

Michael Baumeler

Tansania – ein Land zwischen schulischer Integration und Separation

Ein Einblick in die besondere Schulung
von Kindern mit Behinderungen

Diplomarbeit



Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ),
Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH), Luzern
ZA SHP 2004 – 2007

Schellenberg FL, 21. Dezember 2007

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Vorwort.....	2
Einleitung	3
Theoretischer Teil	4
1 Begriffsklärung.....	4
1.1 Separation.....	4
1.1.1 Definition.....	4
1.1.2 Begründung	4
1.1.3 Organisationsformen	5
1.2 Integration.....	6
1.2.1 Definition.....	6
1.2.2 Begründung	7
2 Umsetzung der Integration.....	9
2.1 Visionen.....	9
2.2 Rechtliche Grundlagen.....	10
2.2.1 Salamanca.....	10
2.2.2 Kinderrechte.....	11
2.3 Wirkung der Integration.....	11
2.4 Kritische Haltungen.....	12
2.5 Rahmenbedingungen	14
2.6 Integrationsverständnis	15
2.7 Integrative Schulungsformen	16
3 Tansania	18
3.1 Eckdaten.....	18
3.2 Lebensformen.....	20
3.3 Bildungswesen	20
3.3.1 Kolonialzeit	20
3.3.2 1961 – Julius K. Nyerere	21
3.3.3 Bildungsziele.....	22
3.3.4 Schulorganisation.....	25
3.4 Sonderschulwesen	26
3.4.1 Behinderungsformen.....	26
3.4.2 Besondere Schulung	28
3.4.3 Integrationsverständnis.....	29
3.5 Heilpädagogische Ausbildung.....	30
3.6 Persönliche Eindrücke.....	32
Empirischer Teil	34
4 Filmprojekt in Tansania.....	34
4.1 Auswahl der Schulen und Durchführung der Aufnahmen.....	34
4.2 Herausforderungen	36
4.2.1 Reisen in Tansania	36
4.2.2 Hierarchien	37
4.2.3 Sprache.....	38
4.3 Film – Technisches	39
4.4 Ergänzungen zum Film.....	40
5 Abstract.....	42
6 Literatur- und Abbildungsverzeichnis.....	44
Anhang.....	47
Ehrenwörtliche Erklärung	48

Vorwort

Seit 1991 besuche ich das ostafrikanische Land Tansania regelmässig. Im Schuljahr 1992/93 unterrichtete ich im Auftrag der „SolidarMed“, einer Entwicklungsorganisation in Luzern, zwei Kinder einer Ärztin in Ifakara, in der Provinz Morogoro. Hierbei lernte ich das schöne Land näher kennen und schätzen. Mittlerweile sind viele Jahre vergangen und ich habe an diesem Ort ein Haus bauen lassen, welches ich mein Eigen nennen darf.

Als ich 2004 die Zusatzausbildung zum Schulischen Heilpädagogen (ZA SHP 2004–07) begann, war ich mir lange unschlüssig, welches Thema ich für meine Diplomarbeit bearbeiten sollte. Schliesslich entschied ich mich, die einzige heilpädagogische Ausbildungsstätte Tansanias, nämlich das in Tengeru bei Arusha gelegene Patandi-Institut genauer unter die Lupe zu nehmen. Später wandelte ich das Thema um und beschloss, in einem Videofilm zu zeigen, wie in Tansania behinderte Menschen in die Primarschule integriert werden.

Wir wissen relativ wenig über dieses ostafrikanische Land, und im Verlauf meiner Recherchen fand ich keinen konkreten Film, welcher sich mit der schulischen Integration von behinderten Kindern in Tansania befasst. Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz hat gegenwärtig eine Partnerschaft mit Patandi und da erschien es wichtig und sinnvoll, einen visuellen Einblick in die tansanischen Sonderschulverhältnisse zu gewähren.

Mein Hauptteil der Arbeit ist also dieser DVD-Film (zu finden auf der S. 41). Ich reiste zweimal nach Ostafrika, um diesen Film zu realisieren. Nun ist er vollendet. Ich möchte es nicht unterlassen, einigen Menschen in Tansania für die Verwirklichung dieses Projektes zu danken. Es sind dies vor allem Ramadhani Magoha, der Leiter des Institutes in Patandi, Myriam Adam und Gabriel Kopakopa aus Ifakara und Raphael Gasper aus Dar es Salaam, welche mir logistisch zur Seite standen. Sie besorgten mir so manches Bus-, Zug- oder Flugticket rechtzeitig und standen mir bei meinen Amtsstellen- oder Schulbesuchen bei. Ebenfalls möchte ich Kapuzinerbruder Edwin von Moos herzlich für seine Ausführungen anlässlich meines Besuches im Kapuzinerkloster in Brig danken.

Ich benutze überall in meiner Arbeit die männliche Schreibform. Selbstverständlich sind hiermit ebenfalls die weiblichen Vertreterinnen mitgerechnet. Ich verzichte auf Schreibweisen wie „LehrerInnen“, um der Verstümmelung der deutschen Sprache nicht noch mehr Vorschub zu leisten.

Möge diese Arbeit einen Beitrag zur Diskussion über schulische Integration und Separation in einem Entwicklungsland liefern.

Schellenberg, 21. Dezember 2007

Michael Baumeler

Einleitung

Tansania ist ein ostafrikanisches Land am Indischen Ozean. Es leben dort ca. 40 Millionen Einwohner. Amtssprache ist Kiswahili. Der grösste Teil der Bevölkerung lebt in ländlichen Gegenden und die meisten Menschen sind in der Landwirtschaft tätig. Die Alphabetisierungsrate ist mit 63% (2004), verglichen mit anderen afrikanischen Ländern, relativ hoch. Laut Statistik zählt das Land 1,96% behinderte Menschen (National Bureau of Statistics (TNBS), 2004, 1). Auch diese Menschen werden in Tansania wahrgenommen.

Julius Kambaragwe Nyerere, der erste Staatspräsident Tansanias (1922-1999), propagierte die „Schule für alle Tansanier“, führte 1977 die allgemeine Schulpflicht ein und förderte massgeblich die Verbreitung der Amtssprache Kiswahili. Anfänglich besuchten nur wenige Kinder eine Schule; ein Schulbesuch wurde ganz einfach als zu wenig wichtig erachtet. Mit der Schulpflicht startete Tansania eine Bildungsoffensive, denn der Unterricht wurde mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht unentgeltlich. Man brauchte sich nur die Schuluniform, ein paar leere Hefte und das Schreibzeug zu besorgen, und schon konnte man zur Schule.

Regelschulen gibt es mittlerweile tausende im ganzen Land, aber wie sieht die Situation für die behinderten Kinder aus? Hierzu liess ich mich von folgenden Fragen leiten: Welche Schulformen gibt es für Kinder mit einer Behinderung in Tansania? Wie funktionieren separate Formen und wie integrative Formen? Wer bildet überhaupt schulische Heilpädagogen aus?

Um die Ausbildung der behinderten Kinder kümmerten sich zuerst Missionsgemeinschaften. Heute werden in Tansania behinderte Kinder meist separativ oder in Kleinklassen unterrichtet. Das Etikett „behindert“ wird sehr unkompliziert umgesetzt: Wer nichts sieht ist sehbehindert, wer nichts hört ist hörbehindert und wer dauernd überhaupt nichts versteht ist geistig behindert. Es sind denn auch diese drei Behinderungsformen, welche schulisch gesehen unterschieden werden. Die Situation von körperlich Behinderten habe ich nicht untersucht. Sie tauchen zwar in der Behindertenstatistik auf, schulisch wird auf sie jedoch kein spezielles Augenmerk gerichtet, und sie werden grundsätzlich normal in den Regelklassen unterrichtet. Andere Behinderungsformen, wie etwa Autisten oder Taubblinde werden noch zuwenig behandelt und Ausbildungsgänge für diese Richtungen in Patandi sind erst in der Planungsphase. So beschränkte ich mich auf die drei Behinderungsarten Sehbehinderte, Hörbehinderte und geistig Behinderte, welche in Patandi derzeit als Diplom- oder Zertifikatskurse angeboten werden.

Ich wählte für mein Projekt das Mittel des Video-Films, da das Umfeld in Afrika völlig andere Infrastrukturen aufweist als wir sie in Europa haben und da ein Videofilm einen tieferen Einblick geben kann, als es das Papier vermag. Weiter ist es nicht möglich, diese Institutionen in Tansania mal so schnell nebenbei zu besuchen, um einen Augenschein zu nehmen. Es braucht sehr viel Zeit und Geduld, um in Tansania herumzureisen. Da wäre es schade gewesen, wenn ich es ohne Videokamera gemacht hätte. Ein Bild sagt bekanntlich mehr als tausend Worte, und in meinem Fall wäre es nicht möglich gewesen, die Situationen und Erlebnisse gebührend in Worte zu fassen.

Ich besuchte insgesamt acht verschiedene Schulen, je zwei zu jeder Behinderungsart (Sehbehinderte, Hörbehinderte und geistig Behinderte), immer eine separate und eine Regelschule mit angegliederter Kleinklasse. Die siebte Schule war eine Spezialschule in Dar es Salaam und die achte Schule war Patandi, die Ausbildungsstätte für angehende Heilpädagogen.

Theoretischer Teil

1 Begriffsklärung

1.1 Separation

1.1.1 Definition

In der Heilpädagogik meint man mit Separation oder Segregation die Absonderung oder die Ausscheidung von Behinderten aus dem Regelschulunterricht.

Die freie Enzyklopädie Wikipedia meint zum Thema Separation in der Pädagogik „die Trennung unterschiedlicher Individuen zur Herstellung einer größtmöglichen Homogenität. Man war lange der Ansicht, dass möglichst homogene Gruppen (vor allem Schulklassen) den größtmöglichen Bildungserfolg für alle Schichten gewährleisten kann.“ (Wikipedia, 2007, o.S.) Ebenfalls auf Wikipedia lässt sich die ursprüngliche Grafik der Abb. 1 und 2 finden. Die roten Punkte bezeichnen die Regelschüler und die andersfarbigen Punkte die Schüler mit verschiedenen Behinderungen.

Schindler erklärt, „Die Gegner der Integration – und somit die Befürworter der Separation – glauben, eine bestmögliche gesellschaftliche Integration durch eine getrennte Förderung von Kindern mit Lern- und Leistungspotentialen ausserhalb einer gesetzten Normabandbreite erreichen zu können. Die Argumentation dafür lautet, dass ein Schonraum in einer separierten Institution notwendig sei, damit der besonderen Lernsituation bestimmter Kinder entsprochen werden könne“ (Schindler, 1979, 57).

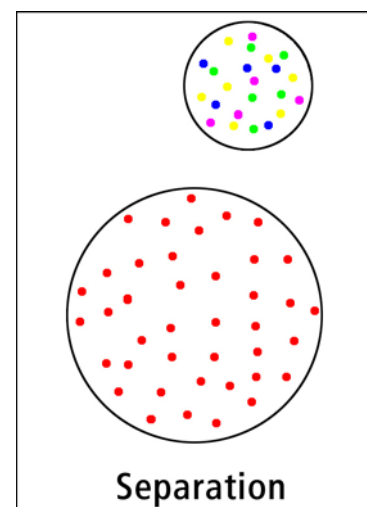


Abb. 1: aus „Stufen schulischer Integration“. Quelle: basierend auf Wikipedia, Internet (2007)

Das bedeutet, „Schulung und Förderung geschieht dann in der «Gesondertheit», so in speziellen Kursen, Klassen oder Schulen“ (Strasser, 2006, 7). „Bevor es jedoch zur «Separation» oder «Segregation» kommt, geht in der Regel die Wahrnehmung von speziellen Merkmalen bei einem Teil der Schülerschaft (z.B. fremdsprachig, leistungsschwach, verhaltensauffällig etc.) und die Entwicklung von differenzierten Programmen (Klassen, Kurse mit besonderen Lehrplänen, Therapie etc.) voraus (vgl. Luhmann & Schnorr, 1999)“. Strasser spricht davon, dass es hierzu eine Selektion (Auslese) benötigt, damit die „fachliche(n) Abklärungen, in denen Diagnosen getroffen, spezielle Etiketten (z.B. lernbehindert, geistig behindert etc.) vergeben und Zuweisungsentscheide gefällt werden“ können. „Je nach Status der Etikette und der Gestaltung der folgenden Schulungsform hat dieser Prozess aufwertende, klärende, unter Umständen aber auch stigmatisierende, abwertende und isolierende Wirkung“ (Strasser, 2006, 7).

1.1.2 Begründung

Die Integration von behinderten Kindern war schon bald einmal ein Ziel der Bildungsverantwortlichen. Aber es bestand anfangs die Meinung, dass man die Behinderten zuerst separieren müsse, damit sie später integriert werden könnten. Man wollte also über die Separation den behinderten Kindern einen Schonraum zur Verfügung stellen, in welchem sie Defizite aufholen konnten, um schlussendlich später in der Regelschule besser integriert zu werden. So entstanden auch bei uns viele separative Schulen für behinderte Kinder.

Die ersten „Hilfsklassen für schulschwache Kinder“ entstanden in der deutschsprachigen Schweiz vor rund 100 Jahren. „Als Vater der Idee von Hilfsklassen für schulschwache Kinder gilt der deutsche Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner, der die Meinung vertrat, dass man den Schulversagern in den damaligen vergleichsweise riesigen Volksschulklassen dadurch helfen könnte, dass man ihnen in speziellen Klassen mehr Zeit für den Erwerb des Stoffes gibt“ (Haeberlin, u.a. 1990, 24).

Dies war damals sicher ein fortschrittlicher Gedanke. Haeberlin schreibt weiter, dass damals die Hilfsklassen in Spezialklassen, Kleinklassen oder in Sonderklassen umbenannt wurden. Aber, egal wie man die Schulen schliesslich benannte, „nach wie vor geht es darum, den Schulversagern in kleinen, homogen zusammengesetzten Klassen mehr Zeit für einzelne Lernschritte zu geben und einen anschaulicheren Unterricht anzubieten“ (Haeberlin, u.a. 1990, 24).

Aus diesen separativen Schulen entwickelte sich schlussendlich auch der Berufsstand des Heilpädagogen. Hinweise hierfür finden wir bei Hollenweger (2004), denn sie schreibt: „Die Sonderpädagogik zeichnet sich grundsätzlich dadurch aus, dass sie sich nicht um alle Kinder in gleichem Masse kümmern soll; sie wurde für die Bildung und Erziehung von besonderen Kindern entwickelt; Kinder bei denen reguläre Lehrpersonen ratlos blieben. Als Referenzdimension zur Bestimmung dieser Besonderheit galt lange Zeit unbestritten eine vorhandene Einschränkung der Körperfunktionen (gemäss der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF); WHO, 2001) wie zum Beispiel mentale Funktionen, Sinnes- und Sprechfunktionen, Bewegungsfunktionen, etc. Die speziellen Sonderpädagogiken und die Sonderschulen sind immer noch entlang dieser Logik benannt: wie etwa die Körperbehindertenpädagogik oder die Sonderschulen für Blinde- und Sehbehinderte“ (Hollenweger, zit. nach: Kummer Wyss & Walther-Müller, 2004, 18-19).

Spätestens mit Eberwein und Knauer musste aber ein Paradigmenwechsel stattfinden, denn der Weg, eine Integration durch eine anfängliche Separation bewirken zu können, entpuppte sich als Holzweg, wenngleich er damals gut gemeint war. Aber: „Die Sonderpädagogik hat in ihrer Geschichte immer das Ziel der gesellschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit »Behinderung« angestrebt. Problematisch und umstritten war jedoch von Anfang an der methodische Weg zur Erreichung dieses Zieles. Die Auffassung, soziale Integration durch schulische Separation bewirken zu können, wurde empirisch widerlegt“ (Eberwein & Knauer, 2002, 17).

Damit wurde der Separation endgültig der Boden unter den Füßen weggezogen und man musste sich vermehrt den integrativen Formen der Schulung behinderter Kinder widmen.

1.1.3 Organisationsformen

Nach Kniel (1979, 28-32) sollten die Hilfsschulen durch folgende Merkmale charakterisiert sein:

- Sie nehmen nur Schüler mit erheblichen Schulschwierigkeiten auf,
- Hilfsklassen weisen eine bedeutend geringere Klassengrösse auf,
- es unterrichten besonders ausgebildete Lehrer an Hilfsklassen,
- besondere Lehrpläne werden verwendet,
- Prinzipien der allgemeinen Methodik wie Individualisierung, Konkretisierung, kleine Schritte werden in vermehrtem Masse verwendet und
- Unterrichtsmittel tragen den Bedürfnissen der Schüler nach Anschaulichkeit Rechnung.

„Heute schiebt sich die Hilfsschule als Sonderschule für Lernbehinderte zwischen die Regelschule und die Sonderschule für Geistigbehinderte. Letztere wird in der Schweiz von der eidgenössischen Invalidenversicherung finanziert, die Sonderschule für Lernbehinderte hingegen nicht. Nach Invalidenversicherungsrecht beginnt die Geistige Behinderung bei einem IQ unter 75. Hilfsschüler weisen deshalb in der Schweiz intelligenzdiagnostisch einen IQ zwischen 75 und 90 auf.“ (Haeberlin, u.a. 1990, 25).

Betrachtet man heute die Regelschulklassen, so stellt man immer noch viele Separationsformen fest. Strasser bemängelt, „Regelschule tendiert traditionell auch heute dazu, mittels Mindestlehr- und -lernzielen pro Schuljahr eine gewisse Homogenität anzustreben“ (Strasser, 2006, 8). Es gibt auch den Standpunkt, dass „der behinderte Mensch (...) erst auf die Eingliederung vorbereitet werden [muss, d. Verf.], indem er in einem Schonraum unter ‚Seinesgleichen‘ erzogen und geschult wird“ (Hofer & Sturny-Bossart, 2004, 43a).

Die heutigen separativ geführten Kleinklassen innerhalb der Regelschulen entstanden zum Teil aus der Angst heraus, dass man die behinderten Kinder sonst allzu stark separieren würde. In einer Kleinklasse unterrichtet normalerweise stets ein schulischer Heilpädagoge die behinderten Kinder. Die Klassen sind in der heutigen Praxis meistens so organisiert, dass sie im Vergleich zur Regelklasse nur wenige Kinder unterrichten. Sie haben auch mehr Zeit für den Stoffwerb zur Verfügung und die Menge des Stoffes ist reduziert. Sie befinden sich meist im selben Schulhaus, stehen aber organisatorisch unter der Verwaltung der Regelschule.

1.2 Integration

1.2.1 Definition

Mit Integration wird die „Herstellung einer Ganzheit aus verschiedenen Gliedern; Zusammenfügen, Einordnen zu einem einheitl. Ganzen, zu einem System“ verstanden (Kuri, 1969, 203). „Die Integration in die Gesellschaft als Ziel pädagogischer Bemühungen (...) ist wohl kaum umstritten und war immer Ziel verschiedener Schulungsangebote. Oft wurde dieses Ziel jedoch mindestens vorübergehend mittels besonderer Klassen oder Schulen angestrebt“ (Strasser, 2006, 7). Hierbei wird auch von „Inklusion“ gesprochen: „Schule und Gesellschaft sollen von Beginn weg Minderheiten in ihre Überlegungen, Angebote und Programme einschliessen und einbeziehen, ohne über den Umweg des (vorübergehenden) Ausschlusses anschliessend im Einzelfall Integration «organisieren» zu müssen. Inklusion umfasst also Integration als Ziel und Mittel gleichzeitig.“ (Strasser, 2006, 7).

Integration „ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens“. Muth sagt, dass Integration, ebenso wie die Praxis der Aussonderung der Behinderten ein „politisches Phänomen“ ist, sie „richtet sich auf das Zusammenleben der Menschen, auf den einzelnen Menschen in seiner Gemeinsamkeit mit anderen“ (Muth, 2002, 43). „Die primäre Frage richtet sich (...) nicht auf die Integrationsfähigkeit des Kindes sondern auf die Integrationsfähigkeit der Schule“ (Muth, 2002, 45). Als Konsequenz der Überlegungen sieht Muth, dass Integration unteilbar ist, denn sie lasse keine Ausnahme zu. Eine Gemeinsamkeit aller sei nicht möglich, wenn nicht alle dieselbe Schule besuchen können. Er kritisiert in diesem Zusammenhang, dass immer wieder Versuche unternommen würden, eine kleine Restgruppe von Behinderten zu definieren, welche dann doch nicht integriert werden könnte. Er betrachtet diese Bestrebungen als Produkt von defizitorientiertem Denken.

