese Fortschritte zeigen, dass Kinder und Erwachsene mit Behinderungen sowie ihre Organisationen eine entscheidende Rolle für die Verwirklichung inklusiver Bildung spielen können. Dennoch bleibt ihr Beitrag in Projekten und Programmen allzu häufig unberücksichtigt. Warum ist das so?

Inklusive Bildung hat sich über Jahre hinweg entwickelt und wurde im Laufe der Zeit durch andere Bildungsbewegungen wie „Education for All" und „kinderfreundliche Schulen" beeinflusst.[82] Der Ansatz inklusiver Bildung ist dabei ganzheitlicher geworden und hat Bildung für viele Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen benachteiligten Gruppen einladender und flexibler gemacht. Schulen und Bildungsbeauftragten fällt es aber häufig schwerer, die Bedürfnisse von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen zu berücksichtigen, als auf die Bedürfnisse anderer marginalisierter Gruppen einzugehen. Und so lassen verschiedene inklusive Bildungsinitiativen die Belange von Menschen mit Behinderungen oftmals absichtlich oder unabsichtlich außer Acht.

Einige Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen distanzieren sich von inklusiver Bildung, weil sie eine segregierte Bildung dauerhaft vorziehen. Sie sind der Überzeugung, dass diese Option für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sicherer und zielführender ist. Oder sie denken, dass Sonderschulen Schülerinnen und Schülern letztlich eine hochwertigere Ausbildung bieten

als inklusive Regelschulen, die sie als schlecht vorbereitet erachten. Diese Haltung ist legitim. In manchen Fällen mag sie aber auf einem mangelnden Verständnis des zweigleisigen Konzepts inklusiver Bildung beruhen. Oder den Skeptikerinnen und Skeptikern fehlen konkrete Beispiele und Nachweise, dass und wie der Besuch einer Regelschule durch gezielte Förderung ergänzt werden kann. Ein offener Austausch über Erfahrungen, Sorgen und Möglichkeiten zwischen Befürworterinnen und Befürwortern sowie Skeptikerinnen und Skeptikern könnte neue Perspektiven eröffnen, wie inklusive Bildung für alle Menschen eine bereichernde Option werden kann.

Viele inklusive Bildungsprogramme werden von NRO initiiert oder durchgeführt, die sich auf das Thema Behinderung fokussieren. Theoretisch sollten diese besser als andere wissen, wie wichtig es ist, Menschen mit Behinderungen als Expertinnen und Experten und Verbündete in ihre Arbeit einzubeziehen. Doch in der Realität ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der NRO oft nicht klar, wie sie ein solches Engagement fördern können. Andere inklusive Bildungsprogramme werden von Organisationen implementiert, die nicht auf ein Thema spezialisiert sind und häufig nur begrenzte oder gar keine Verbindungen zum Thema Behinderung oder zu Kindern und Erwachsenen mit Behinderungen selbst und deren Selbstvertretungsorganisationen haben.

Es gibt aber auch inspirierende Beispiele für inklusive Bildungsinitiativen, in denen Organisationen von Menschen mit Behinderungen eine grundlegende Rolle spielen. Sie beteiligen sich zum Beispiel an Konzeption, Fundraising und Sensibilisierungsmaßnahmen in der Gemeinschaft und setzen sich auf staatlicher Ebene sowie in der Lehrkräfteausbildung für inklusive Bildung ein. Ein solches Beispiel wird in **Fallstudie 8** auf Seite 98 vorgestellt.

6.4.2 Lösungen entwickeln

Unabhängig davon, wer ein inklusives Bildungsprogramm initiiert, ist die Beteiligung von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen und deren Organisationen von wesentlicher Bedeutung. Wie sie in die verschiedenen Phasen eines Programms oder Projekts einbezogen werden können, zeigt **Tabelle 2** auf der kommenden Seite.

Damit Menschen mit Behinderungen und die Mitglieder von SVO auf die oben beschriebene Weise zum Wandel beitragen können, müssen sie gegebenenfalls dabei unterstützt werden,

- den Paradigmenwechsel vom medizinischen und wohltätigen Modell von Behinderung zum sozialen, rechtebasierten Modell besser nachzuvollziehen und seine Auswirkungen auf die inklusive Entwicklungszusammenarbeit und inklusive Bildung zu verstehen;
- lokale, nationale oder internationale Entscheidungsfindungsprozesse zu verstehen und geeignete Ansatzpunkte für eigene Initiativen zu identifizieren;
- ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeiten im Bereich der anwaltschaftlichen Arbeit zu stärken und
- eigene Erfahrungen zu reflektieren und zu evaluieren, um zeitgemäße, relevante und überzeugende Argumente und Nachweise präsentieren zu können.

Phasen	Um Menschen mit Behinderungen an diesen Phasen zu beteiligen, müssen wir sicherstellen, dass
Scoping-Studie, Baseline-Studie, Situationsanalyse	sie in der Wissenschaft nicht nur in der Rolle des Forschungsobjekts vorkommen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Behinderungen müssen selbst forschen und Daten sammeln können, auf deren Grundlage über die Bildung für Menschen mit Behinderungen entschieden wird.
Programm-planung	ihre Sichtweisen und Ideen in die Entwicklung von Theorien des Wandels in den Bereichen Bildung und Inklusion einfließen und Menschen mit Behinderungen in die Planung von Aktivitäten einbezogen werden, die diese Veränderungen bewirken sollen.
Implementierung	sie beteiligt werden als Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, als Lehrkräfte an inklusiven Schulen, in der Lehrekräfteausbildung, als Beraterinnen und Berater, die zum Beispiel Ideen für angemessene Vorkehrungen oder bessere Lehr- und Lernmethoden beitragen und als Vorbilder für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen.
Monitoring und Evaluierung	sie an der Entwicklung von Berichtssystemen und Indikatoren für barrierefreie, partizipative Ansätze beteiligt werden, mit denen die Ergebnisse und Wirkungen inklusiver Bildungsinitiativen untersucht werden.
Anwalt-schaftliche Arbeit	sie sich stark genug fühlen, aus einer gut informierten Position heraus als Fürsprecherinnen und -sprecher für inklusive Bildung einzutreten; dass sie politische Initiativen mit ihren persönlichen Erfahrungswerten bereichern und auf allen Ebenen die Veränderung von Bildungschancen für Menschen mit Behinderungen vorantreiben können.

◀ Tabelle 2: Menschen mit Behinderungen an allen Phasen des Programmzyklus' beteiligen.

© CBM/Hayduk

▶ Diese Mütter von Kindern mit Behinderungen in Malawi haben sich zu einer Selbsthilfegruppe zusammengeschlossen. Menschen mit Behinderungen und ihre Familien wissen selbst am besten, was sie brauchen. Sie einzubinden hilft, inklusive Bildung besser zu gestalten.

Fallstudie 8: Die Rolle von Menschen mit Behinderungen in der Lehrkräfteausbildung im Irak [83]

▶ Das irakische Ministerium für Bildung hat Einführungskurse zu inklusiver Bildung für Lehrerinnen und Lehrer sowie Seminare zur Sensibilisierung von Führungskräften und Entscheidungsträgerinnen und -trägern im Bildungswesen entwickelt und im Norden des Landes durchgeführt. Lokale Selbsthilfegruppen halfen dabei, Frauen und Männer mit Behinderungen zu identifizieren, die einen Beitrag zu den Schulungen leisten konnten. Blinde und gehörlose Erwachsene erzählten, welche Rolle Bildung in ihrem Leben gespielt hat. Zudem präsentierten sie Hilfsmittel und Techniken für den Alltag. Gehörlose Erwachsene vermittelten den Lehrerinnen und Lehrern zudem Grundkenntnisse in Gebärdensprache. Dabei verwendeten sie Listen mit Wörtern, die die Lehrerinnen und Lehrer lernten. Auch stellten sie die Technik des visuellen Geschichtenerzählens („Visual Storytelling“) vor.

An den Sensibilisierungsseminaren für Schulleiterinnen und Schulleiter, Bildungsbeauftragte sowie Entscheidungsträgerinnen und -träger nahmen auch Menschen mit Behinderungen teil. Sie brachten ihre Erfahrungen, Ansichten und Wünsche in die Gruppen ein. Aktivistinnen und Aktivisten, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderungen einsetzen, waren als Gastdozentinnen und -dozenten eingeladen, um „… detaillierte theoretische und praktische Informationen zu liefern sowie stichhaltige Argumente im Kampf gegen Diskriminierung vorzubringen“.[84]

Dem Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zufolge hat dieser Ansatz „… den Lehrkräften geholfen, Menschen mit Behinderungen als Verbündete bei der Wahrung der Rechte von Kindern mit Behinderungen in ihren Klassen zu sehen, nicht als passive Empfänger wohltätiger Leistungen".[85] Die Kurse begründeten eine fortdauernde Kooperation zwischen den Selbsthilfeorganisationen und dem inklusiven Bildungsprogramm. ◂

6.5 Ein Hinweis zur Stärkung von Lehrkräften

In Kapitel 8 wird das Thema Lehrkräfte und ihre Ausbildung im Detail erörtert. An dieser Stelle soll aber bereits auf Folgendes hingewiesen werden: Auch Lehrerinnen und Lehrer sind eine wichtige Interessengruppe, die auf dem Gebiet der inklusiven Bildung befähigt werden muss, Änderungen vorzuschlagen oder selbst vorzunehmen.

Lehrkräfte sind oft mit widersprüchlichen Herausforderungen konfrontiert. Einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie ihren Unterricht selbständig gestalten. Dies erfordert Vertrauen, Kreativität und Innovation. Andererseits wird häufig streng kontrolliert, was und auf welche Weise sie lehren. Regelmäßig werden die Qualität und Ergebnisse ihrer Arbeit gemessen und sie werden von ihren Mitmenschen und den Medien als Schuldige ausgemacht, wenn die Kinder nicht die erwarteten Leistungen erbringen. An einigen Regelschulen sind Lehrkräfte durch ihre Ausbildung oder die Haltung der Gesellschaft konditioniert worden zu glauben, sie seien nicht in der Lage, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu unterrichten. In manchen Fällen werden sie sogar davor gewarnt, es überhaupt zu versuchen, da sie damit Schaden anrichten könnten.[86]

Angesichts zahlreicher Missstände in den Bildungssystemen wie Lehrkräftemangel, hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern, schlechte Ausstattung der Schulen etc. sind Lehrerinnen und Lehrer häufig überlastet. Wenn wir bedenken, wie wenig Geld sie in vielen Ländern verdienen und wie gering ihr Status ist, überrascht nicht, dass sie häufig nicht genug Selbstvertrauen oder Motivation haben, um neue Herausforderungen anzunehmen. Initiativen für die Lehrkräfteausbil-

© CBM

▼ Informationstag zum Thema Behinderungen an einer Schule in Uganda. CBR-Fachkraft Agnes Nabawanuka spricht mit Lehrkräften, Eltern, Mitgliedern der lokalen Gemeinschaft sowie Schülerinnen und Schülern über verschiedene Arten und Ursachen von Behinderung.

dung im Bereich inklusiver Bildung konzentrieren sich zudem häufig auf die Vermittlung von Kenntnissen über Behinderungen oder pädagogische Theorien. Zu wenig wird darin investiert, die Lehrkräfte zu selbstbewussten, kreativen, motivierten Praktikerinnen und Praktikern zu machen, die neue Herausforderungen gern annehmen und wissen, dass sie Unterstützung erhalten können. Wie wir in Kapitel 8 zeigen werden, gibt es viele Möglichkeiten, Lehrerinnen und Lehrer so zu stärken, dass sie zum Wandel unserer Bildungssysteme aktiv beitragen können.

Um Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, brauchen wir Menschen mit Behinderungen, die selbst unterrichten. In den meisten Ländern gibt es vor allem an Regelschulen nur wenige Lehrerinnen und Lehrer mit Behinderungen. Zahlreiche Barrieren halten sie davon ab, eine pädagogische Laufbahn einzuschlagen. Um dies zu ändern, können die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen fördern oder durch anwaltschaftliche Arbeit unterstützen, dass

- Erwachsene mit Behinderungen ihre Grund- und Sekundärschulbildung wieder aufnehmen oder fortsetzen können, um sich für den Einstieg in die pädagogische Hochschulbildung zu qualifizieren;
- die Immatrikulationsverfahren der Hochschulen reformiert und Schnellkurse geschaffen werden, um Menschen mit Behinderungen den Zugang zu Hochschulbildung im Bereich Pädagogik zu ermöglichen;
- Materialien und Bewertungsprozesse barrierefrei gestaltet werden;
- angemessene Vorkehrungen getroffen werden, damit Lehrerinnen und Lehrer mit Behinderungen während der Ausbildung ein Referendariat absolvieren und nach erfolgreichem Abschluss an Regelschulen arbeiten können;
- die Einstellungsverfahren reformiert werden, damit Frauen und Männer mit Behinderungen nicht mehr von Bewerbungen für Lehrberufe ausgeschlossen werden – zum Beispiel durch die Abschaffung strenger Einstellungstests zur Feststellung der gesundheitlichen Eignung und körperlichen Fitness;
- die Ausbildung von Lehrkräften selbst barrierefrei gestaltet ist und angehenden Lehrkräften mit Behinderungen Assistenz zur Verfügung gestellt wird;
- Personen, die auf der Schul-, Bezirks- und zentralen Verwaltungsebene für die Einstellung von Lehrkräften verantwortlich sind, eine Schulung zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen erhalten.

Zentrale Aussagen

- **In einigen Kontexten sind gestärkte und engagierte Interessengruppen an der Basis die treibende Kraft für inklusive Bildung. Zu oft aber werden die Stimmen der Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen, ihrer Familien und Lehrkräfte kaum oder gar nicht gehört.**
- **Inklusive Bildungsprogramme in der Entwicklungszusammenarbeit und in der humanitären Hilfe brauchen die aktive Beteiligung von Interessengruppen an der Basis – von der Planung über die Umsetzung bis zur Evaluierung der Programme.**

Kapitel 7

Innovation: Barrierefreiheit

„‚Barrierefreiheit' und ‚angemessene Vorkehrungen' – das hört sich an wie lästige Verpflichtungen, von denen nur eine kleine Minderheit profitiert. In Wahrheit sind es Methoden und Werkzeuge, die nicht nur für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen sorgen, sondern Bildungsleistungen für alle Menschen besser zugänglich machen."

Gordon Rattray,
CBM International
Emergency
Response Unit (2016)

© CBM / argum / Einberger

Es gibt keine Schablone für das perfekte inklusive Bildungssystem oder die ideale barrierefreie Schule. Jedes Bildungssystem und jede Schule muss zuerst einen Prozess des Reflektierens und Experimentierens durchlaufen. Diese Phase ist wichtig, um Lösungen zu finden, die im jeweiligen Kontext und zum jeweiligen Zeitpunkt tatsächlich gut funktionieren.

Schlechte Zugänglichkeit und fehlende Mittel zur Verbesserung der Barrierefreiheit sind Hindernisse, die häufig als Hemmschuhe inklusiver Bildung identifiziert werden. Mit etwas Kreativität und der Einhaltung der Prinzipien des universellen Designs lassen sich jedoch viele Verbesserungen erreichen. Der Begriff „universelles Design" ist in Info 10 auf dieser Seite definiert, in Info 11 auf der kommenden Seite sind seine Prinzipien dargestellt.

Info 10: Definition des „universellen Designs"[87]

„‚Universelles Design' meint die Gestaltung von Produkten und Umgebungen in einer Art und Weise, die sie für alle Menschen nutzbar macht, ohne dass weitere individuelle Anpassungen oder spezielle Arrangements zwingend notwendig sind. ‚Universelles Design' schließt dabei nicht aus, dass es Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen geben kann, wenn dafür Bedarf besteht."[88]

„Universelles Design" ist auf alle Aspekte der Gesellschaft und alle Leistungen anwendbar, nicht nur auf Bildung.

Im Zusammenhang mit Bildung bedeutet „universelles Design", dass alle Aspekte der Lernumgebung sowie der Lehr- und Lernprozesse für alle zugänglich sein müssen.

7.1 Verpflichtungen

Artikel 24 der BRK, der das Recht aller Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennt, muss im Zusammenhang mit Artikel 9 selbiger Konvention zum Thema Zugänglichkeit gelesen werden. Dieser Artikel definiert Verpflichtungen zur Zugänglichkeit, die nicht nur das bauliche Umfeld betreffen. Auch Transportmittel, Informations- und Kommunikationstechnologien und -systeme sowie andere öffentliche Einrichtungen und Dienste in städtischen und ländlichen Gebieten müssen für Menschen mit Behinderungen barrierefrei zugänglich sein. Die mentale Einstellung derer, die Waren und Dienstleistungen anbieten, kann ebenfalls die Zugänglichkeit für Kinder und Erwachsene mit Behinderungen beeinflussen. So kann ein öffentliches Gebäude zwar physisch und kommunikativ barrierefrei sein, gleichzeitig können die Angestellten aber Menschen mit Behinderungen das Gefühl geben, nicht willkommen zu sein. Vorurteile, eine mangelnde Schulung und ein fehlendes oder geringes Bewusstsein für die Rechte und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen können die Ursache hierfür sein.

Den Zusammenhang zwischen Zugänglichkeit und inklusiver Bildung formuliert eine Bemerkung zu Artikel 9 der BRK folgendermaßen: „Ohne einen für alle zugänglichen öffentlichen Personennahverkehr, ohne zugängliche Schulgebäude und Informations- wie Kommunikationstechnologien können Menschen mit Behinderungen ihr Recht auf inklusive Bildung nicht ausüben."[90] Einfach ausgedrückt bedeutet das, dass es bei der

Gewährleistung der Zugänglichkeit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen um sehr viel mehr geht als nur darum, eine Rampe zu bauen oder einen Fahrstuhl zu installieren.

7.2 Zugänglichkeitsdefizite beseitigen

Bis zur vollständigen Erfüllung der in der BRK verankerten Verpflichtungen ist der Weg noch weit. Viele inklusive Bildungsprojekte, bei denen es sich oft eher um integrierte Bildungsprojekte handelt, konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Beseitigung physischer Barrieren in Schulen. Beschränkt sich der Einsatz für Inklusion aber darauf, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen den physischen Zugang zu erleichtern, greift er zu kurz. Für die Umsetzung der Prinzipien des universellen Designs ist entscheidend, dass auch Barrieren im Bereich von Infrastruktur, Einstellungen, Politik und Verfahrensweisen beseitigt werden. Schulen und Einrichtungen müssen zudem die Rechte und Bedürfnisse von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen in Katastrophen- und Notfällen berücksichtigen, auch – aber nicht nur – weil viele Gemeinden ihre Schulen im Katastrophenfall als Notunterkünfte nutzen.

„Inklusive Verkehrsmittel, die sich nach den Prinzipien des universellen Designs richten, sind ein wichtiger Bestandteil umfassender Strategien zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Wenn die Beförderungsinfrastruktur und die Verkehrsmittel Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen ausschließen, dann schränkt dies ihre Bildungschancen, ihre Fähigkeit zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und ihren Zugang zu Gesundheits- und anderen Sozialleistungen ein.“[91]

Info 11: Prinzipien des „universellen Designs“[89]

„Prinzip 1: breite Nutzbarkeit. Das Design ist für Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten nutzbar und marktfähig.

Prinzip 2: Flexibilität in der Benutzung. Das Design unterstützt eine breite Palette individueller Vorlieben und Möglichkeiten.

Prinzip 3: einfache und intuitive Benutzung. Die Benutzung des Designs ist leicht verständlich – unabhängig von der Erfahrung, dem Wissen, den Sprachfähigkeiten oder der Konzentration der Nutzerin oder des Nutzers.

Prinzip 4: wahrnehmbare Informationen. Das Design stellt den Benutzerinnen und Benutzern notwendige Informationen effektiv zur Verfügung unabhängig von der Umgebungssituation oder den sensorischen Fähigkeiten der Anwenderinnen und Anwender.

Prinzip 5: Fehlertoleranz. Das Design minimiert Risiken und negative Konsequenzen aus zufälligen oder unbeabsichtigten Aktionen.

Prinzip 6: niedriger körperlicher Aufwand. Das Design kann effizient, komfortabel und mit einem Minimum an Ermüdung benutzt werden.

Prinzip 7: Größe und Raum für Zugang und Nutzung. Das Design hat eine angemessene Größe und bietet ausreichend Raum für den Zugang, die Erreichbarkeit, Handhabung und Benutzung unabhängig von der Größe der Benutzerinnen oder Benutzer, deren Haltung oder Beweglichkeit.“

Zugängliche Verkehrsmittel sind also der Schlüssel zu einer ununterbrochenen Beförderungskette. Sie machen Schul- und Ausbildungswege in allen Aspekten durchgehend zugänglich – einschließlich aller Fußgängerbereiche, Informationen, Fahrzeuge sowie Ein- und Ausstiegspunkte. Wenn ein Teil einer Verbindung nicht zugänglich ist, wird der gesamte Weg vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zum Problem.

Aus Projektplänen und Evaluierungen vieler Organisationen[92] geht hervor, dass das Bauen von Rampen in Inklusionsprojekten sehr verbreitet ist. Die folgenden anderen Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit sind dagegen weniger häufig zu verzeichnen:

- eindeutige Beschilderung;
- farbliche Markierung von Stufen;
- Sicherstellung der freien Zugänglichkeit von Notausgängen und Fluren;
- Leitlinien und Beschriftungen in Brailleschrift;
- Verbesserung der Beleuchtung;
- Anpassung von Lehr- und Lernmaterialien;
- Zugang zu Frühwarnsystemen;
- zugängliche Verkehrsmitteln sowie
- Beseitigung von Nebengeräuschen.[93]

Auch wenn in vielen Projekten schon wesentliche Verbesserungen durch bauliche Anpassungen wie die Installation von Rampen und Geländern erreicht wurden, sind die entsprechenden Maßnahmen häufig schlecht ausgeführt und unkoordiniert. Mehrere Evaluierungen haben ergeben, dass die Standards für Barrierefreiheit oftmals schlecht umgesetzt und die Prinzipien des universellen Designs vernachlässigt werden. So wurden Rampen in Schulgebäuden aus ungeeigneten Materialien hergestellt, hatten Stufen an ihrem Anfang oder Ende oder mündeten gar in Büschen oder Blumenbeeten.

Schlecht gestaltete Umgebungen haben zur Folge, dass die eingesetzten Ressourcen wenig oder keine Wirkung entfalten können und Exklusion weiter fortbesteht. Womöglich bleibt sogar ein Verletzungsrisiko bestehen. Im schlimmsten Fall können Hilfskräfte die Betroffenen nicht oder nicht schnell genug erreichen und ihnen keine Hilfe leisten. Wie kann das passieren? Für mangelhafte oder gänzlich fehlende Zugänglichkeit gibt es mehrere Erklärungen:

- Die Prinzipien des universellen Designs wurden in frühen Phasen der Infrastrukturplanung nicht berücksichtigt.
- Es fehlt an finanziellen Mitteln für die Modernisierung und Unterhaltung der Infrastruktur.
- Es mangelt an ausreichenden Planungs- und Designkenntnissen.
- Es fehlt an wissenschaftlicher Forschung und belastbaren Informationen.
- Die beteiligten Institutionen und Organisationen arbeiten nicht zusammen.
- Die Endanwenderinnen und -anwender wurden an der Planung nicht oder nicht ausreichend beteiligt.
- Es fehlt an Durchsetzungsmechanismen.
- Es bestehen besondere geografische und klimabedingte Herausforderungen.
- In der Ausbildung der Planerinnen und Planer, Architektinnen und Architekten und/oder Ingenieurinnen und Ingenieure wurden Kenntnisse über Behinderung und universelles Design nicht ausreichend vermittelt.

© CBM/argum/Einberger

◄ Adrian (7, links) und seine Familie erhalten Unterstützung von der CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD in Nicaragua. Hier hilft ihm sein Freund dabei, eine Treppe in seiner Schule zu bewältigen.

In vielen Fällen, in denen Zugänglichkeitsmaßnahmen unzureichend geplant und implementiert wurden, findet sich ein verbreiteter Fehler: Menschen mit Behinderungen und ihre SVO wurden zu wenig oder gar nicht in Konzeption, Planung, Monitoring und Evaluierung eingebunden. Die Planungsverantwortlichen haben es versäumt, mit den zukünftigen Nutzerinnen und Nutzern, mit NRO, anderen Organisationen und Initiativen oder Unternehmen zu kooperieren, die bereits Erfahrung in der Bereitstellung wirtschaftlicher und lokal angemessener Zugänglichkeitslösungen haben.

Wartung ist unentbehrlich für die Gewährleistung von Zugänglichkeit:

„Eine Einrichtung kann noch so barrierefrei gestaltet sein – wenn die Schulen und zuständigen Behörden keine Mittel für die Erhaltung des Zustandes bereitstellen, wird die Zugänglichkeit abnehmen. Wartungs- und Erhaltungskosten müssen in der frühen Phase der Planung berücksichtigt werden. Nur so können Schulen und Einrichtungen wie Waschräume auch tatsächlich über die gesamte Nutzungsdauer vollständig barrierefrei und für alle nutzbar bleiben.“[94]

© CBM

► Informations- und Kommunikationstechnologien sind nicht nur die Basis für innovative Unterrichtsmethoden, sie erleichtern auch den Austausch über inklusive Bildung. Hier wird Lehrerin Mila Aboughharip zu ihren Erfahrungen mit inklusivem Unterricht auf den Philippinen interviewt.

Informations- und Kommunikationstechnologie

Ein großes Potenzial für Veränderungen in der inklusiven Bildung liegt in der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie. Sie ermöglicht den Lehrkräften die Anpassung von Unterrichtseinheiten sowie die Präsentation von Inhalten in unterschiedlichen barrierefreien Formaten. Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung etwa können Audioformate oder visuelle Darstellungsmittel nutzen, die ihnen eine umfassende Teilhabe am Unterricht ermöglichen. Sprachausgabetechnologien können Schülerinnen und Schülern mit beeinträchtigter Kommunikation eine Stimme verleihen. Spielebasierte Software kann die Motivation in Lernprozessen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterstützen, die mit formellen Unterrichts- oder Lernmethoden schlecht zurechtkommen. Die meisten Computer, Tablets und Smartphones verfügen bereits über einige optische sowie akustische Möglichkeiten, die keine zusätzlichen Kosten verursachen. Allerdings kennen viele Anwenderinnen und Anwender diese Optionen nicht oder können sich nicht vorstellen, welche Vorteile sie für das Unterrichten oder Lernen haben könnten.

Der Boom der Mobiltelefon- und Tablet-Technologie und die wachsende Anzahl der Menschen mit Behinderungen, die zu dieser Technologie Zugang haben, stellen auch in Krisensituationen einen Vorteil dar. Zunehmend werden Informations- und Kommunikationstechnologien für die Nutzung in Krisen- und Konfliktsituationen adaptiert. Sie können Schülerinnen und Schülern nicht nur Zugang zu Informationen schaffen. Sie ermöglichen ihnen auch den Kontakt zu Lehrkräften und Mitschülerinnen wie Mitschülern – sogar dann, wenn die Bildungseinrichtung nicht zu erreichen oder ein sicherer Aufenthalt dort

nicht garantiert ist. Viele Hardware-Produkte enthalten bereits integrierte Standardfunktionen für eine erleichterte Bedienung, sodass ein durchaus umfassendes Spektrum an Anwendungen für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in Notsituationen vorhanden ist.

Die meisten Kinder in Ländern mit geringem und mittlerem Einkommen, die von Informations- und Kommunikationstechnologien in Schulen profitieren könnten, haben allerdings nach wie vor keinen Zugang dazu. Ihre Schule oder die Eltern können sich die Anschaffung oder Instandhaltung der entsprechenden Geräte schlichtweg nicht leisten.

> „In den meisten Ländern mit geringem Einkommen haben lediglich fünf bis 15 Prozent der Menschen Zugang zu den Hilfsmitteltechnologien, die sie benötigen."[95]

Einige Projekte haben sich darauf konzentriert, Informations- und Kommunikationstechnologien zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Bildung bereitzustellen. In anderen Fällen haben NRO oder auch Regierungen ambitionierte Pläne entwickelt, nach denen alle Schülerinnen und Schüler einen Computer erhalten sollen. Die Nachhaltigkeit der Bereitstellung solcher Technologien ist jedoch immer dann fraglich, wenn die Ausstattung im Rahmen eines einmaligen Projekts und nicht als Bestandteil einer langfristigen staatlichen Bildungsstrategie erfolgt.

Statt die Ausstattung selbst bereitzustellen, sollten die CBM, ihre Partnerorganisationen und andere NRO darauf hinwirken, dass der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Schlüsselstrategie für inklusive Bildung wird. Sie können

- Regierungen dazu auffordern, bereits existierende Mittel des Bildungsbudgets so zuzuweisen, dass der Einsatz von barrierefreien Informations- und Kommunikationstechnologien gefördert wird. Eine interministerielle Zusammenarbeit und Kostenteilung wären dabei sinnvoll;
- sich bei den Geberinnen und Gebern dafür einsetzen, innovative inklusive Projekte im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zu fördern. Und sie können dafür eintreten, dass solche Vorhaben im Rahmen langfristiger strategischer Bildungspläne umgesetzt werden;
- Regierungen auffordern, bereits existierende Technologien für Bildungseinrichtungen zugänglich zu machen und entsprechende Schulungen für Lehrkräfte anzubieten.

© CBM/Diemer

▼ Clemence Mupasi transkribiert Bücher in Brailleschrift. Hier liest er bei der Organisation „Zimbabwe Council for the Blind" gerade ein Schulbuch Korrektur.

► Die 12-jährige Nilam ist gehörlos zur Welt gekommen. Sie besucht eine Regelschule im indischen Distrikt Gaya. Eine CBR-Kraft unterstützt sie im Unterricht.

© CBM/argum/Einberger

7.3 Angemessene Vorkehrungen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen

Schulsysteme für alle Schülerinnen und Schüler vollständig zugänglich zu machen, erfordert Zeit und viele Anpassungen. Gerade, weil dem so ist, muss schon heute damit begonnen werden. Es wird nicht erwartet, dass Regelschulen über Nacht in hervorragend ausgestattete Musterbeispiele zugänglicher Infrastruktur und Praxis transformiert werden. Was jedoch erwartet werden kann, ist, dass Bildungseinrichtungen und -leistungen sowohl in stabilen als auch in von Krisen betroffenen Umgebungen in inklusive Bildung investieren. Sie müssen sämtliche im Rahmen des Möglichen liegenden Initiativen ergreifen, um allen Schülerinnen und Schülern durch angemessene Vorkehrungen den Zugang zu Bildung und die Teilhabe daran zu ermöglichen. Diese Pflicht besteht auch gegenüber Menschen mit seltenen Behinderungen, die Anpassungen benötigen, die über die gängigen Standards für Barrierefreiheit hinausgehen.[96] Außerdem sollen angemessene Vorkehrungen getroffen werden, damit Frauen und Männer mit Behinderungen als Lehrkräfte oder in anderen Positionen in Bildungseinrichtungen arbeiten können.

Mit „angemessenen Vorkehrungen" sind dabei nicht die Initiativen gemeint, die ergriffen werden, um eine Schule insgesamt barrierefreier zu gestalten. Der Begriff bezeichnet vielmehr notwendige und geeignete Anpassungen im Einzelfall. Sie sollen Inklusionshürden beseitigen, die einzelnen Schülerinnen und Schülern trotz aller Aktivitäten zur allgemeinen Verbesserung der Barrierefreiheit den erfolgreichen Besuch der Schule erschweren. Sie sollen dabei auf den jeweiligen lokalen Kontext abgestimmt sein und die Ressourcen bereitstellen, die den vorliegenden Bedürfnissen des Individuums entsprechen. Dabei geht es nicht darum, kostspielige Hightech-Ausrüstungen zu installieren – obwohl dies natürlich eine gute Option ist, wenn sich eine Gemeinschaft diese Lösung leisten kann.

Die Art der benötigten Vorkehrungen hängt vom Kontext und den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte ab. Alle müssen mobilisiert und bei der Identifizierung, Planung und Umsetzung angemessener Vorkehrungen eingebunden werden. Lehrkräfte und anderes Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen, Eltern, CBID-Kräfte, Koordinatoren für Sonderpädagogik, Mitglieder von SVO, Erwachsene mit Behinderungen in den Gemeinschaften sowie lokale Bauunternehmen, Transport- und andere Dienstleistungsunternehmen – sie alle müssen die vorhandenen Hindernisse gemeinsam beseitigen.

Zu diesem Zweck muss Raum für vertrauensvolle Diskussionen und ein kooperatives Umfeld geschaffen werden, in dem alle Interessengruppen ihre Bedürfnisse und Ideen offen aussprechen können. Mädchen und Jungen mit Behinderungen sollen ermutigt werden, offen über ihre Bedürfnisse zu reden. Sie müssen erklären dürfen, was sie brauchen, um sich in der Schule wohl und sicher zu fühlen. Mütter, Väter oder andere Betreuungspersonen müssen Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen im Schaffen eines barrierefreien und sicheren Zuhauses weiterzugeben. Auch Lehrkräfte müssen die Chance haben, ihre Erfahrungen und Vorschläge für eine Verbesserung der Zugänglichkeit frei zu äußern. Dies gilt auch für erwachsene Frauen und Männer mit Behinderungen, die ihre im Laufe ihres Lebens gesammelten Erfahrungen und Ideen beitragen können. Alle Beteiligten sollten sich dabei nicht sorgen müssen, dass andere ihren Beitrag abwerten oder kritisieren.

Die Entscheidung, welche angemessenen Vorkehrungen schließlich umgesetzt werden, erfordert manchmal Kompromisse. Wenn die ideale Lösung identifiziert wurde, muss geprüft werden, welche finanziellen Mittel, Fachkenntnisse und andere Ressourcen tatsächlich zur Verfügung stehen. Dann müssen alle zusammenarbeiten, um mit den verfügbaren Mitteln eine Lösung zu entwickeln, die dem Ideal so nahe wie möglich kommt. Es ist dabei wichtig, die Implementierung genau zu planen, durch die Zuweisung entsprechender Mittel abzusichern und Erfolge durch Monitoring und Evaluation zu überprüfen.

Sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler Gebärdensprache und Brailleschrift nutzen können, gehört ebenfalls zu den angemessenen Vorkehrungen. Aber es kann

schwierig oder sehr teuer sein, fähige Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher einzustellen sowie Trainerinnen und Trainer zu finden, die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler in Brailleschrift ausbilden können. Doch manchmal ergeben sich Lösungen, die zumindest kurzfristig weiterhelfen können. Mitunter finden sich freiwillige Dolmetscherinnen und Dolmetscher wie zum Beispiel Familienangehörige, die die Gebärdensprache beherrschen. Vielleicht können Mitglieder der Gemeinde, die die Brailleschrift lesen und lehren können, Unterstützung oder Beratung anbieten. All diese Arrangements können helfen, die Zeit zu überbrücken, in der längerfristig an Budgets gearbeitet oder Personal geschult und eingestellt wird.

Angemessene Vorkehrungen helfen dabei, dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Wenn bei der Bereitstellung dieser Vorkehrungen daran gedacht wird, das universelle Design zu berücksichtigen, dann können angemessene Vorkehrungen aber auch einen Beitrag zu langfristigen systemischen Veränderungen leisten.[97]

Zentrale Aussagen

- Die BRK verpflichtet die Vertragsstaaten dazu sicherzustellen, dass Frauen, Männer, Mädchen und Jungen mit Behinderungen in ihrem Zugang zu Bildung nicht diskriminiert werden.
- Innovative Lösungen für Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen werden am besten in kooperativen Prozessen entwickelt, an denen alle Interessengruppen beteiligt werden. Dies gilt auch, wenn der Staat vorrangig für die Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen verantwortlich ist.
- Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit erfordern sowohl in Krisensituationen als auch bei stabiler humanitärer Lage besondere Aufmerksamkeit. Die Weiterentwicklung mobiler Technologien, ihre zunehmende Verfügbarkeit und Bezahlbarkeit bieten neue Chancen, Bildung in Zukunft inklusiv gestalten zu können.

Kapitel 8

Innovation: Lehrkräfte und Lehrkräfteausbildung

„Unsere Lehrkräfte haben einen großen Einfluss auf unser Leben. Wir erinnern uns ein Leben lang an die eine Lehrerin, den einen Lehrer, die oder der sich besonders für uns einsetzte – und an die eine Person, die uns auch noch das letzte bisschen Zuversicht nahm. Es ist nachgewiesen, dass das, was unsere Lehrerinnen und Lehrer von uns denken, unsere Entwicklung maßgeblich beeinflusst. Wenn wir sie so auf ihren Beruf vorbereiten, dass sie Diversität offen begrüßen und flexible Unterrichtsmethoden sicher beherrschen, dann können wir eine vielfältige Welt erschaffen, die Verschiedenheit als etwas Positives wahrnimmt. Inklusive Bildung bedeutet, gut zu unterrichten."

Sian Tesni,
Senior Advisor Education,
CBM (2017)

© CBM / Hayduk

Viele Lehrerinnen und Lehrer auf der ganzen Welt arbeiten sehr hart und unter schwierigen Bedingungen. Lehrkräftemangel, große und heterogene Schulklassen, steigender Erwartungsdruck – viele fühlen sich von der Flut der Anforderungen überfordert und von Politik, Bildungssystem und Gesellschaft im Stich gelassen. Manchmal bekommen sie Lob. Oft aber werden sie übereilt als Schuldige ausgemacht, wenn das Bildungssystem nicht so funktioniert, wie Behörden, Gemeinden, Geldgeberinnen und -geber oder die Wirtschaft es wünschen. Auch wenn Bildung nicht inklusiv ist, sind nach Meinung mancher die Lehrkräfte schuld. Dabei tun diese in der Regel genau das, wozu sie ausgebildet wurden, und verweisen zurecht auf die Grenzen ihrer Möglichkeiten.

Lehrkräfte können jedoch zu zentralen Triebfedern inklusiver Bildung werden, wenn sie entsprechend aus- und weitergebildet werden und Unterstützung erhalten. Lehrerinnen und Lehrer wie zum Beispiel Lidia und Dante in **Fallstudie 2** (Seite 58) und **Fallstudie 13** (Seite 147) sind dafür ein beeindruckendes Vorbild. Wie inklusive Bildung sich in Zukunft entwickelt, hängt also ganz wesentlich von Reformen und Innovationen in der Lehrkräfteausbildung ab.

Unterricht ist meistens dann besonders inklusiv, wenn die Lehrkräfte sowie ihre Assistentinnen und Assistenten zu experimentieren bereit sind. Sie können gar nicht vorab gelernt haben, wie sie mit jeder einzelnen Situation umgehen müssen oder wie sie auf die einzigartigen Fähigkeiten und Probleme jedes einzelnen Mädchens oder Jungen reagieren sollen. Denn die Vorwegnahme der Vielfältigkeit inklusiver Bildung ist weder möglich noch leistbar. Was dem inklusiven Unterrichten zugutekommt, ist die Entwicklung bestimmter Kernkompetenzen und des nötigen Selbstvertrauens, Alltagssituationen reflektieren und Probleme kreativ lösen zu können. Zudem sind inklusive Lehrkräfte kooperativ. Sie erkennen, dass sie nicht alle Herausforderungen der Inklusion allein meistern können. Vielmehr finden sie heraus, wer ihnen helfen kann und arbeiten dann mit anderen zusammen, um die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und Lösungen für Probleme zu finden.

Viel größer ist die Herausforderung für Lehrkräfte, die isoliert arbeiten und nicht von einer Schulleitung und Personalentwicklung gestützt werden, die Inklusion fördern. Aktuell wird aber nur wenigen Schulleitungen und Lehrkräften ermöglicht, sich kontinuierlich in einer Weise zu Inklusion fortzubilden, die erfahrungsorientiert, kooperativ und bestärkend ist.

8.1 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Die Anzahl von Fortbildungen für Lehrkräfte zu inklusiver Bildung steigt an, denn NRO, UN-Organisationen und Regierungen stellen immer mehr Mittel dafür bereit. Die Schulungen richten sich meist an gesamte Schulen, um so viele Lehrkräfte, Schulleitungen und andere Angestellte wie möglich im Sinne eines ganzheitlichen institutionellen Ansatzes auszubilden. Dies ist eine positive Entwicklung, die der Erkenntnis folgt, dass inklusive

Fortbildung von Lehrkräften	erforderliche Änderungen
Bei den Schulungen handelt es sich oft um einmalige Kurse, die in der Regel ohne Nachbereitung stattfinden.	Für Kurzseminare müssen Nachbereitungsaktivitäten geplant werden wie • vertiefende Lerneinheiten; • Übungen zum Beobachten, praktischen Unterrichten und zur speziellen Förderung; • Anleitungen zur Selbstreflexion und • Aktionsforschungsaktivitäten.
Die angebotenen Trainings sind mit einer Dauer zwischen einem und fünf Tagen oft sehr knapp bemessen.	
Die Kurse sind oft theorielastig und lassen zu wenig Zeit für Diskussionen, Beobachtungen oder Übungen. Lehrkräften fehlt damit die Möglichkeit, inklusive Ansätze in der Praxis zu testen und Ideen zu entwickeln, wie sie die Theorie für ihren eigenen Unterricht anpassen können.	Jede Fortbildung zu inklusiver Bildung sollte Elemente von Aktionsforschung, Selbststudium und/oder Peer-Learning-Aktivitäten enthalten. Das Erlernte sollte in Übungseinheiten auch im realen Schulalltag vertieft und die erlangten Fähigkeiten kontinuierlich weiterentwickelt werden.
Viele Fortbildungen konzentrieren sich auf technische Aspekte bestimmter Beeinträchtigungen. So werden zunehmend Kurse in Brailleschrift, Gebärdensprache oder über bestimmte Behinderungen und deren Auswirkungen angeboten. Die allgemeine Fähigkeit, auf individuelle Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern einzugehen, wird hingegen zu wenig geschult.	Die Anbieter von Aus- und Weiterbildungen müssen neben Kursen zu spezifischen Aspekten von Behinderung und Inklusion auch Weiterbildungen zu inklusiver Bildung im weiteren Sinne anbieten. Sie müssen abwägen, welche Ausbildungsmethoden am wirkungsvollsten sind und klare Vorstellungen davon entwickeln, welche Leistungen sie von den Trainerinnen und Trainern verlangen.
Nicht alle Kurse zu inklusiver Bildung sind für alle Lehrkräfte im gleichen Maße verpflichtend. Besonders engagierte Lehrkräfte nehmen möglicherweise an mehreren Fortbildungen teil, während andere gar keine Schulungen besuchen.	Eine Grundausbildung zu inklusiver Bildung sollte für alle Lehrkräfte verpflichtend sein. Statt der Ausbildung jedoch ein weiteres Pflichtmodul hinzuzufügen, sollte das Thema in die bereits existierenden Ausbildungsmodule integriert werden.

◀ Tabelle 3: Probleme und wünschenswerte Änderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

▶ Tabelle 3 (Fortsetzung): Probleme und wünschenswerte Änderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Fortbildung von Lehrkräften	erforderliche Änderungen
Fortbildungen folgen oft einem Kaskadenmodell: Master-Trainer werden ausgebildet, die ihr Wissen an andere Lehrkräfte weitergeben. Dieses Modell ist kostengünstig, weil mit einem Kurs eine große Anzahl von Lehrkräften erreicht wird. Es entstehen jedoch folgende Probleme: • Die Multiplikatoren haben oft nur ein grundlegendes Bewusstsein für inklusive Bildung und verfügen nur begrenzt über praktische Erfahrungen, die sie weitergeben können. • Kaskadenansätze sind zwar gut zur Sensibilisierung geeignet, sind aber weniger effektiv im Aufbau praktischer Fertigkeiten. NRO, staatliche Träger und Lehrkräfte haben oft unrealistische Erwartungen, welche Veränderung sie mit Kaskadentrainings in der Praxis erzielen können. Das führt zu Enttäuschungen und liefert neue Argumente dafür, dass inklusive Bildung nicht funktionieren kann.	Die möglichen Effekte von Kaskadentrainings sollten von den Anbietern kritisch erwogen werden. Dabei sollte eine langfristige Perspektive eingenommen werden, die über statistische Überlegungen zur maximalen Anzahl erreichter Lehrkräfte hinausschaut. Wichtig sollte sein, wie viel tatsächliche Veränderung die Trainings bewirken können. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen sollten Kaskadentrainings immer mit einer kontinuierlichen Begleitung ergänzen und auch andere Fortbildungsmodelle anbieten. Nach den Trainings sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine regelmäßige Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen erhalten. Jenseits externer Fortbildungen sollten Lehrkräfte innerhalb der Schule oder schulübergreifend im Rahmen ihrer professionellen Entwicklung weiter in Fragen inklusiver Bildung gefördert und begleitet werden.

Bildung nicht nur von einer kleinen Zahl speziell ausgebildeter Lehrkräfte abhängen darf.

Schulungen zu inklusiver Bildung sollten schon in der Ausbildung stattfinden. Wenn Lehrkräfte ihren Dienst antreten, müssen sie bereits verstanden haben, dass sie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fördern müssen. Langfristig betrachtet ist es weit effektiver, von Beginn der Ausbildung der Lehrkräfte an in deren Befähigung zum inklusiven Unterrichten zu investieren, als zu einem späteren Zeitpunkt bereits gefestigte Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Bisher ist das Themenfeld inklusive Bildung in der Weiterbildung von Lehrkräften weit präsenter als in der frühen Ausbildungsphase.

Tabelle 3 auf den Seiten 113 bis 115 fasst einige Probleme in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zusammen, die den Aufbau von erforderlichen Kompetenzen für inklusives Unterrichten behindern. Die Tabelle benennt

Lehrkräfteausbildung	erforderliche Änderungen
Noch immer können Lehrkräfte ihr Studium abschließen, ohne sich mit Fragen zu inklusiver Bildung in Theorie und Praxis auseinandergesetzt zu haben. Oft werden mit Bildungsangeboten zu diesem Thema nur die erreicht, die sich aktiv bemühen, Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet zu werden.	Inklusive Bildung sollte für alle Lehrerinnen und Lehrer und auf allen Ebenen verpflichtend zur Ausbildung gehören. Module zu inklusiver Bildung in Theorie und Praxis sollten in alle anderen pädagogischen und fächerspezifischen Kurse eingebunden werden.
Die Referendarzeit für angehende Lehrkräfte enthält nur selten Trainings zu inklusiver Bildung.	Praktika und Referendariate sollten nach Möglichkeit an inklusiven Schulen stattfinden oder an Schulen, an denen Lehrkräfte bereits versuchen, Inklusion in der Praxis umzusetzen. Wo dies nicht möglich ist, sollten Supervisoren die angehenden Lehrkräfte unterstützen, inklusive Ideen auszuprobieren oder ihre Referendarzeit zumindest unter dem Aspekt der Inklusion kritisch zu reflektieren.
Viele der bereits entwickelten Kurse verfolgen sonderpädagogische Ansätze, die besser für segregierte Förderschulen geeignet sind als für die inklusive Bildung an Regelschulen.	
Aus- und Fortbildungen werden oft von verschiedenen Anbietern entwickelt, deren aktueller Erfahrungsstand unterschiedlich sein kann. Infolgedessen werden in Aus- und Fortbildungen oft unterschiedliche Inhalte mit verschieden Methoden vermittelt. Oder Lehrkräfte erhalten in den diversen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung unterschiedliche, zum Teil sogar widersprüchliche Ratschläge zu inklusiver Bildung.	Eine Zusammenarbeit zwischen den Stellen, die für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zuständig sind, ist unerlässlich. Nur ihre Kooperation kann sicherstellen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine einheitliche Botschaft zum Thema Inklusion erhalten. Außerdem kann der Austausch über die gemachten Erfahrungen zwischen den beiden Ebenen von Aus- und Weiterbildung die Kompetenzen von Lehrkräften stärken.

◀ Tabelle 3 (Fortsetzung): Probleme und wünschenswerte Änderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

© CBM/Harms

► Katharina Pförtner, CBM-Expertin für inklusive Bildung, bildet einen Lehrer in Nicaragua weiter.

aber auch Möglichkeiten, wie die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen diese Hindernisse überwinden können.

„Aktuell wird zu viel Aufwand betrieben und es werden zu viele Ressourcen dafür eingesetzt, Lehrkräfte in der umfangreichen Materie von Beeinträchtigungen, medizinischen Ursachen und Manifestationen zu schulen … Zu wenig Zeit und Mühe wird dagegen in die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik investiert, die bewirken könnte, dass weniger individuelle Anpassungen für Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen vorgenommen werden müssen."[98]

Die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich inklusiver Bildung wird sowohl in der Grundausbildung als auch in der Fortbildung zumeist von oben nach unten konzipiert: Eine Ausbildungsabteilung auf ministerieller Ebene konzipiert einen Kurs und/oder entwickelt ein Schulungshandbuch zu inklusivem Unterrichten. Diese Konzepte und Materialien werden dann einer Gruppe von Ausbilderinnen und Ausbildern übergeben, damit sie diese ihrerseits in der Ausbildung einsetzen. Manchmal müssen die Trainerinnen und Trainer die Materialien aber auch ohne Anleitung verwenden. Es verwundert nicht, dass diese Methode nur selten zur Identifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder mit dem Kurs oder

dem eingesetzten Material führt. Dieser sogenannte „Top-Down-Ansatz" bewirkt zudem häufig, dass Kurse von Menschen entwickelt werden, die keinen eigenen Bezug zum Thema oder gar praktische Erfahrung damit haben und die nicht wissen, was Lehrkräfte wirklich lernen sollten oder wollen.

Menschen mit Behinderungen als Fachberaterinnen und -berater für Inklusion in die Ausbildung von Lehrkräften einzubeziehen, könnte den eben beschriebenen Missstand beheben. Zusätzlich wird jede Ausbildung davon profitieren, wenn der Aus- und Weiterbildungsprozess kollaborativ gestaltet wird und sich Personen unterschiedlicher Qualifikation an der Entwicklung beteiligen: Externe Expertinnen und Experten, Angestellte von Bildungsministerien, Ausbilderinnen und Ausbilder, die Lehrkräfte selbst, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Förderzentren, NRO sowie SVO – sie alle können wertvolles Wissen und wichtige Erfahrungen beitragen. So hat es sich zum Beispiel bewährt, die kooperative Planung von Ausbildungselementen in Workshops durchzuführen. Hier können die Entwürfe von Kursmaterialien überprüft, getestet sowie von verschiedenen Interessengruppen adaptiert werden.[99] Zwischen diesen Workshops betreiben Trainerinnern und Trainer sowie Lehrkräfte Aktionsforschung: Die Schulungsunterlagen werden in realen Situationen getestet und analysiert. Lokale Fallstudien werden durchgeführt und aufbereitet, um die Materialien zu ergänzen. Zwar kann es mit diesem kollaborativen Prozess mehrere Jahre dauern, bis ein Kurs bis ins Detail entwickelt ist. Aber die Ergebnisse sind erprobt und wirken nachhaltiger, als wenn ein Kurs mit einem Top-Down-Ansatz oder von einzelnen Personen entwickelt wird. Weitere Vorteile sind:

- Alle Beteiligten identifizieren sich stärker mit der Ausbildung.
- Inhalt und Konzept der Ausbildung werden besser verstanden.
- Dank der tieferen Einarbeitung können die Materialien regelmäßig überprüft werden, ohne dass externe Beraterinnen und Berater damit beauftragt werden müssen.
- Dank der Erprobungsphase finden lokal angemessene Aktivitäten und Beispiele für Inklusion Eingang in die Schulungsunterlagen.

8.2 Lehrkräfte als Triebfedern des Wandels

Dass sich die Aufgabe von Lehrkräften nicht darauf beschränkt, Wissen zu vermitteln und dieses in Prüfungen abzufragen, wurde bereits diskutiert. Ihre Aufgabe ist es auch, junge Bürgerinnen und Bürger vielseitig zu prägen und sie zu befähigen, ihrerseits die Entwicklung ihres Landes mitzugestalten. Lehrerinnen und Lehrer können somit zentrale Triebfedern des Wandels sein.

Um Inklusion im Bildungswesen zu erreichen, brauchen wir Lehrkräfte, die aktiv zur Veränderung an Schulen beitragen. Wir brauchen ihre Hilfe dabei, Barrieren zu beseitigen, die den Zugang, die Beteiligung und den Kompetenzerwerb aller Mädchen und Jungen an Regelschulen verhindern. Wir brauchen Lehrkräfte, die aktiv Lösungen entwickeln, statt passiv ausgearbeiteten Anweisungen anderer zu folgen. Wir brauchen Lehrkräfte

© CBM/Farmer

▲ Diese Kinder einer ersten Klasse in Burundi folgen dem Unterricht ihrer gehörlosen Lehrerin.

mit unterschiedlichem Hintergrund, vor allem auch Lehrerinnen und Lehrer mit Behinderungen, die positive Vorbilder für Veränderungen sein können.

Den notwendigen Wandel im Bildungssystem können die Lehrkräfte nicht allein stemmen. In vielen Bildungssystemen muss ein grundlegender Paradigmenwechsel stattfinden, der auch den Blick aller auf die Rolle und den Status von Lehrkräften verändert. Ein Wandel, der die Art verändert, wie wir Lehrkräfte rekrutieren, ausbilden und ihre Leistungen würdigen. Kurz gesagt erfordert inklusive Bildung einen Wandel und eine Stärkung des pädagogischen Berufs, was zwangsläufig mit Reformen des breiteren Bildungssystems einhergehen muss.

Die CBM und ihre Partnerorganisationen müssen bei den Verantwortlichen auf höchster Ebene ein Bewusstsein für diesen Wandel schaffen. Auch hier ist erkennbar, warum eine Zusammenarbeit für inklusive Bildung so wichtig ist: Eine einzelne NRO kann das System der Lehrkräfteausbildung nicht im Alleingang verändern. Wenn eine Ausbildungsreform aber ausbleibt, werden unsere inklusiven Bildungsprojekte immer nur an der Oberfläche kratzen, statt nachhaltige Veränderungen für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen zu bewirken.

8.3 Lehrkräfte auf inklusives Unterrichten vorbereiten

Viele der Fähigkeiten, die Lehrkräfte für einen inklusiven Unterricht benötigen, gehören zum allgemeinen Handwerkszeug für einen hochwertigen und innovativen Unterricht. Die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten machen aber auch die Entwicklung spezieller Kompetenzen nötig. Schulungen für hochwertigen inklusiven Unterricht sollten den Lehrkräften ein Verständnis der folgenden Aspekte sowie die für ihre Umsetzung nötigen Fähigkeiten und Techniken vermitteln:

- **die Identifizierung der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern**: Lehrkräfte sollten die vorhandenen Fähigkeiten eines Kindes fördern, anstatt sich auf die nicht vorhandenen Kompetenzen zu fokussieren. Sie sollten Methoden erlernen, wie sie auf vorhandenen Fähigkeiten aufbauen können

und wissen, wen sie gegebenenfalls um Rat fragen können.

- **differenzierte Lehrpläne:** Eine Lehrkraft, die die Herausforderungen inklusiven Unterrichtens bewältigen kann, muss flexibel sein und sollte sich an die unterschiedlichen Stärken, Schwächen, Interessen und Bedürfnisse jeder Schülerin und jedes Schülers anpassen können. Lehrkräfte müssen Unterrichtspläne und Aktivitäten entwickeln, die dem Lehrplan entsprechen, die sich aber auch für verschiedene Teilnehmerinnen und Teilnehmer anpassen lassen.
- **Einsatz verschiedener Unterrichts- und Lernansätze:** Die Anwendung des universellen Designs hilft Lehrkräften dabei, alle Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubinden, ihnen Wissen zu vermitteln und sie zur aktiven Teilnahme zu motivieren.
- **Überprüfung des Lernfortschritts:** Lehrkräfte sollten nicht nur standardisierte Tests verwenden. Sie sollten auch individuelle Lernfortschritte im Bereich akademischer, sozialer, physischer oder sonstiger Fähigkeiten und Kenntnisse würdigen. Lernziele sollten dabei gemeinsam mit den Kindern und ihren Eltern festgelegt werden.
- **Beziehungen unter Kindern:** Gruppenarbeit kann Lehrkräfte bei der Organisation und Leitung großer Klassen entlasten. Arbeit in Gruppen hilft zudem, lehrkräftezentrierte Methoden zu begrenzen und starke wie schwache Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und zu fördern.
- **Peer-Beziehungen zwischen Lehrkräften:** Das gemeinsame Unterrichten in Teams kann Lehrkräften helfen, die Herausforderungen von Inklusion in der Praxis zu meistern.
- **Mobilisierung und Einsatz von Ressourcen:** Lehrkräfte sollten wissen, wo insbesondere in ressourcenarmen Kontexten zugängliche Lehr- und Lernmaterialien verfügbar sind. Dieses Wissen sollten sie auch ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern vermitteln.
- **Bewusstsein für Behinderung:** Alle Lehrkräfte müssen fundierte Kenntnisse über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie ein Bewusstsein für die Themen Gender und Diversität entwickeln. In der Ausbildung müssen Vorurteile durch Selbstreflexion, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen sowie durch den direkten Kontakt mit Menschen mit Behinderungen abgebaut werden. Die **Fallstudie 9** auf Seite 123 beschreibt ein Beispiel aus dem Irak, in dem Menschen mit Behinderungen als Ausbilderinnen und Ausbilder Lehrkräfte unterrichten.
- **angemessene Vorkehrungen:** Lehrkräfte müssen lernen, dass angemessene Vorkehrungen nicht immer die Anschaffung teurer Ausstattungen oder Investitionen in große Infrastrukturlösungen bedeuten. Vielmehr geht es darum, gemeinsam innovative, alltagstaugliche und bezahlbare Lösungen zu finden.
- **Eltern und Gemeinschaft:** Lehrkräfte können nicht inklusiv unterrichten, wenn sie isoliert von Eltern und anderen Mitgliedern der Gemeinschaft arbeiten. Eltern können ihnen dabei helfen, die Lebensweise, Stärken sowie Probleme von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen zu verstehen und können innovative Ideen einbringen.

„Inklusive Bildung bedeutet auch, dass alle Kinder die Chance haben, etwas voneinander zu lernen. Die Diversität, die sich daraus ergibt, dass alle in ihrem eigenen Rhythmus lernen und ihren eigenen Interessen folgen, ist für alle von Vorteil, auch für die Lehrkräfte."[100]

Es ist die Aufgabe der CBM, ihrer Partner- sowie anderer Organisationen, sich kritisch mit den eigenen Aus- und Fortbildungsangeboten und mit dem staatlichen Ausbildungssystem auseinandersetzen. Sie alle müssen dafür Sorge tragen, dass die eben genannten Aspekte ausreichend berücksichtigt werden.

© CBM

▼ Shaheeda (13) aus Syrien ist gehörlos. Ihre Behinderung wurde im Alter von drei Jahren diagnostiziert. Heute bringt sie anderen gehörlosen Kindern, die wie sie in einem Flüchtlingslager in Jordanien leben, die Gebärdensprache bei.

8.4 Schulungen für Lehrkräfte in Krisen- und Konfliktsituationen

Krisen- und Konfliktsituationen erfassen auch die Lehrkräfte eines Landes. Sie werden vertrieben, verletzt, werden als Soldaten eingezogen oder sterben. Oder sie können ihrer Arbeit aufgrund anderer Probleme nicht mehr nachgehen. Ihren Platz müssen dann oftmals Freiwillige, Lehrkräfte in der Ausbildung oder unqualifizierte Kräfte einnehmen. Diese müssen häufig nicht nur in fortgeschrittenen Aufgaben wie dem inklusiven Unterrichten ausgebildet werden. Viele müssen sich erst einmal die Grundlagen des Unterrichtens und Lernens aneignen. Sie müssen lernen, wie sie angemessen auf Schülerinnen und Schüler reagieren, die erhebliche Sicherheits-, Gesundheits-, Ernährungs- oder andere Existenzprobleme haben. Selbst die verbliebenen ausgebildeten Lehrkräfte können sich unter Umständen von der Situation überfordert fühlen. Aus diesen Gründen muss die Ausbildung von Lehrkräften in inklusiver Bildung in Krisen- und Konfliktsituationen besonders sensibel und aufmerksam erfolgen.

Ein zentraler Ausgangspunkt ist die Ausbildung in den Grundlagen guter Unterrichtspraxis. Die ressortübergreifende Arbeitsgruppe „Teachers in Conflict and Crisis Working Group" hat hierzu ein Trainingskonzept für die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Krisensituationen mit dem Titel „Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts" entwickelt.[101] Einfache Inklusionstheorien und leicht umsetzbare praktische Vorschläge lassen sich in Schulungen zu

den Grundlagen erfolgreichen Unterrichtens gut integrieren.

Die Unterstützung von unerfahrenen und/oder überforderten Lehrkräften in Krisen- und Konfliktsituationen rückt das Thema Zusammenarbeit erneut in den Blick. In jeder Gemeinschaft und in vielen Organisationen gibt es Menschen, die den Lehrerinnen und Lehrern bei spezifischen Themen oder der Förderung bestimmter Schülerinnen und Schüler weiterhelfen können. Sie können die Lehrkräfte entlasten und die anspruchsvolle Aufgabe des Unterrichtens in schwierigen Umständen leichter machen.

8.5 Fachkräfte für Sonderpädagogik

„Sonder-" oder „Förder-" sind vorangestellte Wortteile, die im Zusammenhang mit ganz verschiedenen Personalgruppen im Bildungssystem fallen, darunter

- Lehrkräfte, die dafür ausgebildet sind, Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Beeinträchtigungen zu unterrichten;
- Beraterinnen und Berater, Koordinatorinnen und Koordinatoren für Sonderpädagogik (zumeist selbst Lehrkräfte), die eine oder mehrere Regelschulen betreuen;
- Schulpsychologinnen und -psychologen, Sprachtherapeutinnen und -therapeuten sowie
- „Springerinnen" und „Springer", die in verschiedenen Schulen eingesetzt werden.

In manchen Bildungssystemen spielen diese spezialisierten Kräfte eine bedeutende Rolle. In vielen anderen, oft weniger ressourcenstarken Kontexten, gibt es nur wenige von ihnen. Oft sind sie nur in städtischen Gebieten oder an wenigen Sonderschulen beschäftigt. In der Vergangenheit hatten diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Regel eine sonderpädagogische Ausbildung. Häufig waren und sind es diese Personen, die in inklusiver Pädagogik weitergebildet wurden. Mitunter wurde dabei nur das Label von „Sonderpädagogik" zu „inklusiver Bildung" verändert, ohne dass sich der Inhalt der Ausbildung sonderlich weiterentwickelt hätte.