Der Begriff Integration „wird offensichtlich sehr verschiedenartig verwendet; es ist schon vom ‚vielseitigen und inflationären Gebrauch‘ dieses Begriffes gesprochen worden“ (Bonderer, zit.

nach: Haerberlin, u.a. 1990, 27). Bleidick kommt sogar zum weitergehenden Schluss: „... den Begriff Integration gar nicht zu verwenden“ (Bleidick, zit. nach: Haerberlin, u.a. 1990, 27).

Heute sind sich die meisten Fachleute einig, „dass behinderte und nichtbehinderte Menschen miteinander leben sollten (*Integration als Ziel*). Umstritten ist jedoch, wie dies erreicht werden soll (*Integration als Mittel*)“ (Hofer & Sturny-Bossart, 2004, 43a).

„Die wichtigste Unterscheidung ist sicher jene zwischen Integration als Ziel und Integration als Mittel“ (Haerberlin, u.a. 1990, 27). Als Ziel verstanden, „bedeutet Integration die möglichst umfassende Teilhabe des Behinderten am gesellschaftlichen Leben. Dieser Bedeutungsaspekt wird häufig ‚soziale Integration‘ genannt. Wenn der Begriff einfach für gemeinsame Veranstaltungen von Behinderten und Nichtbehinderten verwendet wird, bedeutet ‚Integration‘ in der Regel ein Mittel zur Verwirklichung der ‚sozialen Integration‘. Im Erziehungsbereich wird versucht, das Ziel ‚soziale Integration‘ durch das Mittel der gemeinsamen Schulung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter zu erreichen. Dieser Aspekt wird ‚schulisch-erzieherische Integration‘ genannt“ (Haerberlin, u.a. 1990, 28).

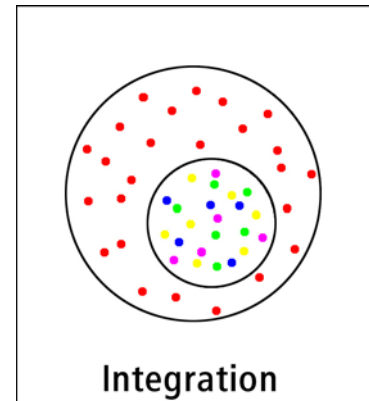


Abb. 2: aus „Stufen schulischer Integration“. Quelle: basierend auf Wikipedia, Internet (2007)

Hofer & Sturny-Bossart (2004, 43b) unterscheiden ebenfalls „Soziale Integration“ und „Schulische Integration“ (vgl. Bürlü und Speck, zit. nach Hofer & Sturny-Bossart, 2004, 43b).

Allerdings sind soziale Integration und schulische Integration nicht dasselbe. Mit sozialer Integration wird von der Akzeptanz eines Behinderten in einer Gesellschaft gesprochen. Das kann natürlich auch ohne Empathie geschehen. Bleidick kritisiert: „Manchmal meint ‚Integration‘ nur das organisatorisch gesicherte, äussere Beieinander von Behinderten und Nichtbehinderten. (...) Scheinintegration [ist, d. Verf.] mindestens so schlimm wie Aussonderung und Verhinderung von Integration“ (Bleidick, zit. nach: Haerberlin, u.a. 1990, 28).

„Die totale Integration ist (...) zur Grundlage einer ‚neuen‘ Richtung der Pädagogik geworden, die sich ‚Integrationspädagogik‘ nennt“ (vgl. Eberwein, 1988a). Diese vertritt als politische Zielrichtung den Grundsatz, „dass Integration unteilbar ist. Gemeinsamkeit aller ist eben nicht möglich, wenn nicht alle die allgemeinen Bildungseinrichtungen besuchen können“ (Muth, zit. nach: Haerberlin, u.a. 1990, 28).

Bless bezeichnet Integration „als Zweck, als Ziel, die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in die soziale Gemeinschaft, in unsere Gesellschaft. Als Ziel muss die Integration die Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. (...) Unter Integration ist die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern in Klassen des öffentlichen Schulsystems zu verstehen, wobei für Kinder mit besonderen Bedürfnissen begleitend zum Unterricht die erforderliche pädagogische, sonderpädagogische, therapeutische oder pflegerische Betreuung vor Ort unter Verzicht einer schulischen Aussonderung bereitgestellt wird“ (Bless, 2004, 42).

1.2.2 Begründung

Es gibt verschiedene Betrachtungsweisen von Begründungen, warum Behinderte mit so genannten normalen Kindern zusammen beschult werden sollen:

Menschenbild

„Ein Kindergarten und eine Schule für alle beinhalten die pädagogische Vision und Hoffnung, dass durch gemeinsames Leben und Lernen aller Kinder in der Schule auf eine humane Gesellschaft hingewirkt werden kann, auf eine Gesellschaft, in der kein Mensch wegen eines ‚von der Norm‘ abweichenden Merkmales ausgeschlossen oder schlechter behandelt wird.“ (Haeberlin, 1993, 22) „Gemeinsamkeit ist die Voraussetzung, um Verschiedenheit, das Anderssein des behinderten Menschen, akzeptieren zu können“ (Antor, zit. nach: Haeberlin, 1993, 22).

Die „Subjekt-Differenzen“ und „Eigen-Arten“ zweier Menschen können mitunter weiter auseinander liegen als nur etwa die Feststellung, dass sie sich in derselben Behinderungsgattung befinden. Nicht jede Behinderungsform ist für das gewöhnliche Leben gleich einschränkend. Ludwig van Beethoven (1770-1827) etwa war trotz seiner Taubheit im hohen Alter ein grandioser Komponist und es käme niemandem in den Sinn, ihn lediglich als Gehörlosen zu bezeichnen oder ihn lediglich auf seine Taubheit zu reduzieren. In erster Linie wollen Menschen als Menschen verstanden werden, dies gilt für Behinderte gleich wie für nicht Behinderte (vgl. Kobi, 1983, 75).

So fordert Haeberlin, dass die „am Krankheitsbild orientierte Sichtweise (...) gesprengt werden [muss, d. Verf.], wenn als Ziel (heil)-pädagogischer Bemühungen nicht die ‚Symptombehandlung‘ eines Gegenübers, sondern ganzheitlich geachtete Individualitäten auf ihrem Lernweg im Zentrum stehen sollen“ (Haeberlin, 1993, 23).

Entwicklungslogische Begründung

Jedes Individuum strebt denselben Entwicklungstendenzen nach. Ein Kind lernt zuerst seine Familie kennen und später seine Nachbarschaft. Wird es aber in eine Sonderschule eingewiesen, gehen wichtige soziale Entwicklungsbedingungen in der Nachbarschaft verloren (vgl. Haeberlin, 1993, 23).

Ökologische Begründung

Integration schützt Eltern vor sozialer Ausgrenzung, denn Eltern mit einem behinderten Kind werden schnell als behinderte Familie wahrgenommen. „Durch eine Integration ihrer Kinder in die regulären Lebensvollzüge eines öffentlichen Kindergartens und einer öffentlichen Schule erfahren die Eltern eine solche soziale Unterstützung“ (vgl. Haeberlin, 1993, 23).

Pädagogische Begründung

Versuche, in Schulen homogene Lerngruppen zu bilden werden immer scheitern, da die Individualität eines Kindes so komplex ist, dass es nie gelingen wird ein eindeutiges Auswahlkriterium zur Bildung von homogenen Gruppen zu finden. Eine konsequente Homogenisierung birgt auch die Gefahr, dass sich schliesslich nur noch Kinder derselben sozialen Schicht wieder finden. Somit entsteht die Forderung nach einem individualisierenden Unterricht (vgl. Klafki & Stöcker, zit. nach Haeberlin, 1993, 23).

2 Umsetzung der Integration

2.1 Visionen

Viele Menschen haben bereits Visionen über den gemeinsamen Unterricht von Behinderten und nicht Behinderten formuliert. Erzmann (2003, 29ff) zitiert einige Autoren und bietet einen guten Überblick über die verschiedenen Sichtweisen.

Schöler etwa hebt hervor, sie arbeite „noch an der Utopie einer gemeinsamen Schule für *alle* Kinder, in der *alle*, wirklich alle Kinder, auch die schwer mehrfachbehinderten Kinder, bis zum Ende der Pflichtschulzeit eine *gemeinsame* Schule besuchen können“ (Schöler, zit. nach: Erzmann, 2003, 29).

Für Haerberlin ist Integrationspädagogik eine ethische und gesellschaftspolitische und nicht nur eine schulorganisatorische Sichtweise: „Integration aller Kinder – auch der Schwächsten! – in ein und dieselbe Volksschule soll auf eine solidarische und integrationsfähige Erwachsenenengesellschaft vorbereiten“ (Haerberlin, zit. nach: Erzmann, 2003, 29ff).

Der 1993 verstorbene Pädagoge Muth als Vertreter der Regelpädagogik stellte weit reichende Forderungen. Demnach sei Integration unteilbar und lasse keine Ausnahmen zu. Integration gelte „für alle behinderten Kinder, auch der schwerer behinderten und auch die geistigbehinderten. Gemeinsamkeit aller ist eben nicht möglich“, so führt er weiter aus, „wenn nicht alle die allgemeinen Bildungseinrichtungen besuchen können, denn alles, was zur Menschlichkeit gehört, muss gelernt werden“ (Muth, zit. nach: Erzmann, 2003, 29ff).

Reiser weist zu Recht darauf hin, dass bei dem Reformansatz der gemeinsamen Erziehung zu beobachten sei, „dass durch allzu häufige Umgehungsversuche und Kompromissbildungen Umformungen entstehen, das heisst Gestaltungen, die letztlich nicht mehr zu dem angestrebten Ziel führen, sondern nur noch die äussere Organisationsform aufrechterhalten; in unserem Fall die gemeinsame Anwesenheit von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu gewissen Zeiten in denselben Unterrichtsräumen unter Bedingungen, die integrative Prozesse nicht fördern“ (Reiser, zit. nach: Erzmann, 2003, 29ff).

„In pädagogischen Fachkreisen ist man sich über die Zielsetzung der Erziehung und Bildung aller Kinder weitgehend einig. Es wird das gesellschaftliche Ziel angestrebt, dass verschiedenartigste Menschen einen nicht gleichen, aber gleichberechtigten Platz in unserer Gesellschaft einnehmen dürfen. Befürworter und Gegner der Integration streiten sich über die Mittel, welche zu diesen Zielen hinführen sollen. Die Befürworter der Integration sind der Ansicht, dass eine optimale Persönlichkeitsentfaltung und eine grösstmögliche Teilnahme an regulären gesellschaftlichen Lebensvollzügen als Ziel am besten durch das Mittel der gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder in derselben Schulklasse angestrebt wird. Gemeinsames Aufwachsen, gemeinsames Erleben und Zusammenleben und gemeinsame Schulung aller Kinder sind für Integrationsvertreter die Voraussetzungen für eine echte soziale Eingliederung in unsere Gesellschaft. Wegweisend für eine schulische Integration als Ziel und Mittel ist die wertgeleitete Vision, sämtliche systematischen Zusammenhänge zwischen irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen aufzuheben“ (Haerberlin, u.a. 1991, 153).

Haerberlins Forderung „ein Kindergarten und eine Schule für alle“ weist auf eine „pädagogische Vision“ hin. „Diese Forderung beinhaltet verschiedene Vorstellungen und Wünsche (...) Ein Kindergarten bzw. eine Schule für alle Kinder ist ein Ort, an welchem unter bestimmten

Bedingungen allen Kindern die Gelegenheit gegeben werden kann, in reguläre Lebens- und Lernzusammenhänge einbezogen zu werden“ (Haeberlin, 1993, 20).

2.2 Rechtliche Grundlagen

2.2.1 Salamanca

Seit 1994 propagiert die UNESCO in ihrer „Erklärung von Salamanca und dem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität». Die Schweiz ratifizierte diese Erklärung von Salamanca. Hierin wird „für die Gestaltung von Bildungsangeboten eine eindeutige integrative und inklusive Ausrichtung“ gefordert (Strasser, 2006, 6).

„Vom 7. bis zum 10. Juni 1994 trafen sich Delegierte von 92 Regierungen und 25 Organisationen zur Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Sie verabschiedeten die nach dem Tagungsort in Spanien benannte «Salamanca-Erklärung über die Prinzipien, Politik und Praxis in der Pädagogik für besondere Bedürfnisse». Dieses Dokument empfiehlt internationale Richtlinien zur Entwicklung integrativer Schulsysteme und schlägt konkrete Massnahmen für Veränderungen auf staatlicher sowie auf Schul- und Gemeindeebene vor. Es skizziert die Grundideen einer zukunftsorientierten integrativen Pädagogik“ (Parmentier, 1999, 123).

Die Salamanca-Erklärung will eine Richtungsänderung durchführen. So sollen alle Kinder, ob behindert oder nicht, innerhalb der Regelschule unterrichtet werden. Laut Parmentier bildet das Recht auf Bildung den Grundsatz dazu. Jedes Kind soll die Möglichkeit haben, „ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten, indem es Zugang zu regulären Schulen hat“ (Parmentier, 1999, 123).

Somit fordert die Salamanca-Erklärung die Regierungen auch auf, ihre Schulsysteme diesbezüglich zu verbessern. Politisch gesehen soll auf Gesetzesebene das Prinzip integrativer Pädagogik anerkannt werden. Noch klarer ausgedrückt soll die Gesetzgebung die Gleichstellung für Kinder mit Behinderungen im Bildungsbereich anerkennen.

Durch die integrative Schule, wo alle Kinder miteinander lernen, wird ebenfalls die Solidarität zwischen nicht behinderten und behinderten Kindern aufgebaut. Nach Parmentier (1999) gibt die Salamanca-Erklärung gleich selber vier Faktoren bekannt, welche es braucht, um eine integrative Schule zu entwickeln:

- die Artikulation einer deutlichen und starken Politik für Integration zusammen mit angemessener finanzieller Vorsorge,
- wirksame Information der Öffentlichkeit, um Vorurteile zu bekämpfen und informierte, positive Haltungen zu schaffen,
- ein umfassendes Programm zur Orientierung und zur Personalentwicklung
- sowie die Bereitstellung von Stellen, die Unterstützung anbieten.

Es wird auch als immer wichtiger betrachtet, Lehrkräfte mit Behinderungen einzubeziehen. Weiter muss die Unterstützung nicht nur von Lehrerbildungsstätten, sondern auch vom „Aussenpersonal von Sonderschulen bereit gestellt werden“. Die Erklärung legt die Prioritäten auf eine „Frühförderung, um die Bildungsfähigkeit aller Kinder zu erweitern, und der Übergang von der Schule ins Berufsleben. (...) Eine kooperative, unterstützende Partnerschaft zwischen Schulbehörde, Lehrerinnen und Eltern muss entwickelt werden, und Eltern sollen als aktive Partnerinnen und Partner bei einer Entscheidungsfindung betrachtet werden“ (Parmentier, 1999, 126).

2.2.2 Kinderrechte

Die heute noch geltende UNO-Kinderrechtskonvention stammt vom 20. November 1989. „Mit der Kinderrechtskonvention sind zum ersten Mal die Rechte der behinderten Personen unter 18 Jahren in einer rechtlich verbindlichen Form anerkannt worden. Als erstes Prinzip gilt die Anforderung der Nichtdiskriminierung (Art. 2 KRK). Das heisst, dass keine unnötigen und ungerechtfertigten Unterscheidungen zwischen Kindern bezüglich Herkunft, Gesundheitsstatus und Leistungsvermögen gemacht werden dürfen. Zusätzlich bedeutet es, dass jedes Kind in den Genuss aller in der KRK aufgezählten Kinderrechte kommen muss. Diese globale (holistische) Annäherung der Kinderrechte ist für Kinder mit einer Behinderung von grosser Bedeutung: nicht nur besondere Rechte, sondern alle Garantien gelten auch für sie vollumfänglich“ (Lücker-Babel, 1999, 119).

Artikel 23 der Kinderrechtskonvention verlangt nach Lücker-Babel (1999, 120) von den Regierungen die Erreichung folgender Ziele:

- Ein Kind mit Behinderungen soll ein erfülltes und menschenwürdiges Leben führen können,
- seine Menschenwürde soll gewahrt sein,
- seine Selbständigkeit soll gefördert werden
- seine individuelle Entfaltung, einschliesslich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung soll unterstützt werden
- seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtert sowie seine möglichst vollständige soziale Integration angestrebt werden
- der Zugang zu allgemeinen oder speziellen Leistungen muss tatsächlich gewährleistet werden

Lücker-Babel ist der Meinung, dass Kinder mit Behinderungen und deren Eltern oder Pfleger einen Anspruch auf besondere Betreuung haben. Sie soll unentgeltlich sein und die Erziehung und Ausbildung, die Gesundheit und die Rehabilitation sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben und auch Erholungsmöglichkeiten umfassen.

Es ist allerdings so, dass der Staat aufgefordert wird, „aktiv an der Integration von Kindern mit Behinderungen zu arbeiten, aber es wird nichts Präzises gesagt über die tatsächlichen Änderungen, die vorgenommen werden müssen“ (Lücker-Babel, 1999, 122). Deshalb kommt Lücker-Babel auch zum Schluss, dass die Verteidigung der Behinderteninteressen weiterhin von den Eltern und Selbsthilfeorganisationen geführt werden müssen, vor allem auf der politischen Ebene.

2.3 Wirkung der Integration

Die folgenden Ausführungen lehnen sich an Bless (1995, 17ff) an. Bless publizierte seine „Untersuchungen zur Wirksamkeit der Integration“ im sozialen Bereich, im emotionalen Bereich, auf die Schulleistungen und in diversen Bereichen. Anschliessend verglich er diese Forschungsbemühungen mit internationalen Forschungen.

Er beschränkte sich in der bearbeiteten Literatur über die gemeinsame Schulung behinderter und nichtbehinderter Kinder auf Berichte über empirische Untersuchungen, da es einige Schwierigkeiten gibt, einen umfassenden Forschungsüberblick zu erstellen, weil „die erwähnte Literatur bezüglich der beschriebenen Vorgehensweisen, der Schulsysteme und der Fragestellungen sehr heterogen ist“ .

Die schweizerischen Forschungsbemühungen beziehen sich fast ausschliesslich auf Kinder, welche „üblicherweise in Kleinklassen beschult werden und demzufolge mehrheitlich als

lernbehindert bezeichnet werden. Vereinzelt befinden sich darunter auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“. Bless stellt fest, dass in der Schweiz vor allem „jene Kinder in die Regelschule integriert werden, bei denen die Schweizerische Invalidenversicherung die Kostenübernahme der zusätzlich zum Unterricht benötigten heilpädagogischen Massnahmen nicht an den Besuch einer Sonderschule bindet (z.B. die Therapie von Sprachbehinderten) oder die finanziellen Lasten für die Bildung dieser Kinder – ob separiert oder integriert beschult – durch die Trägerschaft der Regelschule übernommen werden muss (z.B. Lernbehinderte)“.

Wirkungen der Integration im sozialen Bereich

Bless stellt fest, dass Lernbehinderte „eine ungünstigere soziale Stellung innerhalb ihrer Klassen“ einnehmen. Für Kinder mit anderen Behinderungen trifft dieser Befund nicht zu. Die Gründe sind in der mangelnden sozialen Anpassungsfähigkeit zu suchen. Andere Gründe können „die Intelligenz, den Grad der Lernbehinderung, das äussere Erscheinungsbild des Schülers, der Besitz auffälliger Merkmale oder Verhaltensweisen und das allgemeine Selbstwertgefühl“.