Die Einigung darauf, dass alle Bildungssysteme inklusiv werden müssen, bedeutet nicht, dass Förderschullehrkräfte und andere sonderpädagogische Fachkräfte nicht länger gebraucht werden. Sie ist auch nicht gleichzusetzen mit der Erwartung, dass Regelschullehrkräfte nun alle sonderpädagogischen Aufgaben selbst übernehmen. Die Verpflichtung zur Schaffung inklusiver Bildungssysteme bedeutet aber sehr wohl, dass sich die Rolle und damit auch die Ausbildung von Fachkräften für Sonderpädagogik weiterentwickeln muss.

Oftmals sind Sonderpädagoginnen und -pädagogen umfassend geschulte, hoch qualifizierte und erfahrene Kräfte. In manchen Ländern sind sie mit ihrer Ausbildung den Kolleginnen und Kollegen an Regelschulen jedoch kaum voraus. Mancherorts zum Beispiel verfügen auch die Sonderlehrkräfte für gehörlose Schülerinnen und Schüler nur über begrenzte Kenntnisse der Gebärdensprache, sodass sie nur eingeschränkt mit ihren Schülerinnen und Schülern kommunizieren und kaum effektiv unterrichten können.

© CBM/Diemer

► Delight (6) aus Simbabwe ist seit ihrer Geburt blind. Hier hilft Lehrer Mike Zonke ihr dabei, die Brailleschrift zu lesen.

Die Ausbildung von Fachkräften für inklusive Bildung ist ein Schlüsselbereich für Innovation. Ein intensiver Austausch zwischen Regelschullehrkräften und geschulten Fachkräften für Sonderpädagogik kann Inklusion entscheidend beschleunigen. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen müssen daher in ihrer Programmarbeit und anwaltschaftlichen Arbeit folgendes berücksichtigen:

- **hochwertige Ausbildungen für Spezialkräfte:** Lehrkräfte an Regelschulen sollten die Fähigkeit entwickeln, auch unterschiedliche Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Sie müssen im Alltag aber auch Zugang zur Unterstützung durch Spezialisten haben, die zum Beispiel in eher technischen Fragen wie dem Erlernen der Brailleschrift oder Gebärdensprache helfen können. Auch beim Dolmetschen, dem Einsatz von technischen Hilfsmitteln und der Bewältigung kleiner, aber grundlegender Probleme wie dem Wechseln der Batterien an einem Hörgerät wird weiterhin Kooperationsbedarf bestehen. Gut ausgebildete sonderpädagogische Fachkräfte werden also auch in inklusiven Schulen von großer Bedeutung bleiben.
- **Fachkräfte inklusiv ausbilden:** Sonderpädagogische Fachkräfte müssen darauf vorbereitet werden, in einem inklusiven statt in einem segregierten Umfeld zu arbeiten. Sie müssen lernen, die Lehrkräfte an Regelschulen zu beraten und zu unterstützen, statt selbst einzugreifen. Sie sollten darauf vorbereitet werden, sich die Meinungen und Ideen anderer Interessengruppen anzuhören und sie zu nutzen. Sie sollten zudem dafür sorgen, dass Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, Bildung gemeinsam und gleichberechtigt mit anderen Akteurinnen und Akteuren inklusiv zu gestalten.
- **den Aufgabenbereich von Spezialistinnen und Spezialisten ausweiten:** Häufig mangelt es an Geld für die Anstellung sonderpädagogischer Fachkräfte. Durch die Ausweitung ihres Aufgabenbereichs könnten sie an Regelschulen aber gute Dienste auf unterschiedlichste Weise leisten. Sie könnten zum Beispiel folgende Rollen übernehmen:
  - Expertin oder Experte für kindzentrierte Pädagogik;
  - Beraterin oder Berater zu Themen wie hochwertiger Unterricht, Sprache und

Sprechen sowie Barrierefreiheit in Regelschulen;
  - Koordinatorin oder Koordinator von Aktionsforschungsprojekten.
- **Reorientierung von sonderpädagogischen Fachkräften:** Personen, die in segregierten Sonderschulen, anderen Sondereinrichtungen oder Förderklassen gearbeitet haben, können auch in inklusiven Bildungssystemen eine wichtige Rolle spielen. Sie können Regelschulen beraten, die dort angestellten Lehrerinnen und Lehrer unterstützen und Kontakte zu Gesundheits- oder Sozialdiensten herstellen. Gegebenenfalls müssen die Fachkräfte auf diese Aufgabe vorbereitet werden und Unterstützung oder Schulungen zu folgenden Themen erhalten:
  - inklusive Bildung in Theorie und Praxis zwecks Sensibilisierung und Schaffung eines umfassenden Verständnisses für das Themenfeld;
  - Organisation des Regelschulbetriebs, damit ihnen die Abläufe, Lehrpläne, Umgebungen und verfügbare Ausstattung bekannt sind;
  - wie sie ihre Kenntnisse und Erfahrungen nutzen können, um Lehrkräfte an Regelschulen fortzubilden, zu unterstützen und zu motivieren;
  - wie sie Lehrkräften an Regelschulen helfen können, in Teams zusammenzuarbeiten; und
  - wie sie partizipativ und kooperativ mit verschiedenen Interessengruppen in der Schulgemeinschaft und in der Zivilgesellschaft in anderen Sektoren zusammenarbeiten können.
- **Umschulung für sonderpädagogische Fachkräfte:** Es wird sich wahrscheinlich nicht vermeiden lassen, dass einige Fachkräfte die Neudefinition ihrer Funktion nicht mittragen werden. Es ist legitim, wenn sie für sich entscheiden, dass sie unter den sich ändernden Umständen nicht im inklusiven Schulsystem arbeiten wollen. Diese Entscheidung ist nicht zu bewerten, im Gegenteil: Diesen Menschen sollte ermöglicht werden, mit Anerkennung und Respekt für ihre Leistung aus ihrem Beruf auszuscheiden und sich neu zu orientieren.

Fallstudie 9: Lehrkräfte mit besonderen Fähigkeiten an Regelschulen in Äthiopien[102]

Häufig ist der Einwand zu hören, man könne von Regelschullehrkräften nicht erwarten, dass sie über umfangreiches Expertenwissen verfügen. Manche Regelschulen haben jedoch erreicht, dass in ihrem Kollegium jeder über ein besonderes Expertenwissen verfügt. Die „Jerusalem Inclusive School" in Äthiopien, eine Partnerorganisation der CBM, wurde von einem gehörlosen Lehrer gegründet. Diese Schule besuchen Kinder mit und ohne Behinderungen. In jeder Klasse gibt es gehörlose oder schwerhörige Schülerinnen und Schüler, solche mit sogenannten Lernschwierigkeiten, körperlichen Behinderungen und visueller Beeinträchtigung sowie Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen. Alle Lehrerinnen und Lehrer kommunizieren fließend in Gebärdensprache und auch Mitglieder der Gemeinschaft können dort die Gebärdensprache erlernen. Die Lehrkräfte dieser Schule

sind sich einig: Wenn alle Lehrerinnen und Lehrer vom Beginn ihrer Karriere an in Kompetenzen wie Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet würden, können sie das inklusive Unterrichten als normalen Bestandteil ihres Berufs und nicht als zusätzliche, nachträglich schwer zu bewältigende Herausforderung erleben.

Zentrale Aussagen

- Lehrkräfte an Regelschulen sollten die theoretischen Grundlagen inklusiver Bildung studieren und die Möglichkeit haben, inklusive Bildung in Praktika und Aktionsforschungsprojekten selbst zu erfahren – in der Ausbildung, im Arbeitsalltag und in fortlaufenden Weiterbildungsmaßnahmen.
- Im Sinne des zweigleisigen Ansatzes muss inklusive Bildung in alle Aspekte der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eingebettet und nicht nur als separates, optionales Modul angeboten werden. Kursleiterinnen und -leiter müssen über tiefgreifende Kenntnisse in inklusiver Bildung verfügen.
- Die regelmäßige Interaktion mit Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen hilft Lehrerinnen und Lehrern dabei, bessere inklusive Lehrkräfte zu sein.
- Die Ausbildung von sonderpädagogischen Fachkräften muss weiter gefasst werden. Ihre Ausbildung oder Umschulung sollte sie auf die Arbeit in einem inklusiven, nicht in einem segregierten Umfeld vorbereiten.
- Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Fachkräfte sollten ihre Rollen als einander ergänzend verstehen und müssen angeleitet werden, wie sie effektiv zusammenarbeiten können.
- Es ist wichtig, die Barrieren in der Ausbildung und Einstellung von Lehrkräften sowie von Ausbilderinnen und Ausbildern zu beseitigen, die den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu diesen Berufen behindern.
- Lehrerinnen und Lehrer in Krisen- und Konfliktsituationen müssen auch zum Thema Inklusion geschult werden. Möglicherweise muss ihre Schulung mit sehr viel grundlegenderen, fundamentalen pädagogischen Fähigkeiten ergänzt werden. Außerdem benötigen sie Unterstützung dabei, auf Kinderschutzfragen, Gesundheitsprobleme und soziale Herausforderungen angemessen zu reagieren.

Kapitel 9

Innovation: Übergänge und lebenslanges Lernen

„Wenn unser Leben sich ändert, kann das beängstigend, aufregend und manchmal chaotisch sein. Das gilt auch für Übergänge von einer Bildungsstufe zur nächsten, die deshalb gut vorbereitet sein sollten – von den ersten Schritten in der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen Ausbildung und dem Erwerbsleben."

Maegan Shanks,
Disability-Inclusive Development Learning Coordinator, CBM (2016)

© CBM

▲ Die 6-jährige Trish besucht einen inklusiven Kindergarten in Simbabwe. Hier unterstützt ein Physiotherapeut das Mädchen dabei, ihre Feinmotorik zu verbessern.

In den vergangenen Jahrzehnten stand die Ausweitung der universellen Grundbildung im Mittelpunkt von Bildungsbewegungen, internationalen Verträgen und Finanzierungsdebatten. Entsprechend konzentrierten sich auch die Initiativen für inklusive Bildung auf den Grundschulbereich. Der Inhalt dieses Buches baut ebenfalls zu einem großen Teil auf Erfahrungen mit inklusiver Grundbildung auf.

Auf anderen Bildungsstufen hat Inklusion bislang nur eine vergleichsweise untergeordnete Rolle gespielt. Auch informelle Bildungsangebote wurden nur begrenzt inklusiv gestaltet, obwohl sie viele neue Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eröffnen, die keinen Zugang zu formeller Bildung haben. Durch SDG 4 sind die Regierungen nun aber unmissverständlich aufgefordert, für alle Menschen hochwertige und inklusive Bildung zu bieten – das ganze Leben lang. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Bildungsstufen, die im Hinblick auf Inklusion bislang wenig Aufmerksamkeit erhalten haben – frühkindliche Bildung, die Sekundarstufen, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und informelle Bildungsangebote. Und es erklärt, warum Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen Begleitung brauchen, wenn sie Übergänge zwischen Bildungsstufen bewältigen müssen.

9.1 Frühkindliche Bildung

9.1.1 Aktuelle Herausforderungen

In Abschnitt 3.3.1 wurde bereits darauf hingewiesen, wie wichtig die rechtzeitige Identifizierung von Entwicklungs- und Lernbedürfnissen für Kinder mit Behinderungen ist. Sie ist Voraussetzung dafür, dass ihre Inklusion in das Bildungssystem und die Gesellschaft als Ganzes aktiv gefördert werden kann.

Neben der individuellen Förderung schafft inklusive frühkindliche Bildung für alle Kinder die Möglichkeit, Diversität wertschätzen zu lernen und Diskriminierung von Beginn an abzulehnen. Da Kinder sich gerade in den ersten fünf Lebensjahren unterschiedlich schnell entwickeln, muss frühkindliche Bildung naturgemäß verschiedene Entwicklungsstufen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen – eine ideale Voraussetzung für inklusive Förderung.

Frühkindliche Entwicklung und Bildung hat viele Formen und findet in zahlreichen Kontexten statt: in Kindergärten und Vorschulen, in Entwicklungszentren für Kinder, bei der informellen Kinderbetreuung, in Eltern-Kind-Gruppen und im Rahmen häuslicher Förderung, wie sie häufig durch CBID-Kräfte geleistet wird. Diese Formen von Bildung und Förderung sind insgesamt flexibler als die der höheren, formellen Bildungsebene und bieten großartige Möglichkeiten für Inklusion und Innovation. Sensibilisierungsmaßnahmen und praktische Schulungen zu inklusivem Unterrichten sollten sich deshalb auch an Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der frühkindlichen Bildung richten. Sie verfügen in vielen Fällen über ein größeres Spektrum inklusiver Fähigkeiten und sind aufgrund ihrer frühpädagogischen Ausbildung oft gut darauf vorbereitet, flexibel und kindzentriert zu arbeiten.

Ein weiterer Vorteil von Vorschulen ist ihre größere Flexibilität hinsichtlich ihrer Struktur und Verwaltung. Dies macht sie zu vielversprechenden Kooperationspartnerinnen von zum Beispiel CBID-, Kindergesundheits- und Sozialprogrammen. Das Potenzial solcher Kooperationen wird leider selten voll ausgeschöpft. Ein Beispiel für frühkindliche Bildung, die von einem multisektoralen Ansatz profitiert, zeigt **Fallstudie 10** auf Seite 129.

Bis heute ist frühkindliche Bildung leider ein unterentwickelter Sektor, der in vielen Ländern nur einer kleinen Minderheit zur Verfügung steht. Sie erhält deswegen wenig Aufmerksamkeit von staatlichen Stellen und in der Bildungsfinanzierung. Häufig wird frühkindliche Bildung deswegen von privaten Initiativen angeboten. Dies führt zur Exklusion derjenigen, die sie nicht bezahlen können oder die nicht die gewünschten Voraussetzungen erfüllen. Kindern mit Behinderungen wird die Teilhabe an frühkindlicher Bildung am häufigsten erschwert, obwohl sie am meisten davon profitieren würden.

Pädagogisch betrachtet ist frühkindliche Bildung häufig sehr viel stärker auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zentriert als die Primär-, Sekundär- und Hochschulbildung. Natürlich ist auch die Vorschulbildung in einigen Kontexten streng geregelt und lehrerzentriert. Es kommen aber immer häufiger kreative und kindzentrierte Unterrichts- und Lernstrategien zum Einsatz. Sie können flexibel auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen eingehen und ihnen ermöglichen, an Bildung teilzuhaben und wichtige Kompetenzen zu erwerben.

> „Die in Vor- und Grundschulen vorherrschenden Unterrichtsmethoden haben sich als sehr unterschiedlich herausgestellt. In den Vorschulen betrachten Lehrkräfte und Eltern den Unterricht als stärker kindzentriert, während der Unterricht in den Grundschulen als eher streng, eng am Lehrplan ausgerichtet und wenig individuell fördernd wahrgenommen wird."[103]

Schon beim ersten Übergang von Kindern mit Behinderungen von den Frühförderungsprogrammen der ersten Lebensmonate und -jahre in die Vorschule muss einiges bedacht werden. Folgende Anpassungen und Unterstützungsmaßnahmen sind nötig, damit auch

© CBM/Harms

▲ Dervin (3, zweiter von rechts), der mit einer Lippenspalte geboren wurde, spielt in seiner Vorschulklasse in Nicaragua mit Mitschülerinnen und Mitschülern.

Kinder mit Behinderungen oder besonderen Lernbedürfnissen an den folgenden Aktivitäten teilhaben können:

- spielerische Aktivitäten;
- multisensorische Aktivitäten – sehen, hören, tasten, riechen, schmecken;
- Paar-, Kleingruppen- und Einzelaktivitäten;
- Aktivitäten im Freien und kreative Nutzung verschiedener Bereiche;
- Nutzung oder Recycling von Alltagsobjekten als Lernhilfen, sodass Lehrkräfte und Kinder eigene Lernmaterialien herstellen können;
- ökologische Aktivitäten – etwas über die Umwelt oder Nachhaltigkeit lernen und ein schönes, farbenfrohes und freundliches schulisches Umfeld schaffen;
- mündliche Kommunikation und Kultur – Geschichten, Theater, Gedichte, Aufführungen, Singen sowie
- Beziehungen mit anderen Kindern eingehen.

Damit das gelingt, müssen Betreuerinnen und Betreuer beachten, dass jedes Kind aktiv etwas tut, auch wenn die Kinder gelegentlich mit unterschiedlichen Aktivitäten beschäftigt sind. Aktivitäten in Teams und die projektweise Zusammenlegung von Schulklassen und -gruppen können die Einbindung aller Kinder fördern. Auch die Eltern können in der frühkindlichen Bildung als Helferinnen oder Helfer am Unterricht beteiligt werden und Lern- und Spielaktivitäten im häuslichen Umfeld weiterführen oder adaptieren.[104]

Damit der erste Übergang zur frühkindlichen Bildung gelingen kann, sollten also viele zusammenarbeiten: Sonderpädagogische Fachkräfte, Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher sollten gemeinsam eine Übergangsplanung entwickeln und die Kinder bei der Bewältigung dieser Aufgabe umfassend begleiten.

Dass viele Eltern ihre Kinder mit Behinderungen in den ersten Lebensjahren zu Hause behalten, kann verschiedene Gründe haben: Manche kennen das Angebot an verfügbaren frühkindlichen Bildungsleistungen nicht. Andere zögern, für den Besuch einer Vorschule zu zahlen, in der ihrer Auffassung nach nur gespielt wird. Die positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildung auf das Kind kennen viele Eltern nicht. Die Vorteile werden von den Einrichtungen häufig auch nicht ausdrücklich kommuniziert oder beworben. Und nicht zu-

letzt sind Eltern von Mädchen und Jungen mit Behinderungen manchmal auch zu besorgt, ihre Kinder so früh in eine Einrichtung zu schicken.

9.1.2 Lösungen entwickeln

Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen können folgendes unternehmen, um frühkindliche Bildung inklusiv zu gestalten:

- **frühkindliche Bildung in inklusive Bildungsinitiativen einbetten:** Inklusive Bildungsinitiativen müssen die Zusammenarbeit mit CBID-, Gesundheits-, Kinderschutz- und Sozialprogrammen gewährleisten. Diese Kooperation ermöglicht eine frühzeitige Identifizierung von Behinderungen und die entsprechend frühe Entwicklungsförderung im häuslichen Umfeld oder in der Vorschule. Bildungsinitiativen können außerdem bei der Entwicklung inklusiver Vorschulen oder informeller gemeindebasierter Foren für Eltern und Kleinkinder mit und ohne Behinderungen helfen.
- **Fachkräfte für frühkindliche Bildung in Trainingsprogramme aufnehmen:** Weiterbildungsangebote zum Thema inklusive Bildung können bei Erzieherinnen und Erziehern sowohl das Bewusstsein als auch das Verständnis für inklusive Bildung fördern. Sie können wichtige Kompetenzen vermitteln, die auf bereits vorhandenen Grundlagen des kindzentrierten Unterrichtens aufbauen.
- **Reformen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unterstützen und Investitionen fordern:** Investitionen in die Fachkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern im Allgemeinen und in der inklusiven Frühförderung im Besonderen sind dringend nötig. Inklusion muss zum festen Bestandteil aller pädagogischen Aus- und Weiterbildungen im Bereich der Vorschulbildung werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten so ausgebildet werden, dass sie zur frühzeitigen Identifizierung von Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen und Lernschwierigkeiten beitragen können.

Fallstudie 10: Umfassende frühkindliche Bildung im Slum Kibera in Kenia[105]

In Kibera, einem riesigen Slumgebiet in Nairobi, befindet sich das „Little Rock Early Childhood Development Centre". Es begann als kleine Initiative, die Kinder auf die Grundschule vorbereiten sollte, nachdem in Kenia 2003 die kostenlose Grundschule für alle eingeführt worden war. Das Zentrum wuchs schnell, denn die Nachfrage aus der Gemeinde war groß.

Als das erste gehörlose Kind angemeldet wurde, ließ das „Little Rock" zwei seiner Betreuerinnen in Gebärdensprache ausbilden. Im Laufe der Zeit wurden weitere Pädagoginnen und Pädagogen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern geschult und zwei gehörlose Lehrkräfte eingestellt. Das Zentrum nahm nun auch Kinder mit anderen Behinderungen auf und setzte sich auf politischer Ebene dafür ein, dass Grundschullehrerinnen und -lehrer in Grundlagen und Methoden inklusiver Bildung geschult werden. Die Kinder des Little Rock sollten bei ihrem Wechsel in die Grundschule weiterhin von inklusionskundigen Lehrkräften weiterbetreut werden.

„Little Rock" initiierte außerdem eine ganze Reihe weiterer Initiativen:

- ein Ernährungsprogramm für die Kinder, die aus sehr armen Familien stammen und vor Hunger kaum lernen können;
- eine Initiative zur Förderung von einkommensschaffenden Fähigkeiten für die Eltern, um eine nachhaltige Lösung für die Probleme Hunger und Armut zu schaffen;
- ein Gesundheitsprogramm und ein HIV-Screenings- und Unterstützungsprogramm;
- eine Bibliothek für ältere Schulkinder, in der diese nachmittags auch ihre Hausaufgaben machen und bei Bedarf Hilfe erhalten können sowie
- eine Tagesbetreuungseinrichtung für Säuglinge und Kleinkinder, damit Teenager-Mütter wieder die Schule besuchen können und ihre Kinder gleichzeitig einen guten Start in die eigene Ausbildung erhalten.

„Little Rock" ist ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie ursprünglich kleine Initiativen weite Kreise ziehen können. Und es zeigt, dass frühkindliche Bildung ein hervorragender Ausgangspunkt für eine umfassende Zusammenarbeit mit anderen Initiativen und Einrichtungen sein kann.

9.2 Bildung nach der Grundschule

9.2.1 Aktuelle Herausforderungen

Artikel 24 der BRK und SDG 4 fordern die Vertragsstaaten auf, lebenslanges inklusives Lernen zu ermöglichen. Zwar nehmen Angebote im Bereich frühkindlicher Bildung zu und Grundschulbildung wird in den meisten Ländern zugänglicher, dies gilt aber nicht für die Bildungsebenen nach der Grundschule. Die Erfahrungen, die in Vor- und Grundschulen zu inklusiver Bildung gesammelt wurden, werden nicht routinemäßig genutzt, um inklusive Ansätze auch in der höheren Bildung voranzutreiben. Warum ist das so?

Einstellungen und Verhaltensweisen

Die Wissensvermittlung an den weiterführenden Schulen, in der Berufsausbildung und an den Hochschulen zeichnet sich häufig durch weniger Raum für Innovation und strengere Regeln aus. Typische Merkmale sind zum Beispiel folgende:

- Die Raumausstattung ist „erwachsen", eher zweckmäßig und spricht nicht alle Sinne an.
- Es wird wenig in Gruppen gelernt, jeder lernt für sich allein.
- Eingangstests oder Numerus-Clausus-Regelungen bestimmen die Aufnahme.
- Die Unterrichtseinheiten orientieren sich streng am Lehrplan.
- Die Lehrkräfte sind darauf fokussiert, ihre Schülerinnen und Schüler auf Prüfungen vorzubereiten und arbeiten wenig mit Kolleginnen und Kollegen zusammen.

Die Auflistung zeigt, dass häufig genau die Elemente, die es kleinen Kindern leicht machen, sich zu beteiligen, zu lernen und sich angenommen zu fühlen, in den höheren Bildungszweigen fehlen. Es ist noch zu wenig bekannt, dass auch ältere Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen von einer kooperativen und anregenden Lernumgebung profitieren, in der sie alle Sinne ein-

setzen und Spaß am Lernen haben können. Initiativen für inklusive Bildung sollten also konkret darauf hinarbeiten, dass das tendenziell strenge und formelle Bildungswesen in den weiterführenden Bildungszweigen flexibler und kreativer gestaltet wird.

Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern kämpft besonders oft mit Hindernissen auf ihrem Weg zu höherer Bildung: Es sind vertriebene ältere Menschen mit und ohne Behinderungen aus Krisen- oder Konfliktgebieten. Die Gastländer sind verpflichtet, Bildung für vertriebene Kinder bereitzustellen. Aber ältere Schülerinnen und Schüler scheitern nicht selten bei ihrem Versuch, Zugang zu höherer Bildung zu erlangen. Ihnen fehlen Geld, Ausweise, Visa, Zeugnisse oder sonstige Qualifizierungsnachweise – oder im Ausland erworbene Abschlüsse werden nicht anerkannt. Zuletzt mangelt es auch oftmals an der notwendigen Unterstützung beim Erlernen der Landessprache. Negative Einstellungen gegenüber Migrantinnen, Migranten und geflüchteten Menschen begegnen diesen Personen an vielen Punkten ihres Alltags und erschweren ihnen auch den Zugang zum Bildungssystem.

Finanzielle Barrieren

Sekundarbildung, akademische Bildung und Berufsbildung kosten häufig Geld. Neben festen Gebühren fallen andere Kosten etwa für Schulkleidung, Lernmaterialien, Studienreisen und Unterbringung an. Wegen dieser Kosten ist höhere Bildung für viele Familien von Kindern mit Behinderungen unerreichbar, gehören sie doch oft zu den Ärmsten in ihren Gemeinden. Nicht selten werden ältere Kinder mit und ohne Behinderungen dazu gedrängt, ihre Ausbildung abzubrechen, um ihre Familien zu unterstützen.

© CBM

▲ Nach ihrer erfolgreichen Operation geht Milly (14, mit Ball) aus Uganda wieder zur Schule. Sie hatte die Schule abgebrochen, nachdem sie durch Grauen Star auf beiden Augen erblindet war.

Zugänglichkeit

Weiterführende Bildungseinrichtungen sind oft weniger zugänglich als Grundschulen. Sie sind meist in größeren, mehrgeschossigen Gebäuden untergebracht und verfügen über Fachräume wie zum Beispiel Labore, die selten barrierefrei sind. Darüber hinaus gibt es rein zahlenmäßig weniger Sekundarschulen, Fachhochschulen und Universitäten als Grundschulen. Ältere Schülerinnen und Schüler müssen deswegen häufig weitere Anfahrtswege in unzugänglichen oder sogar unsicheren Verkehrsmitteln in Kauf nehmen. Sind die Wege zu weit, müssen sie unter Umständen in unzugänglichen oder unsicheren Wohnheimen unterkommen – gerade für junge Frauen mit Behinderungen ein zusätzliches Risiko.

Das Fehlen von visuell und/oder sprachlich barrierefreien Lehrbüchern und Nachschlagewerken ist auf höheren Bildungsebenen ein sehr viel größeres Hindernis als in der Grundschule. Denn gelernt wird zunehmend anhand von Büchern. Viele Lehrkräfte sind nicht darauf vorbereitet, ihr Wissen ohne die üblichen Materialien zu vermitteln. Je höher die Bildungsebene, desto schwieriger wird es auch für gehörlose Schülerinnen und Schüler. In der Grundschule mag es noch ausreichend gewesen sein, dass Freundinnen und Freunde oder Freiwillige die Aufgabe der Gebärdendolmetscherin oder des Gebärdensprachdolmetschers übernehmen. An weiterführenden Schulen und Hochschulen aber brauchen diese Schülerinnen und Schüler hierbei professionelle Hilfe, um effektiv lernen zu können. Außerdem benötigen sie möglicherweise Zuschüsse für Hörgeräte und Untertitelungen. Diese Mittel stehen aktuell aber genau denen nicht zur Verfügung, die am meisten davon profitieren würden. Einige dieser Probleme können durch eine gute Übergangsplanung überwunden werden.

Geschlechtsspezifische Barrieren

Ob Mädchen nach der Grundschule eine weiterführende Schule besuchen und abschließen können, hängt sehr davon ab, ob geschlechtsspezifische Barrieren beseitigt werden. Jugendliche Mädchen können zum Beispiel an den Tagen ihrer Menstruation den Schulunterricht nicht besuchen, sofern sie keinen Zugang zu Hygieneartikeln oder angemessenen sanitären Einrichtungen haben. Für Mädchen mit Behinderungen wiegen solche Probleme noch schwerer, wenn sie auf zugängliche sanitäre Einrichtungen und persönliche Unterstützung angewiesen sind.

Auch Kinderehen sind eine geschlechtsspezifische Barriere für Bildung. Häufig sind sie die Folge finanzieller Probleme oder spiegeln die Auffassung wider, dass Bildung für Mädchen nicht wichtig sei. Viele junge Mädchen können deshalb keine Schule besuchen. Vereinzelte Belege weisen darauf hin, dass auch Mädchen mit Behinderungen von Frühehen betroffen sind, es mangelt jedoch an belastbaren Untersuchungen zum Thema Heirat und Behinderung. Eine Studie aus dem Jahr 2017 von Plan Norwegen in Nepal allerdings ergab, dass Mädchen mit Behinderungen dort sehr viel häufiger verheiratet werden, als das bislang angenommen wurde.[106]

Der Wechsel in das Mainstream-Bildungssystem

Für Schülerinnen und Schüler, deren Ausbildung von Sonderschul- oder Förderunterricht geprägt war, kann der Übergang zur Ausbildung an einer Regelschule oder Universität oder in die Berufsausbildung eine besondere Herausforderung sein. Es kann für sie zunächst ungewohnt und schwierig sein, mit ganz unterschiedlichen Gleichaltrigen zusammen zu sein und zu lernen. In manchen Fällen haben sie die lebenspraktischen Fähigkeiten nicht entwickelt, die sie in regulären Bildungseinrichtungen benötigen. Manchmal müssen sie auch feststellen, dass die Anzahl der Fächer begrenzt ist, die sie studieren können, weil es keine zugänglichen Gebäude, Materialien und Kommunikationsmittel gibt. Oder weil von Vorurteilen geprägte Vorschriften den Zugang zu bestimmten Fächern oder Berufen

erschweren. Inzwischen bilden immer mehr dieser Regelinstitutionen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen aus oder richten Förderzentren ein. Das heißt jedoch nicht unbedingt, dass auch die notwendigen grundlegenden Veränderungen auf der Systemebene vorgenommen werden.

9.2.2 Lösungen entwickeln

Der Ausbau des inklusiven Bildungsangebots nach der Grundschule erfordert Innovation. Alle Akteurinnen und Akteure müssen bereit sein zu hinterfragen, welchem Zweck Bildung eigentlich dient und wie wir lernen, wenn wir älter werden. Die Veränderungen, die nötig sind, gleichen denen auf der Vor- und Grundschulebene. Die folgenden Absätze führen Beispiele dafür auf, wie die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen Inklusion auf höheren Bildungsstufen unterstützen können.

© CBM

▲ In Nepal löst Sajana (16) eine mathematische Gleichung an der Schultafel. Sie hat eine Fußfehlbildung, kann aber nach ihrer Behandlung durch das CBM-Partnerprojekt „Hospital and Rehabilitation Centre for Disabled Children" wieder zur Schule gehen.

Lehrkräfteausbildung für weiterführende Schulen reformieren

Seminare und Trainingsangebote zu Inklusion sollten auch Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften jenseits der Grundbildung sein. Schülerzentrierte Ansätze sollten beim Unterrichten älterer Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen und in der Aus- und Fortbildung vermittelt und eingeübt werden. Und auch hier ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften auf verschiedenen Ebenen nötig. Kooperation ermöglicht, aus den Erfahrungen anderer zu lernen und Schülerinnen und Schülern letztendlich eine konsistente inklusive Unterstützung zu bieten, während sie die einzelnen Bildungsstufen durchlaufen.

Prüfungssysteme kritisch prüfen und reformieren

> „Standardisierte Leistungsbeurteilungen müssen durch flexible und vielfältige Beurteilungen und die Anerkennung individueller Fortschritte auf dem Weg zu weit gefassten Zielen ersetzt werden …"[107]

Nach der Grundschule steigt die Anzahl der Tests und Prüfungen. Die Schülerinnen und Schüler müssen beweisen, dass sie für die nächste Klasse oder nächsthöhere Bildungsstufe bereit sind. Auch hier besteht dringender Innovationsbedarf. Sämtliche Prüfungen müssen mittels Brailleschrift, Großschrift oder

© CBM

► Alvaro Enrique Vargos (30, vorne rechts) hat eine geistige Behinderung. In einem Training der CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD in Nicaragua lernt er Nähen. Er wird später Kinder und Erwachsene mit Behinderungen beim Lernen unterstützen.

Gebärdensprache zugänglich gemacht werden. Gesprochene Antworten oder digitale Eingaben sollten handschriftliche Antworten ersetzen können. Zudem können weitere Optionen erdacht werden, wie die Verständigung erfolgen kann. Prüfungsdauer und -ort sollten flexibel festgelegt, persönliche Assistenzleistungen wie Vorlesen und Schreiben angeboten oder Kommunikationsassistentinnen und -assistenten im Prüfungsraum anwesend sein dürfen. Auch bei der Beurteilung der Leistung sollten die Lehrkräfte flexibler und kreativer auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können.

Kooperation mit Gender-Initiativen

Die Anzahl von Organisationen und Projekten, die Mädchen und Frauen gezielt mit Produkten, Leistungen und Informationen unterstützen, nimmt zu. Immer häufiger werden zum Beispiel kostengünstige Hygieneartikel wie wiederverwendbare Menstruationstassen verteilt.[108] Solche Projekte sollten mit Organisationen wie der CBM und ihrer Partnerorganisationen sowie mit SVO zusammenarbeiten, um mit ihren Angeboten auch Mädchen und Frauen mit Behinderungen zu erreichen. Dies ist besonders wichtig, wenn die Anwenderinnen Unterstützung beim Lesen, Hören oder Verstehen von Informationen

oder bei der Anwendung der Produkte brauchen. Auch Initiativen gegen den Schulabbruch junger Mädchen aufgrund von Kinderehen sollten mit Organisationen mit Behinderungsschwerpunkt und SVO in Kontakt stehen. Gemeinsam können sie dazu beitragen, das Vorurteil abzubauen, dass junge Menschen mit Behinderungen von Themen wie Kinderehe, Sex oder frühen Schwangerschaften nicht betroffen sind. Und sie können erwirken, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen in anderen Programmen und Projekten berücksichtigt werden.

9.3 Berufsausbildung

9.3.1 Aktuelle Herausforderungen

Menschen mit Behinderungen werden häufiger ermutigt, einen Beruf zu erlernen, als eine Universität zu besuchen. Auch in der Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen fehlt es oft an Innovationen und es herrschen stereotype Vorstellungen vor. Zum Beispiel werden blinde Menschen gerne angehalten, Korbflechter oder Klavierstimmer zu werden. Dies wird ihren eigenen Ambitionen in vielen Fällen jedoch nicht gerecht. Oder sie werden dazu ohne Überlegungen und Recherchen ermutigt, ob es für diese Tätigkeit überhaupt eine Nachfrage auf dem lokalen Markt gibt.

Berufsschulen im Regelschulsystem sind oft nicht inklusiv. Immer noch werden separate Institutionen oder Klassen für die Berufsausbildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen geschaffen. Wenn Berufsschulen um Inklusion bemüht sind, wird das Personal häufig nur theoretisch ausgebildet.[109] Dabei benötigen besonders Berufsschullehrkräfte praktische Fähigkeiten, wenn Facharbeiten und Ausstattungen für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten angepasst werden sollen.

Häufig wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler mit sogenannten Lernschwierigkeiten nur grundlegende Fähigkeiten erlernen und sich nur für die unterste Stufe eines Berufs qualifizieren könnten. Sie kämpfen mit dem verbreiteten Vorurteil, dass sie nur deshalb eine Berufsausbildung machen, weil sie für eine akademische Ausbildung nicht in Frage kommen. Diese Annahmen verhindern in vielen Fällen die mögliche und sinnvolle Fortsetzung ihrer Ausbildung auf akademischer Ebene.

Selbst grundsätzlich inklusive Lehrpläne an Berufsschulen können faktisch exklusiv sein, weil angemessene Vorkehrungen und Anpassungen fehlen. Eine Auszubildende mit einer Bewegungsstörung zum Beispiel, wie sie bei einer Zerebralparese vorliegen kann, braucht möglicherweise länger, um ihre motorischen Fähigkeiten für eine bestimmte Aufgabe zu entwickeln. Vielleicht braucht sie auch rehabilitative Unterstützung und angemessene Vorkehrungen. Zudem können schon die starren Zeitvorgaben des Lehrplans ihr die Chance nehmen, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

9.3.2 Lösungen entwickeln

Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen können Initiativen und Projekte entwickeln und fördern, die Innovationen

in der Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen unterstützen. Sie können dabei verschiedene Ansätze verfolgen, wie die nächsten Abschnitte zeigen.

Stereotype in der Berufsausbildung hinterfragen

In allen Gesellschaften gibt es schematische und oft unrichtige Annahmen darüber, welche Berufe für Menschen mit Behinderungen geeignet sind. Diese Stereotype prägen und begrenzen das Ausbildungsangebot für Menschen mit Behinderungen. Eine wichtige Aufgabe ist es deshalb, Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen das Erlernen von solchen Berufen zu ermöglichen, die ihnen aufgrund von Stereotypen zunächst nicht zugetraut werden.

Relevante Berufsausbildungen anbieten

Für alle Berufsausbildungen muss sorgfältig analysiert werden, ob sie einen lokalen und nationalen Bedarf bedienen. Dazu sollten alle Anbieter von Berufsausbildungen Marktforschung betreiben oder in Auftrag geben. Die Auszubildenden selbst können daran beteiligt werden. Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen müssen sich aber auch befähigt und ermächtigt fühlen, ihre ureigenen Interessen und beruflichen Ambitionen zu verfolgen.

Kontakt zum Arbeitsmarkt herstellen

Arbeitgeberinnen und -geber müssen sich ihrer Pflichten, aber auch der Vorteile bewusst sein, die die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen mit sich bringen. Die Anbieter von Berufsausbildungen müssen Informations- und Schulungsprogramme für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber durchführen, aktiv Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen ausräumen und Diskriminierung am Arbeitsplatz verhindern. Diese Schulungen sollten von Menschen mit Behinderungen und ihren SVO selbst konzipiert und im Idealfall auch durchgeführt werden.

Berufsausbildung ganzheitlicher gestalten

Die Berufsausbildung für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen sollte betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Buchhaltung, Kundenservice, Marketing und Personalmanagement vermitteln. Sie sollte zudem nicht automatisch mit einem Verzicht auf eine akademische Ausbildung einhergehen. Vielmehr kann eine Berufsausbildung für Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen eine gute Grundlage sein, um sich akademisches Wissen auf angemessenem Niveau anzueignen und dieses zugleich mit einem sinnvollen und lebensnahen Kontext zu verbinden. Eine berufliche Ausbildung kann zudem die Entwicklung sogenannter „life skills“ wie Körperpflege, unabhängiges Leben, Teamwork und Pünktlichkeit fördern.

Durch kostengünstige Adaptionen Innovation schaffen

Erwachsene mit Behinderungen, die sich zum Beispiel in SVO organisieren oder in der lokalen Wirtschaft tätig sind, können aufgrund ihrer Erfahrung einen wichtigen Beitrag zur Berufsausbildung von Frauen und Männern mit Behinderungen leisten: Sie können dabei

© CBM

◀ Keerthika (16, in grüner Uniform) genießt die Pause mit ihren Klassenkameradinnen. Sie besucht einen Kurs in Computerschreiben im Berufsausbildungszentrum eines CBM-Partnerprojekts. Außerdem besucht das indische Mädchen eine integrierte Schule.

helfen, kostengünstige und machbare Lösungen für angemessene Vorkehrungen in Berufsschulen und Einrichtungen für die berufliche Bildung zu entwickeln. Ihr Beitrag wird besonders dann vielversprechende und nachhaltige Lösungen bringen, wenn sie mit Geschäftsleuten, Ingenieurinnen, Ingenieuren, Entwicklerinnen und Entwicklern vor Ort kooperieren.

Unterstützung leisten

Manche Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, vor allem solche mit Lernschwierigkeiten oder Mehrfachbehinderungen, benötigen beim Erlernen neuer Fähigkeiten Unterstützung. Gerade zu Beginn einer Ausbildung können ihnen Assistentinnen und Assistenten sowie Mitschülerinnen und Mitschüler helfen, das nötige Selbstvertrauen zu entwickeln und erste Klippen zu umschiffen. Diesen Unterstützungsbedarf zu kennen und darauf vorbereitet zu sein, ist ein wichtiger und für die Zukunft entscheidender Aspekt der Übergangsplanung.

Fallstudie 11: „EmployAble" – Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen in Äthiopien

Das Programm „EmployAble" in Äthiopien wird von „Light for the World" gefördert. Es zielt nicht nur auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Fach- und Berufsausbildung. Auch die Vernetzung zwischen den Ausbildungseinrichtungen und dem Arbeitsmarkt soll gestärkt werden, damit sichergestellt ist, dass nach der Ausbildung eine langfristige Anstellung oder eine selbständige Tätigkeit möglich ist.

Das Programm unterstützt mehrere Ausbildungseinrichtungen dabei, inklusiver zu werden. Es analysiert den Veränderungsbedarf

der Institution und entwickelt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Ausbildungspläne, die ihren Bedürfnissen angepasst sind. Es stellt bei Bedarf Stipendien bereit, um finanzielle Barrieren zu überwinden. Zudem bietet das Programm Arbeitgeberinnen und -gebern und Agenturen, die Arbeit vermitteln und/oder Gründerinnen und Gründer unterstützen, Schulungen in inklusivem Arbeitsplatzmanagement an.

Im Projekt wird darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen die Kurse besuchen können, die sie wirklich interessieren und die ihnen weiterhelfen. „Die Platzvergabe erfolgt nicht nur auf Basis der Beurteilung [durch die Lehrkräfte], sondern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen zugeteilt."[110] Am Projektmanagement sind Menschen mit Behinderungen beteiligt. „Es ist toll, dass Menschen mit Behinderungen ‚EmployAble' leiten."[111]

9.4 Kinder, die keine Schule besuchen oder sie abbrechen

9.4.1 Aktuelle Herausforderungen

Viele Kinder mit Behinderungen besuchen immer noch keine Schule, brechen diese vor dem Abschluss der Grundbildung ab oder besuchen nach der Grundschule keine weiterführende Schule oder Berufsschule. Laut „World Health Survey 2002–2004" schließen in Ländern mit geringem Einkommen 32,9 Prozent der Mädchen und Frauen mit Behinderungen die Grundschule ab. Bei Mädchen und Frauen ohne Behinderungen hingegen beenden 42,0 Prozent die Grundschule erfolgreich. Für Jungen und Männer betragen die entsprechenden Zahlen 45,6 und 55,6 Prozent. Für die älteren Generationen der Befragten liegen die Abschlussquoten signifikant niedriger. Dies weist darauf hin, dass sich die heutige Situation gegenüber der Eltern- und Großelterngeneration verbessert hat. Neuere Erhebungen bestätigen diese Befunde.[112] Diese Zahlen liefern jedoch zwei besorgniserregende Erkenntnisse: Zum einen besuchen trotz aller Initiativen immer noch zu wenige Kinder die Grundschule – seien es nun Mädchen und Jungen mit oder ohne Behinderungen. Das macht umso deutlicher, dass wir ein langfristigeres Engagement und innovative Lösungen brauchen, wenn wir langfristige Fortschritte erzielen wollen. Zum anderen werden Kinder mit Behinderungen immer noch zu wenig von Bildungsprogrammen und -projekten erreicht.

Häufig besuchen Mädchen und Jungen mit Behinderungen aus folgenden Gründen keine Schule oder brechen sie ab:

- Es wird kein zweigleisiger Ansatz für inklusive Bildung verfolgt. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind an den Regelschulen nicht erwünscht und/oder ihre individuellen Bedürfnisse werden nicht erfüllt.
- Finanzielle Barrieren verhindern den Schulbesuch.
- Die Eltern erkennen die Notwendigkeit einer Ausbildung ihrer Kinder mit Behinderungen nicht oder sie haben Angst davor, diese aus dem Haus zu lassen.
- Es gibt Mobbing und Missbrauch durch Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte.

- Geschlechtsspezifische Barrieren verhindern den Besuch der Bildungsinstitutionen.
- Eine Krisensituation verhindert den Schulbesuch oder die Rückkehr an eine Schule.

9.4.2 Lösungen entwickeln

Auch bei der Bewältigung der Aufgabe, allen Kindern einen Grundschulabschluss zu ermöglichen, würde das Vorhandensein besserer Daten auf staatlicher Ebene helfen. Die Allgemeine Bemerkung zu Artikel 24 des UN-Ausschusses zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen[113] weist auf die Pflicht der Regierungen hin, aufgeschlüsselte Daten zu Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen bereitzustellen. Die Statistiken sollen auch die Hindernisse erfassen, die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aus dem Bildungssystem ausschließen oder den Abbruch ihrer Teilnahme an Bildungsangeboten verursachen. Zur Bereitstellung von Daten können auch alle SVO, die CBM und ihre Partnerorganisationen einen Beitrag leisten. Durch die Entwicklung innovativer Verfahren (etwa durch die Aktionsforschung) können sie helfen sicherzustellen, dass Mädchen, Jungen, Frauen und Männer nicht länger aus der qualitativen und quantitativen Erhebung von Bildungsdaten ausgeschlossen werden.

9.5 Alternatives und informelles Lernen

„[Meine Mutter] organisierte ein Treffen mit allen Kindern [in unserem Viertel]. Sie erklärte ihnen, dass ich gerne zur Schule gehen würde, dies aber nicht möglich sei, da ich ja nicht laufen könne. Sie fragte die Kinder, ob sie mir nicht etwas beibringen könnten? Das haben wir dann in die Tat umgesetzt. Eine oder zwei Stunden verbrachten wir jeden Tag mit Lernen. Meist sind wir den Stoff durchgegangen, den die anderen Kinder in der Schule behandelt hatten … Es hat Spaß gemacht und ich war in allen Prüfungen und Tests besser als sie. [Als ich später doch selbst eine Schule besuchen konnte, zeigte sich,] dass ich durch meine informelle Ausbildung nicht nur meine schulischen Fähigkeiten verbessert hatte, sondern durch die Interaktion mit anderen Kindern auch darauf vorbereitet worden war, mit sozialen Problemen wie Mobbing an einer Schule umzugehen."[114]

Für viele Kinder, die nicht zur Schule gehen, gibt es mitunter tatsächlich keine einfache Lösung, um ihnen einen Schulbesuch zu ermöglichen. Alternative Bildungsformen außerhalb der Schule sind deshalb ein wichtiger Bestandteil inklusiver Bildung. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen können die folgenden Optionen unterstützen und damit zu Inklusion beitragen.

Beschleunigte Bildung

Beschleunigte Bildungsprogramme sind vor allem in oder nach Krisen- und Konfliktsituationen verbreitet. Sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern mit lückenhafter Bildung, das Lernen wieder aufzunehmen und ihre Grundbildung auf schnellerem Wege abzuschließen. Das ist vor allem für Schülerinnen und Schüler hilfreich, die nicht zur Schule zurückkehren können, weil sie dafür inzwischen

zu alt geworden sind. Beschleunigte Bildungsprogramme sind nicht immer inklusiv für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen. Gerade in und nach Krisen- und Konfliktsituationen nimmt die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aber zu. Deshalb ist eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Organisationen mit Behinderungsschwerpunkt, Bildungsinitiativen, SVO und anderen Organisationen notwendig. Gemeinsam können sie Programme für beschleunigte Bildung planen und anbieten.

Hausunterricht

Hausunterricht ist dann eine gute Möglichkeit, wenn Kinder mit oder ohne Behinderungen den Schulweg nicht bewältigen können. Geografische Umstände oder eine akute Krisensituation etwa können Schulen unerreichbar werden lassen. Häusliche Bildung ist frei und innovativ gestaltbar und vermag Inklusion sogar zu fördern, selbst wenn die Kinder nicht immer physisch zusammen sind.

Die Übertragung von Unterrichtseinheiten und Lerninhalten über das Radio kann ein wichtiges Werkzeug sein, um Bildung und Interaktion nach Hause zu bringen. **Fallstudie 12** auf Seite 142 gibt ein Beispiel dafür. Der Einsatz des Radios kann mit anderen Lernansätzen und -materialien kombiniert werden:

- Zuhause nutzen Schülerinnen und Schüler barrierefreie Text- oder Bildmaterialien, die das Sendeprogramm unterstützen.
- Eltern oder andere Familienangehörige erhalten Tipps für Aktivitäten, die sie oder ältere Geschwister in den Unterricht einfließen lassen können. Sie werden angeleitet, Lerninhalte aus den Programmen an die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Kinder anzupassen. Oder sie leiten Gruppen von Kindern an, die in der Nähe wohnen und zusammen lernen. So folgen sie gemeinsam dem Radioprogramm und führen gemeinsam ergänzende Aktivitäten als Gruppe durch.
- Eltern, Geschwister oder Nachbarinnen und Nachbarn übersetzen die Radioprogramme auch für gehörlose oder taubblinde Schülerinnen und Schüler und machen ihnen die Sendungen damit zugänglich. CBID-Programme setzen diese Radioprogramme als Lernmaterial und Anreiz ein, um Eltern, Geschwister, Freundinnen oder Freunde bei der Verbesserung ihrer Gebärdensprachfähigkeiten zu unterstützen.

Manchmal können Schülerinnen und Schüler die Schule nicht oder nur gelegentlich besuchen. Das können zum Beispiel Schülerinnen und Schüler sein, die eine schwere oder mehrfache Behinderung haben, taubblinde Kinder oder solche mit chronischen Erkrankungen. Für manche kann der Weg zur Schule unzugänglich oder gefährlich sein wie zum Beispiel für Kinder mit Glasknochen. Wenn Schulen, Familien sowie CBID-Kräfte und Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter von NRO zusammenarbeiten, muss Hausunterricht nicht zwingend zur Aufrechterhaltung von Segregation beitragen. Folgendes könnte erreicht werden:

- Mädchen oder Jungen, die ganz oder teilweise zu Hause unterrichtet werden, werden dennoch als Mitglieder einer Klasse in der lokalen Schule erlebt und eingebunden.

© CBM

◀ Thirumoorth übt mit seiner Mutter und seinem Großvater das Alphabet. Er ist aufgrund einer schweren Zerebralparese auf eine Stehhilfe angewiesen. Er erhält Unterstützung durch das indische „CSI-Rehabilitation Centre".

- Sie erhalten regelmäßig Gelegenheit, ihre Klassenkameradinnen und -kameraden zu treffen, mit ihnen zu spielen und zu lernen – in der Schule, in der Gemeinschaft oder bei sich zu Hause. Diese Treffen können auch mit Betreuung oder Supervision stattfinden.
- Klassenkameradinnen und -kameraden werden motiviert und unterstützt, sich am häuslichen Unterricht zu beteiligen. Folgendes wäre möglich:
  - Mitschülerinnen und -schüler nehmen am Unterricht teil, den eine Lehr- oder CBID-Kraft einem Kind zu Hause erteilt.
  - Schulkinder und zu Hause unterrichtete Kinder besuchen gemeinsam lokale Hausaufgabenbetreuungs- oder Lernklubs und lernen dort zusammen.
  - Klassenkameradinnen und -kameraden, die die Schule besuchen, unterrichten Gleichaltrige, die zu Hause lernen müssen. Sie geben in einer oder in mehreren Unterrichtsstunden pro Woche das weiter, was sie in der Schule gelernt haben, und berichten in der Klasse, was die Schülerinnen und Schüler zu Hause alles erlebt haben.
  - Wenn eine entsprechende Ausstattung vorhanden ist, werden Foto- und Videotechniken genutzt, um die Kinder am Alltag der anderen teilnehmen zu lassen. So können Kinder Unterrichtsstunden in der Schule aufzeichnen und sie den zu Hause unterrichteten Kindern weitergeben und umgekehrt.

Mit Innovationen, Kreativität und dem ständigen Bemühen, Kinder trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und -umgebungen miteinander in Kontakt zu bringen, kann Hausunterricht Inklusion fördern. Wenn es das oberste Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen an so vielen unterschiedlichen und innovativen Lernprozessen wie möglich mit ihren Mitschülerinnen und -schülern teilhaben, kann auch Hausbildung Segregation abbauen.

Fallstudie 12: Nutzung des Radios für den häuslichen Unterricht in Sierra Leone[115]

2011 startete die internationale Kinderrechtsorganisation „Child to Child" mit ihrer lokalen Partnerorganisation „Pikin to Pikin Movement" ein Frühförderungsprogramm im Kailahun District, einem vom Bürgerkrieg erschütterten Gebiet in Sierra Leone. In diesem Krisen- und Konfliktkontext setzte das Programm mit dem Titel „Getting Ready for School" einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von lebenswichtigen Alltagsfähigkeiten und Kinderschutz.

Bei Ausbruch der Ebola-Epidemie im Frühjahr 2014 wurde das Programm eingestellt. Es war zu gefährlich geworden, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler zusammenzubringen. Das Programm wurde zu einem kinderfreundlichen pädagogischen Radioformat umgestaltet, das unter dem Titel „Pikin to Pikin Tok" noch heute ausgestrahlt wird.

Das Format umfasst drei Programme: Das erste richtet sich an kleine Kinder. Traditionelles Geschichtenerzählen wird eingesetzt, um Probleme aus dem realen Leben anzusprechen. Außerdem werden Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt. Das zweite Programm ist für etwas ältere Kinder gedacht. Es setzt vor allem Musik und Singen ein, um ähnliche Ziele zu erreichen. Das dritte Programm versucht Jugendliche anzuregen, sich kritisch mit sozialen Problemen und ihren möglichen Lösungen auseinanderzusetzen. Stigmatisierung, Exklusion, Behinderung, sexuelle Gewalt und Teenagerschwangerschaften – all diese Probleme und Herausforderungen sind mit dem Ausbruch der Ebola-Epidemie noch weitaus drängender geworden.

Die Sendungen sollen die Kinder dazu bewegen, gemeinsam die Stigmatisierung und Exklusion zu bekämpfen, mit der sie nicht zuletzt durch die Ebola-Epidemie konfrontiert sind. Die Radioprogramme vermitteln Informationen, wie die Kinder und Jugendlichen das Risiko einer Ansteckung mit Ebola und anderen schweren Krankheiten minimieren können. Auch andere wichtige Informationen zu den Themen Gesundheit, soziale Probleme und Lösungsansätze sowie Bildungsangebote werden gesendet und von den Hörerinnen und Hörern an ihre Gemeinschaft weitergegeben.

Das Programm wird von Kindern inhaltlich mitgestaltet. 36 Mädchen und Jungen wurden zu Junior-Reporterinnen und -Reportern ausgebildet, die Themen auswählen und Interviews führen. Solarbetriebene Radios wurden verteilt. Die Kinder werden beim Hören der Radiosendungen von erwachsenen, entsprechend geschulten Freiwilligen begleitet. Die Kinder können während der Sendung anrufen und von ihren Erfahrungen mit den im

Programm aufgegriffenen Themen berichten. Die Sendungen werden von erwachsenen, geschulten Moderatorinnen und Moderatoren geleitet.

Andere Ausgangspunkte für inklusives Lernen

Viele Projekte auf der ganzen Welt setzen inklusive Sportveranstaltungen als alternative Ausgangspunkte für inklusive Bildung ein. In einem Projekt in Kambodscha etwa lernen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam das Skateboardfahren. Während der Trainingseinheiten bilden die Kinder ihre körperlichen Fähigkeiten aus. Begleitend dazu können sie aber auch an ganz anderen Aktionen teilnehmen wie zum Beispiel an der Vermittlung von Gesundheitsthemen oder an Bildungs- und Beratungsangeboten. Kunst, Fotografie, Theater und Tanz werden als Medien eingesetzt, die die Auseinandersetzung mit diesen Themen ansprechend machen.[116] Anderenorts werden auch religiöse oder kulturelle Bildungsaktivitäten genutzt, um Kinder, die aus der Gemeinschaft ausgegrenzt sind, wieder zu integrieren und gemeinsam mit anderen am Lernen teilhaben zu lassen.

© CBM/Hayduk

▲ Endayhu Mestin, der sein Augenlicht nach und nach verliert, trifft sich mit anderen Mitgliedern einer Gruppe für anwaltschaftliche Arbeit im Klassenzimmer einer Grundschule in Äthiopien. Die Gruppe unterstützt Menschen mit besonderen Bedürfnissen in ihrer Gemeinschaft.

9.6 Alphabetisierung von Erwachsenen

9.6.1 Aktuelle Herausforderungen

Noch immer wachsen viele Menschen mit Behinderungen auf, ohne im Laufe ihrer Kindheit und Jugend ausreichenden Zugang zu Bildung – vor allem zu höheren Bildungsstufen – gehabt zu haben. Dies gilt vor allem in und nach Krisen- und Konfliktsituationen, wenn Bildung generell begrenzter verfügbar und schlechter zugänglich ist als unter normalen Umständen. Aktuell ist deshalb davon auszugehen, dass die Alphabetisierungsrate unter Frauen und Männern mit Behinderungen sehr

viel niedriger liegt als in der Vergleichsgruppe von Menschen ohne Behinderungen. Leider liegen dazu aber kaum konkrete Zahlen vor.[117]

Im Erwachsenenalter verstellen eine Vielzahl von Hindernissen Menschen mit Behinderungen den Zugang zu Bildung. Die allgemeinen Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene sind in der Regel nicht inklusiv und damit schwer zugänglich. Zudem werden Frauen oder Männer mit Behinderungen in den Gemeinden häufig nicht aktiv identifiziert und gezielt in Bildungsinitiativen eingebunden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsprogramme kennen sich oft nicht mit den spezifischen oder zusätzlichen Problemen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen aus. Sie wissen daher nicht, wie sie ihre Schulungen relevant und nutzbringend gestalten können. In den seltensten Fällen werden Alphabetisierungsprogramme in zugänglichen Formaten angeboten. Manche NRO, die zum Thema Behinderung arbeiten, bieten solche Programme für Erwachsene mit Behinderungen zwar gezielt an. Diese sind jedoch meist getrennt von den entsprechenden Maßnahmen für die übrigen Erwachsenen in der Gemeinschaft.

9.6.2 Lösungen entwickeln

Um ihren rechtlichen Verpflichtungen nachzukommen, müssen Regierungen und NRO in innovative Alphabetisierungskonzepte für Frauen und Männer mit Behinderungen investieren. Für bereits existierende Programme bedeutet dies, dass auch sie inklusiv werden müssen. Es bedeutet jedoch nicht, segregierte Parallelinitiativen zu schaffen. Auch hier ist eine Zusammenarbeit zwischen SVO, NRO und Regierungsbehörden gefordert. Bereits alphabetisierte Männer und Frauen mit Behinderungen sollten ermutigt und befähigt werden, solche Bildungsinitiativen für Erwachsene beratend zu begleiten oder selbst als Lehrkraft aktiv zu werden.

9.7 Der inklusive Übergang zu höheren Klassen und Bildungsstufen

Die Planung und Gestaltung von Übergängen in höhere Bildungsstufen ist für alle Schülerinnen und Schüler wichtig – unabhängig von Alter, Lebensphase, Geschlecht oder dem Vorhandensein einer Behinderung. Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen oder komplexen Ansprüchen brauchen aber manchmal besondere Unterstützung. Dies gilt, obwohl die Grundsätze und gewünschten Ergebnisse einer effektiven Übergangsplanung für sie die gleichen sind wie für Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen.

Oft brauchen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aber mehr Zeit für die Umstellung und eventuell mehr Unterstützung. Und auch ihre Eltern, Betreuerinnen und Betreuer, Geschwister, Freundinnen und Freunde sowie Lehrkräfte können Begleitung brauchen. Folgende Faktoren können bei Übergängen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen eine Rolle spielen:

- Art und Schweregrad der Beeinträchtigung(en);
- die Auswirkungen der Behinderung auf den Zugang zur Bildungseinrichtung und die Teilhabe am Unterricht;

- das Ausmaß, in dem bereits existierende Übergangsprogramme die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schülern, ihres familiären Umfelds und der Bildungseinrichtung berücksichtigen.

9.7.1 Aktuelle Herausforderungen

Der Zeitraum, in dem Schülerinnen und Schüler von einer Schule, einer Bildungsstufe oder einem Bildungszweig zum nächsten wechseln, kann entscheidend dafür sein, ob sie ihre Bildung fortsetzen oder abbrechen werden. Ihre Zukunft hängt davon ab, ob sie in ihrer neuen Umgebung am Geschehen teilhaben und Kompetenzen erwerben können. Bislang verfügen nur wenige Bildungsprogramme in Ländern mit geringem und mittlerem Einkommen über Elemente, die einen inklusiven Übergang ermöglichen. Hier herrscht dringender Innovationsbedarf.

Wenn Schülerinnen und Schüler zu einer neuen Einrichtung wechseln, können sie mit neuen Barrieren konfrontiert werden:

- Sie haben neue Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Einstellungen zum Thema Behinderungen anders oder eventuell noch unreflektiert sind.
- Der Lehrplan ist neu, der Unterricht anders gestaltet und die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler haben sich verändert.
- Es gibt andere Bewertungs- und Prüfungsmethoden.
- Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich in einer anderen Umgebung.

Verschiedene Bildungsstufen werden oft von unterschiedlichen Abteilungen des Bildungsministeriums oder anderen Organisationen geplant, finanziert und verwaltet. Die Unterstützungssysteme für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bestehen bei einem Wechsel der Einrichtung in der Regel also nicht fort. So besteht ein erhebliches Risiko, dass die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder mit Behinderungen abgestimmten Lernpläne und -ziele nicht von der neuen Schule übernommen und weiterentwickelt werden. Oft findet gar keine Kommunikation statt zwischen der Herkunftsschule und der neuen Einrichtung. In diesem Fall muss mit der Feststellung der Bedürfnisse und der Entwicklung eines Unterstützungspakets von vorn begonnen werden. Das bedeutet Frustration und Zeitverlust für die Schülerinnen und Schüler, ihre Familien sowie ihre neuen Lehrerinnen und Lehrer. Auch Fachkräfte sind gewöhnlich nur für eine Bildungsstufe zuständig und wechseln nicht mit zur nächsthöheren Stufe, sodass Schülerinnen und Schüler sowie Eltern keine kontinuierliche Unterstützung erhalten. Für Kinder mit versteckten Behinderungen oder komplexen, anspruchsvollen Bedürfnissen kann es besonders frustrierend sein, ihre Beeinträchtigungen und Bedürfnisse ein weiteres Mal einer neuen Gruppe von Mitschülerinnen und -schülern sowie Fachkräften erklären zu müssen.