Wirkungen der Integration im emotionalen Bereich

Alle Studien zur emotionalen Situation der behinderten Kinder in integrativen Schulungsformen untersuchten mittels Selbsteinschätzungen verschiedene Aspekte des Selbstwertgefühls. Hier weisen Lernbehinderte „im Vergleich zu ihren Mitschülern ein tieferes Selbstbild auf. Dies bezieht sich jedoch, allgemein betrachtet, vor allem auf den Aspekt des Begabungskonzeptes“. Hingegen fühlen sich die Lernbehinderten in ihren Klassen bezüglich Schullust (Subjektives Wohlbefinden) gleich wohl wie ihre Mitschüler.

Wirkungen der Integration auf die Schulleistungen

Es gelang „aus forschungsmethodischen Gründen nicht, die grössere Effizienz der Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe im Vergleich zur gewöhnlichen Regelklasse befriedigend nachzuweisen“.

Wirkungen der Integration in diversen Bereichen

Hier sticht vor allem die Untersuchung von Bless und Klaghofer aus dem Jahre 1991 hervor. Diese beiden Autoren konnten „keinerlei Anhaltspunkte dafür finden, dass durch die Integration von Lernbehinderten die ‚begabten‘ Mitschüler in ihrer Lernentwicklung, aber auch bezüglich sozialer und emotionaler Faktoren benachteiligt würden. Ausländische Untersuchungen bestätigen, dass in Integrationsklassen bezüglich der Schulleistungen keinerlei Nachteile für nichtbehinderte Kinder erwachsen (Wocken 1987, Unterleitner 1990 und Dumke 1991). Dabei muss zudem berücksichtigt werden, dass die Integrationsklassen, welche im Ausland Gegenstand der Untersuchungen waren, nicht auf lernbehinderte Kinder beschränkt sind, sondern auch Kinder mit geistiger Behinderung und anderen Behinderungen aufnehmen“ (Bless, 1995, 47). Eine homogenere Lerngruppe kann nach Bless auch nicht unbedingt eine höhere und optimalere Leistungssteigerung erreichen. Eine Teilerklärung könnte sein, dass stärker heterogene Klassen weniger lehrerzentriert unterrichtet werden können und dass dieser Umstand der vielfältigeren Methoden und des vermehrten individualisierens allen Schülern zugute kommt.

„Die wenigen Forschungsarbeiten, welche die Langzeitwirkungen der Integration beziehungsweise der schulischen Separation untersuchen, deuten auf einen leichten Vorteil der gemeinsamen Schulung hin“ (Bless, 1995, 54).

2.4 Kritische Haltungen

Knauer (2002, 53ff) zieht nach dreissig Jahren Integrationspädagogik eine Zwischenbilanz: Die Misstöne von Politikern, Wirtschaftsverbänden, Betrieben und Berufsbildnern sind unüberhörbar. Sie beklagen sich, „dass Schulabgänger nicht die Fähigkeiten und Fertigkeiten

mitbringen, die ihnen von den sich wandelnden Berufsfeldern abverlangt werden“ (Knauer, 2002, 53).

„Die Integrationsfähigkeit der Schulen ist unter anderem abhängig von dem Bewusstsein der in den Schulen agierenden Lehrerinnen und Lehrer“. Laut Deppe-Wolfinger „nehmen nur wenige Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen am Gemeinsamen Unterricht teil“. Zum einen trauen die Eltern den Lehrern die Fördermöglichkeiten nicht zu, zum anderen trauen sich Lehrer die Arbeit mit Schwerstbehinderten nicht zu. Deppe-Wolfinger spricht von der „alltäglichen Hierarchisierung der Kinder in »integrationsfähige« und »integrationsunfähige«“ (Deppe-Wolfinger, 2002, 49ff).

„Die Integrationsbewegung entstand im Zusammenhang der bürgerlichen Basisbewegungen der 70er-Jahre und deren erstarkendem demokratischen Selbstbewusstsein“. Die „Integrationspädagogik hat dann ihren Auftrag erfüllt, wenn die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Schulen und Vorschulen endgültig überwunden ist“ (Knauer, 2002, 55).

Bless (2004) stellt beunruhigende Beobachtungen fest, nämlich eine steigende Aussonderungsquote, anhaltend hohe Repetentenquote und eine Zunahme ungerechtfertigter Diagnosen. Er stellt hierzu drei Thesen zur Diskussion, nämlich:

1. „Je grösser die Aussonderungsquote in einem Bildungssystem ist, desto zufälliger werden Überweisungen in Sonderklassen für Kinder mit so genannt «leichteren Behinderungen»“.
2. „Sonderpädagogische Einrichtungen separierender und integrierender Art sowie zusätzliche Ressourcen im Regelschulbereich verkommen zu Entlastungsstrukturen“.
3. „Vermehrte Inanspruchnahme der Entlastungsstrukturen durch die Regelschule führt zu einer erhöhten Abgabe der eigenen Kompetenzen bei der Lösung pädagogisch schwieriger Situationen“.

Bless meint abschliessend: „Das Beunruhigendste für mich ist der Verlust der Toleranz für die Verschiedenheit. Das heisst, dass die Definition der Norm immer enger wird und immer weniger Kinder ihr genügen können“ (Bless, 2004, 49-55).

Es wird immer Bestrebungen geben, alle Kinder gemeinsam zu beschulen, was auch gut ist, jedoch lässt sich das Problem Integration vs. Separation erst dann entschärfen, wenn die Schulen damit anfangen, Kurse anzubieten, wo jemand vermehrt aufgrund seiner Fähigkeiten etwas erlernen kann und nicht aufgrund seiner körperlichen oder geistigen Unversehrtheit oder Hautfarbe. Wir leben aber in einer Zeit wo es Pflichtschulen gibt, in welchen der Staat vorschreibt, was für alle zu lernen ist und nicht, wo der einzelne auswählen kann, was für ihn gut ist. So wird der Staat auch immer wieder versuchen, alle Menschen über denselben Leisten zu schlagen.

Es bringt nichts, ein blindes Kind im Fach Zeichnen Farben mischen zu lassen, einem gehörlosen Kind die Unterschiede zwischen klassischer und moderner Musik zu erklären, ein spastisch gelähmtes Kind am Reck turnen zu lassen oder ihm in der Handarbeit das Stricken beizubringen. Wir werden in keinem einzigen Fach allen Kindern immer gerecht werden können, so wie keine zwei Menschen weltweit genau gleich aussehen und sich gleich verhalten.

Die völlige Integration von Behinderten kann immer nur ein Ziel sein, eine Richtung, welche aber nie völlig erreicht werden kann. Auch der beste Pianist wird seinen eigenen höchsten Ansprüchen nie ganz gerecht werden können.

Knauer sagt, dass die Integrationspädagogik ihr Augenmerk verstärkt auch auf die nicht behinderten Schüler richten muss, wenn sie pädagogisch Einfluss nehmen will. Pädagogisches Handeln muss sich „an individuellen Bedürfnissen orientieren, muss sich situationsspezifisch und prozessual begreifen“ (Knauer, 2002, 59). Integration muss auch wechselseitig stattfinden, in gegenseitiger Akzeptanz.

„Erst wenn auch Nichtbehinderte in der vollständigen Einbeziehung von Menschen mit Behinderung eine für sie selbst erstrebenswerte Normalität erkennen und nicht einen altruistischen, karitativen Akt, ist ein tatsächlicher Paradigmenwechsel vollzogen“ (Knauer, 2002, 60).

2.5 Rahmenbedingungen

„Integration scheint (...) weitgehend eine Angelegenheit der Heilpädagogik geblieben zu sein. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass umfassende politische Absichtserklärungen zur Integration bisher ausgeblieben sind – denn Integration betrifft auch die Regelschule und muss von dieser entsprechend getragen werden“ (Kummer Wyss & Walther-Müller, 2004, 15).

Um sicherzustellen, dass alle Schüler in die Regelschule integriert werden können, müssen gewisse Rahmenbedingungen erfüllt sein. Haeberlin (1993, 30ff) unterscheidet vier wesentliche Rahmenbedingungen, nämlich die Architektonisch-technischen, die Formal-organisatorischen, die Konzeptionellen und die Personal-interaktionalen Rahmenbedingungen.

Zu den **Architektonisch-technischen Rahmenbedingungen** gehören folgende Anliegen: Gruppenräume, Klassenzimmer und WC-Anlagen müssen rollstuhlgängig gemacht werden. Für allfällige Besprechungen empfiehlt sich ein Zusatzraum für die Lehrer und Heilpädagogen. In den Klassenzimmern sollte es möglich sein, Nischen für ungestörte Aktivitäten und Einzelarbeit einzurichten.

Zu den **Formal-organisatorischen Rahmenbedingungen** gehören folgende Anliegen: Die ideale Klassengrösse ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie der Raumgrösse und dem Umfang der heilpädagogischen Begleitung. Haeberlin hält fest, „dass grosse und heterogene Klassen integrative Förderung erschweren, kleine Klassen demgegenüber diese erleichtern“ (Haeberlin, 1993, 32). Hier bahnt sich ein Widerspruch an, denn bei schulischen Integrationen ist es normal, heterogenere Klassen zu erhalten. Die heilpädagogische Begleitung muss aber regelmässig erfolgen können. Ebenso muss die Stundenplangestaltung einen möglichst „harmonischen Tagesablauf“ gewährleisten. „Für integrative Schulformen erweisen sich Lehrpläne als ideal, die offen formuliert sind und nicht für alle Kinder das Erreichen eines Pflichtstoffes während eines bestimmten Schuljahres fordern“ (Haeberlin, 1993, 34).

Zu den **Konzeptionellen Rahmenbedingungen** gehören folgende Anliegen: Laut Haeberlin (1993, 38) macht ein „Kindergarten bzw. eine Schule (...) es sich zum Auftrag, durch das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern einen Beitrag zu leisten zu einer integrationsfähigen Gesellschaft, in der kein Mensch wegen eines abweichenden Persönlichkeitsmerkmals ausgeschlossen oder schlechter behandelt wird“. Denn: „Jedes Kind soll seinen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend geschult und gefördert werden. Das Erreichen des Klassenziels darf nicht mehr als notwendige Bedingung zum Verbleib in der Klasse gelten.“ ist die Forderung von Haeberlin. „Das Prinzip der Freiwilligkeit ist durch integrationspädagogische Massnahmen in der Aus- und Weiterbildung von Kindergärtnerinnen bzw. Lehrern und

Heilpädagoginnen überzuführen in einen Auftrag, der sich von selber verstehen lässt“ (Haeberlin, 1993, 41). Es ist aber nicht selbstverständlich, dass alle Lehrpersonen gleich einverstanden sind, denn „es erfordert ein Neuüberdenken des Rollen- und Berufsverständnisses der kooperierenden Personen“ (Haeberlin, 1993, 40). Die Bereitschaft aller betroffenen Fachpersonen zur flexiblen Gestaltung des Schulalltags ist ebenfalls nicht zu unterschätzen. Ein weiterer Punkt ist die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Der sensibelste Bereich, den niemand von vorneherein im Griff hat, ist die **Personal-interaktionale Rahmenbedingung**. Haeberlin nennt diese wichtigste Bedingung für die Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerin bzw. Lehrer und Heilpädagoge „gegenseitige Sympathie und Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen. (...) Jeder Pädagoge muss zulassen können, dass die Kollegin auch anders ist oder Dinge anders macht und sieht“ (Haeberlin, 1993, 48). Es braucht Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Vertrauen.

2.6 Integrationsverständnis

„Behinderte Kinder wurden bis zur Gründung von Sondereinrichtungen nur in ihren Familien betreut, im Schulalter wurden sie zuweilen in der Regelschule ohne besondere Förderung mitgenommen. Ende des [vor-, d. Verf.] letzten Jahrhunderts entstanden die ersten Klassen für lernbehinderte Kinder. Ihnen sollte in einer Gruppe mit wenig Schülern ein Schonraum bereitgestellt werden, der es ihnen ermöglichte, ohne Zeit- und Leistungsdruck zu lernen“ (Schindler, zit. nach: Haeberlin, 1993, 19). In den 60-er Jahren „entstanden – vor allem auf Elterninitiativen hin – vermehrt Sonderkindergärten und Sonderschulen. Eltern erkannten, dass ihre behinderten Kinder im Kindergarten und in der Regelschule oft nicht ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend gefördert wurden. (...) Auf Gesetzesebene entstanden entsprechende Paragraphen. Finanziell wurden diese privaten Elterninitiativen in der Schweiz durch Zuschüsse und Subventionen der Schweizerischen Invalidenversicherung unterstützt.“ (Haeberlin, 1993, 19)

„Das Argument des Grundrechts auf Bildung wird heute oft dazu verwendet, dass gefordert wird, es endlich auch vollständig für behinderte Kinder einzulösen. Es wird argumentiert, dieses Grundrecht werde Behinderten durch ihren Ausschluss aus dem regulären Lebens- und Lernumfeld Nichtbehinderter vorenthalten“ (Feuser, zit. nach: Haeberlin, 1993, 19). „Gemeinsame Förderung aller Kinder – verwirklicht durch integrative Schulung – soll dieses Grundrecht verwirklichen“ (Haeberlin, 1993, 19).

Bürli (2003) unterscheidet sieben Arten und Stufen der Integration in einer Quaderform, die „Rechtliche Integration“, die „Administrative Integration“, die „Terminologische Integration“, die „Räumlich-lokale Integration“, die „Sozial-kommunikative Integration“, die „Curriculare Integration“ und die „Didaktisch-funktionale Integration“. In der „Dimension der Realisierung“ zeigt Bürli den Weg von der „Proklamierten Integration“ über die „Modellhafte Integration“ zur „Praktizierten Integration“. In der „Dimension der zeitlichen Intensität“ schreitet er von der „Partiellen Integration“ zur „Totalen Integration“ (Bürli, zit. nach: Hofer & Sturny-Bossart, 2004, 44).

Eberwein & Knauer (2002, 17ff) stellen weiter fest, dass sich das Umdenken in den Erziehungswissenschaften gerade in der Sonderpädagogik als schwierig erweist, denn die Entwicklung käme nicht von ihr, sondern wurde ihr von aussen her aufgezwungen, vor allem von Eltern behinderter Kinder. Heilpädagogen müssten sich doch „als »Anwälte« von Kindern mit Behinderung für deren Rechte und Interessen in besonderem Masse einsetzen“. Sie äusserten Bedenken, „ob ihr Selbst- und Berufsverständnis mit den Bedürfnissen und Erwartungen der »Behinderten« selbst (...) sowie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang steht“, „Denn

als Vertreter und Träger des Systems Sonderpädagogik müssen sie zwangsläufig um dessen Erhalt bemüht sein“ (Eberwein & Knauer, 2002, 18).

„Wir alle oder doch wohl viele von uns, (...) haben, durch unsere soziokulturell spezifische Sozialisation vorgeprägt, mehr oder minder starke Vorbehalte, Unsicherheitsgefühle, Berührungängste bei der Begegnung mit dem Andersartigen, dem von den mehrheitlich vertretenen kulturellen Standards Abweichenden, dem Ungewohnten, dem Fremden. Und daher sind wir vielfach zunächst gar nicht geneigt, uns auf Erfahrungen mit dem Anderen, Neuen, Fremden einzulassen. Das bedeutet: Es genügt nicht, dass man Gelegenheiten zur Begegnung mit dem Fremden, Anderen, Abweichenden nur anbietet. Erfahrungschancen dieser Art müssen oft pädagogisch arrangiert, inszeniert werden“ (Klafki, zit. nach: Eberwein & Knauer, 2002, 17ff).

Fuchs fordert sogar, auf den Ausdruck „Integration behinderter Kinder“ zu verzichten und stattdessen den Ausdruck „Integration von Kindern mit speziellem Förderbedarf“ zu verwenden, da „diese Gruppe Kinder alles andere als homogen oder einheitlich ist“ (Jenny Fuchs, 1999, 17). Es gehe letztlich nicht um die Frage, in welcher Gruppe oder Institution die Kinder integriert werden können, sondern darum, „wie eine Institution oder Gruppe beschaffen sein muss, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit den besonderen Bedürfnissen der Kinder am besten begegnet werden kann“ (Jenny Fuchs, 1999, 20).

2.7 Integrative Schulungsformen

Weigert (1987, 189ff, zit. nach: Haeberlin, u.a. 1990, 27-40) beschreibt die schulorganisatorischen Massnahmen von der Separation zur Integration in dreizehn Formen. Er beginnt von oben nach unten bei der „extremen“ Separation bis zur „extremen“ Integration.

Einzelunterricht im Eltern- oder Krankenhaus
Völlig segregierte Heimsonderschule
Offene Heimsonderschule
Segregierte Tagessonderschule, Schule für Behinderte
Kooperative Tagessonderschule in einem kooperativen Schulzentrum
Segregierte Sonderklasse
Kooperative Sonderklasse in der allgemeinen Schule
Kleinklassen Diagnose- und Förderklassen
Förderstunden, Förderkurse, Niveauekurse, Ambulatorien
Sonderpädagogische Beratungsstellen, Ambulatorien
Stützlehrer-Programm Zwei-Lehrer-Unterricht Remedial teaching
Beratungsprogramm in allgemeinen Schulen durch Sonderpädagogen
„Stille Integration“ in der allgemeinen Klasse ohne Betreuung durch Sonderpädagogen

Abb. 3: Übersicht über schulorganisatorische Massnahmen zwischen extremer Separation und Integration. Quelle: in Anlehnung an Weigert, zit. nach: Haeberlin, u.a. (1990, 27-40)

Auch Strasser (2006) hat sich mit dem Thema der integrativen Schulungsformen befasst und er stellt ein „gekipptes Kaskadenmodell“ mit zwölf Stufen vor (Abb. 4).

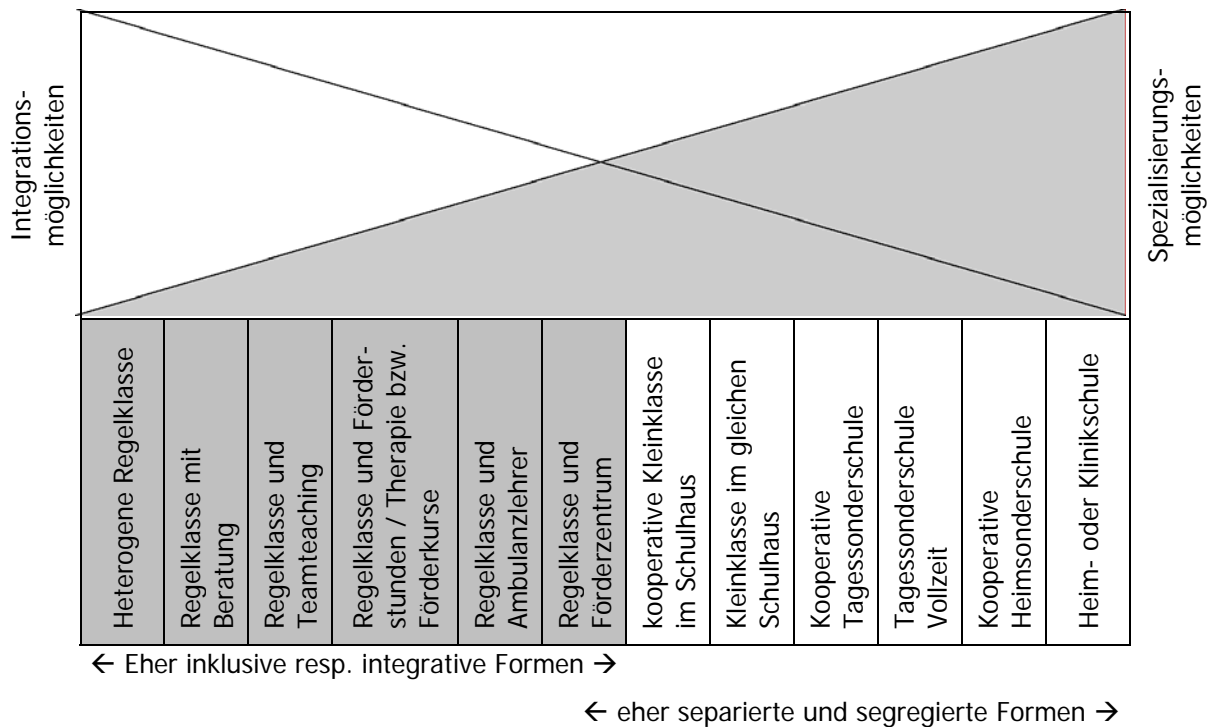


Abb. 4: „Gekipptes Kaskadenmodell“: Kontinuum verschiedener Organisationsformen. Quelle: in Anlehnung an Strasser (2006, 10)

Eine integrative Schulungsform kann nicht trennscharf von der separativen Form abgegrenzt werden, da die Übergänge fließend sind. Man kann jedoch frühestens dann von einer integrativen Form sprechen, wenn der Schüler zumindest nicht mehr eine fremde Bildungsinstitution besuchen muss, sondern am Wohnort, im gleichen Schulhaus wie seine Nachbarskinder, beschult werden kann. Bei Strasser (Abb. 4) wäre dies von da an der Fall, wo die „Kleinklasse im gleichen Schulhaus“ ist. Bei Weigert (Abb. 3) ist es von dem Punkt „Kooperative Sonderklasse in der allgemeinen Schule“ an abwärts.

Um etwas vorzugreifen, in Tansania spricht man ebenfalls ab diesem Punkt „Kleinklasse im gleichen Schulhaus“ von einer integrativen Unterrichtsform. Diese integrative Form kann in Tansania gut und gerne bis zu Strassers „Heterogene Regelklasse“ (Abb. 4) gehen, da vielfach die personellen Ressourcen, die Kinder anderweitig individuell zu fördern, nicht gegeben sind. Bei Weigert wäre dies analog der unterste Punkt „Stille Integration‘ in der allgemeinen Klasse ohne Betreuung durch Sonderpädagogen“ (Abb. 3).

3 Tansania

3.1 Eckdaten

Tansania befindet sich in Ostafrika, östlich des Tanganjikasees am Indischen Ozean. Mit 883'749 km² gehört Tansania zu den grössten Ländern des afrikanischen Kontinentes. Der Festlandteil Tanganjika mit den Inseln Mafia und Ukerewe macht 881'289 km² aus und Sansibar mit Pemba 2460 km² (TNBS, 2004, 7). Tansania wird umgeben von den Nachbarländern Kenia, Uganda, Ruanda, Burundi, Dem. Rep. Kongo, Sambia, Malawi und Mosambik.

Tansania existiert seit 1961 und setzt sich seit 1963 aus Tanganjika und Sansibar zusammen, daher stammt auch der Name „Tan-San-ia“. Der Festlandteil besteht aus dem ehemaligen Tanganjika mit der Insel Mafia im Indischen Ozean und der Insel Ukerewe im Viktoriasee. Sansibar besteht aus der gleichnamigen Insel, welche oft auch Unguja genannt wird, und der Insel Pemba. Sansibar liegt 30 km nördlich von Dar es Salaam unweit des Festlandes im Indischen Ozean. Sowohl in Tanganjika wie auch in Sansibar gibt es ein unabhängiges Parlament, eine unabhängige Regierung und je einen Präsidenten, wobei der Präsident des Festlandes, zurzeit Jakaya Mrisho Kikwete, gleichzeitig Präsident der ganzen Republik Tansania ist. Die Währung ist der Tansanische „Shilingi“ (TZS) und der Wechselkurs für 1.- CHF liegt gegenwärtig (2007) bei ca. 1020.- TZS.

Der höchste Punkt des Landes ist gleichzeitig der höchste Punkt des afrikanischen Kontinentes. Es ist der Uhuru-Peak auf dem Kilimanjaro mit 5892 m ü. M., der tiefste ist der Meeresspiegel an der Küste zum Indischen Ozean.

In Tansania leben laut den neusten statistischen Zahlen der letzten Volkszählung (2002) 34'569'232 Personen, davon auf dem Festland 33'584'607 und auf den Inseln Sansibar und Pemba 984'625 Personen. Die jährliche Zuwachsrate beträgt 2.9% so dass schätzungsweise dieses Jahr (2007) die 40 Millionen-Grenze überschritten werden dürfte. Die Bevölkerung hat sich in den letzten 40 Jahren verdreifacht. Die grösste Ortschaft des Landes ist Dar es Salaam und die Hauptstadt ist Dodoma (Tanzania, National Bureau of Statistics (TNBS), 2004, 2-9).

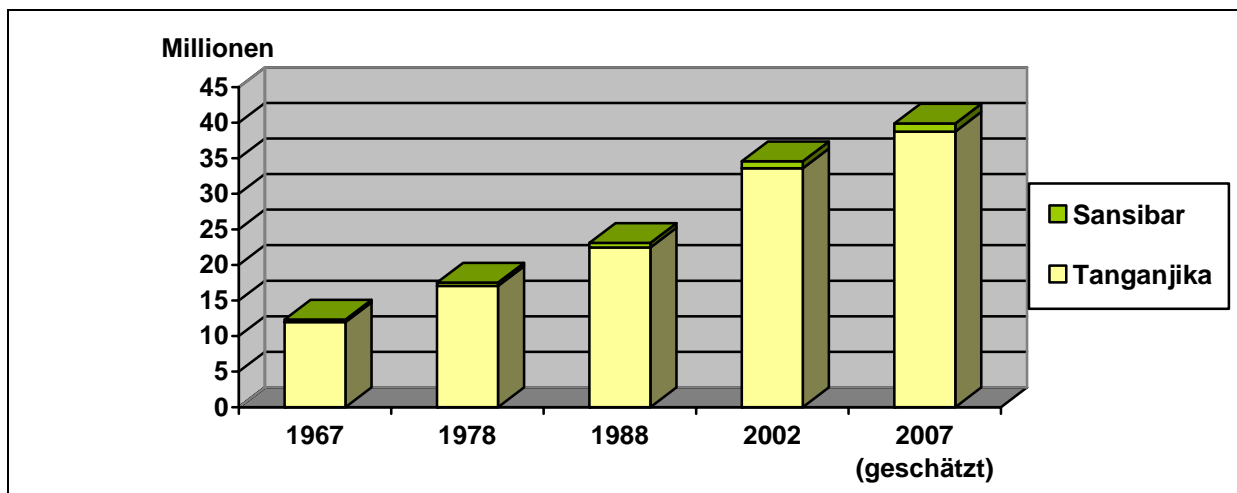


Abb. 5: Bevölkerung Tansanias in Millionen Personen von 1967-2002.

Quelle: basierend auf Tanzania National Bureau of Statistics (TNBS) (2004, 2+9)

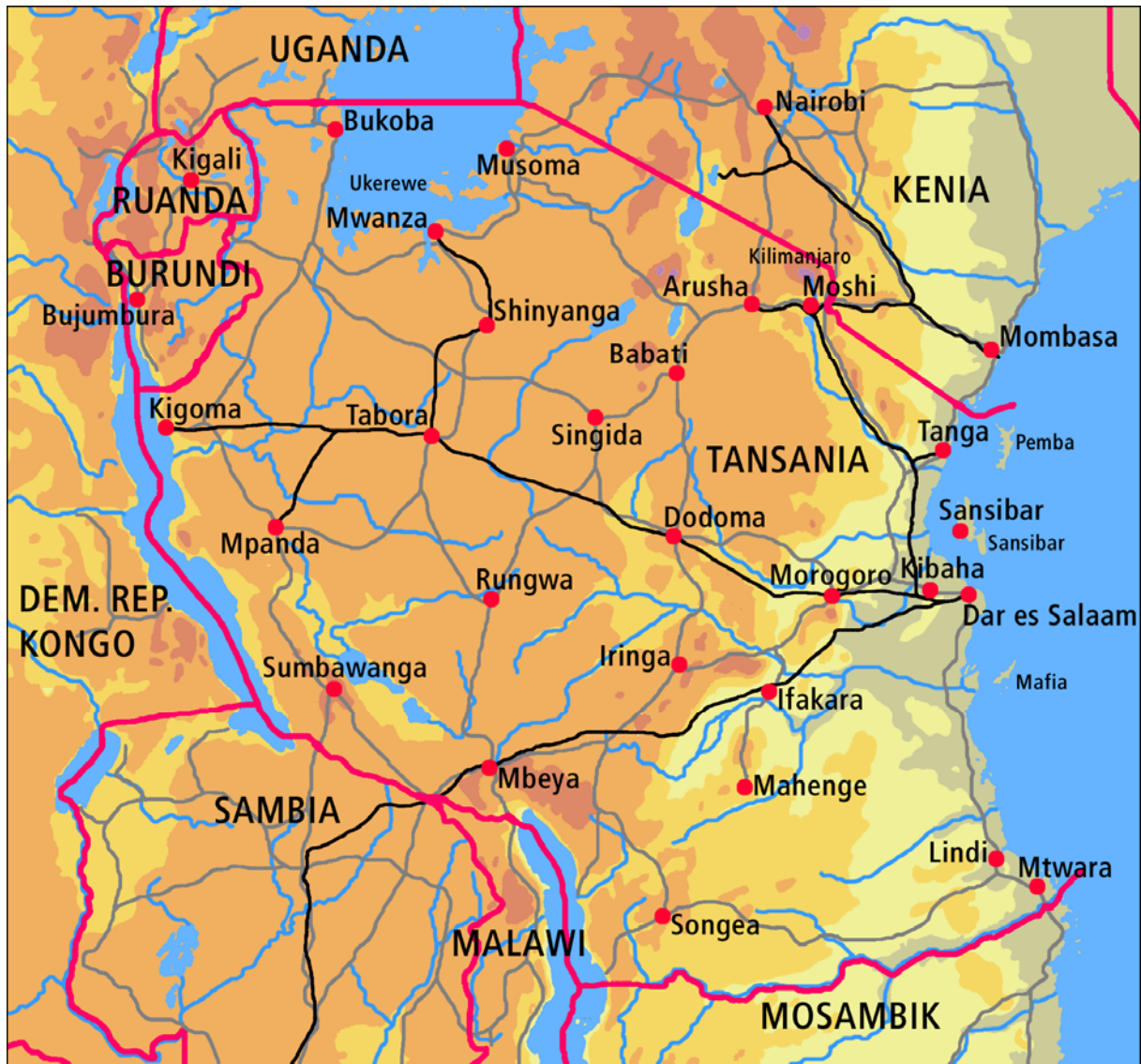


Abb. 6: Karte von Tansania mit Gewässern, Höhenkurven, Strassen, Eisenbahnen und wichtigen Ortschaften.
Quelle: basierend auf *Wizara ya Elimu Tanzania* (1987, 9f)

Im Jahr 2002 lebten auf dem Festlandteil Tanganjika 38 Personen pro km², auf den Inseln (Sansibar und Pemba) genau 400 pro km². Im ganzen Land ergibt sich ein Schnitt von 39 Personen pro km² (TNBS, 2004, 7). Pro Haushalt leben in Tanganjika 4.7 und auf Sansibar 5.2 Personen. Dies ergibt für das ganze Land durchschnittlich 4.7 Personen pro Haushalt.

Die Amtssprache des Tansanias ist Kiswahili (oft auch Swahili, Suaheli oder Kisuaheli genannt). Die Verkehrssprache ist häufig Englisch. Die durchschnittliche Bevölkerung spricht nur wenig bis gar kein Englisch. Die Alphabetisierungsrate oder der Schulbildungsgrad beträgt in Tansania 63%, wobei es hier grosse Unterschiede zwischen den Städtischen Gebieten mit 82% und den ländlichen Gebieten mit 57% gibt. Tendenziell ist die Alphabetisierungsrate bei Männern höher als bei Frauen. 54% der Tansanier haben sich in Kiswahili bilden lassen, 9% in Kiswahili und Englisch und 0.4% haben sich nur in Englisch bilden lassen (TNBS, 2004, 3).

3.2 Lebensformen

Einleitend muss gesagt werden, dass sich die ganze Art und Weise der Bevölkerung, wie sie einander begegnen und wie sie miteinander umgehen sich grundlegend zur europäischen Lebensweise unterscheidet. Die Rede ist hier vom Durchschnittstansanier, der in Dörfern und ländlichen Gebieten lebt.

Das Leben spielt sich in einer Art Grosssippe ab. Die Häuser sind klein und dienen eigentlich nur als Nachtlager oder Aufenthaltsort während des Regens. Sonst leben die Menschen draussen. Die Bevölkerung ist sehr jung und Kinder sind besonders zahlreich. Sie schlafen meist am Boden, vielleicht auch zu zweit oder zu dritt in einem Bett, je nach den wirtschaftlichen Verhältnissen einer Familie. In jedem Haus befinden sich bestenfalls ein oder zwei Betten, mit oder ohne Moskitonetze, und einige Kleider hängen an einer Wäscheleine quer durch den Raum. Am Boden finden sich einige Geschirrutensilien, eine Art Kochgelegenheit aus Ton, verschiedene Klappstühle, und vielleicht versperren mehrere Säcke Reis den Weg und häufig nisten einige Hühner in einer Ecke des Hauses.

Die Möglichkeiten etwas alleine zu unternehmen sind sehr begrenzt und Privatsphäre gibt es praktisch keine. Der Tansanier ist nie irgendwo alleine. Jeder weiss so ziemlich alles über jeden. Die soziale Kontrolle untereinander ist sehr hoch. Punkto sozialer Kompetenzen ist sich der Tansanier von klein auf gewohnt, dass es viele Menschen gibt, die sehr unterschiedlich sein können. So lernt er bereits sehr früh, dass das Leben viele Facetten hat und wie man mit anderen Menschen, auch mit Behinderten, umgeht. Schon kleine Kinder sind erstaunlich selbständig. Sobald ein Kind laufen und sprechen kann, muss es z.B. seine Kleider selber waschen.

Es gibt einige Naturvölker, welche noch sehr ursprünglich leben, etwa die Hadzabe in der Nähe des Eyasi-Sees. Einige Völker leben nomadisch, z.B. die Massai, welche im ganzen Land verbreitet sind, oder die Mangati. Beide Völker ziehen mit ihren Rindern umher, die Massai mit ihren traditionellen roten oder blauen Kleidern und die Mangati mit vielen Lederutensilien.

3.3 Bildungswesen

3.3.1 Kolonialzeit

Das koloniale tansanische Bildungswesen war stark von den Missionsschulen der Kirche geprägt. Es entstanden die ersten so genannten Schulen. Es macht den Anschein, dass die deutschen Kolonialherren die ersten Schulen einführten, denn das Kiswahili-Wort für Schule ist „shule“. Nyerere präzisiert jedoch: „Die Tatsache, dass das präkoloniale Afrika kein 'Schulen' hatte, abgesehen von den kurzen Zeitabschnitten der Initiation bei manchen Stämmen, bedeutete nicht, dass die Kinder keine Erziehung erhielten. Sie lernten durch Leben und Arbeiten. Zu Hause und auf den Farmen lehrte man sie die Fertigkeiten ihrer Gesellschaft und das Verhalten, das von den Mitgliedern erwartet wurde“ (Nyerere, 2001, 94).

Die Baldegger Schwester Sandra Stich schilderte in der Jubiläumsschrift „75... 75 Years Baldegg Sisters Capuchin Brothers in Tanzania“ (1997, 92) die Ereignisse rund um das Jahr 1961, als Tansania die Unabhängigkeit aus der englischen Abhängigkeit erlangte, unter dem Titel „1961 – Meilenstein und Wendepunkt, auch für die Mission“, aus ihrer Sicht:

„Die Missionarinnen und Missionare vor meiner Zeit dienten Gott und den Menschen nach bestem Wissen und Gewissen. Sie nahmen grosse Strapazen und Schwierigkeiten auf sich, um ihrem von Gott und der Kirche aufgetragenen Ziel der Evangelisierung näher zu kommen. In der Kolonialzeit legten sich ihnen aber kaum grössere, äussere Entgegnungen in den Weg. Sie mussten sich nicht fragen, ob ihr Tun, geprägt vom eigenen geschichtlichen Hintergrund und

von ihrer Heimatkultur, dem neuen Umfeld entspreche. Eine antimissionarische Weltanschauung machte ihnen nicht zu schaffen. Der Aufbau von Schulen und Krankenstationen wurde bejaht und sogar dankbar angenommen. Diese Arbeit gehörte zur erwarteten Dienstleistung der Mission. Wenn der enorme Einsatz auch an der Substanz zehrte, so wurde die Missionsarbeit wenig hinterfragt, und sie konnte im Grossen und Ganzen unbehelligt fortschreiten“ (Stich, 1997, 92).

Nyerere stellte fest, dass in Europa „die Erziehung seit langem formalisiert worden [ist, d. Verf.]. Eine Untersuchung ihrer Entwicklung wird jedoch zeigen, dass sie immer ähnliche Ziele verfolgte wie das traditionelle afrikanische Erziehungssystem. Das heisst: die formale Erziehung in Europa verfolgte die Absicht, die soziale Ethik eines Landes zu stärken und die Kinder und Jugendlichen auf ihren Platz in der Gesellschaft vorzubereiten“ (Nyerere, 2001, 94).

Südlich des Äquators sah es allerdings anders aus: „Das Erziehungswesen der Kolonialregierung in den zwei Ländern, die heute Tansania bilden [Tanganjika und Sansibar, d. Verf.], verfolgten einen anderen Zweck. Es war nicht darauf ausgelegt, junge Menschen für den Dienst an ihrem Lande vorzubereiten, sondern sollte ihnen die Werte der Kolonialgesellschaft einprägen und sie für den Dienst am Kolonialstaat ausbilden“ (Nyerere, 2001, 94). Nyerere betonte allerdings, dass dies keine Kritik an den vielen Einzelnen sei, welche hart und oft unter schwierigen Bedingungen arbeiteten, sondern betrachtete es einfach als „dem britischen nachgebildet“. Diese Erziehung führte aber dazu, „die Ungleichheit der Menschen darzutun und besonders auf wirtschaftlichem Gebiet die Herrschaft des Starken über den Schwachen zu untermauern. Sie übermittelte daher nicht die Kenntnisse und Werte der Gesellschaft Tansanias von einer Generation auf die andere, sondern war der bewusste Versuch, diese Werte zu ändern und das traditionelle Wissen durch das Wissen einer andersartigen Gesellschaft zu ersetzen. Somit trachtete sie bewusst danach, diese Gesellschaft zu revolutionieren und sie in eine koloniale Gesellschaft umzuwandeln, deren Status sie annahm, und tüchtige Anhänger der herrschenden Macht zu schaffen“ (Nyerere, 2001, 95).

3.3.2 1961 – Julius K. Nyerere

„Ein Land kann nicht entwickelt werden. Nur Menschen können sich selbst entwickeln“ (Nyerere, zit. nach: Datta, 2001, 9).

„Wenn man die Schriften Nyereres heute wieder liest, wundert man sich, wie er in den sechziger Jahren in einem Atemzug mit den Diktatoren der Ostblockstaaten genannt werden konnte. Er war ein bescheidenes Staatsoberhaupt und verzichtete freiwillig auf ein Grossteil seines Gehaltes, um sich nicht allzusehr vom Volk zu entfernen. Er war ein zutiefst überzeugter Demokrat, der das Führen des Volkes als Dienst am Volk verstand“, schildert Datta (2001) in seiner Einleitung Nyereres Präsidentschaft. Er wurde stets liebevoll „Baba wa taifa“ genannt – Vater der Nation. „Gewiss ist Nyerere mit manchen seiner Vorhaben gescheitert (...). Man kann sogar behaupten, dass seine Amtszeit durch Niederlagen gekennzeichnet war. Aber auch darin zeigt sich die Grösse seiner Person – Nyerere analysiert schonungslos die Schwächen des Systems und nennt die Gründe des Scheiterns. Auch daraus kann man lernen“ (Datta, 2001, 12).

Sr. Stich berichtet uns aus der Gründungszeit Tansanias: „Das Jahr 1961 leitete eine Wende ein. Die Leute wussten nun, dass das Land ihnen gehörte. Das belegte sie nicht nur mit Jubel und Freude, sondern ein starkes Selbstvertrauen – von der neuen Regierung bewusst gefördert – besetzte sie mit Mut, ihre Angelegenheiten selbst an die Hand zu nehmen. Das Erwachen der eigenen Kraft tangierte die Verkündigungsarbeit und Pastorationstätigkeit nicht, aber die Frage nach der Form und Art des Dienstes am Menschen musste neu gestellt werden. Die sozialen Einrichtungen der Mission verloren im Prozess der Selbstfindung ihren Identifikationsausweis. Das bekamen zuerst die Schulen zu spüren“ (Stich, 1997, 92).