9.7.2 Lösungen entwickeln

Wir brauchen innovative Lösungen, um zu verhindern, dass Investitionen in die inklusive Grundbildung von Menschen mit Behinderungen aufgrund von exklusiven Übergangsperioden verlorengehen. Diese Lösungen müssen sich daran messen lassen, ob sie Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ermöglichen,

erfolgreich weitere Bildungsstufen und -zweige zu durchlaufen. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen haben die Aufgabe, sich für Veränderungen in der Gestaltung von Übergängen auf der politischen und der Systemebene einzusetzen. Gemeinsam müssen sie mit den von ihnen geförderten Projekten und Schulen innovative Übergangsmethoden entwickeln.

Zusammenarbeiten

Ein gelungener inklusiver Übergang erfordert die Zusammenarbeit von Schulleitungen, Lehr- und pädagogischen Fachkräften, Bildungsbeamtinnen und -beamten sowie Menschen mit Behinderungen und ihren Angehörigen. Eine gute Lösung sieht so aus, dass Angestellte der Schulen mit der Koordination des Übergangs betraut werden. Sie können Übergangspläne mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern entwickeln, eventuell unterstützt durch eine CBID-Kraft oder andere Fachkräfte. Oder die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der unterschiedlichen Bildungsstufen besuchen sich gegenseitig im Unterricht, besprechen die Übergangspläne und lernen die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf kennen. Auch die für die verschiedenen Bildungsstufen zuständigen Regierungsbehörden oder andere zuständige Organisationen müssen eingebunden werden. Sie haben die Aufgabe, ihre Programme und Schulungsmaßnahmen für Lehrkräfte auf die Anforderungen inklusiver Bildung abzustimmen und damit ihrerseits einen inklusiven Übergang zu unterstützen.

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt kann besser gelingen, wenn die verschiedenen Akteurinnen und Akteure zusammenarbeiten. So können zum Beispiel Sensibilisierungsmaßnahmen zukünftige Arbeitgeberinnen und -geber auf ihre Verantwortung und Aufgaben vorbereiten. Sie können sie ermutigen, auch Menschen mit Behinderungen Ausbildungs-, Praktikums- und Arbeitsplätze anzubieten. Auch Schulungen zu Fragen von Ausschreibungen und Bewerbungsgesprächen, die Menschen mit Behinderungen angemessen berücksichtigen, können dem Übergang ins Erwerbsleben förderlich sein. Ministerien, Arbeitsvermittlungsstellen, Schulen, Fachberaterinnen und -berater – sie alle können mit ihrer Erfahrung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eine Chance bekommen, ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten.

Menschen mit Behinderungen zuhören

Ein inklusiver Übergang erfordert die Stärkung aller Beteiligten. Die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern müssen sich ein Bild davon machen können, wie der Übergangsprozess ablaufen könnte. Sie brauchen die Möglichkeit, ihre Ängste zu formulieren und mitzuteilen, welche Unterstützung sie bereits erhalten haben und was sie glauben zu benötigen.

Lehrkräfte wiederum müssen geschult werden, wie sie Schülerinnen und Schüler während oder nach einer Übergangsphase unterstützen können – vor allem diejenigen, denen die Veränderung schwerfällt. Wie in allen anderen Fragen auch werden von diesen Maßnahmen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen profitieren. Andere Gruppen mit höherem Förderungsbedarf wie etwa Kinder mit einem anderen sprachlichen

Hintergrund werden ebenfalls von einer verstärkten Unterstützung profitieren.

Auch Erwachsene mit Behinderungen und lokale SVO haben die Aufgabe, Übergänge inklusiv zu gestalten. Gebildete und erfolgreiche Vorbilder können Schülerinnen und Schüler in schwierigen Phasen mit ihren positiven Lern- und Ausbildungserfahrungen motivieren. Sie können sie bestärken, dass auch höhere Bildungsstufen jenseits der Grundbildung erreicht werden können.

Das System verändern

Übergänge dürfen nicht nur auf individueller Ebene inklusiv gestaltet werden. Hilfen im Einzelfall müssen durch systemische Veränderungen unterstützt werden. Prüfungen zum Beispiel, die vor dem Übergang in eine neue Stufe abzulegen sind, müsen zugänglich und flexibel gestaltet werden. Ein formelles System sollte die Übertragung von Bildungsplänen und -zielen zwischen Schulen und Bildungsstufen koordinieren sowie neue und ehemalige Lehrkräfte miteinander ins Gespräch bringen. Die **Fallstudie 13** auf dieser Seite zeigt, wie eine einzelne Lehrerin sich engagierte, gleich mehrere Übergänge ihres Schülers zu unterstützen. In Zukunft muss erreicht werden, dass eine solche Unterstützung im Einzelfall von systemischen Veränderungen begleitet wird.

Fallstudie 13: Bildungsübergänge begleiten – ein Beispiel aus Indonesien[118]

Dante ist Lehrerin in Indonesien. Seit vielen Jahren setzt sie sich in ihrem Unterricht für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen sowie anderen benachteiligten Kindern ein. Unter ihren Schülern war auch Johan, der Lernschwierigkeiten hat. Im Laufe der Jahre dachte sich Dante viele kreative Lösungen aus, wie sie Johan beim Lernen unterstützen und ihm dabei helfen könnte, Übergänge erfolgreich zu meistern.

Die erste große Herausforderung ergab sich bei der Abschlussprüfung der Grundschule. Dante setzte sich beim Schulvorstand, der Schulleitung, den Lehrkräften und Johans Eltern erfolgreich dafür ein, dass er die nationale Prüfung ablegen durfte. Dante durfte ihn in der Prüfung beim Lesen der Fragen und dem Aufschreiben der Antworten unterstützen. Der Junge bestand die Prüfung und hatte somit die Zulassungsanforderungen für die weiterführende Schule erfüllt. Aber eine Schule zu finden, die Johan annehmen würde, stellte das nächste Übergangsproblem dar.

Die Wahl fiel zunächst auf die Sekundarschule neben der Grundschule, da sie vor Ort war und Johan sie bereits kannte. Der Schulleiter wies jedoch darauf hin, dass zunächst die Zustimmung des Lehrkräfte-Kollegiums und des Schulamts eingeholt werden müsse. Da die Schule nicht offiziell als inklusive Schule geführt wurde, fürchtete der Schulleiter Widerstände, wenn er ein Kind mit besonderen Lernbedürfnissen an seiner Schule aufnähme.

Der Leiter des Schulamtes versuchte Dante davon zu überzeugen, dass Johan auf eine Sonderschule gehen solle. Er berief sich dabei auf Regularien, die die lokale Sekundarschule als nicht geeignet für Johan auswiesen. Zum Beispiel, so hieß es, gäbe es dort keine besonders geschulten Lehrkräfte für Kinder mit

besonderen Bedürfnissen. Dante bot an, der Schule selbst mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung zur Seite zu stehen. Aber sie wurde überstimmt und Johan musste eine Sekundarschule besuchen, die zwar offiziell inklusiv, aber dafür meilenweit von seinem Wohnort entfernt war.

Widerwillig stimmten Johan und seine Eltern zu. Damit nahm das dritte Übergangsproblem seinen Anfang. Dante erstellte detaillierte Aufzeichnungen darüber, was Johan in der Grundschule gelernt hatte, wo er Unterstützung brauchte und was seine Pläne waren. Sie arbeitete mit der Sekundarschule zusammen, um ein Lernprogramm für Johan zu entwickeln und einen Lehrassistenten auf die Arbeit mit Johan vorzubereiten. Sie traf sich mit Johans neuer Klassenlehrerin, den Fachlehrkräften und einem pädagogischen Berater, um das Lernprogramm des Jungen zu besprechen. Dante arbeitete auch dann noch mit dem Assistenten zusammen, als Johan bereits an die neue Schule gewechselt war, und unterstützte auch noch Jahre später den Übergang des Jungen von der Mittelstufe an eine Berufsschule. ◂

Zentrale Aussagen

- Initiativen für inklusive Bildung haben sich bislang auf die Grundschulbildung konzentriert.
- Es muss noch viel mehr dafür getan werden, dass ausnahmslos alle Stufen der Bildung inklusiv werden.
- Informelle Bildung kann innovative Lösungen zur Förderung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen bereithalten.
- Dem Übergang zwischen Klassen und Bildungsstufen muss viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine gezielte Planung und Gestaltung dieser Übergänge kann verhindern, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in neuen Bildungseinrichtungen scheitern oder ausgeschlossen werden.

Kapitel 10

Organisation und Finanzierung der Bildungssysteme

„Wir müssen uns von der Idee verabschieden, dass es so etwas gibt wie ‚meine und deine Schülerinnen und Schüler'. Wir gehören alle zu einer Gemeinschaft, ob wir nun an Regel- oder Förderschulen unterrichten. Wir alle machen den gleichen Job und haben das gleiche Ziel: Eine gute Ausbildung für alle Kinder. Wir müssen uns zusammentun!"

Förderlehrkraft (anonym)[119], Armenien (2015)

© CBM / Farmer

10.1 Die Puzzleteile zusammenfügen

Das vorliegende Buch definiert eine ganze Reihe von Herausforderungen und Aufgaben, die sich wie bei einem Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen lassen. Die Kernfragen lauten dabei: Wie können wir ein inklusives Bildungssystem gestalten, in dem jeder dieser Aspekte seinen Platz findet, alle zusammen ein stimmiges Bild ergeben und das den folgenden Ansprüchen genügt:

I ndividuelle und **systemische Ansätze** greifen ineinander und ergänzen sich.

N icht verhandelbare globale Verpflichtungen werden anerkannt und erfüllt.

K ooperation wird gefördert und Konkurrenz vermindert.

L angfristige Veränderungen werden ermöglicht durch strategische Planung und langfristige Finanzierung.

U mfassendes Verständnis von Inklusion in Theorie und Praxis ist bei allen Beteiligten vorhanden.

S tärkung von Akteurinnen und Akteuren findet auf allen Ebenen statt, Entscheidungen werden nicht nur von oben nach unten getroffen und umgesetzt.

I nnovation hat Raum und wird kontinuierlich gefördert.

O rganisation und Finanzierung der Bildungssysteme sind auf die oben genannten Ziele ausgerichtet.

N ächste Schritte hin zur inklusiver Bildung werden reflektiert und eingeleitet.

Dieses Buch kann keinen festen Fahrplan bieten, der in allen Kontexten zuverlässig zu einem vollständig inklusiven Bildungssystem führt. Es will seinen Leserinnen und Lesern vielmehr einen Leitfaden an die Hand geben, der sie bei der Planung und Durchführung inklusiver Bildungsprojekte begleitet. Dieses Kapitel fasst noch einmal alle in diesem Buch erörterten Aspekte zusammen. Welche Fragen müssen wir uns stellen? Worauf ist zu achten? Was haben wir nicht bedacht? Wo müssen wir stärker aktiv werden?

10.2 Der Weg vor uns

Viele Bildungssysteme von heute weisen in unterschiedlicher Ausprägung folgende Merkmale auf:

- Sie sind von formellen Schulen geprägt, in denen das Lernen durch zentral aufgestellte Lehrpläne, feste Standards, Prüfungssysteme und lehrkraftzentrierte Ansätze bestimmt wird, die insgesamt wenig inklusiv sind.
- Das System ist geteilt in nebeneinander existierende Regel- und Förderschulen mit separaten Etats, Verwaltungen und ministerieller Aufsicht. Wo knappe Finanzmittel die Ausbildung eines Förderschulsystems bisher verhindert haben, wird ein solches System dennoch oft als erstrebenswert angesehen.

Diese Struktur wird häufig als selbstverständlich hingenommen. Es wird davon ausgegangen, dass das Bildungssystem so zu sein hat, weil es schon immer so war – entweder

© CBM

◀ Justine (6) aus Uganda, die mit einem Hydrocephalus geboren wurde, wird zu Hause von einer CBR-Kraft unterrichtet.

im eigenen Land oder dort, von wo aus sich die Betroffenen Inspiration oder finanzielle Unterstützung erhoffen.

Wenn wir inklusive Bildung erfolgreich umsetzen wollen, dann müssen wir bei der Frage, wie das Bildungssystem organisiert und finanziert sein sollte, über unseren Tellerrand hinausschauen. Am Anfang muss die Erkenntnis stehen, dass nicht immer alles so bleiben muss, wie es war. Es gibt nicht nur die Möglichkeit zur Veränderung, sondern einen echten Reformbedarf. Denn wenn unsere jetzigen Bildungssysteme wirklich effektiv organisiert wären, dann würden nicht Millionen von Kindern ohne Zugang zur Schule bleiben, systematisch diskriminiert werden oder minderwertigen Unterricht erhalten.

Die meisten Bildungssysteme werden dem Anspruch auf qualitativ hochwertige Bildung, zu der alle Menschen gleichberechtigt Zugang haben, bislang nicht gerecht. Dieser Missstand besteht fort, obwohl Regierungen, Geldgeberinnen und -geber sowie NRO jedes Jahr Milliarden dafür ausgeben, relativ geringfügige Änderungen vorzunehmen. Dabei sind größere, systemweite Änderungen dringend erforderlich, wenn alle Bildungssysteme vollständig und langfristig inklusiv werden sollen. Noch scheint eine systemische Reform aber nicht in greifbarer Nähe zu sein. Sie muss jedoch die langfristige Vision für all diejenigen bleiben, die ein Interesse daran oder die Verpflichtung dazu haben, Bildung für alle Menschen sicherzustellen.

10.3 Planung und Finanzierung inklusiver Bildung

10.3.1 Wie können wir inklusive Bildung planen und finanzieren?

Die Planung und Finanzierung von Bildung muss sich radikal verändern, wenn inklusive Bildung gelingen soll. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen müssen sich dafür einsetzen, dass inklusive Bildung in die nationalen Sektorpläne für Bildung und in die Bildungsetats aufgenommen wird. Genauso, wie inklusive Entwicklung eine zentrale Rolle in anderen nationalen Entwicklungsplänen spielen muss. Wir müssen mit anderen NRO und SVO zusammenarbeiten, um die Regierungen auf dem Weg zu diesem Ziel zu beraten. Sie werden Unterstützung beim Aufbau von Kapazitäten brauchen. Sie müssen ihre Budgets gerechter planen, innovative Lösungen für eine optimale Verteilung der vorhandenen Finanzmittel finden. Sie müssen zeitnah für angemessene Vorkehrungen sorgen. Manche Regierungen werden ihren Bildungshaushalt grundlegend überdenken müssen, vor allem, wenn es bisher getrennte Etats für Förder- und Regelschulen gab und das Budget für die Förderschulen nicht vom Bildungsministerium verwaltet wurde.

Wir müssen zusammenarbeiten, um Geldgeberinnen und -geber dazu zu bewegen, inklusive Entwicklung und Bildung als integrale Bestandteile in ihre langfristigen Förderstrategien aufzunehmen. Die meisten von ihnen treffen ihre Entscheidungen dabei auf Grundlage von Daten, die die Erfolgsaussicht einer Intervention untermauern. Alle, die Fördermittel von ihnen erhalten, müssen deswegen verpflichtet werden, Inklusion anhand geeigneter Indikatoren nachzuweisen. Es sollten also alle, die mit inklusiver Bildung befasst sind, unbedingt darauf achten, die Datenlage zu verbessern. Dazu gehört nicht zuletzt, alle Erfahrungen im inklusiven Bildungsbereich zugänglich zu dokumentieren, zu analysieren und regelmäßig zu veröffentlichen.

10.3.2 Wer unterhält das Bildungssystem?

Die Antwort auf die Frage, wer das Bildungssystem unterhält, wird in der Regel eine der folgenden Instanzen benennen: das Bildungsministerium, das Schulamt oder – wenn Kinder darauf antworten – die Schuldirektorin oder der -direktor. Damit inklusive Bildung ein Erfolg werden kann, muss die Antwort auf diese entscheidende Frage aber anders lauten: Verwaltungsbehörden sowie Bildungsexpertinnen und -experten müssen das Bildungssystem in Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft, den Eltern, SVO sowie den Schülerinnen und Schülern selbst gestalten und unterhalten.

Inklusive Bildung baut darauf auf, dass Hindernisse für Inklusion beseitigt und Räume für positive Erfahrungen eröffnet werden. Aber nicht immer sind die Barrieren und Stärken des Systems leicht zu durchblicken. Die Entscheidungs- und Budgetverantwortlichen auf höchster Ebene müssen deshalb direkt mit denen zusammenarbeiten, die Bildung dort erleben, wo sie stattfindet – in den lokalen Gemeinschaften. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen müssen daher sicherstellen, dass bei allen Bildungsinterventionen immer auch die Kapazitäten der beteiligten Akteurin-

© CBM/Hartung

◀ Elisabeth (9, Mitte) kam in Tansania mit Spina bifida zur Welt und kann nicht laufen. Ihre Schwester nimmt sie mit zur Grundschule, ihre Klassenkameradinnen und -kameraden ziehen den Rollstuhl die Stufen zum Klassenraum hoch. Elisabeth ist beliebt. Ihre Lehrerin sagt, dass sie blitzgescheit sei und eine besondere mathematische Begabung habe.

nen und Akteure gestärkt werden. Das gilt vor allem für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen. Wir müssen sie dazu befähigen, eine zentrale Rolle bei der Organisation, Unterhaltung und Überwachung des Bildungssystems zu spielen.

10.3.3 Wie und wo lernen wir und wer hilft uns dabei?

Die meisten Menschen sind es gewohnt, dass das Lernen in der Schule stattfindet. Der Unterricht ist formell und lehrkraftzentriert, standardisierte Tests messen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die erzielten Noten sind die Entscheidungsgrundlage dafür, ob die Schülerinnen und Schüler in die nächste Stufe wechseln können oder einmal einen guten Job finden. Wie bereits in Abschnitt 2.3 beschrieben, ist ein globaler Trend zu immer stärker standardisierter Bildung, Prüfung und Leistungsmessung zu beobachten. Vielen Menschen mit und ohne Behinderungen entgehen infolgedessen wichtige Chancen im Leben und im Beruf. Dies ist der Fall, weil das Lern- und Bewertungssystem nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten ausgerichtet ist.

Inklusive Bildungsarbeit sollte die alte, starre Vorstellung, wie wir lernen, hinterfragen und sich für Neuerungen in diesem Bereich einset-

© CBM/argum/Einberger

▲ Nach ihrer Operation am Grauen Star lässt sich die 5-jährige Alekhya (Mitte) von ihrer älteren Freundin Sruthi (links) zeigen, wie man liest. Die Operation, der Schulbesuch und die Unterstützung durch die Freundinnen werden dafür sorgen, dass Alekhyas großer Traum vom Lesen bald in Erfüllung gehen wird.

zen. Es gibt so viele andere Wege, etwas zu lernen, Unterricht zu organisieren und Lernerfolge zu bewerten. Wir lernen ein Leben lang von vielen Menschen. Die CBM, ihre Partner- und andere Organisationen müssen dazu beitragen, dass inklusive Bildungssysteme durchlässiger und breiter aufgestellt werden. Sie sollten so organisiert sein, dass Ansätze wie das Lernen von Mitschülerinnen und Mitschülern, von Vorbildern, in der lokalen Gemeinschaft und aus praktischen Erfahrungen stärker gefördert werden. Wir müssen Bildungssysteme entwickeln, die wertschätzen, wie sich Schülerinnen und Schüler selbst bewerten. Wir müssen Lernfortschritte kontinuierlich und praxisorientiert anhand individueller Lernziele bewerten und Wissen und Fähigkeiten anhand breiter gefasster Indikatoren messen.

Wir müssen Bildungssysteme kreieren, die anerkennen, dass Lernen und Leistungsbewertung auch in informellen Bildungskontexten, also etwa in der lokalen Gemeinschaft und im häuslichen Umfeld, möglich sind. Wir können uns auf politischer Ebene für eine Veränderung der staatlichen Politik sowie der Geberinnen- und Geberpolitik einsetzen, damit Bildung in diversen Formen und an diversen Orten Anerkennung und Wertschätzung erfährt und trotzdem als staatliche Aufgabe angesehen wird. Wir können uns dafür einsetzen, dass gut ausgebildetes und für Behinderungen und Diversität sensibilisiertes Bildungspersonal eingestellt wird, um Bildung in diversen Kontexten zu organisieren.

10.3.4 Wie soll besondere Förderung organisiert werden?

Es ist nicht mehr angemessen, Bildung in getrennten Systemen mit Regelschulen einerseits und segregierten Förderschulen andererseits anzubieten. Dies hat rechtliche, menschenrechtliche und praktische Gründe. Wir brauchen ein einheitliches Bildungssystem, in dem das Bildungsministerium für jede Form von Bildung verantwortlich ist. Dabei muss es auf die Unterstützung von anderen relevanten Ministerien zählen können. Wir brauchen ein Bildungssystem, in dessen Schulen Schülerinnen und Schüler mit Gleichaltrigen, die alle unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben, zusammenlernen und dabei auch besondere Förderung erfahren können.

Tabelle 4 auf den Seiten 155 und 156 enthält die Zusammenfassung einiger Ideen dazu, wie besondere Unterstützung in einem inklusiven Bildungssystem geleistet werden kann, während Diversität gefördert und Segregation verhindert wird.

▼ Tabelle 4: Strategien für eine nicht segregierte spezielle Förderung in der inklusiven Bildung

Strategie und Ressourcen für inklusive Förderung	Bei der Umsetzung dieser Strategie ist folgendes zu beachten
An Schulen gibt es zusätzliche **Unterrichtsräume** für individuelle Förderung. Es gibt **Förderzentren** für mehrere Schulen.	• Räume und Zentren für die besondere Förderung dienen dem Austausch von Ideen und Materialien. Hier findet auch die spezielle Förderung und Rehabilitation statt. • Förderunterrichtsräume oder -zentren sind keine Orte, an denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen untergebracht werden, weil keine Schule oder Klasse sie aufnehmen und keine Lehrkraft sie unterrichten will.
Es gibt **sonderpädagogisch ausgebildete Springerinnen und Springer**, die eine überschaubare Anzahl von Schulen betreuen.	• Springerinnen und Springer sind in erster Linie für die gezielte Unterstützung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern in der Regelschule zuständig. • Darüber hinaus bieten sie für alle Kinder pädagogische Aktivitäten an, mit denen Inklusion gestärkt und Diskriminierung bekämpft werden soll.
Schul- oder Lehrkraft-assistentinnen und -assistenten stehen zur Verfügung.	• Assistentinnen und Assistenten unterstützen Lehrkräfte dabei, differenzierte Materialien (zum Beispiel in Brailleschrift) und Aktivitäten zu Themen wie Diversität und Mobbing zu entwickeln und durchzuführen. • Sie sind jeweils für mehrere Schülerinnen und Schüler in einer Klasse zuständig, damit ihre Anwesenheit nicht zur Stigmatisierung bestimmter Kinder führt. • Sie werden keinesfalls als billige Arbeitskräfte angesehen, die der Lehrkraft das Problem abnehmen, mutmaßlich „schwierige" Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.
Freiwillige und Ehrenamtliche engagieren sich in inklusiven Schulen (zum Beispiel Mitglieder der lokalen Gemeinschaft, Frauen und Männer mit Behinderungen oder ältere Schülerinnen und Schüler).	• Sie unterstützen Schülerinnen und Schüler, die Hilfe im Alltag benötigen oder einfach einen Menschen brauchen, dem sie sich anvertrauen können und der ihnen hilft, ihren Standpunkt zu vertreten. • Sie helfen dabei, spielerische Aktivitäten anzuregen und durchzuführen, die verschiedene Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen zusammenbringen.

Strategie und Ressourcen für inklusive Förderung	Bei der Umsetzung dieser Strategie ist folgendes zu beachten
Koordinatorinnen und Koordinatoren für den sonderpädagogischen Förderbedarf (Englisch: Special Educational Needs Coordinators, SENCOs) unterstützen Schulen oder Gruppen von Schulen.	• SENCOs haben vor allem eine koordinierende Aufgabe. Diese Fachkräfte arbeiten mit Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern, Lehrkräften und anderen Anbietern von Diensten zusammen. Sie fördern die Anwesenheit, Unterrichtsbeteiligung und Leistungen aller Schülerinnen und Schüler. • SENCOs unterrichten Kinder mit Behinderungen nicht direkt. Sie können mit allen Kindern auch außerhalb des Regelunterrichts zusammenarbeiten, um wesentliche Beurteilungen vorzunehmen und sie bei besonderen Lernbedürfnissen zu unterstützen.
Schulen arbeiten mit **CBID-Programmen** zusammen.	• CBID-Kräfte bieten besondere Unterstützung wie zum Beispiel Beratungen zu angemessenen Vorkehrungen für bestimmte Schülerinnen und Schüler. • Sie begleiten Schulen bei systemischen Veränderungen wie zum Beispiel bei der Verbesserung der Zugänglichkeit und bei der Durchführung von Kampagnen. Sie unterstützen die Schule dabei, Einstellungen, Politik und Praxis zu verändern.
Häusliches Lernen ist möglich für Schülerinnen und Schüler, die nicht immer oder nie zur Schule kommen können.	• Aktivitäten werden mit den Eltern, CBID-Kräften, relevanten Gesundheitsfachkräften und anderen Beteiligten geplant, damit die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Klasse und ihren Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt bleiben können.
Individuelle Bildungs- und persönliche Unterstützungspläne werden erstellt und sind Grundlage der Förderung.	• Diese Pläne werden kooperativ von den Schülerinnen und Schülern selbst, von Eltern, Lehrkräften, sonderpädagogischen Fachkräften und anderem Unterstützungspersonal erstellt. • Die Pläne konzentrieren sich nicht ausschließlich auf akademische Lernziele, sondern umfassen ein breites Spektrum von Entwicklungs- und Lernzielen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen möchten.
Sonderpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen die Schulen bei der Erfüllung ihres Inklusionsauftrags.	• Sie sind an der Entwicklung inklusiver Bildungspläne beteiligt. • Sie sind darin aus- oder fortgebildet, wie mit verschiedenen Aktivitäten Inklusion gefördert werden kann. Sie arbeiten zum Beispiel als Springerinnen oder Springer, unterstützen häusliches Lernen, helfen bei der Einrichtung und dem Betrieb von Förderzentren und unterstützen die SENCOs und die Inklusionsteams an den Schulen.

© CBM

◀ Schülerinnen vor einer integrierten Schule für gehörlose, blinde und taubblinde Kinder in Brasilien. Die Schule ist an eine reguläre Privatschule angeschlossen.

Fallstudie 14: Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschulen in Vietnam[120]

In einem Programm der CBM-Partnerorganisation „Nguyen Dinh Chieu School" (NDC HCM) in Ho Chi Minh City (Vietnam) können blinde Mädchen und Jungen selbst entscheiden, ob sie eine lokale Regelschule besuchen oder in einem segregierten Förderzentrum mit Internat unterrichtet werden möchten. Einige der Kinder, die sich ursprünglich für das Förderzentrum entschieden hatten, wechselten nach ein bis zwei Jahren an die lokale Regelschule. Diese neuen Regelschülerinnen und -schüler waren nach einer Weile unzufrieden, weil ihnen an der neuen Schule die außerschulischen Aktivitäten wie Musik, Kunst und berufliche Bildung fehlten, die das Zentrum anbietet. Sie wollten deshalb lieber zurück ins Internat gehen. Die lokalen Schulen reagierten darauf, indem sie sich mit dem Förderzentrum zusammentaten: Fortan durften auch die Schülerinnen und Schüler der Regelschule an Wochenenden und in den Ferien an den außerschulischen Aktivitäten des Förderzentrums teilnehmen. Dadurch fühlten sich die blinden Kinder in der Schule wieder wohler und wurden ermutigt, an der Regelschule in

ihrer Gemeinschaft zu bleiben. NDC HCM unterstützt die Regelschule außerdem durch Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer und mit Materialien des Förderzentrums.

Die Förderschulfrage

Bei der Diskussion der Frage, wie ein inklusives Bildungssystem organisiert sein muss, darf eine Tatsache nicht ignoriert werden: In manchen Kontexten existieren bereits segregierte Förderschulen. Was soll mit ihnen geschehen?

Die CBM und andere gleichgesinnte Organisationen und Regierungen setzen sich dafür ein, Förderschulen in Zentren für inklusive Bildung umzuwandeln. Für diese Transformation gibt es aber kein Patentrezept. Bislang sind zu diesem Prozess, den damit verbundenen Problemen und bereits erzielten Erfolgen kaum Ergebnisse dokumentiert.

Diese Umwandlung wird weltweit unterschiedlich interpretiert und betrieben. Folgende Modelle sind zu finden: Die Förderschulen werden umgewandelt in

- Förder- und Informationszentren. Dort werden vielfältige Unterstützungsleistungen angeboten, aber es findet kein Unterricht mehr für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen statt;
- Zentren, die unter anderem Leistungen im Bereich der frühzeitigen Erkennung und Behandlung von Beeinträchtigungen sowie der Bereitstellung von Hilfsmitteln erbringen. Sie befassen sich zudem mit Forschung und Entwicklung, dem Aufbau von Kapazitäten und der Unterstützung von Selbsthilfegruppen;
- Förder- und Informationszentren, die Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten oder mehrfachen Behinderungen (zum Beispiel taubblinde Kinder) unterrichten und individuell fördern;
- Zentren, die über einen begrenzten Zeitraum Kinder auf den Besuch einer Regelschule vorbereiten. Den Schülerinnen und Schülern werden hier gezielt Fähigkeiten vermittelt, die sie für den Übergang an eine Regelschule benötigen, wie zum Beispiel Gebärdensprache, Brailleschrift sowie Mobilitäts- und Orientierungsfähigkeiten;
- Regelschulen, die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen aufnehmen.

Auf die Frage, wie genau eine Förderschule zu einem Förderzentrum für Inklusion umgewandelt werden kann, gibt es keine einfache, für alle Fälle gültige Antwort. Sicher ist nur, dass wohl niemand davon profitieren wird, wenn Förderschulen einfach geschlossen werden. Für jede einzelne dieser Einrichtungen muss ein Konzept erarbeitet werden, wie sie so umgestaltet werden können, dass sie inklusive Bildung fördern und Segregation beenden. Dabei müssen die aktuellen Einstellungen aller Beteiligten, die verfügbaren Mittel und die örtliche politische Praxis berücksichtigt werden, damit das Konzept auf einer tragfähigen Basis entwickelt wird.

Wichtig ist, dass sämtliche Schritte, die zur Umwandlung dieser Schulen vorgenommen werden, genau dokumentiert werden. Dieser Teil der Schaffung eines inklusiven Schulsystems ist für fast alle Beteiligten Neuland. Umso hilfreicher ist es, wenn Erfahrungen in Form von kritisch reflektierten Dokumentationen weitergegeben werden, damit alle voneinander lernen können.

© CBM

◀ Laxmi (9, Mitte) konnte nicht gehen, weil eines ihrer Beine sich nach einem Unfall in früher Kindheit nicht weiterentwickelt hatte. Sie wurde in einer CBM-Partnerklinik operiert und bekam eine Prothese. Heute geht sie zur Schule und kann mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen lernen und spielen.

Fallstudie 15: Förderschulen im Wandel in Burkina Faso[121]

▸Das „Integrated Education and Training Centre for Deaf and Hearing People" (CEFISE), eine Partnerorganisation der CBM in Burkina Faso, war früher einmal eine Förderschule für gehörlose Kinder. Die Schule erwarb besondere Fachkompetenz in der Bereitstellung von Bildungsleistungen für Menschen mit Hörbehinderungen, in der Audiologie (Wissenschaft von Hören und Hörschall), in Sprechen und Sprache sowie in unterstützenden psychologischen Maßnahmen. Die Schulleitung entschied, die Schule auch für hörende Schülerinnen und Schüler zu öffnen. Fortan besuchten nicht mehr nur gehörlose und schwerhörige Kinder die Schule, sondern auch hörende Kinder ohne oder mit anderen Behinderungen.

Aktuell sind an dieser Schule gehörlose, schwerhörige und hörende Lehrerinnen und Lehrer tätig. Vor allem in den ersten Schuljahren arbeiten sie in den meisten Klassen eng zusammen. Es gibt Übergangsklassen für gehörlose Schülerinnen und Schüler, die erst spät mit der Schule angefangen haben. Diese Klassen bieten ihnen für ein oder zwei Jahre ein Umfeld, das sich ganz auf Sprache und Kommunikation konzentriert. Danach werden die Schülerinnen und Schüler mit anderen

gehörlosen und hörenden Kindern in inklusiven Klassen unterrichtet. In diesen Klassen gibt es Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher. Die Schule bietet bei Bedarf auch audiologische Tests und Hörgeräte an. Gehörlose, schwerhörige und hörende Kinder und Jugendliche erhalten eine zweisprachige Ausbildung und lernen dabei beide Kulturen, die der gehörlosen und der hörenden Menschen, kennen. Die Schule berät zudem andere Schulen in Burkina Faso. ◀

Zentrale Aussagen

- Bildungssysteme müssen nicht so bleiben, wie sie sind, nur weil sie immer schon so waren.
- Geldgeberinnen und -geber sowie Regierungen müssen inklusive Bildung in ihren strategischen Plänen und Budgets verankern und brauchen dabei möglicherweise Unterstützung.
- Das Bildungssystem untersteht dem Verantwortungsbereich der Politik. Aber auch die Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und andere Mitglieder der lokalen Gemeinschaft tragen Mitverantwortung für die Ausgestaltung der Bildungssysteme.
- Damit inklusive Bildung gelingen kann, müssen wir über unseren Tellerrand hinausschauen. Wir müssen uns immer wieder neu fragen, wie und wo wir lernen und wer uns dabei prägt und hilft.
- Es gibt viele Wege, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen individuell zu unterstützen und ihnen trotzdem ein gleichberechtigtes Lernen an einer Regelschule mit Gleichaltrigen ohne Behinderungen zu ermöglichen.
- Förderschulen können für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung eine wichtige Rolle spielen. Die Erfahrungen, die wir bei ihrer Umgestaltung machen, sollten unbedingt gut dokumentiert werden, damit auch andere aus ihnen lernen können.

Kapitel 11

Nächste Schritte

„Inklusive, qualitativ hochwertige Bildung ist das Fundament für dynamische und gerechte Gesellschaften."

Desmond Tutu[122], ehemaliger südafrikanischer Bischof sowie Menschenrechtsaktivist und Friedensnobelpreisträger (2010)

© CBM / Hayduk

Inklusive Bildung bedeutet kontinuierliche Veränderung. Die mit diesem Entwicklungsprozess einhergehenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen fallen in jedem Kontext unterschiedlich aus. Das gilt auch für die Rahmenbedingungen und Ressourcen, die zum Gelingen dieser Veränderung beitragen können. Aber das Rad muss nicht immer neu erfunden werden, denn der Erfahrungsschatz wächst kontinuierlich. Dieses Buch beschreibt viele der bisher gemachten Erfahrungen. Staatliche und nicht staatliche Akteurinnen und Akteure können diese Erfahrungen nutzen, um den richtigen Kurs und ihren eigenen Weg des Wandels zu inklusiver Bildung zu finden.

In diesem Kapitel sind die wesentlichen Veränderungen zusammengefasst, die wir gemeinsam erreichen müssen, wenn inklusive, hochwertige und lebenslange Bildung für alle Menschen weltweit realisiert werden soll. Wir hoffen, dass diese Übersicht über die in diesem Buch behandelten Kernaspekte Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, hilft, über die folgenden Fragen nachzudenken: Sollten Sie

- die **direkte Initiative** ergreifen, indem Sie zum Beispiel eigene Projekte oder Programme implementieren?
- **verstärkt anwaltschaftliche Arbeit** leisten, damit andere aktiv werden?
- **mit anderen Akteurinnen und Akteuren zusammenarbeiten**, um deren Initiativen zu stärken?
- **sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen**, bevor Sie selbst aktiv werden oder Ihre Initiative ausweiten?

Tabelle 5 auf den folgenden Seiten fasst die Voraussetzungen zusammen, die für ein Gelingen von inklusiver Bildung notwendig sind und die in den Kapiteln eins bis zehn diskutiert wurden. Sie können die Tabelle für Ihre eigene Arbeit nutzen: Füllen Sie sie aus und kreuzen Sie an, in welchen Bereichen Sie mehr tun könnten oder möchten. Wenn Sie der Meinung sind, dass Sie einige Voraussetzungen bereits erfüllt haben, setzen Sie einen Haken in den entsprechenden Kreis. Ergänzend hierzu können Sie sich Notizen machen, was Sie bereits erfolgreich umsetzen und welche Initiativen Sie in Zukunft verstärken wollen.

► Tabelle 5: Reflexion über bereits erzielte und noch ausstehende Fortschritte. Diese Tabelle können Sie als Checkliste verwenden. Welche der für ein inklusives Bildungssystem notwendigen Veränderungen haben Sie schon erreicht, welche müssen Sie noch einleiten oder weiterverfolgen?

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Individuelle und systemische Ansätze				
Alle relevanten Akteurinnen und Akteure kennen und verstehen das soziale und das menschenrechtliche Modell von Behinderung und wissen, was der Paradigmenwechsel für inklusive Bildung bedeutet.	○	○	○	○
Politikerinnen und Politiker, Geldgeberinnen und -geber, Durchführungsorganisationen sowie Akteurinnen und Akteure an der Basis kennen und verstehen den zweigleisigen Ansatz für inklusive Bildung.	○	○	○	○
Alle Akteurinnen und Akteure verstehen den Unterschied zwischen segregierter Sonderpädagogik, integrierter Bildung und inklusiver Bildung.	○	○	○	○
Nicht verhandelbare Verpflichtungen				
Alle Akteurinnen und Akteure kennen und akzeptieren die menschenrechtlichen bzw. politischen Verpflichtungen zu inklusiver Bildung, wie sie Artikel 24 der BRK, UNCRC und SDG 4 vorgeben.	○	○	○	○
Die politischen und strategischen Entscheidungen aller Länder berücksichtigen BRK Artikel 24, die UNCRC und SDG 4 und setzen die darin enthaltenen Verpflichtungen um.	○	○	○	○
Die Risiken der Finanzierung von Bildung durch den privaten Sektor werden analysiert, offen diskutiert und ihre negativen Auswirkungen auf inklusive Bildung minimiert.	○	○	○	○
Die Gefährdung inklusiver Bildung durch die zunehmende Standardisierung der Lehrpläne und Prüfungssysteme wird offen thematisiert und ihr wird aktiv entgegengesteuert.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Kooperation				
Die Zahl der Akteurinnen und Akteure, die auf Projekt- und Programmebene sowie auf allen Ebenen der Bildungspolitik isoliert an inklusiver Bildung arbeiten, nimmt ab.	○	○	○	○
Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure aus den für inklusive Bildung wichtigen Bereichen wie CBID, Kinderschutz sowie aus dem Gesundheits- und Sozialsektor arbeiten eng und sektorübergreifend zusammen.	○	○	○	○
Um inklusive Bildung zu ermöglichen, kooperieren die staatlichen Ministerien miteinander und stehen dabei unter der Leitung des Bildungsministeriums.	○	○	○	○
Akteurinnen und Akteure, die sich für inklusive Bildung stark machen, koordinieren ihre anwaltschaftliche Arbeit untereinander.	○	○	○	○
Eltern, Lehrkräfte, Mitglieder der lokalen Gemeinschaft, Kinder und Erwachsene mit und ohne Behinderungen sowie ihre SVO arbeiten im Bereich der inklusiven Schulentwicklung zusammen.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Langfristiger Prozess				
Politikerinnen und Politiker, Geldgeberinnen und -geber, Durchführungsorganisationen und Initiativen an der Basis verstehen, dass inklusive Bildung ein langfristiger Prozess ist und nicht nur eine kurzfristige Aktivität.	○	○	○	○
Aufgeschlüsselte Daten zur Situation von Menschen mit Behinderungen – und vor allem von Schülerinnen und Schülern – sind ausreichend und in guter Qualität verfügbar und fließen in Bildungspolitik sowie Haushaltsplanung ein.	○	○	○	○
Die Bildungsfinanzierung der Regierungen sowie die der nicht staatlichen Träger wird langfristiger geplant und dadurch für Projekte besser vorhersehbar.	○	○	○	○
Die Finanzierung inklusiver Bildung ist fester Bestandteil aller Bildungsetats.	○	○	○	○
Die Regierungen haben mehr Ressourcen und Kapazitäten für eine gerechte und für alle Aufgaben angemessene Haushaltsplanung.	○	○	○	○
Kleine Projekte oder Pilotvorhaben im Bereich inklusiver Bildung sind von Anfang an in staatlicher Verantwortung und sehen eine spätere Ausweitung vor.	○	○	○	○
Die Geberinnen- und Geberfinanzierung fördert Kooperation statt Konkurrenz von Durchführungsorganisationen sowie anderen Akteurinnen und Akteuren.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Umfassendes Verständnis von Inklusion in Theorie und Praxis				
Alle relevanten Akteurinnen und Akteure verstehen, dass es einen Unterschied gibt zwischen dem grundlegenden Bewusstsein und einem vertieften praktischen Verständnis dafür, wie inklusive Bildung zu implementieren ist.	○	○	○	○
Projekte und Schulungen setzen verstärkt Aktionsforschungsansätze ein, um das praktische Verständnis von inklusiver Bildung zu fördern und die Beteiligten zu stärken.	○	○	○	○
Stärkung von Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen				
Alle Entscheidungsebenen akzeptieren, dass Akteurinnen und Akteure an der Basis bei der Entwicklung von inklusiver Bildung eingebunden werden müssen.	○	○	○	○
Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen sowie ihre Eltern beteiligen sich aktiv an der anwaltschaftlichen Arbeit, Planung, Implementierung und am Monitoring von inklusiver Bildung.	○	○	○	○
Menschen mit Behinderungen und ihre SVO bringen ihr Wissen und ihre Erfahrung in Schulungen und Ausbildungen ein.	○	○	○	○
Lehrkräfte, einschließlich Lehrerinnen und Lehrer mit Behinderungen, werden dazu befähigt, den Wandel im Bildungssystem mitzutragen.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Innovation: Barrierefreiheit				
Schulen werden von staatlichen Stellen, NRO, SVO und der Gemeinschaft dabei unterstützt, angemessene Vorkehrungen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte mit Behinderungen bereitzustellen.	○	○	○	○
Die Prinzipien des universellen Designs werden bei der Entwicklung aller neuen Schulen, Einrichtungen, Bildungsprogramme, Lehrpläne und Materialien angewandt.	○	○	○	○
Innovation: Lehrkräfte und Lehrkräfteausbildung				
Der zweigleisige Ansatz inklusiver Bildung ist integraler Bestandteil aller Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte, Lehrkraftassistentinnen und -assistenten, Schulleiterinnen und Schulleiter für alle Bildungsstufen.	○	○	○	○
Lehrkräfte werden ermutigt, inklusive Bildung durch Innovation sowie alltagsbasiertes und lebensnahes Unterrichten voranzutreiben. Ihr Beitrag zum Wandel wird wertgeschätzt.	○	○	○	○
Akteurinnen und Akteure an der Basis, vor allem Menschen mit Behinderungen selbst, wirken an der Entwicklung und Durchführung von Lehrkräfteausbildungen mit.	○	○	○	○
Auf allen Bildungsstufen werden zunehmend Menschen mit Behinderungen als Lehrkräfte ausgebildet, angestellt und unterstützt.	○	○	○	○
Sonderpädagoginnen und -pädagogen nehmen an Schulungen oder Umschulungen teil, um als Fachkräfte in inklusiven Einrichtungen Lehrkräfte- und Lernteams zu unterstützen und andere zentrale Aufgaben inklusiver Bildung zu übernehmen.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Innovation: Übergänge und lebenslanges Lernen				
Die Anzahl von Schulungen zu inklusiver Bildung für Erzieherinnen und Erzieher in Einrichtungen für frühkindliche Bildung steigt und diese erhalten mehr Unterstützung.	○	○	○	○
Einrichtungen für frühkindliche Bildung arbeiten häufiger mit anderen Sektoren wie dem Gesundheits- und Sozialwesen sowie CBID-Programmen zusammen.	○	○	○	○
Andere Bildungsstufen lernen aus den Erfahrungen, die in der frühkindlichen Bildung mit kindzentriertem Lehren und Lernen gemacht werden.	○	○	○	○
Finanzielle Barrieren, die eine Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen nach der Grundschule bewirken, werden beseitigt.	○	○	○	○
Lehrpläne und Prüfungssysteme in Bildungsstufen, die der Grundschule folgen, werden reformiert, um Exklusion zu vermindern und Übergänge zu erleichtern.	○	○	○	○
Inklusive Berufsausbildungen sind relevant und nutzbringend. Sie geben Menschen mit Behinderungen die Chance auf bezahlte Beschäftigung und/oder eine selbständige Tätigkeit in ihren Gemeinschaften.	○	○	○	○
Berufliche Ausbildungen ermöglichen Menschen mit Behinderungen ein anschließendes Studium. Sie vermitteln außerdem zusätzliche Kompetenzen wie zum Beispiel betriebswirtschaftliche Kenntnisse.	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Bildungseinrichtungen arbeiten mit Menschen mit Behinderungen und/oder mit deren SVO zusammen, um für angemessene Vorkehrungen in der Berufsausbildung zu sorgen.	○	○	○	○
Die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, die den Übergang in die nächste Klasse oder auf die nächste Bildungsstufe schaffen, steigt. Sie werden nicht durch starre Prüfungsvorgaben zur Wiederholung von Klassen gezwungen.	○	○	○	○
Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte erhalten Unterstützung in den Übergangsphasen zwischen Klassen oder Bildungsstufen.	○	○	○	○
Organisation und Finanzierung der Bildungssysteme				
Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure sowie Interessengruppen werden zunehmend an der Entwicklung von Bildungsansätzen beteiligt.	○	○	○	○
Mehr Regierungen sowie Geldgeberinnen und -geber betrachten inklusive Bildung als integralen Bestandteil ihrer Strategien und Budgetplanungen.	○	○	○	○
Bildung wird nicht mehr als allein in der Verantwortung von Politikerinnen, Politkern sowie Geldgeberinnen und -gebern liegend betrachtet. Auch Schülerinnen und Schüler sowie die lokale Gemeinschaft sind in die Ausgestaltung des Bildungssystems eingebunden.	○	○	○	○
Die Bildungssysteme haben innovative Antworten auf die Fragen: Wie und wo lernen wir und wer hilft uns beim Lernen?	○	○	○	○

Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Bildung	**Um nebenstehende Voraussetzungen zu erfüllen, muss unser Land / Programm / Projekt …**			
	direkte Initiative ergreifen	anwaltschaftlich aktiv werden	mit anderen zusammenarbeiten	sich mit anderen austauschen und von ihnen lernen
Organisation und Finanzierung der Bildungssysteme				
Erfahrungen in inklusiver Bildung werden statistisch erfasst und dokumentiert. Sie zeigen innovative Möglichkeiten auf, wie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in der Schule, in der Gemeinschaft und zu Hause gefördert werden können und Segregation vermieden wird.	○	○	○	○
Innovative Verfahrensweisen zur Umwandlung von Sonderschulen in inklusive Förderzentren werden getestet und dokumentiert.	○	○	○	○

Nächste Schritte

Eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Förderung inklusiver Bildung wartet darauf, von uns allen entwickelt und ausprobiert zu werden. Alle Akteurinnen und Akteure in der Politik, in Bildungssystemen, Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, den lokalen Gemeinschaften und Familien sowie die Menschen mit Behinderungen selbst müssen sich gemeinsam auf den Weg zu inklusiver Bildung machen und die oben genannten Veränderungen einleiten.

Fazit

„Die Beseitigung von Armut und die Förderung wirtschaftlichen Wachstums können dazu beitragen, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu verwirklichen und inklusive Gesellschaften zu schaffen. Unsere neue Entwicklungsagenda muss den Menschen dabei in den Mittelpunkt stellen und Partizipation auf allen Ebenen fördern. Um die Entwicklungsziele zu erreichen, müssen wir, die Menschen mit Behinderungen selbst, als gleichberechtigte Partner anerkannt werden und mit allen zusammenarbeiten – mit Regierungen, der UN und der Zivilgesellschaft."

Maryanne Diamond,
ehem. Vorsitzende der IDA
(2015)

© Robin Wyatt

► Chowdamma (13, das Mädchen im blauen Kleid) aus Indien hat eine Lernbehinderung. Sie hatte früher Angst, mit anderen Kindern zu sprechen. Seit sie eine Schule und einen Hort besucht, hat sie viel Selbstvertrauen gewonnen.

Inklusive Bildung ist komplex und bedeutet viel mehr, als Kinder mit Behinderungen an Regelschulen zu schicken. Viele Akteurinnen und Akteure müssen die Bildungssysteme weltweit so umgestalten, dass alle Menschen lebenslang Zugang zu Bildung haben. Sie alle müssen auf dieses Ziel hinarbeiten: Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen, ihre Familien und SVO, Lehrkräfte und Gemeinschaften bis hin zu Regierungen, NRO sowie internationale Geldgeberinnen und -geber. Sie müssen sich verpflichten, gemeinsam und koordiniert Veränderungen an Einstellungen, Politik und Praxis, an Ressourcen und Umgebungen voranzutreiben.

Bei dieser Transformation spielen alle Akteurinnen und Akteure eine eigene Rolle. Sie bringen spezifische Kompetenzen ein und stehen vor besonderen Herausforderungen. Manche werden sich auf die politische und rechtliche Ebene konzentrieren, während für andere die Einbeziehung aller Beteiligten, die Lehrkräfteaus- und weiterbildung oder die Schaffung zugänglicher Umgebungen im Mittelpunkt stehen. Einige Akteurinnen und Akteure werden auch mehrere Rollen über-

nehmen, aber niemand kann im Alleingang alle Aufgaben inklusiver Bildung bewältigen.

Der Schlüssel für eine dauerhafte Reform des Bildungssystems, die den Anforderungen der internationalen Verpflichtungen gerecht wird, liegt in der Zusammenarbeit. Die Rollen aller Beteiligten müssen zu einer einzigen kooperativen Anstrengung zusammengefügt werden wie die Teile eines Puzzles. Doch auch, wenn alle Interessengruppen effektiv zusammenarbeiten, werden sich Veränderungen möglicherweise nur langsam vollziehen. Jedes einzelne Puzzleteil will betrachtet, analysiert, gedreht und eingefügt werden. Manchmal werden wir mehrere Anläufe brauchen, bis sich zwei Elemente zusammenfügen lassen. Aber die Aufgabe ist nicht unlösbar, solange alle ihren Teil beitragen und sich darum bemühen, es in das Gesamtbild einzupassen.

In diesem Fachbuch wurden einige Teile des Puzzles „INKLUSION" diskutiert und es wurde veranschaulicht, wie sie zusammenpassen können. Daraus lässt sich allerdings kein Patentrezept dafür ableiten, wie genau und in welcher Reihenfolge die Teile gestaltet und zusammengefügt werden müssen. Je mehr Akteurinnen und Akteure aber ihre Ideen und Erfahrungen miteinander teilen, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen, desto schneller wird aus der Vision eine Realität werden, in der das Recht aller Menschen auf Bildung verwirklicht ist.

©CBM

◀ Navraj (13) hat das Down Syndrom und konnte nur noch schlecht sehen. Nach einer Operation am Grauen Star im „Sewa Sadan Eye Hospital" in der indischen Provinz Madhya Pradesh fällt es ihm wieder leichter, die Teile eines Puzzles zusammenzufügen.

Erfahrungen der CBM in inklusiver Bildung

© CBM

„Die CBM unterstützt inklusive Bildung als beste Option für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und setzt sich sowohl politisch als auch programmatisch für die Schaffung inklusiver Bildungssysteme ein. Inklusive Bildung für alle Menschen zu gewährleisten, erfordert fachliche Begleitung, bezieht häufig Förderzentren für inklusive Bildung mit ein und setzt Kapazitätsaufbau auf lokaler Ebene voraus."

Leitbild der CBM zu inklusiver Bildung[123]

Der Einsatz der CBM für inklusive Bildung basiert auf den nicht verhandelbaren menschenrechtlichen und politischen Verpflichtungen, die von der BRK vorgegeben sind. Sie werden von der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und den darin enthaltenen SDG weiter untermauert. Die CBM folgt dabei einem menschenrechtsbasierten Ansatz zu inklusiver Entwicklung, der sich auch dem Voranbringen der Gleichberechtigung der Geschlechter verpflichtet sieht. Sie erkennt zudem die Bedeutung von Sicherheit und der Berücksichtigung von Umweltauswirkungen an.

Bildung für Menschen mit Behinderungen – dafür hat sich schon Pastor Ernst Jakob Christoffel, der Gründer der CBM, vor mehr als 110 Jahren eingesetzt. Auf den folgenden Seiten wollen wir abschließend die Erfahrungen reflektieren, die die CBM auf ihrem Weg zu inklusiver Bildung gesammelt hat. Wir stellen die historische Entwicklung, besondere Herausforderungen, zentrale Erfahrungen und bewährte Methoden aus der Tätigkeit der CBM dar. Die folgenden Auszüge aus einem Interview mit der CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, Katharina Pförtner, sollen einige der Kernaussagen noch weiter veranschaulichen.

Auf dem Weg zu inklusiver Bildung

Ernst Jakob Christoffel gründete 1908 sein erstes Heim für blinde Waisenkinder und solche mit anderen Behinderungen in Malatia (Türkei), unterstützt nur durch einen Freundeskreis in Deutschland. Es war sein erklärtes Ziel, Menschen mit Behinderungen Lesen und Schreiben beizubringen und ihnen eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Sie sollten, wenn sie das Heim verließen, autonom sein und ihren eigenen Weg gehen können. Mit seinem Engagement für die Bildung und Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderungen legte er den Grundstein für die Organisation CBM. Diese hat heute die Vision einer „… inklusiven Welt, in der alle Menschen mit Behinderungen ihre Menschenrechte wahrnehmen und ihr Potenzial voll ausschöpfen können."[124]

Bis Ende der 70er Jahre unterstützte die CBM vor allem den Bau von Förderschulen, oft in Form von Internaten, sowie von Krankenhäusern und Rehabilitationszentren. Sie erlangte dabei umfangreiches Fachwissen auf dem Gebiet der Sonderpädagogik und unterstützte die Partnerorganisationen vor Ort durch die Einstellung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie von Fachkräften für Gesundheit und Rehabilitation.

Später verlagerte sich der Fokus der CBM vom Aufbau von Förderschulen auf die Förderung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und den Kapazitätsaufbau für Lehrkräfte. Zudem engagierte sie sich für die Bereitstellung von Hilfsmitteln und von Diensten im Rahmen von CBR oder CBID. Dies war der Beginn einer Entwicklung, die der Teilhabe von Menschen in ihre lokale Gemeinschaft größere Bedeutung zuwies als zuvor. Menschen mit Behinderungen sollten in dieser Gemeinschaft Bildung und Arbeit finden und nicht mehr in separierten Institutionen. Mit der Zeit setzte sich das soziale

© CBM Archiv

► Der Gründer der CBM, Ernst Jakob Christoffel (stehend), vor etwa 100 Jahren während seines Unterrichts für blinde Schülerinnen und Schüler in der von ihm gegründeten Blindenmissionsstation Bethesda in Malatia/Türkei.

Modell von Behinderung auch im Bildungsbereich durch und veränderte die Arbeit der CBM auf diesem Gebiet weiter. Heute fördert die CBM inklusive Bildung weltweit in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen und kooperiert dabei mit lokalen Partnerorganisationen.

Um unseren Beitrag zu inklusiver Bildung ausbauen und verbessern zu können, mussten wir zunächst intern ein gemeinsames Verständnis entwickeln, welche individuellen und systemischen Ansätze inklusive Bildung ermöglichen. Erst danach konnten wir uns darauf konzentrieren, hochwertige inklusive Bildung vor Ort zu fördern und unsere Partnerorganisationen zu beraten. Dabei stellte sich für uns eine besondere Herausforderung inklusiver Bildung heraus: Es gibt kein Patentrezept für inklusive Bildung, das für alle gleichermaßen funktioniert. Inklusive Bildung ist ein sich entwickelnder Prozess. So kommt es vor, dass gelegentlich schon von inklusiver Bildung gesprochen wird, wo genaugenommen noch integrierte Bildung die Realität ist. Die CBM setzt sich dafür ein, diesen Prozess weiterzutreiben, bis alle Bildungsinitiativen, -programme und -projekte inklusiv im eigentlichen Sinne sind.

Um unseren Ansatz zu überprüfen und zu schärfen, haben wir uns die Bildungsarbeit unserer Partnerorganisationen in den Entwicklungsländern genau angesehen. Bei unzähligen Treffen mit ihnen, globalen und lokalen Fachberaterinnen und -beratern sowie Programmkoordinatorinnen und -koordinatoren verstanden wir schließlich, wie der Übergang von der Unterstützung der Sonderpädagogik und integrierter Bildung hin zur Förderung inklusiver Bildung gelingen kann.

„Es gibt viele Herausforderungen. Die wohl größte ist, den Leuten verständlich zu machen, dass für inklusive Bildung das gesamte Bildungssystem verändert werden muss.“ [125]

Eine schnelle Lösung für die Planung und Entwicklung von inklusiver Bildung kann es nicht geben, denn Bildungsprogramme brauchen Zeit, um sich zu entwickeln. Auch aus diesem Grund setzt die CBM in der Regel auf langjährige Partnerschaften. Ein Beispiel ist die langfristige Zusammenarbeit mit Förderschulen, die wir bei ihrer Entwicklung zu Förderzentren begleiten:

> „Die CBM und ihre Partnerorganisationen sind für ihre Fachkenntnisse auf dem Gebiet der Sonderpädagogik bekannt. Wie können wir sicherstellen, dass dieses Fachwissen genutzt wird, um inklusive Bildung zu unterstützen? Wir konnten beobachten, dass unsere Partnerorganisationen selbst erste Schritte ergreifen, um Förderzentren zu entwickeln. Das ist ein wichtiger Schritt vorwärts, denn Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sowie ihre Schulen brauchen fachkundige Unterstützung, damit Bildungseinrichtungen den Fähigkeiten und Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden. Das gilt aber gleichzeitig für fast alle Schulkinder, denn auch andere Kinder profitieren während ihrer Schullaufbahn von besonderer Unterstützung. Förderzentren sind also für alle da, nicht nur dazu, Sonderpädagogik anzubieten."[126]

Nicht alle langjährigen Projektpartnerschaften der CBM im Bereich Bildung entwickelten sich aus Förderschulprojekten. In Papua-Neuguinea zum Beispiel förderte die CBM seit 1990 den Aufbau von Gesundheits- und Sozialdiensten für Menschen mit Behinderungen. Unsere Partnerorganisation „Callan Services for Persons with Disabilities" baute mit finanzieller Unterstützung der CBM Förderzentren auf, die Menschen mit Behinderungen in vielfältigen Angelegenheiten unterstützen. Der Projektpartner machte sich zudem in den nationalen Gremien „National Board of Disabled People" und „National Education Board" für inklusive Bildung stark und trug dazu bei, dass 1994 das Bildungsministerium Papua-Neuguineas inklusive Bildung zusicherte. Die neue Bildungsrichtlinie betonte ausdrücklich, dass jedes Kind mit einer Behinderung das Recht habe, die lokale Schule seiner Gemeinschaft zu besuchen. Die Einrichtungen von „Callan Services" wurden mit Regierungsgeldern zu Förderzentren weiterentwickelt, die seither gezielt Schülerinnen und Schüler an ihren lokalen Schulen unterstützen. Die Gehälter für die Förderlehrkräfte übernimmt seit der Reform das Ministerium. Dieser Schritt in Richtung inklusive Bildung war eine große Gemeinschaftsleistung. Er hat unter anderem zur Folge, dass die Unterstützung der CBM heute nicht mehr für Gehälter ausgegeben werden muss. Vielmehr können wir und unser Projektpartner nun in die Umsetzung der Regierungspolitik investieren und zum Beispiel die Früherkennung von Behinderungen fördern sowie Lehrkräfte in inklusiver Bildung weiterbilden.

Interessengruppen stärken und Bewusstsein schaffen

Die CBM sieht Menschen mit Behinderungen und andere Interessengruppen an der Basis als wichtige Triebfedern des gesellschaftlichen Wandels. Sie müssen in die Diskussionen über

ihre eigenen Belange eingebunden sowie an Entscheidungen beteiligt werden. Mitunter müssen vorab oder begleitend aktiv Gelegenheiten geschaffen werden, diese Gruppen einzubinden und zu stärken. Dies erfordert auch ein Engagement auf internationaler Ebene sowie Allianzen mit internationalen SVO wie zum Beispiel der „World Federation of the Deaf" und „Inclusion International".

„Ich durfte schon sehr früh erleben, was eine starke Gemeinschaft alles erreichen kann, wenn sie sich gemeinschaftlich für wirkliche Veränderungen einsetzt. Das war ein wichtiger „Aha-Moment" für mich. Während meiner Zeit als CBM-Mitarbeiterin in El Salvador lernte ich Alberto und Diego kennen, zwei kleine Jungen mit Zerebralparese. Ihr Vater Pedro gehörte einer Bauernkooperative an, die von der örtlichen Verwaltung gefördert wurde. Ihre Mutter Gladis war Schneiderin. Pedro hatte eine führende Funktion im CBID-Ausschuss der kleinen Gemeinschaft. Gladis mit ihren zwei kleinen Kindern engagierte sich sehr in der örtlichen Kindergartengruppe. Wir besuchten die Familie zu Hause und der überwältigende Optimismus der Eltern war nicht das Einzige, womit wir überrascht werden sollten. Durch Pedros Kontakt zu der Kooperative entwickelte sich ein CBID-System, das auch inklusive Bildung ermöglichte: Als Alberto, der ältere der beiden Jungen, ins Schulalter kam, setzten sich unter Pedros Leitung alle beteiligten Organisationen und Institutionen dafür ein, dass der kleine Junge die lokale Grundschule besuchen konnte. Wie viele andere Jungen und Mädchen mit Zerebralparese auch, brauchte Alberto eine Rampe und einen besonderen Stuhl. Auch diese bekam er dank der Unterstützung der CBID-Gruppe. Die Gemeinde schuf auch für ältere Jugendliche mit Behinderungen neue Möglichkeiten: Sie stellte den jungen Leuten ein Feld zur Verfügung, auf dem sie Gemüse anbauen durften. Ihren Lebensunterhalt konnten sie mit dem Verkauf der Erträge fortan selbst verdienen. Und es wurde eine Selbsthilfegruppe gegründet. Wir haben hier ein perfektes Beispiel dafür, wie erfolgreich das Engagement einer Gemeinschaft sein kann, wenn alle zusammenarbeiten. Am Anfang des Prozesses standen nur die engagierten Eltern von Alberto und Diego. Sie konnten mit Unterstützung der Gemeinde und der staatlichen Organisationen aber in kurzer Zeit ein hohes Maß an Inklusion in der Vorschule, Grundschule und im Berufsleben erreichen."[127]

Es war von Anfang an ein wichtiges Anliegen der CBM, vor Ort nachhaltige Strukturen aufzubauen und Kapazitäten zu entwickeln. So haben zum Beispiel Investitionen in Hochschulbildung sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften an Förder- und Regelschulen dieses Anliegen unterstützt.