Nyerere betonte, dass bevor ein Erziehungsplan aufgestellt werde, man sich erst mal klar werden sollte, welche Gesellschaft man aufbauen wolle. Er wollte eine auf drei Prinzipien basierende sozialistische Gesellschaft aufbauen, wobei er stets stark betonte, dass er nicht den klassischen Sozialismus der Ostländer meinte, sondern einen, wie er es nannte, afrikanischen Sozialismus. Er lehnte nämlich den Sozialismus der Ostländer ebenso ab wie den Kapitalismus der Westländer.

Seine drei Grundprinzipien waren: „Gleichheit und Achtung der Menschenwürde, Verteilung der durch unsere Leistung erzeugten Güter, Arbeit für alle und Ausbeutung durch niemand“ (Nyerere, 2001, 97). Ebenfalls sehr wichtige Ziele waren für Nyerere eine grössere afrikanische Einheit und die Gleichheit aller Staatsbürger. Nyerere unterstrich, „dass das Schulsystem Tansanias Gemeinschaftsarbeit und nicht individuelles Vorankommen betonen muss. (...) Insbesondere muss unsere Erziehung der Versuchung intellektueller Arroganz entgegenwirken, die dazu führt, dass die Gebildeten auf die Nichtakademiker oder auf Menschen ohne besondere Ausbildung verächtlich herabsehen“ (Nyerere, 2001, 99). Dies heisst aber nicht, dass Nyerere Akademiker verabscheute. Es ging ihm stets darum, dass jede Arbeit auf ihre Weise gleichwertig war, denn auch Akademiker ernähren sich von landwirtschaftlichen Produkten. Er strebte also danach, dass die Erziehung nicht nur für eine Elite betrieben wurde, sondern dass auch die breite Masse etwas davon hatte.

Die wichtigsten schulischen Massnahmen seit der Unabhängigkeit waren die Beseitigung der Rassen- und Religionsdiskriminierung, die Unterrichtsmöglichkeiten für höhere Schulen wurden in weitem Masse ausgebaut, und die Schulen haben einen stärkeren tansanischen Charakter erhalten. (Nyerere, 2001, 96) Dies heisst, dass nicht mehr nur englische oder europäische Geschichte gelehrt wird, sondern auch die Kiswahili-Sprache fand jetzt Einzug ins Schulwesen.

Zu den 60er Jahren im tansanischen Bildungswesen meint Sr. Stich: „Unsere Schulen erlebten durch Ujamaa und Self-Reliance ebenfalls eine Richtungsänderung. Bis anhin war der Unterricht fast nur auf akademische Wissensbildung ausgerichtet. Präsident Nyerere wollte nun, dass der Student sein Privileg der Bildung mit den Ungebildeten teilte, und er forderte darum die Schulen auf, sich der Erwachsenenbildung zu widmen, so meldeten sich Freiwillige, die während der langen Ferien zusammen mit dem National-Service-Soldaten-Arbeiter Häuser für die Menschen bauten. Sie gaben in diesen Einsätzen auch ihr Wissen weiter. Die Studenten taten dies gerne und mit viel Begeisterung. (...) 1970 trat mit der Verstaatlichung der Schulen ein neuer Wendepunkt ein. Die Ausbildung junger Menschen war eine der wichtigsten Missionstätigkeiten der Kapuziner und der Baldegger Schwestern. Was der Präsident mit der Verstaatlichung bezweckte, war nicht schlecht. (...) Die Folgen konnte man damals nicht voraussehen. Von dieser Massnahme waren (...) drei Schulen (...) betroffen. Auf unserer Seite begleitete natürlich Schmerz diesen Prozess, aber dafür wurden Kräfte für andere Missionstätigkeiten frei. Die Schwestern von St. Joseph übernahmen ganz neue Aufgaben. Sie stiegen in die Katechese an anderen Schulen ein, sie widmeten sich der Sozialarbeit, der Erwachsenenbildung, der Ausbildung, von Kindergartenlehrerinnen nach der Montessori Methode und dem Jugendapostolat, etc. Das sind heute noch Arbeiten, in denen wir stehen. Die Verstaatlichung der Schulen war ein krasser Einschnitt, aber sie setzte Energien frei für eine positive Wende.“ (Stich, 1997, 94).

3.3.3 Bildungsziele

Obwohl Julius K. Nyerere schon vor acht Jahren verstorben ist, kommen wir bei den aktuellen Bildungszielen Tansanias nicht um seinen Namen herum. Er war früher selber Lehrer und damals „der erste Afrikaner aus der damaligen britischen Kolonie Tanganyika, der eine britische Universität besuchte“ (Datta, 2001, 4). Das Bildungswesen war stets sein Steckenpferd.

So definierte Nyerere 1967 den Sinn von Bildung als „die in einer Gesellschaft angesammelte Weisheit und ihr Wissen von einer Generation an die nächste zu vermitteln und die jungen Leute auf ihre zukünftige Mitgliedschaft in dieser Gesellschaft vorzubereiten sowie sie zu einer aktiven Anteilnahme an deren Aufrechterhaltung oder Weiterentwicklung anzuleiten“ (Nyerere, 2001, 116). Nyerere war auch sieben Jahre später noch davon überzeugt, dass es eine gute Definition sei. Denn: „Für die Mehrzahl unseres Volkes ist die Hauptsache, fließend Suaheli lesen und schreiben zu können, Rechnen und Geschichte zu lernen, mit den Werten und Arbeiten ihres Landes und ihrer Regierung vertraut gemacht zu werden und die Befähigung zu erhalten, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen“ (Nyerere, 2001, 113). Nyerere wollte das Leben auf dem Lande verbessern, da der weitaus grösste Teil der tansanischen Bevölkerung in ländlichen Gebieten lebt.



Abb. 7: Zwei Primarschulkinder in Ifakara mit ihren typischen Schuluniformen und Utensilien auf ihrem Weg zur Schule.

Nyerere kritisierte vier Grundelemente, welche die „Integration der tansanischen Schüler in die Gesellschaft“ verhindern oder beeinträchtigen. Mit Integration meint er die Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft:

- Das Schulsystem sei eine Elitenschule, welche nur 13% aller Primarschulabgänger etwas nützt. 87% würden die Schule mit einem Gefühl versagt zu haben beenden, da sie nicht in höhere Schulen eintreten.
- Tansanias Erziehung führe dazu, dass die Studierenden von der Gesellschaft getrennt würden, sie seien meistens Internatsschulen mit wenig Bezug zur Gesellschaft.
- Das Erziehungssystem würde die Schüler in dem Gedanken bestärken, „dass alles Wissen, das etwas wert ist, nur aus Büchern oder von ‚gebildeten Leuten‘ erworben werden kann“ (Nyerere, 2001, 101).
- Die Studierenden würden der produktiven Arbeit des Landes entzogen. Nyerere kritisierte vor allem, dass die Studierenden während ihrer Ferien nicht arbeiten würden. Er verglich Tansania mit den USA, wo alle Studierenden neben dem College auch noch einer Arbeit nachgehen würden.

Um diese Lage zu ändern müsste die Aufmerksamkeit auf drei Hauptmerkmale gerichtet werden: auf die Unterrichtspläne, auf die Organisation der Schulen und auf das Alter bei Schulbeginn:

- Die in der Grundschule vermittelte Erziehung muss in sich selbst vollständig sein. „Sie darf nicht mehr nur eine Vorbereitung für die Höhere Schule sein“. Nyerere betonte, dass die Schule in erster Linie eine Vorbereitung für das Leben der Mehrzahl der Kinder sein muss. „Denn in Tansania besteht die einzig wahre Berechtigung für einere höhere Schulbildung darin, dass sie von wenigen für den Dienst an vielen gebraucht wird“ (Nyerere, 2001, 105). „Wir sollten das, was den Kindern in den Grundschulen gelehrt wird, nicht danach bestimmen, was ein Arzt, ein Ingenieur, ein Lehrer, ein Wirtschaftler oder ein Verwaltungsbeamter wissen muss. Die meisten unserer Schüler werden solche Berufe niemals ergreifen“ (Nyerere, 2001, 106).
- „Zwischen den Schülern und Lehrern muss innerhalb der Schulgemeinschaft die gleiche Art von Beziehung stehen, wie zwischen Kindern und Eltern im Dorf“ (Nyerere, 2001, 107). Nyerere schlug vor, dass jede Schule gleichzeitig auch ein Bauernbetrieb („Farm“) sein soll, welcher etwas produziert, etwa Nahrungsmittel oder Baumwolle. So könnte die Schule auch etwas an ihren Kosten beitragen. Die Schule würde sich so auch näher an das gesellschaftliche Leben im Dorf anlehnen. Er ging sehr weit, indem er forderte, „dass die Schüler wissen, es handelt sich um ihre eigene Farm, von der ihr Lebensstandard abhängt. Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, viele der notwendigen Entschlüsse selbst zu fassen“. Denn mit dieser Methode würden die Schüler lernen, „dass sie bei guter Farmarbeit gut essen und bessere Einrichtungen in den Schlafsälen, Aufenthaltsräumen usw. haben können. Schlechte Arbeit würde sie nur selbst schädigen“. Er fand ebenfalls, dass die Regierung es vermeiden sollte, zu „starre Vorschriften für dieses Verfahren zu erlassen; jede Schule muss genügend Bewegungsfreiheit haben. Nur dann können die Lehrgangsteilnehmer echte Demokratie verwirklichen und deren Wert schätzen lernen“ (Nyerere, 2001, 109). Es war Nyerere wichtig, dass die Schüler Arbeit mit Komfort in Verbindung bringen. Er kritisierte beispielsweise, dass die Schüler „daran gewöhnt worden [sind, d. Verf.], dass Dienstpersonal ihre Mahlzeiten zubereitet, das Geschirr abwäscht, ihre Räume reinigt und den Schulgarten pflegt. (...) Man hat sie nicht gelehrt, ebenso stolz auf saubere Zimmer und schöne Gärten wie auf gute Aufsätze und Mathematikarbeiten zu sein“ (Nyerere, 2001, 110).
- „Eine wachsende Zahl von Kindern fangen die Schule mit sechs oder sogar fünf Jahren an, so dass sie die Grundschule in einem Alter verlassen, in dem sie noch zu jung sind, um verantwortliche junge Arbeiter und Bürger zu werden. (...) Dieses Problem macht daher eine grössere Änderung des Lehrplans unseres Grundschulunterrichts und ein höheres Alter des Schulbeginns erforderlich, damit das Kind älter ist, wenn es die Schule verlässt und auch besser begreift, warum es in der Schule ist“ (Nyerere, 2001, 104).

Nyerere führte 1977 die allgemeine Schulpflicht in Tansania ein und dehnte die Primarschulzeit von vier auf sieben Jahre aus. Er war ein grosser Visionär, dem es nicht vergönnt war, alle seine Visionen umzusetzen. Insbesondere die Forderung, dass jede Schule auch ein wirtschaftlicher Bauernbetrieb sein solle, wurde in unseren Breitengraden sehr kritisiert. In Tansania haben aber heute noch Regelschulen ab und zu ihre Feldarbeitstage. Auch kann man vielfach Schüler beobachten, vor allem in Internatsschulen, welche abkommandiert werden, um das Essen zu kochen. Alle Schüler kommen mit ihren kleinen Besen zur Schule, denn sie sind für die Reinigung der Klassenzimmer selber verantwortlich.

Kommen wir nun zur Gegenwart und zur Situation der Behinderten: Das tansanische Bildungsministerium arbeitete neun Bildungsziele aus (siehe Anhang A.1). Im sechsten von neun Bildungszielen steht, dass der Staat die Aufgabe hat: „Jeden Bürger zu befähigen, die Grundbegriffe der nationalen Verfassung zu verstehen, sowie die darin enthaltenen Zivil- und Menschenrechte, Bürgerpflichten und Bürgerhaftung“ (Aims of Education in Tanzania).

Wenn nun jeder Bürger die nationale Verfassung verstehen soll, so sind auch die behinderten Bürger mit eingeschlossen. Gesetze gelten in Tansania – wie anderswo auch – für jedermann!

3.3.4 Schulorganisation

Das tansanische Bildungswesen kennt einen zweijährigen, freiwilligen Kindergarten. Er wird hauptsächlich von denjenigen besucht, welche sich dies finanziell leisten können.

Anschliessend folgt eine siebenjährige Primarschule („standard 1“ bis „standard 7“). Die Schüler werden ab dem 7. Lebensjahr aufgenommen. Die Primarschule ist obligatorisch.

Nach der Primarschule besteht die Möglichkeit, eine Sekundarschule zu besuchen, wenn man die Aufnahmeprüfung besteht. Für jene, welche die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben, bietet sich die Möglichkeit, gegen das entsprechende Entgelt, eine private Sekundarschule zu besuchen.

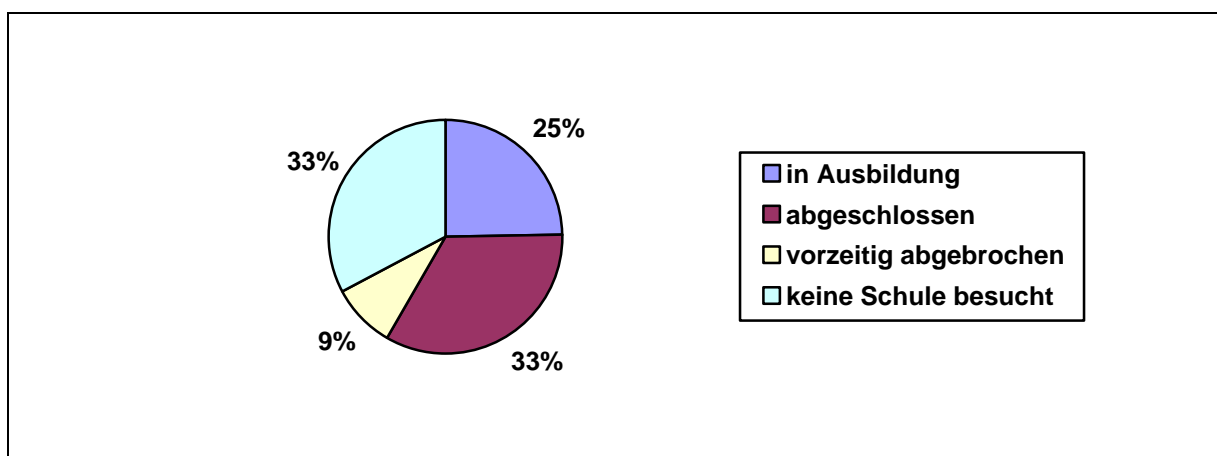


Abb. 8: Situation im Bildungswesen in Prozent der Gesamtbevölkerung 2002.

Quelle: TNBS (2004, 3)

Ansonsten kann man eine der zahlreichen Handwerkerschulen besuchen, oder man hört ganz einfach mit der Schule auf. Die Sekundarschule dauert vier Jahre lang („ordinary level“, genannt „form 1“ bis „form 4“). Jetzt folgt eine zweijährige „höhere Sekundarschule“ („advanced level“, genannt „form 5“ und „form 6“). Danach kann an der Universität studiert werden (Basic Education Statistics in Tanzania (BEST), 2006, xiii).

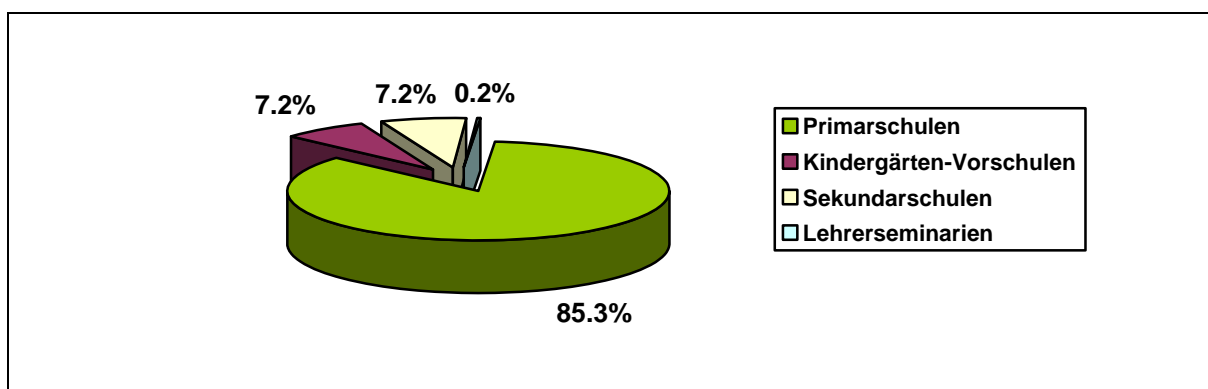


Abb. 9: Einschreibungen in verschiedene Schultypen im Jahr 2006.

Quelle: in Anlehnung an Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) (2006, o. S.)

Die Primarschule ist weitaus die wichtigste Schule in Tansania. Ganze 85.3% (BEST, 2006, o. S.) sämtlicher Einschreibungen in Schulen des Landes waren Einschreibungen in Primarschulen.

3.4 Sonderschulwesen

3.4.1 Behinderungsformen

Tansania führt eine besondere Behindertenstatistik aus welcher hervorgeht, dass 1.96% der Bevölkerung behindert sind. In eher städtischen Gebieten sind es 1.34% und in eher ländlichen Gebieten 2.15%. Weiter differenziert die Statistik, dass 2.21% der männlichen Bevölkerung behindert sind und 1.73% der weiblichen Bevölkerung (TNBS, 2004, 1).

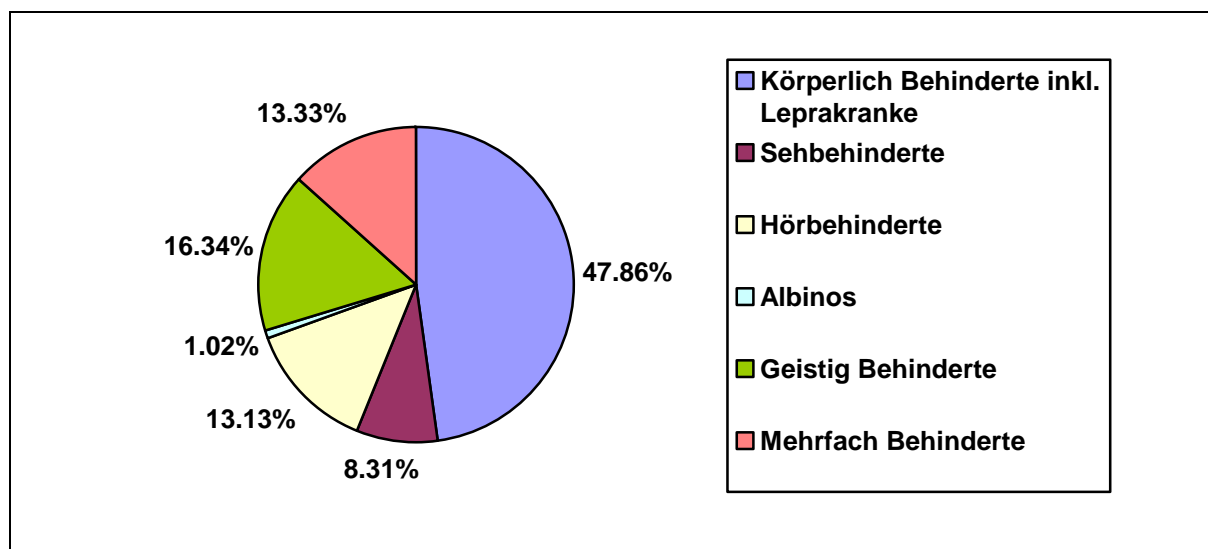


Abb. 10: Verschiedene Arten von Behinderungen aller Behinderten des Landes in Prozenten im Jahr 2002.
Quelle: basierend auf TNBS (2004,1)

Interessanterweise werden Albino-Menschen auch zu den Behinderten gezählt. Lernbehinderte und Verhaltensauffällige werden nur innerhalb der Schulstatistik erfasst. In der Statistik der gesamten Bevölkerung lassen sich also nur offensichtlich sichtbare Behinderungen finden (TNBS, 2004, 1).