Aber auch die eigenen Kapazitäten der CBM müssen wir weiterhin stärken. Deswegen kooperiert die CBM mit dem „International Centre for Evidence on Disability" in London. Die Ergebnisse dieser Kooperation konnten in verschiedenen Studien veröffentlicht werden, die hochwertige Daten für die Konzeption und Planung von Projekten und Programmen liefern. Durch Schulungen, Monitoring und

Evaluierung fördert die CBM zudem den Aufbau von Kapazitäten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der CBM sowie unserer Partnerorganisationen in den Entwicklungsländern vor Ort. Wir haben verschiedene interne Dokumente zum Thema Bildung entwickelt, darunter ein Handbuch zu inklusiver Bildung, das Hilfestellungen bei der Programmplanung gibt, sowie ein Leitfaden zu Trainingszwecken.

Kooperationen und internationale Partnerschaften

Die CBM engagiert sich auf allen Ebenen, von der lokalen Basis bis hinauf auf die regionale, nationale und globale Ebene. Dies erreichen wir vor allem durch die Zusammenarbeit mit unseren Partnerorganisationen direkt vor Ort und durch Allianzen. Seit Mitte der 90er Jahre engagiert sich die CBM im „International Disability and Development Consortium" (IDDC) und deren „Inclusive Education Task Group". Zudem arbeitet sie eng mit der „International Development Association" (IDA) zusammen. In jüngster Zeit hat sich die CBM auch allgemeineren Allianzen wie der „Global Campaign for Education" (GCE) angeschlossen und beteiligt sich an der anwaltschaftlichen Arbeit im Umfeld der UN-Organisationen sowie der WHO. In diesem Rahmen unterstützt die CBM auch die Arbeit des Bündnisses „Global Partnership for Education" (GPE).

Nicht zuletzt durch die Kooperation vieler Organisationen und Initiativen wurde erreicht, dass SDG 4 inzwischen einen deutlichen Fokus auf inklusive Bildung legt. Im Jahr 2015 setzten sich Mitglieder des IDDC erfolgreich für

© IDDC / Light for the World

◀ Der #CostingEquity-Report analysiert die Finanzierung inklusiver Bildung und fordert Änderungen in der Bereitstellung und Verteilung von Mitteln, die für die erfolgreiche Umsetzung von SDG 4 und Artikel 24 der BRK notwendig sind.

einen Sitz im Führungsgremium der GCE ein, um sicherzustellen, dass auch dort das Interesse von Menschen mit Behinderungen berücksichtigt wird. Die Zusammenarbeit mit dem IDDC brachte 2017 außerdem einen äußerst relevanten Bericht hervor: „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing". Er führte zu einem globalen Aufruf an bilaterale, multilaterale und andere Geldgeberinnen und -geber, in inklusive Bildung zu investieren. In Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen wie Burkina Faso, Äthiopien, Honduras, Peru und Sambia haben sich nationale Konsortien mit ähnlicher Ausrichtung entwickelt.

Immer häufiger wird erkannt, dass ein Gelingen von inklusiver Bildung eine interministerielle Kooperation voraussetzt. Ministerien

und Behörden von der kommunalen Ebene bis zur Zentralregierung müssen zusammenarbeiten, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen von der Früherkennung bis zur Erwachsenenbildung fördern zu können. CBM-Fachberaterin Katharina Pförtner berichtet über eine derartige Kooperation in Nicaragua:

> „In Nicaragua haben wir mit Gemeindeorganisationen zusammen gearbeitet, die von Plan International und SOS-Kinderdorf unterstützt wurden. Alle Beteiligten arbeiteten mit dem Staatssekretär für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zusammen. Gemeinsam wurde ein Bezirksprogramm für Früherkennung und frühkindliche Bildung entwickelt. In den Gemeinden wurden Schulungen für Mitglieder von SVO sowie für Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Sektoren angeboten (Gesundheit, Bildung, Soziales, Gemeindeorganisationen, NRO sowie lokale Verwaltung). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben ihr Wissen an Mitstreiterinnen und Mitstreiter in ihren Projekten und Gemeinschaften weiter. Das wird auch heute noch so gemacht. So werden fortlaufend Erzieherinnen und Erzieher darin ausgebildet, Kinder mit Behinderungen und gefährdete Kinder frühzeitig zu erkennen."[128]

In der Vergangenheit arbeitete die CBM im Bereich Bildung mit mehreren Fachberatergruppen, die auf verschiedene Behinderungen spezialisiert waren. Inzwischen verfolgt die CBM einen breiteren Ansatz mit sogenannten „communities of practice". Diese Gruppen werden von einer globalen Fachberaterin für inklusive Bildung und einem kleinen Kernteam betreut, in dem die notwendige Expertise gebündelt ist. „Communities of practice" gibt es auf globaler wie auch auf regionaler Ebene. Besonders in Lateinamerika setzen sie sich aktiv für inklusive Bildung ein.

Der Einsatz von globalen Fachberaterinnen und -beratern macht es der CBM auch möglich, sich für bessere Gesundheits- und Rehabilitationsdienste einzusetzen. Die Zusammenarbeit mit der WHO ist ein Beispiel für dieses Engagement. Von der Arbeit in anderen Fachbereichen profitiert letztlich auch die Bildung. Ein Beispiel hierfür liefert unser Beitrag zu der „Priority Assistive Products List", zu den „Primary Ear and Hearing Care Manuals" und den CBR Guidelines der WHO: Sie alle verbessern auch die Lebens- und Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.

Herausforderungen und innovative Ansätze

Wie dieses Buch schon dargestellt hat, warten viele Herausforderungen auf alle Akteurinnen und Akteure, die inklusive Bildung verwirklichen möchten und müssen. Die CBM setzt sich besonders in den folgenden Bereichen für innovative Lösungen ein:

- barrierefreie Gestaltung der physischen Umgebung, der Kommunikation und des Unterrichts;
- Begleitung der Übergänge zwischen Bildungsstufen und
- Ermöglichung lebenslangen Lernens.

Barrierefreiheit

Eine der zentralen Forderungen der CBM ist, dass Menschen mit Behinderungen als Partnerinnen und Partner in die Entwicklung und Implementierung sowie das Monitoring von Inklusionsprozessen eingebunden werden. Dies gilt gleichermaßen für den entwicklungspolitischen Kontext wie für die Bereiche der humanitären Hilfe und der Katastrophenvorsorge. Wir setzen uns dafür ein, dass das universelle Design und die umfassende Barrierefreiheit in die Regelwerke für das Transport- und Baugewerbe sowie in allgemeine Infrastruktur- und lokale Entwicklungsprojekte aufgenommen werden. Es ist uns wichtig, partizipative Methoden zum Beispiel bei der Prüfung der Barrierefreiheit einzusetzen. Sie stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen und die gesamte Gemeinschaft an allen Mechanismen der Städteplanung und Implementierung beteiligt werden. Wir sind außerdem davon überzeugt, dass SVO, politisch Verantwortliche, lokale Behörden und Planungsfachkräfte an den Entwicklungen im Bereich „universelles Design" teilhaben sollten. So erhalten sie Zugang zu neuen Technologien, können sie selbst nutzen und ihren Einsatz in anderen Organisationen fördern.

Unterrichten

Alle Lehrerinnen und Lehrer an Regel- und Förderschulen müssen in ihrer Aus- und Fortbildung theoretisches und praktisches Wissen zu inklusiver Bildung vermittelt bekommen. Zu diesem Zweck arbeitet die CBM mit Bildungsministerien und anderen staatlichen Einrichtungen zusammen. Gemeinsam versuchen wir, systemische Veränderungen in der Ausbildung von Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräften sowie in der Gestaltung von Schulsystemen zu erreichen. Außerdem fördern wir die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie ihre Beschäftigung an inklusiven Bildungseinrichtungen.

„In Nicaragua führt eine Blindenorganisation ein von der CBM gefördertes Ausbildungsprogramm durch. Blinde Lehrkräfte der Organisation trainieren sehende Lehrerinnen und Lehrer in den Schulungseinrichtungen des Bildungsministeriums. In den Trainings wird vermittelt, wie blinde Schülerinnen und Schüler mit einem leicht umsetzbaren Konzept am Regelunterricht teilhaben können. Diese Trainerinnen und Trainer, die selbst eine Behinderung haben, sind häufig in der Lage, auch andere Aspekte inklusiver Bildung anschaulich zu vermitteln. Ähnliche Beispiele gibt es auch in anderen Teilen der Welt, zum Beispiel auf den Philippinen."[129]

© CBM/argum/Einberger

▲ Abigail (18), die auch auf dem Titelbild mit ihren Schulkameradinnen zu sehen ist, in ihrem Klassenzimmer. Sie kam mit Spina bifida zur Welt. In ihrer Schule hat sie viele Freundinnen und Freunde und ist eine sehr gute und engagierte Schülerin.

Übergänge und lebenslanges Lernen

Die CBM ist überzeugt, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen die Übergänge zwischen Schulklassen und Bildungsstufen besser meistern könnten, wenn die Bildungssysteme besser auf diese Aufgabe vorbereitet wären.

Jedes Kind hat einzigartige Bedürfnisse und Qualitäten – nicht nur Kinder mit einer Beeinträchtigung. Jedes Kind wird an irgendeinem Punkt seiner Ausbildung Unterstützung benötigen. Wenn Inklusion Wirklichkeit werden soll, muss individuelle Förderung deshalb von Geburt an zur Verfügung stehen. Frühförderung, frühe Intervention und individuelle Förderung sind der Schlüssel zu inklusiver Bildung.

„Frühkindliche inklusive Bildung muss schon in der Vorschule oder im Kindergarten beginnen. Die meisten fangen aber erst an, über inklusive Bildung nachzudenken, wenn das Kind in der Schule Probleme bekommt. Viele Eltern und Lehrkräfte kommen dann zu dem Schluss, dass eine Förderschule die einzige Lösung sei – doch eine frühzeitige Förderung hätte die Probleme vielleicht verhindern können. Ich finde es deshalb wichtig, dass schon die Erzieherinnen und Erzieher der Vorschulkinder in inklusiver Bildung geschult werden. Zudem ist Förderung so tatsächlich am einfachsten und effektivsten.

In Mittelamerika kommt es häufiger vor, dass Gemeindemitglieder, Eltern, NRO oder SVO Kinder mit Behinderungen in Schulen unterstützen. Die Lehrkräfte haben das Sagen, aber sie erhalten Unterstützung von der lokalen Gemeinschaft und von den Eltern. In El Salvador und Nicaragua gibt es viele Partnerschaften für frühkindliche Bildung. Dort schulen wir zum Beispiel Gesundheitspersonal oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der lokalen Verwaltung darin, wie sie Kinder mit Behinderungen frühzeitig identifizieren und in Interventionsprogramme aufnehmen können. Wenn die Kinder drei Jahre alt sind, können sie eine Vorschule besuchen, deren Erzieherinnen und Erzieher in inklusiven Methoden ausgebildet sind. Hier lernen die Kinder zudem, sich gegenseitig zu akzeptieren, die Stärken der Mitschülerinnen und Mitschüler zu sehen und andere respektvoll zu behandeln."[130]

Unsere nächsten Schritte

Unser Ziel ist es, das Verständnis von inklusiver Bildung innerhalb der CBM und bei unseren Partnerorganisationen zu vertiefen. Wir wollen unser Wissen und die langjährige Erfahrung der CBM zu diesem Zwecke weitergeben. Das vorliegende Fachbuch, die Publikation „CBM Training Guideline on Inclusive Education", die wir zurzeit entwickeln, sowie unser Leitfaden zu inklusiver Bildung und weitere Publikationen sollen uns bei der Vermittlung helfen.

In der Zukunft und in enger Zusammenarbeit mit unseren Kolleginnen und Kollegen in den Gesundheits-, Bildungs- und Rehabilitationsprogrammen wird unser Fokus auf den folgenden Aktivitäten liegen:

- Früherkennung und frühe Intervention;
- frühkindliche Bildung;
- anwaltschaftliche Arbeit auf nationaler und globaler Ebene, um die Finanzierung für die Umsetzung von SDG 4, Artikel 24 der BRK

und weiterer Ziele inklusiver Bildung einzufordern;
- Aufbau der internen Kapazitäten der CBM auf dem Gebiet der inklusiven Bildung;
- Sicherstellung der Einbindung von SVO, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen auf allen Bildungsebenen, Eltern von Kindern mit Behinderungen und anderen Familienmitgliedern sowie
- Zusammenarbeit mit nationalen Regierungen, um sie bei der Erreichung ihrer eigenen Ziele im Hinblick auf SDG 4 und bei der Umsetzung ihrer eigenen Pläne im Bildungssektor zu unterstützen.

Die Arbeit der CBM wird sich gemäß ihrer Strategie in den kommenden Jahren zunächst auf Initiativen in den Bereichen inklusive Entwicklungszusammenarbeit, Prävention und Behandlung von Sehbeeinträchtigungen und CBID konzentrieren. Gleichzeitig werden wir für die folgenden Jahre eine Initiative für inklusive Bildung vorbereiten.

Katharina Pförtner fasst zusammen, warum die in diesem Fachbuch beschriebenen Herausforderungen und Ideen für die CBM so wichtig sind:

„Wenn wir von einer inklusiven Gesellschaft sprechen, wo fangen dann wir an? Natürlich fangen wir bei der Bildung an. Ein heranwachsender Mensch verbringt viel Zeit in der Schule. Viele Menschen – und, wenn ich an meine Jugend zurückdenke, auch ich – haben nie Menschen mit Behinderungen kennengelernt, weil diese eine andere Schule besucht haben. Kinder mit Behinderungen in Förderschulen wiederum hatten keinen Kontakt zu Kindern ohne Behinderungen. Das erinnert mich an ein Gespräch, das ich einmal mit einem blinden Mann in Kuba führte. Er sagte: ‚Ich hatte eine tolle Ausbildung. Ich war an einer Förderschule und hatte die besten Lehrkräfte überhaupt. Ich war auch wirklich äußerst gebildet. Aber als ich nach dem Studium zurück in mein Dorf kam, kannte mich niemand mehr. Ich hatte überhaupt keine sozialen Kontakte. Ich war völlig von den anderen isoliert. Das ist es, was wir nicht wollen.' Und ich habe gedacht: ‚Wenn wir eine inklusive Gesellschaft haben wollen, dann brauchen wir eine inklusive Bildung.'"[131]

© CBM/argum/Einberger

◀ Maynor (12) ist gehörlos. Früher ging er nicht zur Schule, weil seine Familie auf seinen Beitrag zum Familienauskommen angewiesen war. Die CBM-Partnerorganisation ASOPIECAD in Nicaragua unterstützte die Familie mit beruflicher Qualifizierung und einem Mikrokredit. Jetzt geht Maynor zur Schule und ist zudem stolzes Mitglied des örtlichen Baseball-Teams.

Wir wenden Leben zum Besseren

Die CBM ist eine christliche Organisation der Entwicklungszusammenarbeit. Ihr Ziel ist es, Leben zum Bessern zu wenden – grundlegend und dauerhaft. Deswegen setzt sie sich für die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen in den ärmsten Ländern der Welt ein – unabhängig von ihrer Abstammung, ihrem Geschlecht oder ihrer religiösen Weltanschauung. Auf der Basis unserer christlichen Grundwerte und der Erfahrung, die die CBM in mehr als 110 Jahren Entwicklungszusammenarbeit gesammelt hat, bekämpft die CBM Armut in Entwicklungsländern als Ursache und Folge von Behinderung.

Die CBM ist eine Föderation, die sich derzeit aus zehn nationalen Mitgliedsvereinen in Deutschland, Italien, Großbritannien, Irland und der Schweiz sowie in Kenia, Südafrika, Australien, Neuseeland und den USA zusammensetzt. Die weltweite Programmarbeit wird von einem internationalen Büro in Deutschland gesteuert. Es wird von einem Netzwerk nationaler und regionaler Büros unterstützt, das eng mit unseren Projektpartnerorganisationen in Afrika, Asien und Lateinamerika zusammenarbeitet.

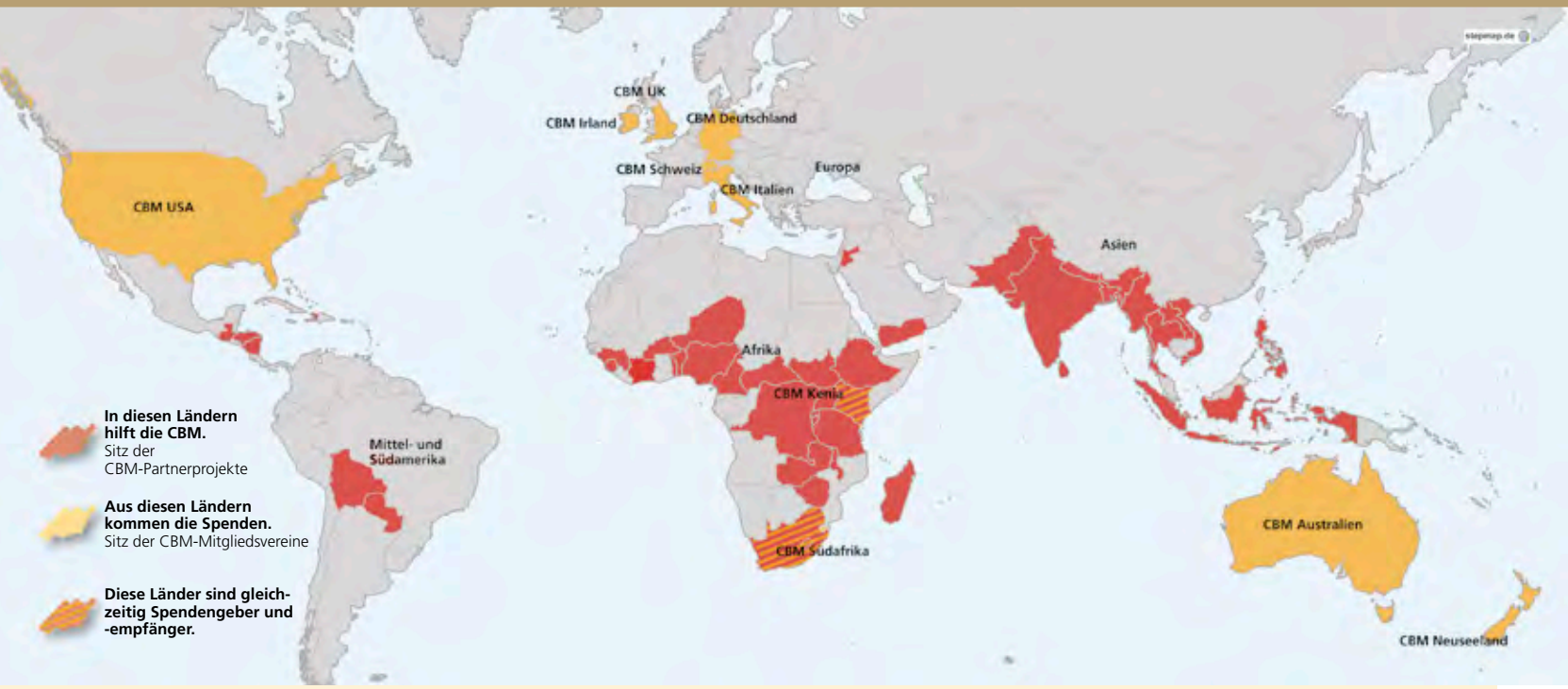
Unser Ansatz

Inklusive Entwicklungszusammenarbeit ist der Rahmen all unserer Initiativen und die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in den ärmsten Ländern der Welt das Schlüsselthema, das unsere Arbeit bestimmt. Wir sind der Meinung, dass inklusive Entwicklungszusammenarbeit das effektivste Mittel ist, das Leben von Menschen mit Behinderungen und das ihrer Gemeinschaften nachhaltig zu verbessern. In unseren Projekten tragen wir dazu bei, die Barrieren zu beseitigen, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens behindern. Zudem fördern und stärken wir Menschen mit Behinderungen, damit sie ihre Interessen und Rechte in allen Prozessen der Entwicklungszusammenarbeit sowie bei der Nothilfe in Krisen- und Konfliktsituationen vertreten können.

Unsere Arbeit

Mit einem globalen Netzwerk von Partnerorganisationen setzt sich die CBM für die Schaffung einer inklusiven Welt ein. Sie hat dabei eine Welt zum Ziel, in der die Rechte aller Menschen mit Behinderungen gewahrt sind und diese ihr Potenzial voll ausschöpfen können. Unsere Arbeit umfasst:

- Förderung von inklusiven Gesundheitssystemen und -dienstleistungen, die medizinische Hilfe und Rehabilitation bereitstellen für Menschen mit
  - Augenkrankheiten, Sehbehinderungen und Blindheit;
  - Ohrenkrankheiten, Hör- und Sprachbehinderungen;
  - orthopädischen Erkrankungen und Körperbehinderungen sowie
  - psychosozialen Problemen, psychischen Gesundheits- und Verhaltensproblemen, Mehrfachbehinderungen sowie Lernschwierigkeiten;
- Sicherstellung inklusiver Bildung, die alle marginalisierten und besonders gefährdeten Gruppen einschließt;
- Hilfe zur Sicherung des Lebensunterhalts;
- Aufbau inklusiver, tragfähiger Gemeinschaften durch gemeindenahe inklusive Entwicklung (CBID);
- Umsetzung von inklusiver Nothilfe und Katastrophenvorsorge und
- Stärkung internationaler Anwaltschaft sowie von Allianzen zur Verwirklichung der Menschenrechte



▲ Weltkarte der Unterstützung 2018: Die CBM hilft weltweit – zusammen mit ihren lokalen Partnerorganisationen.

von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen und zur Förderung inklusiver, nachhaltiger Entwicklung.

Zusammenarbeit

Durch die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Bündnissen können wir Menschen mit Behinderungen umfassender unterstützen und ihr Leben nachhaltig zum Guten wenden. Beispiele für unsere Kooperationen sind unsere langjährige Partnerschaft mit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sowie der Beraterstatus, den die CBM bei den Vereinten Nationen (UN) hat. Wir arbeiten zudem eng mit nationalen und globalen Netzwerken und Initiativen sowie mit Regierungen und Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen zusammen. Wir sind außerdem in einem ständigen Austausch mit Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen in der ganzen Welt, mit denen uns ein Prozess wechselseitigen Lernens und gegenseitiger Unterstützung verbindet.

Weitere Informationen finden Sie unter www.cbm.org und www.cbm.de

CBMs Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung

Im April 2015 startete die CBM ihre **Fachpublikationsreihe Behinderung · Inklusion · Entwicklung**, in der sie im Laufe der Jahre Schriften zu Schlüsselthemen der inklusiven Entwicklungszusammenarbeit veröffentlichen will. Der vorliegende Band ist die dritte Publikation dieser Reihe.

Bd. I: „Zukunft inklusiv(e)! Entwicklungszusammenarbeit mit und für Menschen mit Behinderungen gestalten“
(ISBN 978-3-7375-3922-7)

Der erste Band der CBM-Fachpublikationsreihe befasst sich mit der Frage, warum Menschen mit Behinderungen explizit in die internationale Entwicklungszusammenarbeit und in humanitäre Maßnahmen einbezogen werden müssen. Leserinnen und Leser bekommen zahlreiche Informationen zum Thema, theoretische Grundlagen und praktische Beispiele aus der internationalen Projektarbeit der CBM an die Hand, wie die Verwirklichung einer inklusiven Entwicklung für alle Menschen gelingen kann.

„Zukunft inklusiv(e)!“ ist auch in Englisch verfügbar:

„The Future is Inclusive. How to Make International Development Disability-Inclusive“
(ISBN 978-3-7375-3923-4)

Bd. II: „Inklusion – ein Gewinn für alle. Warum sich inklusive Entwicklungszusammenarbeit lohnt“
(ISBN 978-3-7418-8857-1)

Der zweite Band untersucht, welche ökonomischen und gesamtgesellschaftlichen Kosten die Exklusion von Menschen mit Behinderungen verursacht. Und er zeigt auf, wie die ganze Gesellschaft wirtschaftlich und sozial von Inklusion in den zentralen Gesellschaftsbereichen Gesundheit, Bildung sowie Arbeit und Sicherung des Lebensunterhalts profitiert. Die Wirkmechanismen von Exklusion und Inklusion werden theoretisch und empirisch analysiert, gestützt auf die bislang umfassendste wissenschaftliche Analyse der vorliegenden Fachliteratur. Zahlreiche Praxisbeispiele aus der Arbeit der CBM veranschaulichen, dass Inklusion in der Entwicklungszusammenarbeit dazu beitragen kann, nicht nur die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen und deren Familien zu verbessern, sondern auch die wirtschaftliche Entwicklung der ganzen Gesellschaft nachhaltig zu fördern.

Zu diesem Band liegt ebenfalls eine englische Version vor:

„Inclusion Counts. The Economic Case for Disability-Inclusive Development“
(ISBN 978-7418-8877-9)

Alle Publikationen sind über www.epubli.com oder im Buchhandel erhältlich und als **barrierefreie Pdfs** auf den Homepages der CBM verfügbar:
www.cbm.de (Deutsch)
www.cbm.org (Englisch)

Wir freuen uns über Rückmeldungen, Fragen und Vorschläge zu unseren Publikationen und unserer Buchreihe. Bitte schreiben Sie uns: didseries@cbm.org

Abkürzungsverzeichnis

APCD	Asia-Pacific Development Center on Disability
ASOPIECAD	Asociación de Programas Integrales de Educación Comunitaria Astrid Delleman
AusAID	Australian Agency for International Development
BRK	Behindertenrechtskonvention (UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen/United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities)
CBID	Community-Based Inclusive Development/Gemeindenahe inklusive Entwicklung
CBR	Community-Based Rehabilitation/Gemeindenahe Rehabilitation
CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
CEFISE	Integrated Education and Training Centre for Deaf and Hearing People
DFID	Department for International Development
DIAUD	Disability Inclusive and Accessible Urban Development
EENET	Enabling Education Network
EFA	Education for All
GCE	Global Campaign for Education
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GPE	Global Partnership for Education
ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
IDA	International Disability Alliance
IDDC	International Disability and Development Consortium
MoEHE	Ministry of Education and Higher Education (Palestine)
NDC HCM	Nguyen Dinh Chieu School Ho Chi Minh
NFU	Norwegian Association for Persons with Intellectual Disabilities
NRO	Nichtregierungsorganisationen
ODI	Overseas Development Institute
PISA	Programme for International Student Assessment
SDG	Sustainable Development Goals/Ziele für nachhaltige Entwicklung
SENCO	Special Educational Needs Coordinators
SVO	Selbstvertretungsorganisationen (von Menschen mit Behinderungen)
TiCCWG	Teachers in Crisis Contexts Working Group
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UN	United Nations/Vereinte Nationen
UNCRC	United Nations Convention on the Rights of the Child/UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNICEF	United Nations Children's Fund/Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East/ Hilfswerk der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten
WHO	World Health Organization/Weltgesundheitsorganisation

Endnoten

[1] UNESCO (2011): „Education Counts: Towards the Millennium Development Goals", Paris, S. 7

[2] IDDC (2016b): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel, S. 10

[3] Sæbønes, A.-M. et al. (2015): „Towards Disability Inclusive Education. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development", S. 4, abgerufen am 26. Oktober 2016 unter www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive_Ed.pdf

[4] Siehe www.osloeducationsummit.no/pop.cfm?FuseAction=Doc&pAction=view&pDocumentId=62620 [abgerufen am 25. Juli 2016]

[5] Der vollständige Text des Übereinkommens ist verfügbar unter www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx [abgerufen am 15. Mai 2017]
Die deutsche amtliche Übersetzung findet sich u. a. auf der Seite des Deutschen Instituts für Menschenrechte: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf.
Auf www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereintenationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd/#c1911 finden sich auch barrierefreie Formate in leichter Sprache, deutscher Gebärdensprache und als Audiodateien.

[6] A. a. O., Artikel 24

[7] Weiterführende Informationen zu SDG 4 finden Sie unter https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4 [abgerufen am 15. Mai 2017]

[8] Unter nicht formeller Bildung werden organisierte Bildungsmaßnahmen verstanden, die außerhalb des normalen Bildungssystems stattfinden. Informelle Bildung bezieht sich auf Lernprozesse, die sich im Leben eines Menschen jenseits organisierter Bildungsangebote ereignen (etwa im häuslichen Umfeld oder in der Gemeinschaft).

[9] UN-Behindertenrechtskonvention (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung", [Online], S. 13, abgerufen am 15. September 2017 unter www.refworld.org/docid/57c977e34.html

[10] „Der Begriff der ‚schrittweisen Verwirklichung' impliziert kontinuierliche Fortschritte bei der Umsetzung der BRK. Die Staaten sind nicht verpflichtet, dafür zu sorgen, dass alle Mädchen, Jungen, Frauen und Männer mit Behinderungen sofort alle Menschenrechte in

Anspruch nehmen können. Aber sie müssen nachweisen können, dass sie genügend Mittel dafür zur Verfügung gestellt haben. Es wird häufig unterschieden zwischen Rechten, die sofort umzusetzen sind (so zum Beispiel bürgerliche und politische Rechte), und Rechten, deren Umsetzung schrittweise erfolgt (wie etwa wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte).“ Handicap International (k. D.): „Disability and Development“, abgerufen am 6. Dezember 2016 unter www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Handicap_Developpement/www/en_page42.html

11 CBM (2015a): „Zukunft inklusiv(e)! Entwicklungszusammenarbeit mit und für Menschen mit Behinderungen gestalten“, Bensheim, S. 10

12 www.inclusionbc.org/unconvention [abgerufen am 14. Oktober 2016]

13 Interview mit Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

14 Vgl. hierzu auch CBM (2016c): „Inklusion – ein Gewinn für alle. Warum sich inklusive Entwicklungszusammenarbeit lohnt“, S. 54 ff.

15 Tesni, S. und Keenon, A. (2014): „Inclusive Education is for Everyone. CBM and the Global Campaign for Education 2014“, Bensheim, S. 8

16 CBM-interne Fallstudie

17 UN-Behindertenrechtskonvention (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung“, abgerufen am 15. September 2017 unter www.refworld.org/docid/57c977e34.html

18 UNESCO (1999): „Allgemeine Bemerkung Nr. 13: Das Recht auf Bildung (Artikel 13) (1999)“, verabschiedet durch den Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte auf seiner 21. Sitzung, E/C.12/1999/10, 8. Dezember 1999, abgerufen am 15. September 2017 unter www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx

19 Vgl. hierzu auch CBM (2016c): „Inklusion – ein Gewinn für alle. Warum sich inklusive Entwicklungszusammenarbeit lohnt“, Bensheim, S. 52 ff.