Den grössten Teil der Behinderten stellen die Körperbehinderten mit 47.86%. Die Leprakranken werden hier mitgezählt. Da Lepra heute geheilt werden kann wird sich dieser Anteil kontinuierlich reduzieren. „Gegen Ende des vergangenen Jahres bekräftigte die Novartis Stiftung für Nachhaltige Entwicklung ihr langjähriges Engagement für die Eliminierung der Lepra. Zusätzlich verlängerte sie ihre öffentlich-private Partnerschaft mit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) bis 2010 um weitere fünf Jahre. Im Rahmen dieser wegweisenden Zusammenarbeit mit der WHO bietet Novartis seit dem Jahr 2000 allen Leprapatienten auf der Welt eine kostenlose medikamentöse Behandlung“ (Novartis, 2005, o.S.).

Wenn man die Abb. 11 mit der Abb. 12 vergleicht, kann man feststellen, dass zwar 47.86% aller Behinderten körperbehindert sind, dass sich aber lediglich 9.22% aller Behinderten Kinder, welche sich in der Primarschule befinden, körperbehindert sind. Das heisst, sehr viele Körperbehinderte gehen nicht zur Schule. Sie werden zwar in der Schulstatistik erfasst, jedoch gibt es für sie, mit Ausnahme von zwei separativen und drei integrativen Schulen, keine spezielle Betreuung. Ergänzend sei erwähnt, dass wir hier Zahlen vom Jahr 2002 (Abb. 11) mit Zahlen vom Jahr 2006 (Abb. 12) verglichen.

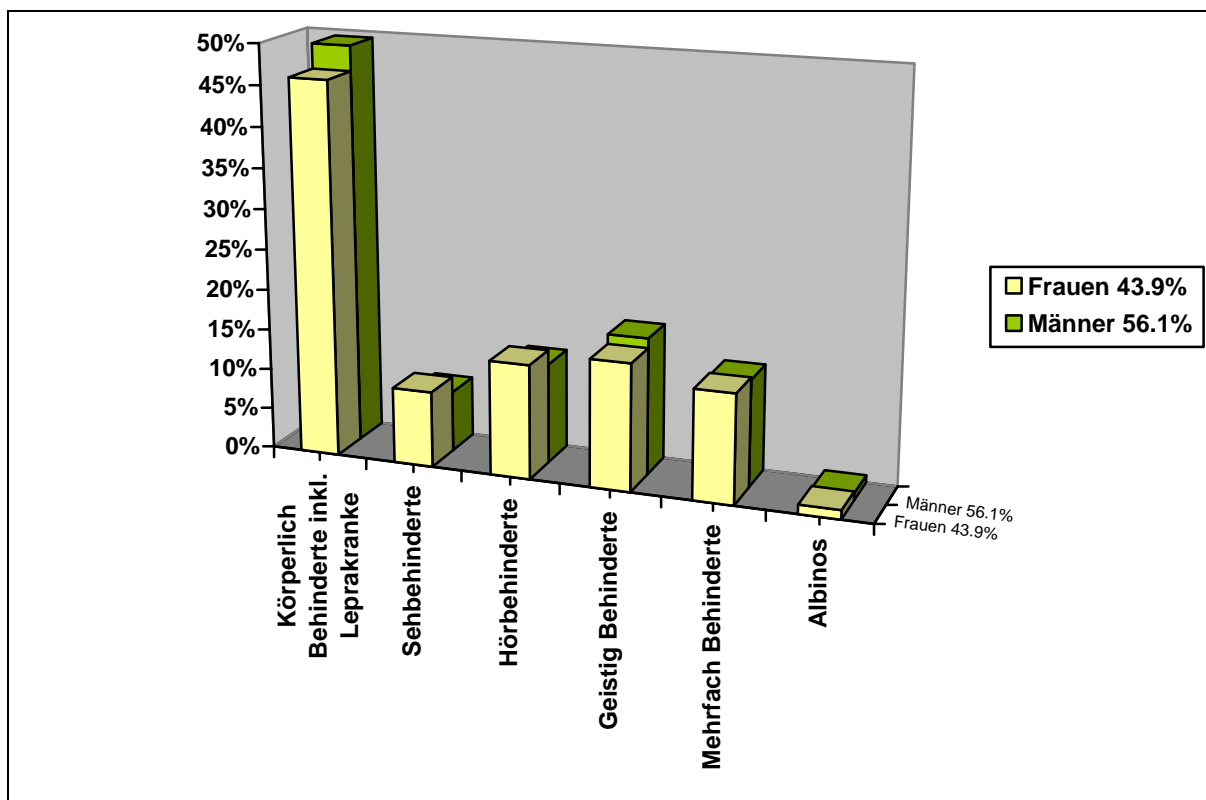


Abb. 11: Verschiedene Arten von Behinderungen in Prozenten von allen behinderten Männern und Frauen des Landes im Jahr 2002. Quelle: basierend auf TNBS (2004,1f)

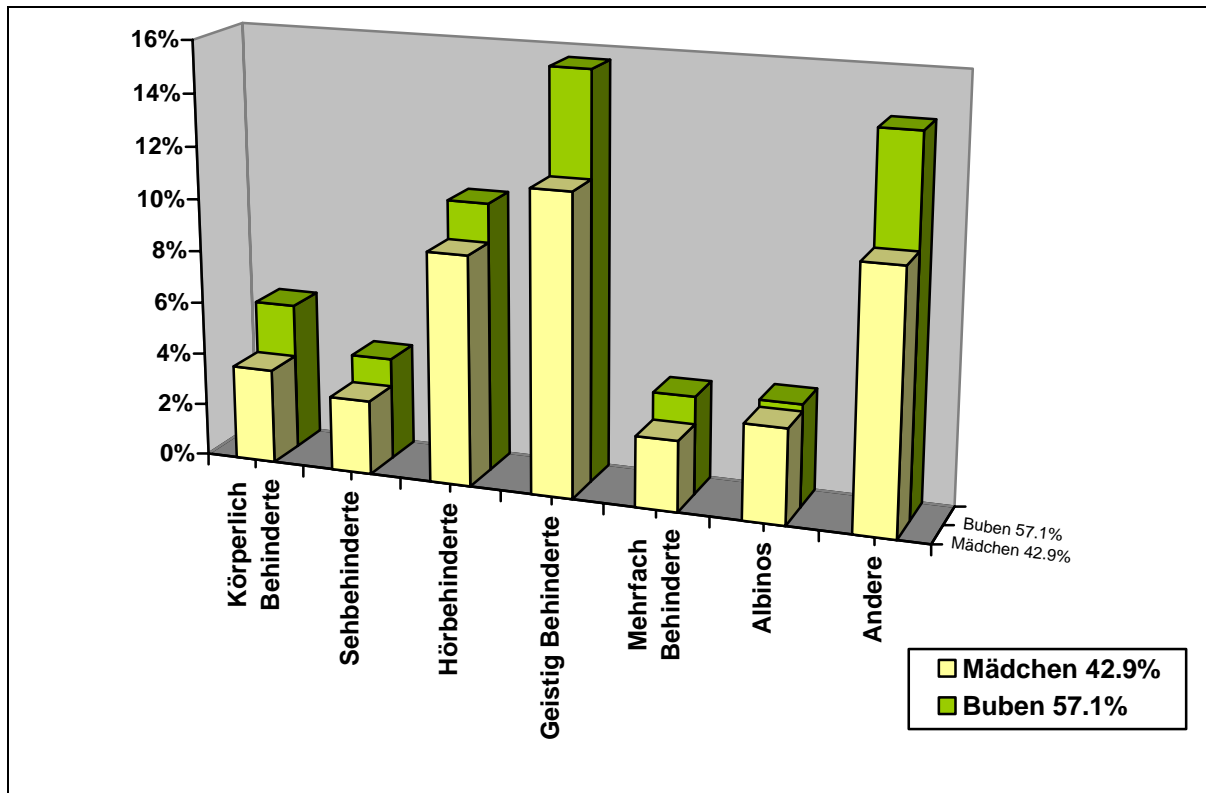


Abb. 12: Verschiedene Arten von Behinderungen in Prozenten von allen Buben und Mädchen, welche die Primarschule besuchen, im Jahr 2006. Unter „Andere“ werden Verhaltensauffällige, Lernbehinderte und unklare Fälle zusammengefasst. Quelle: basierend auf BEST (2004, 37)

3.4.2 Besondere Schulung

In Tansania gibt es für Behinderte separate Schulen (siehe 3.4.2.1) und Kleinklassen innerhalb von Regelschulen welche als „units“ bezeichnet werden (siehe 3.4.2.2). Eine einzige so genannte integrative Schule lässt sich anscheinend in Dar es Salaam finden (siehe 3.4.2.3).

3.4.2.1 Heime

Tansania kennt einige separate Einrichtungen, wo behinderte Kinder auf der Primarschulstufe ausgebildet werden. Es war allerdings nicht einfach, herauszufinden, wo im Land sich alle diese separativen Schulen befinden. Im Bildungsministerium in Dar es Salaam kann man nach langem Betteln und ausführlichem Erklären, wofür man es verwendet, ein internes Papier erhalten, welches diese Sonderschulen aufzählt. In Klammern stehen die Anzahl Schulen im Land (ohne Sansibar):

Blinden-Schulheime (3)

Name der Schule	Ortschaft der Schule	Provinz
Buigiri	Dodoma	Dodoma
Furaha	Tabora Manispaa	Tabora
Lrente	Lushoto	Tanga

Taubstumm-Schulheime (7)

Name der Schule	Ortschaft der Schule	Provinz
Buguruni	Ilala	Dar es Salaam
Njombe	Njombe	Iringa
Mugeza Viziwi	Bukoba Manispaa	Kagera
Mwanga Viziwi	Mwanga	Kilimanjaro
St. Vincent	Songea Manispaa	Ruvuma
Tumaini	Singida Manispaa	Singida
Tabora Viziwi	Tabora Manispaa	Tabora

Geistig Behinderten-Schulheime (6)

Name der Schule	Ortschaft der Schule	Provinz
Mtoni Maalumu	Temeke	Dar es Salaam
Sinza Maalumu	Kinondoni	Dar es Salaam
Miyuji Chesire	Dodoma Manispaa	Dodoma
Lulindi	Masasi	Mtwara
Rainbow	Lushoto	Tanga
Bethlehem	Ifakara Kilombero	Morogoro

Körperlich Behinderten-Schulheime (2)

Name der Schule	Ortschaft der Schule	Provinz
Jeshi la Wokovu	Temeke	Dar es Salaam
Faraja	Sanya Juu Moshi	Kilimanjaro

Abb. 13: Liste der Blinden-, Taubstumm-, geistig Behinderten- und Körperbehinderten-Schulheimen. Quelle: basierend auf Ministry of Education and Vocational Training (o. J., o. S.)

Der Vollständigkeit halber sei hier die einzige separate Sekundarschule erwähnt. Es ist die Hörbehinderten-Sekundarschule „Shule ya Sekondari ya Viziwi“ in Njombe, Provinz Iringa.

3.4.2.2 Kleinklassen

In Tansania gibt es neben den Schulheimen für Behinderte auch viele Regelschulen mit angegliederten Kleinklassen. Auf der nun folgenden Liste des Bildungsministeriums fehlen die Namen der einzelnen Schulen, da es sich zum Teil um eine sehr grosse Anzahl Schulen handelt:

Primarschulen

Art	Anzahl Schulen
Sehbehinderten-Kleinklassen	29
Hörbehinderten-Kleinklassen	35
Geistig Behinderten-Kleinklassen	137
Körperlich Behinderten-Kleinklassen	3
Autisten-Kleinklassen	5
Taub-Blinden-Kleinklassen	4

Sekundarschulen

Art	Anzahl Schulen
Sehbehinderten-Kleinklassen	13
Hörbehinderten-Kleinklassen	7
Körperlich Behinderten-Kleinklassen	3

Abb. 14: Liste mit der Anzahl Regelschulen mit Kleinklassen. Quelle: basierend auf Ministry of Education and Vocational Training (o. J., o. S.)

3.4.2.3 Integrative Formen

Offiziell gibt es Innerhalb der Republik Tansania keine Primarschule, welche Behinderte systematisch in Regelklassen integriert, so wie dies etwa in der Schweiz praktiziert wird. Dennoch hiess es, die Schule „Uhuru Mchanganyiko“ in Dar es Salaam sei so eine Schule. Beim Besuch dieser Schule konnte allerdings festgestellt werden, dass es sich um eine Schule mit sehr vielen verschiedenartigen Kleinklassen – eine Blindenabteilung, eine Hörbehindertenabteilung, eine Taubblindenabteilung, etc. – handelt, und die jeweils integrierbaren Kinder lassen sich wiederum vereinzelt in den Regelklassen finden, wie bei den anderen Primarschulen mit Kleinklassen. Also die Palette an Behinderungsarten ist grösser, das Prinzip ist aber dasselbe.

3.4.3 Integrationsverständnis

Von einigen Dozenten der Hörbehindertenabteilung in Patandi war zu hören, dass die Absicht besteht, längerfristig vermehrt Behinderte in die Regelschule zu integrieren, aber dies sei bisher in den Lehrplänen noch nicht umgesetzt worden und werde deshalb offiziell auch noch nicht durchgeführt.

Während den Recherchen konnte festgestellt werden, dass das System nicht stur gehandhabt wird, so wurden z.B. geistig Behinderte aus einer Kleinklasse der „Shule ya msingi Ifakara“ sehr wohl in Regelklassen integriert. Bei Problemen könne so ein Schüler auch wieder zurückversetzt werden, wie eine Lehrerin an dieser Schule beiläufig erklärte. Das System funktioniert also sehr durchlässig. Die Versetzung erfolgt „nach Gefühl“.

Das Bildungswesen hat kein Problem damit, wenn ein 18jähriges Mädchen in der vierten Primarklasse sitzt. Bei durchschnittlichen Klassengrössen von 52 Kindern in Tansanias Primarschulen (BEST, 2006, 35) fällt so ein Kind allerdings auch nicht auf.

Behinderte Kinder sind in der Gesellschaft weitgehend akzeptiert. Die Menschen leben mit Behinderten, sie sind viel häufiger sichtbar als in unseren Breitengraden und sie werden auch

nicht mehr so ausgeschlossen oder versteckt, wie dies früher oft mit geistig Behinderten geschah (vgl. Aussage Bruder Edwin im Film).

Tansania macht die Zuteilung in separate Schulen auf eine sehr unkomplizierte Art und Weise. Es gibt neben den normalen Ärzten keine Schulpsychologen, welche einen Behinderungszustand diagnostizieren, sondern die Behinderungs-Feststellung wird der Schule durch die Eltern mitgeteilt. Behinderte werden gemäss ihren Auffälligkeiten eingeteilt: Wer nichts sieht ist sehbehindert, wer nichts hört ist hörbehindert und wer dauernd überhaupt nichts versteht ist geistig behindert. Da kann auch mal eine Diagnose danebengehen, aber da die Einteilung in die Klassen nicht so strikt ist, kann durchaus auch ein Kind später spontan innerhalb einer Schule versetzt werden. Schwieriger wird es, wenn man ein Kind in eine andere Schule schicken will. Es ist zwar ohne weiteres möglich, aber es entsteht viel Schreibkram, bis die Schule „das Gesuch für den Umzug“ bewilligt. Integration hängt auch stark vom Goodwill des Schulleiters ab (vgl. 4.3.2).

3.5 Heilpädagogische Ausbildung

Im Norden Tansanias finden wir die einzige Ausbildungsstätte für ausgebildete Lehrer, welche sich in Heilpädagogik weiterbilden möchten. Es ist dies die „Chuo cha Ualimu Patandi“, ein unmittelbar an der Hauptstrasse Moshi-Arusha in Tengeru bei Duluti gelegenes Institut – kurz „Patandi“ genannt.

Patandi bietet einjährige Zertifikatskurse und zweijährige Diplomkurse an. Aufgenommen werden nur Lehrkräfte welche bereits unterrichten. Es sind Vollzeitkurse und die Schule bietet für die Studierenden ein Internat an. Den Dozenten werden Wohnmöglichkeiten in der Nähe der Schule zur Verfügung gestellt. Anmelden müssen sich die Lehrer über den jeweiligen Bezirk, in welchem sie als Lehrer tätig sind. Die Zuteilung erfolgt vom Bildungsministerium. Die Nachfrage ist riesig, jedoch kann die Schule wegen mangelnder Infrastruktur nicht alle Interessenten aufnehmen. Es ist geplant, dass einmal 350 Studierende in Patandi Platz finden. Selbstverständlich nimmt das Institut auch behinderte Lehrer als Studenten auf, so war im Juli 2007 auch ein blinder Student eingeschrieben.

Die Schule wird staatlich geführt und hat eigene Lehrpläne, welche in einer besonderen Kommission innerhalb eines Kongresses alle fünf Jahre überarbeitet und angepasst werden.

Die Ausbildung beinhaltet einen Grundkurs und eine Spezialisierung in einem von drei Bereichen:

- Sehbehinderte
- Hörbehinderte
- geistig Behinderte

Es muss genau eines der drei Spezialgebiete gewählt werden. Die Ausbildung ist sehr praktisch ausgelegt und beinhaltet z.B. für die Sehbehindertenklassen das Erlernen der Braille-Schrift mit dem Verfassen von Schriftstücken in Braille oder etwa für die Hörbehinderten-Abteilung das Erlernen der Gebärdensprache und das Herstellen von Ohrabgüssen für das Anpassen von Hörgeräten. Es finden innerhalb der Ausbildung ebenfalls längere Praktikas an verschiedenen Schulen statt. Es ist geplant, ebenfalls für Autisten, für Taubblinde, für Verhaltensauffällige und für Körperbehinderte eigene Abteilungen anzubieten, die Schule ist aber noch nicht so weit.

Seitdem in Patandi die Kurse in Heilpädagogik angeboten werden, haben folgende Anzahl Schüler im jeweiligen Jahr die Schule absolviert. Die mit * (Stern) bezeichneten Jahre sind die provisorisch zu erwartenden Zahlen. Da vom Jahr 2006 beim Zertifikatskurs nur die Gesamtzahl der Studierenden bekannt war, sind die anderen Total-Zahlen ungenau, und wurden deshalb in der Abb. 15 grau eingefärbt:

Zertifikatskurs

Jahr	Sehbehinderte			Hörbehinderte			Geistig Behinderte			Gesamt
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	
1996	4	2	6	16	5	21	6	3	9	36
1997	15	9	24	19	12	31	15	12	27	82
1998	10	7	17	11	5	16	7	10	17	50
1999	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2000	15	8	23	24	20	44	19	18	37	104
2001	10	16	26	19	18	37	16	18	34	97
2002	11	17	28	17	15	32	16	15	31	91
2003	18	12	30	36	18	54	25	16	41	125
2004	15	9	24	19	15	34	18	15	33	91
2005	27	15	42	21	20	41	21	14	35	118
2006	genaue	Zahlen	fehlen							150
2007*	43	21	64	42	34	76	36	25	61	201
Total	168	116	284	224	162	386	179	146	325	1145

Abb. 15: Anzahl Absolventen des Zertifikatskurses in Patandi. Quelle: basierend auf interne Zahlen in Patandi

Diplomkurs

Jahr	Sehbehinderte			Hörbehinderte			Geistig Behinderte			Gesamt
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	
1998	4	–	4	1	–	1	6	–	6	11
1999	6	–	6	5	1	6	2	3	5	17
2000	4	2	6	5	2	7	5	2	7	20
2001	5	2	7	4	–	4	2	2	4	15
2002	5	2	7	5	3	8	3	4	7	22
2003	4	5	9	2	7	9	6	6	12	30
2004	7	–	7	8	1	9	7	1	8	24
2005										
2006	10	5	15	6	10	16	11	3	14	45
2007*	4	7	11	13	4	17	6	6	12	40
2008*	22	9	31	11	7	18	12	5	17	66
Total	71	32	103	60	35	95	60	32	92	290

Abb. 16: Anzahl Absolventen des Diplomkurses in Patandi. Quelle: basierend auf interne Zahlen in Patandi

Innerhalb des Areals von Patandi gibt es auch einige Kleinklassen der Primarschulstufe, je eine für Autisten, Taubstumme und Blinde.

3.6 Persönliche Eindrücke

In Tansania gibt es eine sehr detaillierte Behindertenstatistik, welche sogar zählt, wie viele Albinos im Land wohnen. Der Behinderte in Tansania wird klar als Behinderter wahrgenommen. Er muss seine Behinderung weder verstecken, noch muss er sich dafür schämen. Lernbehinderte und Verhaltensauffällige werden statistisch nicht erfasst.

Mit der Zeit wurde mir klar, warum die tansanische Regierung die Albinos in ihrer Statistik aufführt. Die Albinos haben eine sehr empfindliche Haut, häufig braune Sonnenflecken auf der Haut und fast ausnahmslos Probleme mit ihren Augen. Sie vertragen kein grelles Licht. Aufgrund ihrer Hautfarbe leiden sie nach meiner Erfahrung stark an Minderwertigkeitskomplexen. Sie sind sehr scheu und werden in Kiswahili als „zeru“ oder „zeruzeru“ bezeichnet, was klangmässig nahe an die englische „null“ kommt. Also genetisch null? Ob es wirklich vom Englischen kommt, weiss ich nicht – es ist eine Interpretation meinerseits.

Der Begriff „Behindert“ bedeutet in der Schweiz nicht dasselbe wie in Tansania. In der Schweiz werden schulisch gesehen viele Kinder als „leicht behindert“ oder „auffällig“ bezeichnet. Die Leitplanken sind sehr eng geworden, und ein Kind wird schnell stigmatisiert, wenn es seine Kinderwünsche und spontanen Phantasien ausleben oder seine Basiserfahrungen machen will. Köhler (2004) hat dies sehr treffend formuliert, indem er einige Selbstverständlichkeiten in Erinnerung rief: „Kinder sind (mehr oder weniger): ungehorsam, frech, abenteuerlustig, verträumt, wirklichkeitsfremd, undiszipliniert, unvorsichtig, schalkhaft, trotzig, unberechenbar, undankbar, masslos, impulsiv, rauflustig, unlogisch, leicht ablenkbar, unordentlich, respektlos. Wer Kinder erziehen will, muss mit den genannten Eigenschaften, die natürlich nicht die einzigen sind, im Prinzip sympathisieren. Man darf nicht voreilig das Kind aus dem Kind austreiben, sonst legt man Kraftquellen für das Leben trocken. Unsere Zeit sympathisiert nicht mit diesen Eigenschaften, sondern denunziert sie. Das macht die Kinder krank.“ (Köhler, 2004, 55).



Abb. 17: Zwei Albinokinder in Ifakara, Tansania.

Magoha, Institutsleiter von Patandi, sagte auf die Frage, wie man in Tansania Behinderungen feststellt, „Wir glauben, dass jeder Mensch irgendwie behindert ist. Es kommt auf den Grad der Behinderung an“. In dieser Haltung liegt viel Verständnis für Behinderte, aber auch das

Verständnis, dass wir alle unsere Behinderungen haben und dass es jeden treffen kann. Die Menschen in Tansania haben es in ihrem ständigen Kampf ums Überleben, wo man am Morgen noch nicht weiss, ob man am Abend irgendetwas zu Essen hat, ohnehin schwer, da wiegt eine zusätzliche Behinderung noch schwerer als bei uns, wo alles versichert ist.

Die Einwohner Tansanias sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten sehr gastfreundlich. Ich war innerhalb meiner zahlreichen Besuche in diesem Land immer wieder überrascht über die Herzlichkeit der Empfänge. Die Menschen würden einem das letzte Hemd geben und haben sehr viel Verständnis, auch für körperliche Bedürfnisse. Einen Gast schlecht zu behandeln geziemt sich überhaupt nicht. Als Gast hat man auch eine gewisse Verpflichtung, sich wie ein Gast zu verhalten. So ist es wichtig, sich viel Zeit zu nehmen. So wird die Zeit, welche zum Durchführen der Arbeiten zur Verfügung steht, etwas kurz. Ich kam jeweils morgens um halb neun Uhr nach Patandi, dann gab es immer zuerst Frühstück, es ist ein wichtiges Ritual, welches für Gäste stattfindet. Ich war ja ein besonderer Gast, da ich aus Europa komme, da kann man nicht „schnell schnell“ etwas erledigen, sondern muss sich Zeit nehmen.

Empirischer Teil

4 Filmprojekt in Tansania

4.1 Auswahl der Schulen und Durchführung der Aufnahmen

Der Entscheid, einen Film über die besondere Schulung von behinderten Kindern zu drehen, fiel im Januar 2007. Das Institut Patandi hatte ich bereits dreimal besucht, aber die Video-Kamera hatte ich damals nicht mitgenommen. Somit besuchte ich das Institut im Juli 2007 noch einmal, damit ich in meinem Film auch das Institut Patandi vorstellen kann.

Die Auswahl der Schulen ergab sich teilweise von selber. Es spielten auch viele persönliche Gründe bei der Auswahl mit. Erst musste ich in Dar es Salaam die Liste erhalten, wo sich diese Schulen überhaupt alle befinden. Schliesslich rückte man mir im Bildungsministerium in Dar es Salaam zwei Seiten heraus und schrieb noch fehlende Schulen gleich von Hand aufs Papier. Nun wusste ich, wo sich die einzelnen Schulen befinden und konnte ans Auswählen denken. Hier eine Übersicht über meine ausgewählten Schulen:

	Sehbehinderte	Hörbehinderte	Geistig Behinderte
Separativ	Blindenheim Buigiri Dodoma	Gehörlosenschule Buguruni Dar es Salaam	Geistigbehindertenheim Bethlehem Centre Ifakara
Integrativ	Primarschule Bwawani Dodoma	Primarschule Kilakala Morogoro	Primarschule Ifakara Ifakara

Abb. 18: Übersicht der portraitierten Schulen

Separative Blindenschule Buigiri, Dodoma

Diese Schule kannte ich bisher nicht. Da es aber nur drei separate Schulen für Blinde Kinder in Tansania gibt, war die Auswahl schnell gemacht. Tabora war einfach viel zu weit weg. Da hätte man zwei Tage lang den Zug nehmen müssen, um diese Schule zu erreichen. So blieb nur noch die Schule Lrente bei Lushoto in Tanga und Buigiri bei Dodoma. Ich entschied mich für Dodoma, ganz einfach, weil ich vorher noch nie in der Hauptstadt des Landes war. Die Aufnahmen von dieser Schule entstanden im Oktober 2007.

Ich wusste erst nicht, dass sich die Schule ca. 40 km ausserhalb Dodomas in Richtung Morogoro befand. Ein netter afrikanischer Kapuzinerbruder hat mich und meine Begleiterin mit seinem Auto in die Schule gefahren.

Integrative Kleinklasse für Sehbehinderte, Primarschule Hombolo Bwawani, Dodoma

Von dieser Schule hörte ich erst, als ich die Blindenschule Buigiri besucht hatte. So blieben wir einen Tag länger in Dodoma. Als wir die Schule aufsuchten, hatten wir uns eine Weile lang hoffnungslos verfahren. Wir waren in einem Gebiet, wo es nur so von Affenbrotbäumen wimmelte. Nachdem wir viele Passanten befragt hatten, kamen wir schliesslich zur Schule Hombolo Bwawani. Auch Ortskundige Kapuzinerbrüder können sich mit dem Auto verfahren! Diese Schule befindet sich ca. 40 km in nordöstlicher Richtung von Dodoma entfernt. Sie liegt in der Nähe des Hombolo-Sees. Die Aufnahmen sind ebenfalls vom Oktober 2007.

Eine Hiobsbotschaft erreichte uns schon bald, nämlich, dass die Lehrerin leider nach Dodoma musste und ihre Schüler deshalb die Schule bereits verlassen hätten. So liess sich denn nur noch

ein Mädchen, integriert in einer Regelklasse, filmen. Es geschieht in Tansania oft, dass der Unterricht aus irgendwelchen Gründen ausfällt. Es kommt aber auch oft vor, dass Schüler aus irgendwelchen Gründen nicht zum Unterricht erscheinen.

Separative Gehörlosenschule Buguruni, Dar es Salaam

Diese Schule kannte ich schon länger, vor bald zehn Jahren bezahlte ich einem taubstummen Jungen aus Ifakara diese Schule. Allerdings hatte sich seit damals viel verändert und die afrikanische Schwester, mit welcher ich damals zu tun hatte, ist heute nicht mehr dort. Zuerst wollte ich nach Tabora, da ich gegenwärtig ein schwerhöriges Mädchen in der Tabora-Viziwi-Schule unterstütze. Aber das Reisen ist in Tansania sehr zeitraubend, und so war es viel einfacher, vom Msimbazi-Centre aus, wo die Schweizer Kapuzinerbrüder und Baldegger Schwestern wohnen, gleich zu Fuss 2 km weit zu laufen und die Schule Buguruni zu besuchen. Die Aufnahmen entstanden im August 2007.

Integrative Kleinklasse für Hörbehinderte, Primarschule Kilakala, Morogoro

Ein interner Junge, der auf dem Film der Kilakala-Schule kurz zu sehen ist, stammt aus Ifakara. Er ist völlig taubstumm. Meine tansanische Reisebegleiterin brachte ihn auf meine Kosten in diese Schule. So hörte ich oft von Kilakala, ohne die Schule je gesehen zu haben. Als mir aber ein liechtensteinischer Entwicklungshelfer, der in Morogoro wohnt, ebenfalls empfahl, diese Schule zu besuchen, war es für mich nur noch eine Frage des Zeitpunktes, wann ich die Schule besuchen würde.

Ich benötigte aber über eine Stunde, bis ich die „Drehgenehmigung“ von der Schulleiterin erhielt. Mag sein, dass die Lage zwischen der Regelschule und der Gehörlosenabteilung etwas gespannt ist? In Kilakala besuchte ich auch den einzigen Montessori-Gehörlosenkindergarten des Landes. Die Aufnahmen in Morogoro entstanden im Juli 2007.

Separative Geistigbehindertenschule Bethlehem, Ifakara

Diese Schule kannte ich bereits seit 1992. Ich wusste, dass sich der Kapuzinerbruder Edwin von Moos etwas ausserhalb Ifakaras mit geistig Behinderten beschäftigte. Ich hatte ihn damals, als ich noch in Ifakara wohnte und arbeitete, häufig getroffen. So war es sehr nahe liegend, gerade diese Schule zu besuchen. Ich musste mehrmals vorbei gehen, da die geistig Behinderten wider Erwarten im Juli und August Ferien hatten. So waren bei den Aufnahmen im Juli 2007 nur die Montessori-Kindergärtner anwesend. Die Interviews mit den beiden Schwestern entstanden ebenfalls im Juli 2007.

Im Oktober 2007 konnte ich die geistig behinderten Kinder besuchen. Das Bethlehem Centre, wie die Schule offiziell genannt wird, ist die grösste Schule seiner Art für geistig Behinderte. Bruder Edwin traf ich im November 2007 persönlich im Kapuzinerkloster in Brig, wo ich auch seine Interviews aufzeichnete.

Integrative Kleinklasse für geistig Behinderte, Primarschule Ifakara

Auch diese Schule musste ich nicht erst lange suchen. Als ich 1992/93 in Tansania wohnte, hatte unser damaliger Koch, der selber einen geistig behinderten Sohn hat, eine Schulabteilung für geistig Behinderte gegründet und aufgebaut. Ich hatte die Schule vor etwa zehn Jahren schon einmal besucht, da ich einen ehemaligen Patandi-Studenten aus früheren Zeiten kenne.

Die Aufnahmen entstanden also nur etwa drei Kilometer von meinem Haus in Ifakara entfernt im Juli und im Oktober 2007. Im Juli besuchte ich vor allem den Regelschulbereich und im Oktober die Abteilung für geistig Behinderte.

Schule „Uhuru Mchanganyiko“, Dar es Salaam

Diese Schule besuchte ich im Oktober 2007. Sie wurde mir als Beispiel für eine erfolgreiche Integration genannt. Es stellte sich aber heraus, dass sich die Schule den anderen Institutionen sehr ähnelt (vgl. 3.4.2.3). Obwohl einige schöne Aufnahmen dabei waren, musste ich diese Schule im letzten Moment aus terminlichen Gründen (Abgabe DA) schweren Herzens weglassen.

4.2 Herausforderungen

4.2.1 Reisen in Tansania

Die logistischen Probleme in Tansania, was das Reisen anbetrifft sind erst beim Reisen innerhalb des Landes feststellbar.

Jede Reise in Tansania beginnt von Europa kommend auf einem der drei internationalen Flughäfen des Landes. Der grösste und bekannteste ist der „Dar es Salaam International Airport“ (DAR), welcher seit dem Tod von Präsident Nyerere im Jahre 1999 „Julius Nyerere International Airport“ heisst. Weiter ist der „Kilimanjaro International Airport“ (JRO) zwischen Arusha und Moshi gelegen sehr bedeutsam, da er oft Ausgangsbasis ist für Kilimanjaro-Besteigungen. Der dritte Flughafen ist der auf der Insel Sansibar gelegene „Zanzibar International Airport“ (ZNZ), welcher von Europa her nur von Charterfluggesellschaften angeflogen wird.

In Tansania kann man mit öffentlichen Verkehrsmitteln auf vier Arten reisen, entweder per Flugzeug, Schiff, Zug oder Bus.

Das Flugzeug empfiehlt sich auf allen grösseren Strecken, wie etwa Dar es Salaam-Kilimanjaro. Flüge werden von der „Air Tanzania“ oder von der „Precision Air“ durchgeführt. Es gibt täglich auf dieser Strecke insgesamt etwa drei Verbindungen in jede Richtung. Es empfiehlt sich eine frühe Buchung, da diese Flüge normalerweise gut besetzt sind. Üblicherweise können die Flüge innerhalb Tansanias nur bar bezahlt werden. Tickets erhält man beim jeweiligen Hauptsitz oder Filiale der Fluggesellschaft in Dar es Salaam oder beim Flughafen.

Schiffe verkehren in der Küstenregion vor allem zwischen Dar es Salaam und Sansibar (und Pemba). Die Tickets können nur am jeweiligen Hafen bei der gewünschten Schifffahrtsgesellschaft bar bezogen werden. Es empfiehlt sich, die Tickets einen Tag früher zu kaufen, um auch bei saisonalen Stosszeiten einen Platz zu erhalten.

Tansania betreibt zwei verschiedene Bahnstrecken, die „Tazara“-Linie führt von Dar es Salaam über Mbeya bis ins Nachbarland Sambia und die „Tanzania Railways Corporation“ (TRC) führt auf der Hauptlinie von Dar es Salaam via Tabora nach Kigoma oder Mwanza. Die dritte Linie von Dar es Salaam nach Arusha ist seit vielen Jahren nicht mehr in Betrieb. Es gibt zwei Bahnhöfe in Dar es Salaam, jener der TRC liegt in der Stadt und jener der Tazara etwas ausserhalb der Stadt, an der Strasse zum Flughafen. Beide Zuggesellschaften fahren in jede Richtung dreimal die Woche. Tickets müssen unbedingt beim Bahnhof früh gebucht werden, da die Züge sehr gut besetzt sind. Es gibt drei Reiseklassen. Die Züge sind sehr günstig, halten aber die Fahrpläne nicht immer ein. Ein stundenlanges Stehenbleiben des Zuges mitten auf der Strecke wegen „Lokomotiven-Mangel“, z.B. bei der Tazara, ist keine Seltenheit.

Gut ausgebaut ist das Bussystem in Tansania, solange man eine Fahrt an einer Endstation der betreffenden Linie beginnen kann. In Dar es Salaam gibt es seit einigen Jahren den „Ubungo Bus Terminal“, etwas ausserhalb der Stadt gelegen. Tickets können leider nur dort bei der jeweiligen Busgesellschaft gekauft werden, und es empfiehlt sich hier, das Ticket mindestens einen Tag vorher zu erwerben, allein deshalb, da alle Sitzplätze nummeriert sind. Die Busbetriebe werden allesamt privat geführt und verkehren nur tagsüber. Auf ganz wichtigen Strecken wie etwa Dar es

Salaam-Morogoro verkehren Express-Busse ohne nummerierte Sitzplätze. Sie fahren ab, sobald der Bus voll ist. Das kann manchmal schnell gehen, oft wartet man aber bis zu einer Stunde.

Die grossen Hauptstrecken des Landes sind geteert und in einem relativ guten Zustand. Nebenstrecken sind nicht geteert und je nach Jahreszeit in einem schlechten Zustand. Obwohl das Bussystem ziemlich gut funktioniert ist das Reisen per Bus sehr anstrengend, denn Busse sind alle regelmässig überfüllt. Sitzplätze werden in Fünferreihen angeboten und Menschen mit breiteren Schultern oder langen Beinen haben auf einem Sitz zuwenig Platz. Auch die Stehplätze werden so lange angeboten, bis niemand mehr einsteigen kann. Busse fahren sehr schnell (bis zu 120 km/h) und überholen normalerweise alle anderen Fahrzeuge, trotzdem muss man für Reisen im Bus, bedingt durch die weiten Distanzen und den zahlreichen Stopps, meist einen ganzen Tag aufwenden. Alle paar Stunden gibt es eine Pinkelpause. Kommen noch hunderte von Kilometern Naturstrassen dazu, werden Reisen zum Alptraum! Die ersten Busse frühmorgens ab ca. 6.00 Uhr verkehren sehr pünktlich.

Falls man nicht an einer Endstation einsteigen kann, wie etwa auf der Strecke Dodoma-Morogoro-Ifakara, wird man beim Umsteigen auf den nächsten Bus sehr grosse Anschlussprobleme haben. Solche Anschlüsse sind fast nicht zu organisieren, da alle Busse schon restlos überfüllt sind und wegen Pannen, Tankstellenstopps, Gewichts- und Polizeikontrollen sehr unpünktlich werden. Polizeikontrollen finden täglich mehrmals regelmässig aus zwei Gründen statt, erstens werden die Geschwindigkeiten nie eingehalten und zweitens sind sämtliche Busse überfüllt und überladen. Zwischen der Polizei und den Chauffeuren finden jeweils richtige Katz und Maus-Spiele statt. Die Chauffeure sind perfekt organisiert und geben pffiffig mit Licht- Hup- und Handzeichen allfällige Radarkontrollstandorte untereinander weiter. Wenige Kilometer vor Gewichtskontrollen müssen meist alle stehenden Passagiere plötzlich aussteigen und auf ein bereit stehendes Pickup-Fahrzeug klettern, welches sie einige Kilometer an der Kontrolle vorbei wieder aussteigen lässt. Nach der Gewichtskontrolle steigen diese Leute später wieder in den Bus ein. So lassen sich raffiniert Bussgelder und Ärger mit der Polizei vermeiden. Die Polizei ihrerseits lässt Teer-Schwellen quer über die Fahrbahn anbringen, welche alle Verkehrsteilnehmer zwingen, das Tempo zu drosseln. Es scheint die einzige Möglichkeit zu sein, wenn auch mit beschränktem Erfolg, Tempolimiten durchzusetzen.

Die vielen Reisen und das heisse tropische Klima ermüdeten jeweils dergestalt, dass man am Dreh- oder Besuchstag einfach nicht 100% fit sein konnte.

4.2.2 Hierarchien

Korruption findet in Tansania sicher auch statt, ist aber offiziell äusserst verpönt. Hier hat Nyerere seinem Land hohe Werte hinterlassen. Kleine Unzulänglichkeiten werden jedoch gerne mit dem Umstand erklärt, dass Tansania noch ein junges Entwicklungsland ist und man halt noch nicht so weit sei...

Die Kolonialzeit hat ihre Spuren hinterlassen, einige wenige befehlen über viele, die nichts zu sagen hatten. Vielleicht haben die Tansanier gerade deshalb von klein auf eine (Un)Sitte gelernt, nämlich, dass gar nichts ohne Chef läuft. Im Schulwesen ist dies jeweils der „Mwalimu mkuu“, der Schuldirektor. Es ist nicht möglich, irgendetwas in einer Schule zu tun, was der Chef nicht erfahren soll. Er ist omnipotent und allgegenwärtig. Mag sein, dass der Grund ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Mitarbeiter ist? Erfahrungsgemäss ist es aber in Tansania eine Notwendigkeit, dass jemand für einen Posten die volle Verantwortung übernimmt und somit alles über ihn läuft, da die Dinge sonst vermutlich nicht gelingen würden.