20 UN-Behindertenrechtskonvention (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung“, S. 4, abgerufen am 15. September 2017 unter www.refworld.org/docid/57c977e34.html

21 CBM (2015b): „Disability Inclusive Development Toolkit“, Bensheim, S. 88

22 UN (1966): „The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights“, Artikel 13

23 Siehe www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx (abgerufen am 15. Mai 2017)

[24] OHCHR (2013): „Thematic study on the right of persons with disabilities to education", Bericht des Amts des Hohen Kommissars der Vereinten Nationen für Menschenrechte (OHCHR), Genf, S. 26–55

[25] Der vollständige Text des Übereinkommens in der rechtlich bindenden englischen Fassung ist verfügbar unter www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx (abgerufen am 13. Juni 2017). Die **offizielle Übersetzung** ins Deutsche finden Sie unter www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (abgerufen am 26. Februar 2018). Hier ist die **„Schattenübersetzung"** zitiert, die unter www.behindertenrechtskonvention.info/schattenuebersetzung-3678/ (abgerufen am 11. Mai 2018) zu finden ist.

[26] Neueste Informationen hierzu finden Sie unter http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/SessionsList.aspx?Treaty=CRPD (abgerufen am 15. Mai 2017)

[27] UN-Behindertenrechtskonvention (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung", abgerufen am 17. Mai 2018 unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Allgemeine_Bemerkung_Nr4_zum_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf, Absatz 9

[28] A. a. O., siehe hierzu zum Beispiel Absatz 40

[29] SDG 4, Quelle und weitere Informationen unter https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4 (abgerufen am 25. Oktober 2016)

[30] Vor allem in MDG 2, siehe www.un.org/millenniumgoals/education.shtml, abgerufen am 17. Mai 2018

[31] Für weitere Informationen über SDG 4 siehe www.un.org/sustainabledevelopment/education/ (abgerufen am 15. Mai 2018)

[32] Die EFA verfolgte daneben noch weitere Ziele zum Ausbau der frühkindlichen Versorgung, Verbesserung der Erwachsenenbildung und Alphabetisierung, der Gleichberechtigung der Geschlechter und Steigerung der Bildungsqualität.

[33] Eine Liste der unterstützenden Organisationen ist verfügbar unter http://icevi.org/efa/what_is_EFAVI.html (abgerufen am 15. Mai 2017)

[34] UNESCO (2015): „Education For All 2000-2015: Achievements and challenges", EFA Global Monitoring Report, Paris, S. 6

[35] Vergleiche hierzu EFA (2015): „Weltbericht Bildung für alle 2000–2015", Schaubild S. 9, am 17. Mai 2018 abgerufen unter http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002346/234659GER.pdf

[36] Das Konzept der kinderfreundlichen Schulen basiert auf dem folgenden Ansatz: „Schulen sollten im besten Interesse des Kindes sein. Schulische Umgebungen müssen gesund und

sicher sein, über ausgebildetes Personal und geeignete Ressourcen verfügen und angemessene physische, emotionale und soziale Lernbedingungen bieten. In der Schule müssen die Rechte der Kinder geschützt und ihre Stimme muss gehört werden. Lernumgebungen müssen Kindern einen geschützten Raum bieten, um zu lernen und zu gedeihen. Dabei müssen ihre natürliche Persönlichkeit und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse respektiert werden. Das Modell der kinderfreundlichen Schulen (Child Friendly Schools, CFS) fördert Inklusion, Gender-Sensibilität, Toleranz, Menschenwürde und persönliches Empowerment." Zitat siehe unter www.unicef.org/education/index_focus_schools.html (abgerufen am 25. Oktober 2016)

37 UNESCO (1994): „Salamanca-Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Verabschiedet von der Weltkonferenz für Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität, Salamanca (Spanien), 7. bis 10. Juni 1994", abgerufen am 28. Februar 2018 unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf

38 Der Volltext der UN-Kinderrechtskonvention ist verfügbar unter www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/ (abgerufen am 13. Juni 2017)

39 A. a. O.

40 Vgl. Stubbs, S. (2008): „Inclusive Education: Where there are few resources", Oslo, S. 19

41 Interne Fallstudie der CBM: „Untersuchungen zu ‚Good Practices' in Programmen der CBM für Gemeindenahe Rehabilitation und inklusive Bildung in Peru"

42 Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Erhebung, die alle drei Jahre durchgeführt wird. Sie bezweckt, Bildungssysteme auf der ganzen Welt durch die Überprüfung der Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Für die jüngste Studie aus dem Jahr 2012 (die letzte, für die Ergebnisse veröffentlicht wurden) wurden 510 000 Schüler aus 65 Ländern geprüft. Siehe www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ (abgerufen am 15. Mai 2017)

43 Siehe www.brookings.edu/research/toward-universal-learning-implementing-assessment-to-improve-learning (abgerufen am 15. Mai 2017)

44 Siehe www.bridgeinternationalacademies.com (abgerufen am 1. August 2016)

45 Diese Befunde stützen sich auf Statistiken der englischen Regierung, verfügbar unter www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2016 (abgerufen am 18. Oktober 2016)

46 Zu den Gefahren der Privatisierung von Bildung siehe auch den Bericht der internationalen Globalen Bildungskampagne: Global Campaign for Education (2016): „Private Profit Public Loss: Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off

track", abgerufen am 17. Mai 2018 unter www.campaignforeducation.org/docs/reports/PPPL_FINAL%20EDITION_15%20SEPT%202016_A4_WEB.pdf

47 IDDC (2016b): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel, S. 12

48 UN (2015): „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung", Unterziele 17.16 und 17.17 in der amtlichen deutschen Übersetzung, verfügbar unter www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (abgerufen am 12. Juni 2018), Präambel, Paragraph Partnerschaft

49 A. a. O., SDG 17.16

50 A. a. O., Präambel, Paragraph Partnerschaft

51 Siehe zum Beispiel SDG 3.7 und 8.6

52 Inclusion International (2009): „Better Education for All. A Global Report", Spanien, S. 39

53 WHO (2010): „CBR guidelines. Introductory booklet", Genf, S. 24

54 A. a. O., S. 25

55 CBM-internes Dokument CBID-Initiative Entwurf vom 9. Dezember 2016

56 CBM-internes Dokument. Fallstudie „Kasandras Schule ist gleich um die Ecke"

57 Krug, E. G. et al. (Hrsg.) (2002), zitiert nach UNICEF (2013): „Children and Young People with Disabilities Fact Sheet", New York, S. 25

58 Das erste Buch der CBM-Fachpublikationsreihe liefert einige Kerndaten zu diesem Thema. Siehe CBM (2016c). „Inklusion – ein Gewinn für alle. Warum sich inklusive Entwicklungszusammenarbeit lohnt", Bensheim, S. 27 ff.

59 Unveröffentlichtes Interview mit David Lopez, Präsident der Organisation für blinde Menschen in Nicaragua, geführt von Katharina Pförtner (CBM) am 17. Oktober 2014.

60 Kaplan, I. (2015): „Editorial". Enabling Education Review, Special Issue on Inclusive Education Advocacy, S. 2 – 3

61 Global Campaign for Education, siehe http://campaignforeducation.org/docs/members/GCE%20Members%20leaflet.pdf (abgerufen am 13. März 2018)

62 CBM-internes PowerPoint-Dokument „Resource Centre for Inclusive Education"

63 Das Programm arbeitet in den indischen Bundesstaaten Assam, Meghalaya, Nagaland, Manipur und Tripura und wird von der CBM, Licht für die Welt und dem Lilliane Fonds unterstützt. Es wird von der Bethany Society in Shillong (Meghalaya) verwaltet. Partnerorganisationen sind: Bethany Society, Alphonsa School, FCC, Mrinal Jyoti Special School, Prerona Institute, Shishu Sarothi, Montfort Education Society Centre for Community

Initiative, Ferrando Speech and Hearing Centre, Society for the Welfare of the Disabled, Sacred Heart Sisters Society und die Voluntary Health Association of Tripura.

64 IDDC (2016a): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A summary report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel, S. 11

65 Inclusion International (2009): „Better Education for All. A Global Report", Spanien, S. 40f.

66 ODI (2016): „Education Cannot Wait. Proposing a fund for education in emergencies", London, S. 14

67 IDDC (2016b): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel, S. 13

68 A. a. O.

69 Zu BRK Artikel 8 siehe www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#8 (abgerufen am 15. Mai 2017)

70 Dies zeigen zum Beispiel vertrauliche Situationsanalysen und Evaluierungsberichte von EENET für NRO, die unter anderem in Armenien, Kenia, Indonesien, Malawi, Nepal, Ruanda, Südafrika, Tansania, Uganda, Vietnam und Sambia tätig sind.

71 Williams, J. R. A. (2006): „Talking Point: Teacher training – a miserable failure?", Enabling Education, Vol. 10, S. 5

72 Juma, S. und Lewis, I. (2014): „Using action research to build teachers' inclusive education capacity in Zanzibar", Enabling Education Review, Vol. 3, S. 16f.; Juma, S. (2015): „Teacher-as-researcher: Reinforcing teachers' inquiring skills to promote inclusion in Zanzibar", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 18f.; EENET, vertraulicher Kunden-evaluierungsbericht (2013)

73 Auszug aus einem unveröffentlichten Interview mit Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

74 Singal, N. (2016): „Schooling children with disabilities: Parental perceptions and experiences", International Journal of Educational Development, Vol. 50, S. 33–40

75 Inklusionsteams in Schulen bestehen aus Lehrkräften, Schulleiterinnen und -leitern, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Fachkräften und Gemeinschaftsmitgliedern. Diese Teams legen einen besonderen Schwerpunkt darauf, die Interessen und das Fachwissen zur Inklusion aller Beteiligten zu bündeln. Gemeinsam wollen die Teams der Schule helfen, Inklusionsbarrieren zu identifizieren und zu beseitigen sowie neue, vielversprechende Ideen weiterzuverfolgen.

[76] Bericht eines Integrationsteams zitiert nach: Step by Step and Keystone Moldova (2015): „Report on Research into the Process of Transition from Kindergarten to School", Chişinău, S. 9

[77] CBM (2016b): „Reference Guide. Identifying and Fostering Change towards Disability Inclusive Development. A planning guide based on promising practice in inclusive education", Bensheim, S. 23

[78] Dokumente aus CBM-interner Fallstudie

[79] Unveröffentlichtes Interview mit Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

[80] Surour, S. und Ashour, A. (2015): „Linking advocacy and inclusive pedagogy: An example from Gaza", Enabling Education Review, Special Issue on Inclusive Education Advocacy, S. 14–19

[81] A. a. O.

[82] Für weitere Informationen über EFA siehe www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/ (abgerufen am 15. Mai 2017). Für weitere Informationen über kinderfreundliche Schulen siehe www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html [abgerufen am 15. Mai 2017]

[83] Chesterton Khayat, K. (2013): „The role of people with disabilities in teacher training in Iraq", Enabling Education Review, Vol. 2, S. 19

[84] A. a. O.

[85] A. a. O.

[86] Quelle: vertrauliche Evaluierungsberichte von EENET

[87] UN (2006): „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen", durch die Generalversammlung am 13. Dezember 2006, A/RES/61/106. Artikel 2

[88] A. a. O.

[89] DFAT (2013): „Accessibility Design Guide Universal Design Principles for Australia's aid programme", Canberra, abgerufen am 25. September 2014 unter http://aid.dfat.gov.au/Publications/Pages/accessibilty-design-guide.aspx

[90] Siehe „General comment no. 2 on article 9", S. 11, abgerufen am 19. Oktober 2017 unter https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/033/13/PDF/G1403313.pdf?OpenElement

[91] AusAID (2013): „Accessibility Design Guide: Universal design principles for Australia's aid program", Januar 2013, Nr. 13, S. 102. Diese Publikation ist eine Ergänzung zu AusAID (2008): „Development for All: Towards a disability-inclusive Australian aid program 2009–2014".

[92] Vertrauliche Projektevaluationen von CBM und EENET.

[93] In ressourcenarmen Kontexten werden manchmal mehrere Klassen gemeinsam in einem Raum unterrichtet. Mitunter werden Klassen nur durch Trennwände separiert oder halbhohe, offene Wände lassen Luft und Licht herein. In solchen Strukturen kann sich ein unglaublicher Geräuschpegel entwickeln. Dies kann nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigung zur Herausforderung werden.

[94] DIAUD (2016): „Inclusion Imperative: Towards Disability-inclusive and Accessible Urban Development", S. 32

[95] IDDC (2016a): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A summary report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel, S. 16

[96] Siehe dazu „General comment no. 2 on article 9", zuletzt abgerufen am 19. Oktober 2017 unter https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/033/13/PDF/G1403313.pdf?OpenElement

[97] Weitere Informationen zum universellen Design und zur Barrierefreiheit finden sich in World Enabled, CBM und DIAUD (2016): „The Inclusion Imperative: Towards Disability-inclusive and Accessible Urban Development. Key Recommendations for an Inclusive Urban Agenda", zuletzt am 15. Mai 2017 abgerufen unter www.cbm.org/article/downloads/54741/The_Inclusion_Imperative__Towards_Disability-Inclusive_ Development_and_Accessible_Urban_Development.pdf

[98] Rieser, R. (2013): „Teacher Education for Children with Disabilities. Literature Review for UNICEF REAP Project", S. 56, zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2016 unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf

[99] EENET-interne Berichte zu Projekten für die Lehrkräfteausbildung in Mazedonien, Sambia und auf Sansibar.

[100] Interview mit Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

[101] TiCCWG (2016): „Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts", zuletzt abgerufen am 12. Juni 2017 unter www.ineesite.org/en/teacher-professional-development. Von diesem Trainingsmaterial ist eine vereinfachte Version verfügbar: Save the Children UK (2017): „The Foundations of Teaching: training for educators in core teaching competencies", abgerufen am 12. Juni 2017 unter www.foundations-of-teaching.org

[102] CBM (2015a): „Disability Inclusive Development Toolkit", Bensheim, S. 44

[103] Step by Step und Keystone Moldova (2015): „Report on Research into the Process of Transition from Kindergarten to School", Chişinău, S. 13

[104] Aufstellung adaptiert von Holdsworth, J.C. und Thepphavongsa, P. (1997): „Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector", in: UNESCO (1997): „First Steps. Stories on Inclusion in Early Childhood Education", Paris, S. 69

[105] Oyare, L. (2010): „A comprehensive approach to education for all in Kibera, Kenya", Enabling Education, Vol. 14, S. 24f.

[106] Center for Development and Justice (2017): „Uncovered Realities: Exploring experiences of child marriage among children with disabilities", Oslo

[107] UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung", S. 26, zuletzt abgerufen unter www.refworld.org/docid/57c977e34.html

[108] Reid, M. (2016): „Tackling the taboo that keeps girls out of school", Enabling Education Network, Vol. 5, S. 27f.

[109] Hierzu liegen verschiedene vertrauliche Projektevaluierungen von EENET für mehrere internationale NRO vor.

[110] Stellvertretender Leiter des Projekts, zitiert nach www.lightfortheworld.nl/en/news/news-detail/2015/06/18/employable---impact-story-1. Siehe auch http://zeroproject.org/practice/kenya-rwanda-and-ethiopia-employable/ (beide abgerufen am 26. Oktober 2016).

[111] A. a. O.

[112] Zitiert nach WHO und World Bank (2011): „World Report on Disability", Genf, S. 207. Aktuellere Zahlen finden sich unter anderem in World Bank (2017): „Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy", Dezember 2017, S. 3, am 26. Oktober 2016 abgerufen unter http://documents.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf

[113] UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung", abgerufen am 15. September 2017 unter www.refworld.org/docid/57c977e34.html, Paragraph 68

[114] Aus dem Interview eines ehemaligen Hausschülers, zitiert nach Kasule, R. (2014): „Non-formal education for children with severe disabilities: My journey to formal education", Enabling Education Review, Vol. 3, S. 7

[115] Young, T. (2016): „Pikin to Pikin Tok: A participatory and child friendly radio for education programme", Enabling Education Review, Vol. 5, S. 4

[116] Pecqueur, B. und Bohan-Jacquot, S. (2015), „Inclusive sport: Skateboarding in Cambodia", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 22f.

[117] Groce, N.E. und Bakshi, P. (2009): „Illiteracy among Adults with Disabilities in the Developing World: An Unexplored Area of Concern", London

[118] Rigmalia, D. (2015): „Local-level advocacy: Enabling Johan to stay in mainstream education in Indonesia", Enabling Education Review, Sonderausgabe zur politischen Arbeit für inklusive Bildung, S. 20–21

[119] Zitiert nach: Bridge of Hope (2015): „Education transition for children with disabilities in Armenia", abgerufen am 15. Mai 2017 unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf. Die Identität der zitierten Person ist unbekannt, da es sich um eine anonyme Studie handelt.

[120] CBM-interne Fallstudie

[121] CBM-interne Fallstudie

[122] Huffington Post Blog, 2010, abgerufen am 18. Juli 2017 unter www.huffingtonpost.com/desmond-tutu/facing-the-future-global_b_544449.html

[123] CBM Vision and Mission Statement, siehe www.cbm.org/CBM-vision-and-mission-250311.php (abgerufen am 18. September 2017)

[124] A. a. O.

[125–131] Interview mit Katharina Pförtner, CBM-Beraterin für Inklusion und Gemeindenahe Rehabilitation in Lateinamerika, CBM (2017)

Literaturverzeichnis

APCD (o. J.): „Community-based Inclusive Development. Principles and Practice", Bangkok

Atlas Alliance (2008): „Young Voices: Young people's views of inclusive education", Oslo

AusAID (2008): „Development for All: Towards a disability-inclusive Australian aid program 2009–2014", Canberra

AusAID (2013): „Accessibility Design Guide: Universal design principles for Australia's aid program", January 2013, Registration Number 13, Canberra

Bah, O. M. (2010): „Community involvement in school water projects: Experience from post-conflict Sierra-Leone", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-14/newsletter-14/14-9/

Bridge of Hope (2015): „Education transition for children with disabilities in Armenia", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf

CBM (2015a): „Zukunft inklusiv(e)! Entwicklungszusammenarbeit mit und für Menschen mit Behinderungen gestalten", Bensheim

CBM (2015b): „Disability Inclusive Development Toolkit", Bensheim

CBM (2015c): „Dialogues on Sustainable Development: A Disability-Inclusive Perspective", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.cbm.org/article/downloads/54741/CBM_Inclusive_Development_Dialogues_2015.pdf

CBM (2016a): „CBM Summary Evaluation Report March 2016", Bensheim

CBM (2016b): „Reference Guide. Identifying and Fostering Change towards Disability Inclusive Development. A planning guide based on promising practice in inclusive education", Bensheim

CBM (2016c): „Inklusion – ein Gewinn für alle. Warum sich inklusive Entwicklungszusammenarbeit lohnt", Bensheim

CBM (o. J.): „CBM's Approach to Inclusive Education", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.cbm.org/article/downloads/54741/CBM_s_approach_to_inclusive_education__English_.pdf

Center for Development and Justice (2017): „Uncovered Realities: Exploring experiences of child marriage among children with disabilities", Oslo

Chesterton Khayat, K. (2013): „The role of people with disabilities in teacher training in Iraq", Enabling Education Review, Vol. 2, S. 19

DFAT (2013): „Accessibility Design Guide Universal Design Principles for Australia's aid programme", Canberra, abgerufen am 25. Juni 2018 unter http://aid.dfat.gov.au/Publications/Pages/accessibilty-design-guide.aspx

DIAUD (2016): „Inclusion Imperative: Towards

Disability-inclusive and Accessible Urban Development"

Education Commission (2016): „The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World. A Report by the International Commission for Financing Education Opportunity", Washington DC.

EFA (2015): „Weltbericht Bildung für alle 2000–2015", Bonn

Fembek, M., Heindorf, I., Kainz, W. und Saupe, A. (2016): „Focus: Education and Information & Communication Technologies, Zero Project Report 2016", Österreich

Global Campaign for Education (2016): „Private Profit Public Loss: Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.campaignforeducation.org/docs/reports/PPPL_FINAL%20EDITION_15%20SEPT%202016_A4_WEB.pdf

Groce, N. E. und Bakshi, P. (2009): „Illiteracy among Adults with Disabilities in the Developing World: An Unexplored Area of Concern", London

Handicap International (2016): „School barrier assessment: A case study of Hilaa Primary School in Ifo 2 Camp, Dadaab Kenya" (unveröffentlichter Artikel, eingereicht bei EENET)

Handicap International (o. J.): „Disability and Development", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Handicap_Developpement/www/en_page42.html

Human Rights Council (2015): „Protecting the right to education against commercialization. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh", am 12. Juni 2017 abgerufen unter www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Documents/A_HRC_29_30_AEV.doc

IDDC (2013): „Every child needs a well-trained inclusive teacher", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Every_Child_Needs_a_Teacher_leaflet.pdf

IDDC (2016a): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel

IDDC (2016b): „#CostingEquity: The case for disability-responsive education financing. A summary report by the International Disability and Development Inclusive Education Task Group", Brüssel

IDDC (2017): „Call to invest in disability-inclusive education". International Disability and Development Inclusive Education Task Group, am 25. Juni 2018 abgerufen unter https://iddcconsortium.net/sites/default/files/news/files/call_to_action_ie_accessiblefinal.12.2127april.pdf

Inclusion International (2009): „Better Education for All. A Global Report", Spanien

Juma, S. und Lewis, I. (2014): „Using action research to build teachers' inclusive education capacity in Zanzibar", Enabling Education Review, Vol. 3, S. 16f.

Juma, S. (2015): „Teacher-as-researcher: Reinforcing teachers' inquiring skills to promote inclusion in Zanzibar", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 18f.

Kaplan, I. und Lewis, I. (2013): „Promoting Inclusive Teacher Education: Advocacy Guide 1 – Introduction", Bangkok

Kaplan, I. (2015): „Editorial", Enabling Education Review, Special Issue on Inclusive Education Advocacy, S. 2f.

Kasule, R. (2014): „Non-formal education for children with severe disabilities: My journey to formal Education", Enabling Education Review, Vol. 3, S. 6f.

Keogh, M. (2015): „CBM Dialogues on Sustainable Development: A Disability-Inclusive Perspective", Bensheim

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., und Lozano, R. (Hg.) (2002): „World Report on Violence and Health", Genf

Lewis, I. und Bagree, S. (2013): „Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities", Brüssel

McDonald, B. (2006): „Self-assessment and inclusion, The Bahamas", Enabling Education, Vol. 10, S. 16

ODI (2016): „Education Cannot Wait. Proposing a fund for education in emergencies", London

OHCHR (2013): „Thematic study on the right of persons with disabilities to education", Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/ThematicStudies.aspx

Oyare, L. (2010): „A comprehensive approach to education for all in Kibera, Kenya", Enabling Education, Vol. 14, S. 24f.

Pecqueur, B. und Bohan-Jacquot, S. (2015): „Inclusive sport: Skateboarding in Cambodia", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 22f.

Phillips-Sealy, A. (2015): „Determination and Pride: A parent's story from Trinidad and Tobago", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 30

Philogène, E. (2016): „Making schools inclusive after Haiti's earthquake", Enabling Education Review, Vol. 5, S. 6ff.

Reid, M. (2016): „Tackling the taboo that keeps girls out of school", Enabling Education Review, Vol. 5, S. 27f.

Rieser, R. (2012): „Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities", London

Rieser, R. (2013): „Teacher Education for Children with Disabilities. Literature Review for UNICEF REAP Project", am 25. Juni 2018 abgerufen unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf

Rieser, R. (2015): „Article 24 and the development of inclusive education for disabled people, Submission to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities by World of Inclusion, on behalf of Disabled

Peoples International", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/DGD/2015/WorldInclusion.doc

Rigmalia, D. (2015): „Local-level advocacy: Enabling Johan to stay in mainstream education in Indonesia", Enabling Education Review, Special Issue on Inclusive Education Advocacy, S. 20f.

Sæbønes, A.-M., Berman Bieler. R., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain-Nhlapo, C. V., Riis-Hansen, T. C. und Dansie, G. A. (2015): „Towards Disability Inclusive Education. Background paper for the Oslo Summiton Education for Development", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive_Ed.pdf

Save the Children UK (2017): „The Foundations of Teaching: training for educators in core teaching competencies", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.foundations-of-teaching.org

Shaw, C., Goodman-Jones, K., Tembo, C. und Massah, B. (2015): „Teacher Training. Learning paper. Learning question: How effective is each of the teacher training methods and what factors influence their effectiveness?", Großbritannien

Singal, N. (2016): „Schooling children with disabilities: Parental perceptions and experiences", International Journal of Educational Development, Vol. 50, S. 33ff.

Souza da Silva, J. S. und Ferreira, W. B. (2015): „Delivering inclusive higher education policy in Brazil", Enabling Education Review, Vol. 4, S. 14f.

Step by Step and Keystone Moldova (2015): „Report on Research into the Process of Transition from Kindergarten to School", Chişinău,

Stubbs, S. (2008): „Inclusive Education: Where there are few resources", Oslo

Surour, S. und Ashour, A. (2015): „Linking advocacy and inclusive pedagogy: An example from Gaza", Enabling Education Review, Special Issue on Inclusive Educaition Advocacy, S. 14ff.

Tadevosyan, S. (2015): „Submission from Bridge of Hope, Armenia to the Committee for the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Day of General Discussion on Article 24: Education", abgerufen am 25. Juni 2018 unter https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CeOTtOVaW90J:https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/DGD/2015/BridgeHopeArmenia_DGD2015.doc+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de

Tesni, S. und Keenon, A. (2014): „Inclusive Education is for Everyone. CBM and the Global Campaign for Education 2014", Bensheim

TiCCWG (2016): „Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts", abgerufen am 25. Juni 2018 unter http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/TICCWG_TeacherTrainingPack_-_all_files__no_ppts_(3MB)_v3.pdf

Tutu, D. und Van Roekel, D. (2010): „Facing the Future: Global Education at the Cross-

roads", The Huffington Post Blog, abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.huffingtonpost.com/desmond-tutu/facing-the-future-global_b_544449.html Accessed 18 July 2017)

UN (1966): „Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.sozialpakt.info/

UN (1999): „General Comment No. 13: The right to education (article 13) (1999)", Adopted by the Committee on Economic, Social and Cultural Rights at the Twenty-first Session, E/C.12/1999/10, 8 December 1999), abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx

UN (2006): „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen", durch die Generalversammlung am 13. Dezember 2006, A/RES/61/106. Offizielle deutsche Übersetzung unter www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
Die „Schattenübersetzung" ist verfügbar unter https://www.behindertenrechtskonvention.info/schattenuebersetzung-3678/ (beide abgerufen am 25. Juni 2018).

UN (2014): „General comment no. 2 on article 9", abgerufen am 25. Juni 2018 unter https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/033/13/PDF/G1403313.pdf?OpenElement

UN (2015): „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung", Unterziele 17.16 und 17.17 in der amtlichen deutschen Übersetzung, verfügbar unter www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (abgerufen am 12. Juni 2018)

UN (2016): „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Allgemeine_Bemerkung_Nr4_zum_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf

UNESCO Institute for Statistics, Center for Universal Education at the Brookings Institution (2014): „Toward Universal Learning Implementing Assessment to Improve Learning", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/UNESCOLMTFReport3web3.pdf

UNESCO (1994): „Salamanca-Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Verabschiedet von der Weltkonferenz für Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität, Salamanca (Spanien), 7. bis 10. Juni 1994", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf

UNESCO (1997): „First Steps. Stories on Inclusion in Early Childhood Education", Paris

UNESCO (2011): „Education Counts: Towards the Millennium Development Goals", Paris

UNESCO (2015): „Education for All 2000–2015: Achievements and challenges", EFA Global Monitoring Report, Paris

UNICEF (2006): „Violence against Children with Disabilities: UN Secretary General's Report on Violence against Children", Genf

UNICEF (2013): „Children and Young People with Disabilities Fact Sheet", New York

WHO (2010): „CBR guidelines. Introductory booklet", Genf

WHO and World Bank (2011): „World report on disability", Genf

Williams, J. R. A. (2006): „Talking Point: Teacher training – a miserable failure?", Enabling Education, Vol. 10, S. 4f.

World Bank (2017): „Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy", am 25. Juni 2018 abgerufen unter http://documents.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf

World Enabled, CBM und DIAUD (2016): „The Inclusion Imperative: Towards Disability-inclusive and Accessible Urban Development. Key Recommendations for an Inclusive Urban Agenda", abgerufen am 25. Juni 2018 unter www.cbm.org/article/downloads/54741/The-Inclusion-Imperative-Towards-Disability-Inclusive-and-Accessible-Urb....pdf

Young, T. (2016): „Pikin to Pikin Tok: A participatory and child friendly radio for education Programme", Enabling Education Review, Vol. 5, S. 4

© CBM

Die CBM dankt all jenen, die einen Beitrag zu dieser Publikation geleistet haben.

Besonders herzlich danken wir den folgenden Personen und Organisationen, die uns Interviews, Bilder, Zitate, Abbildungen und Fallstudien zu inklusiver Bildung zur Verfügung gestellt haben:
Kathy Al-Jubeh, CBM;
Nafisa Baboo, Light for the World;
International Disability and Development Consortium;
Natália de Senna Araújo Cançado, CBM.

Außerdem danken wir all unseren internen und externen Kolleginnen und Kollegen für ihre hilfreichen Kommentare zum ersten Textentwurf:
Mary Keogh, CBM;
Diane Kingston, UNCRPD;
Daniel Mont, Center for Inclusive Policy;
Christiane Noe, CBM;
Yongmi Schibel, GIZ.
Richard Rieser, World of Inclusion Ltd.

65 Millionen Kinder mit Behinderungen im schulfähigen Alter leben in den Entwicklungsländern. Die Hälfte dieser Mädchen und Jungen geht nicht zur Schule oder hat sie frühzeitig abgebrochen. Aber auch die, die eine Schule besuchen, werden häufig nicht ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend gefördert.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung fordern eine Wende. Mädchen, Jungen, Frauen und Männern mit Behinderungen haben einen Anspruch auf qualitativ hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen gemeinsam mit Menschen ohne Behinderungen. Wir müssen die Bildungssysteme weltweit so umgestalten, dass dieses Recht auf Bildung verwirklicht wird. Die Aufgabe ist nicht einfach, aber die Anstrengungen werden sich lohnen, denn:

„Inklusive hochwertige Bildung ist das Fundament für dynamische und gerechte Gesellschaften."
Desmond Tutu

Doch wie kann inklusive Bildung gelingen? Wer ist verantwortlich für die Umgestaltung unserer Bildungssysteme? Wer sollte sich einbringen? Und wie müssen wir die Transformation der bestehenden Strukturen gestalten, damit inklusive Bildung nicht scheitert?

Dieses Buch gibt zahlreiche Hintergrundinformationen und Anregungen zur Reflexion. Beispiele aus der Projektarbeit der Christoffel-Blindenmission und anderer Organisationen zeigen, dass viele kleine Veränderungen dazu beitragen können, dass unsere Bildungssysteme weltweit inklusiver und gerechter werden.

CBM International
didseries@cbm.org
Stubenwald-Allee 5
64625 Bensheim
Deutschland

Christoffel-Blindenmission Deutschland e. V.
didseries@cbm.org
Stubenwald-Allee 5
64625 Bensheim
Deutschland