Viele Besuche in Amtsstellen gestalten sich zu eigentlichen Spiessrutenläufen. Jeder Ansprechpartner ist neugierig genug, genau in Erfahrung zu bringen, was man denn möchte und wer man ist, um dann nach langer Diskussion plötzlich mitzuteilen, dass man gar nicht zuständig ist und der Chef zur Zeit leider kurz weg ist, aber er komme sicher bald zurück. Hier ist die zahlenmässig starke Verbreitung von Handys ein grosser Segen, denn man lässt sich dann einfach die Nummer des Chefs geben und kontaktiert ihn anschliessend selber.

Bei den Schulbesuchen ist dies nicht so einfach. Wenn der Chef mal weg ist, fühlt sich niemand mehr richtig zuständig. Auf jeden Fall kann man mit den Dreharbeiten oder Befragungen erst beginnen, wenn man mit dem Ranghöchsten am Ort gesprochen hat. Im schlimmsten Fall muss man den Termin einen Tag verschieben. Es empfiehlt sich auch, frühzeitig in der Schule zu erscheinen, sonst sind nämlich die Schüler gar nicht mehr in der Schule. Die meisten Schulen unterrichten morgens von acht Uhr bis Mittags um eins oder zwei.

Die Tansanier sind sehr an neuen Sachen von Europa interessiert und nicht selten wird man gefragt, ob man später die Video-Aufnahmen mal betrachten könnte, wenn sie fertig sind. Auch wollen viele einen Kontakt herstellen, denn man wird als Schwarzer anscheinend zu jemand Besonderem, wenn man einen Weissen aus Übersee kennt. Versprechen, welche man in so einem Fall abgibt, muss man wirklich einhalten, denn die Tansanier haben ein ausgesprochen gutes episodisches Langzeitgedächtnis!

4.2.3 Sprache

Die Menschen in Tansania freuen sich sehr, wenn man ihre Sprache spricht. Sie sind eher bereit, jemandem eine Zusatzinformation zu geben, wenn man sich mit ihnen in ihrer Muttersprache Kiswahili unterhält. Nyerere hatte die Vision, dass sein Land eine Sprache sprechen sollte, nämlich Kiswahili, denn damals sprach jeder Stamm noch seine eigene Sprache. Dieser Umstand trug wesentlich zum erhöhten Selbstbewusstsein der tansanischen Bevölkerung bei und vereinte das Land. Der Leitspruch des Landes heisst „uhuru na umoja“ – Freiheit und Einigkeit.

Kiswahili (oft auch als Swahili, Kisuaheli oder Suaheli bezeichnet) ist die Amtssprache von Tansania. Mit Englisch zusammen bildet Kiswahili auch die Amtssprache in Kenia und Uganda. Weiter wird Kiswahili in Burundi, Ruanda und im östlichen Teil der Demokratischen Republik Kongo gesprochen. Kiswahili ist nicht eine Stammessprache, sondern eine Sprache, die sich nach und nach an der Küste zur Insel Sansibar hin entwickelt hat. Kiswahili ist eine afrikanische Sprache, die ihre Wurzeln im Bantu hat, und stark von Arabisch und Englisch beeinflusst wurde. Die Sprache hat sich sehr schnell unter den Händlern verbreitet, da kein Volksstamm gezwungen war, eine Sprache eines anderen Stammes zu erlernen. Gerade deshalb konnte sich diese Sprache so gut durchsetzen. Mswahili bedeutet zu Deutsch: Küstenbewohner. Kiswahili ist daher die *Sprache* der Küstenbewohner.

Beim Übersetzen stellen sich Schwierigkeiten ein, denn es ist nicht möglich, genau wörtlich zu übersetzen, da Sätze ganz anders aufgebaut werden als im Deutschen. Im Kiswahili kann man mit einem Wort etwas sagen, was im Deutschen viel ausführlicher umschrieben werden muss, z.B. „hayupo“ heisst auf Deutsch „er (oder sie) ist jetzt nicht an diesem Ort“. Im Kiswahili können Ortsbestimmungen als Verb verwendet werden.

Im Deutschen kann man Sätze beinahe beliebig umformen, was im Kiswahili nicht ohne weiteres möglich ist. Im folgenden Beispiel stecken das Pronomen mit der Zeitform, der Verbstamm und die Ortsbestimmung in einem einzigen Wort, und dies auch noch im Passiv: „aliposomeshwa“ = „Ihm (oder ihr) wurde an einem bestimmten Ort etwas beigebracht.“ Umgangssprachlich heisst dies: „Man lehrte ihn (ihr) dort was“. Das darin steckende, durch das Passiv fast zur

Unkenntlichkeit versteckte Verb –somea heisst lehren. Da im Kiswahili bei der dritten Person nicht zwischen Frauen und Männern unterschieden wird, ist mit der beginnenden Vorsilbe a- auch nicht klar, um wen es sich handelt – es ist einfach eine Person, welche im Kontext genauer bezeichnet werden muss.

Für diese Arbeit waren sehr umfangreiche Übersetzungsarbeiten zu leisten, denn es galt, aus dem Interviewmaterial die wichtigsten Aussagen sinngemäss genau wiederzugeben. Diese Arbeiten erforderten einen enormen Zeitaufwand, welcher die termingerechte Abgabe dieser Arbeit beinahe verunmöglichte.

4.3 Film – Technisches

Der ganze Film entstand mittels einer Sony®-Videokamera, Modell Camcorder DCR-TRV 900E. Diese Digital-Kamera verwendet das heute noch gebräuchliche Standard-Pal-Format 4:3 mit 720x576 Bildpunkten und 25 Bildern pro Sekunde (50 Halbbilder im Zeilensprungverfahren), welches auf jedem Fernsehgerät gesehen werden kann. Aufgenommen wurden alle Bild und Ton-Aufnahmen auf Sony® „mini-DV“-Bändchen mit einem 48 kHz-16 Bit Stereo-Ton.

Der Formatwechsel auf das Bildverhältnis 16:9, welcher zurzeit in der Fernsehwelt stattfindet, ist nicht zu übersehen. In den nächsten zwei Jahren setzt die Elektronikbranche mit dem brandneuen Standard HDTV 1080i, welcher 1920x1080 Bildpunkte verwendet, nochmals ganz neue Massstäbe. Trotzdem wurde dieser Film noch mit dem alten Standard aufgezeichnet, um eine grösstmögliche Abspielmöglichkeit auf allen Fernsehgeräten und Computern innerhalb Europas zu garantieren.

Geschnitten wurde dieser Film mit dem Schneideprogramm von „Ulead Media Studio Pro“ in der Version 8.10.0039.0 von der Firma Ulead® Systems, Inc.

Der Film wurde aus insgesamt elf Stunden Rohmaterial zusammengeschnitten auf 91½ Minuten. Folgendermassen wurde beim Schneiden vorgegangen:

- Alle Filme werden auf die Festplatte geladen. Es sind 11 Stunden Material.
- Die Filmszenen werden betrachtet und sortiert.
- Die erste und die letzte Szene der betreffenden Schule werden entsprechend benannt.
- Alle Szenen einer Schule werden ins Programm „Ulead® Media Studio Pro 8.0“ geladen.
- Die Szenen werden sortiert nach Impressionen der Schule und Interviews.
- Die Interviews werden von Kiswahili ins Deutsche übersetzt und schriftlich festgehalten.
- Die nun schriftlichen Interviews werden ausgedruckt und nach deren Relevanz aufgeteilt und sortiert.
- Die Impressionen der Schule werden auf eine vernünftige Länge gekürzt (Richtwert 8 bis 12 Minuten).
- Die Impressionen der Schule werden mit den Interviews zusammengeschnitten, bzw. „durchmischt“.
- Der erste Rohkommentar wird beim Betrachten des Rohschnittes mit einem Diktiergerät aufgenommen.
- Der erste Rohkommentar wird schriftlich festgehalten und ausgebessert. Der gesprochene Kommentar wird ausgedruckt.
- Der definitive Kommentar wird sauber mit einem sehr guten Mikrofon ohne Nebengeräusche aufgenommen, es entsteht der zweite, ausgebesserte Kommentar. Eine „.wav“-Datei des Kommentares wird erstellt.

- Der zweite Kommentar wird über den Film gelegt und Punkt Länge überarbeitet, das heisst, mit dem Standort des ersten Rohkommentars synchronisiert. Nuancen werden ausgebessert und auf der schriftlichen Version korrigiert.
- Die Hintergrundgeräusche werden während der Dauer des gesprochenen Kommentars reduziert, damit der Kommentar ohne Lärmpegel verständlich wird.
- Die Titel der interviewten Personen werden eingeblendet und die ganze Datei anschliessend „gerendert“, es entsteht die definitive Filmversion einer Schule.
- Die Filmfassung „ohne Kommentar“ und die Filmfassung „mit Kommentar“ wird für jede Schule gesondert gesichert, um allfällige Verluste durch Computerprobleme zu vermeiden.

4.4 Ergänzungen zum Film

Es gab noch einige Informationen, welche ich wichtig fand und sie mir deshalb immer wieder notierte. Sie passen aber nirgendwo richtig hinein, deshalb habe ich sie hier lose aneinandergereiht. Es sind keine wissenschaftlich abgesicherte Aussagen.

- Die Integration findet in Tansania sehr intuitiv statt. Sie wird nicht geplant, sondern durchgeführt. Innerhalb des Unterrichtes wird nicht stark differenziert. Der Einfluss des Lehrers auf die Schüler hält sich im Rahmen. Die Grenzen zwischen Integration und Separation sind nicht trennscharf, sondern es finden Mischformen statt, an den separativen Schulen werden aus praktischen Gründen auch normale Kinder unterrichtet und in den integrativen Schulen werden auch Kinder in die Regelklasse integriert.
- In einem weiteren Schritt müsste man untersuchen, wie innerhalb des Unterrichtes differenziert wird. Auch generell müsste der Ablauf des Unterrichtes genauer evaluiert werden. Häufig sitzen Kinder im Klassenzimmer und sind einfach da, jedoch üben sie keine Tätigkeit aus. Sie rebellieren aber auch nicht. Mit unseren Augen gesehen müsste man Abstriche bei der Effizienz des Unterrichtes machen. Es gibt viel „tote Zeit“.
- Vermutlich ist im Unterricht nicht immer entscheidend, dass ein Kind „gerade etwas tut“ oder „immer alles mitmacht“, sondern es reicht, wenn es einfach da ist. Es nimmt ja auch wahr, was um es herum geschieht. Dies ermöglicht einerseits, dass das Kind dann etwas von sich aus tut, wenn es reif dafür ist, andererseits lernt das Kind passiv vielleicht viel mehr, als man denkt.
- Eine wichtige Anforderung ist, dass die Wohnungen der Lehrer in der Nähe der Schule sein sollten. Es sind die Schulen, welche den Lehrern Wohnungen zur Verfügung stellen müssen!
- Tansania beginnt Schüler zu integrieren, nicht nur weil es staatlich gewünscht wird, sondern weil es sich einfach ergibt, mangels anderer Möglichkeiten.
- Aus dieser Arbeit kann man nicht herauslesen, dass die Schulen häufig in zwei Schichten unterrichten – eine Schicht am Morgen, eine andere am Nachmittag – es gibt einfach nicht genügend Schulen im Land. Tansania hat zuwenig Geld, um alle diese Schulen zu bauen!
- Sehr viel geschieht mit ausländischer Hilfe. Zum Teil wird im Ministerium, z.B. bei den Blindenstöcken oder Hörgeräten, von vorne herein mit ausländischer Hilfe gerechnet!
- Die Kinder werden nie gegängelt, sondern sie bleiben selbständig, sie behalten ihre Würde und werden ernst genommen, ausser vielleicht wenn sie körperlich gezüchtigt werden. Sie werden körperlich gezüchtigt, wenn die Fingernägel oder die Haare nicht geschnitten sind, wenn die Kleider schmutzig sind oder wenn sie zu spät zur Schule kommen. Manchmal auch, wenn sie in der Schule Fehler machen. Ich habe dies nie mit eigenen Augen mitverfolgt, aber Kinder aus meiner Nachbarschaft in Ifakara haben mir dies so berichtet. Es gibt dann normalerweise Stockschläge auf die Hand oder auf den Hintern. Jeweils bei Schulschluss müssen alle „Ermahnten“ antreten und werden dann einzeln verhauen...

Film - DVD

Die DVD steckt in dieser Schutzhülle.

5 Abstract

Autor

Michael Baumeler

Titel

Tansania – ein Land zwischen schulischer Integration und Separation
Ein Einblick in die besondere Schulung von Kindern mit Behinderungen

Problemstellung

Die zentrale Fragestellung lautet: Regelschulen gibt es tausende in ganz Tansania, aber wie sieht die Situation für die behinderten Kinder aus? Weiter: Welche Schulformen gibt es für Kinder mit einer Behinderung in Tansania? Wie funktionieren separate Formen und wie integrative Formen? Und: Wer bildet überhaupt schulische Heilpädagogen aus?

Untersuchungsanlage

Die Arbeit umfasst vier Kapitel, die den Bogen spannen von der Begriffsklärung über die Umsetzung der Integration, dann wird die schulische Situation in Tansania beleuchtet und schliesslich wird im empirischen Teil das Filmprojekt und dessen Herausforderungen vorgestellt.

Die Begriffe Separation und Integration werden im Eingangskapitel erörtert. Nach den Definitionen folgen die Begründungen für die jeweiligen Schulen. Die geschichtlichen Aspekte der Separation sowie der Gedanke, eine Integration durch eine anfängliche Separation zu bewirken, werden gestreift und Organisationsformen der Separation werden aufgezeigt. Bei der Integration werden die Begründungen vom Menschenbild aus gehend dargelegt.

Im zweiten Kapitel wird detailreicher auf die Integration eingegangen. Von den visionären Gedanken geleitet kommt man zu den rechtlichen Grundlagen, einerseits zur Salamanca-Erklärung der UNESCO und andererseits zur propagierten Kinderrechtskonvention der UNO. Nun folgen die Wirkungen der Integration, gleich darauf werden mögliche Stolpersteine und kritische Haltungen diskutiert. Nach den Rahmenbedingungen und dem Integrationsverständnis folgt anhand zweier Beispiele die mögliche Palette der integrativen Schulungsformen.

Im dritten Kapitel wird das Augenmerk ganz auf das ostafrikanische Land Tansania gerichtet. Nach den Eckdaten und den Lebensformen Tansanias wird das Bildungswesen von den Anfängen in der Kolonialzeit, den Visionen, Vorstellungen und Bildungszielen des ersten Präsidenten Nyerere bis zur Schulorganisation genauer unter die Lupe genommen. Das Sonderschulwesen mit den Behinderungsformen wird anhand von statistischen Angaben und Grafiken dargestellt. Anschliessend werden die separativen und integrativen Bildungsinstitutionen in einer Übersicht aufgeführt. Nach dem Integrationsverständnis von Tansania und der Ausbildungsmöglichkeit zum schulischen Heilpädagogen runden persönliche Eindrücke das Kapitel ab.

Im empirischen Teil des vierten Kapitels wird näher auf die Auswahl der zu filmenden Schulen eingegangen. Die infrastrukturellen, hierarchischen und sprachlichen Herausforderungen werden aufgezeigt und die technischen Hinweise zum Film beenden das letzte Kapitel. Die Hauptaussagen sowie die Beantwortung der Fragen werden im Film gezeigt. Im Anhang sind die tansanischen Bildungsziele zu finden.

Haupterkenntnisse/Ergebnisse

Das wichtigste Ergebnis dieser Arbeit ist der entstandene Film. Er beantwortet die eingangs erwähnten Problemstellungen. Er ist ein integrierter Bestandteil dieser Diplomarbeit.

In einem Entwicklungsland mit all seinen wirtschaftlichen, existenziellen und logistischen Problemen ein Projekt dieser Art durchzuführen, ist eine sehr grosse Herausforderung. Eine Haupteigentnis ist, dass wir, aus Europa kommend, dauernd unter Zeitdruck sind, und die Tansanier alle Zeit der Welt haben. Will man etwas in einer kurzen Zeit bewerkstelligen, braucht es enormes organisatorisches Geschick, ansonsten ist eine Woche sofort vorbei. Der Faktor Zeit ist bei solchen Projekten nicht zu unterschätzen, es gilt, von Anfang an genügend Zeit für alle Eventualitäten einzuplanen.

Während der Kolonialzeit war die Ausbildung auf die Bedürfnisse der Kolonialherren ausgerichtet. Das heutige tansanische Bildungswesen ist auf die Bedürfnisse der Mehrheit der Bevölkerung zugeschnitten. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss daran hatte der ehemalige Lehrer und erste Staatspräsident des Landes, Julius K. Nyerere. Einige seiner Visionen wurden im tansanischen Bildungswesen umgesetzt, etwa der spätere Schuleintritt, die Ausdehnung der Primarschulzeit auf sieben Jahre, das Fördern der Sprache Kiswahili und der Einzug vieler praktischer Dinge in den Stundenplan, wie Feldbearbeitung, die Reinlichkeit oder die Gesundheit.

Die Behinderten Tansanias werden im Land auch im Schulwesen wahrgenommen. Es gibt nur wenige separative Schuleinrichtungen der Primarschulstufe in vier Bereichen, in Klammer die Anzahl Schulen: Sehbehinderte (3), Hörbehinderte (7), geistig Behinderte (6) und Körperbehinderte (2). Weiter gibt es zahlreiche Schulen mit einer oder mehreren Kleinklassen, so genannte integrative Schulen, in sechs Bereichen: Sehbehinderte (29), Hörbehinderte (35), geistig Behinderte (137), Körperbehinderte (3), Autisten (5) und Taubblinde (4).

Separative Formen funktionieren als Heimschulen, meist mit Internatsabteilungen für die weit entfernt wohnenden Schüler. Integrative Formen funktionieren entweder in Kleinklassen, an einer Primarschule angegliedert, oder indem vereinzelt Kinder in Regelklassen integriert werden. Teilweise werden diese Kinder in den Regelklassen von Fachkräften der Kleinklassen unterstützt.

Im Rahmen seiner Möglichkeiten ist der Staat sehr um ein funktionierendes Schulsystem bemüht. Es besteht ein Schulobligatorium für die Primarschulstufe, jedoch kann eine lückenlose Beschulung sämtlicher Kinder im Land (ob behindert oder normal) nicht garantiert werden.

Es existiert ein einziges Institut im Land, welches schulische Heilpädagogen in den drei Fachgebieten Sehbehinderte, Hörbehinderte oder geistig Behinderte in einjährigen Zertifikats- oder zweijährigen Diplomkursen in Vollzeit ausbildet, es heisst Patandi und befindet sich in der Nähe von Arusha, im Norden des Landes.

Zu untersuchen wäre, wie das tansanische Bildungsministerium gedenkt, die grosse Herausforderung der vermehrten Integration in Regelklassen voranzutreiben, strategisch wurde dies bereits geplant.

Literaturauswahl

- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer *integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Datta, A. (Hrsg.) (2001). *Julius Nyerere, Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten*. Bad Honnef: Horlemann.
- Haeberlin, U. (1993). *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, (3), 6-14. Luzern: Edition SZH/CSPS.

6 Literatur- und Abbildungsverzeichnis

- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblicke, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In Kummer Wyss, A., Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2004). *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (41-56). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. Edition SZH/CSPS.
- Datta, A. (Hrsg.) (2001). *Julius Nyerere, Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten*. Bad Honnef: Horlemann.
- Deppe-Wolfinger, H. (2002). Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Aufl.) (46-52). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.) (2002). *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H., Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Aufl.) (17-35). Weinheim: Beltz.
- Erzmann, T. (2003). Perspektiven- oder Paradigmenwechsel durch Integration? In Feuser, G. (2003). *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (29-38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feuser, G. (2003). *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haeberlin, U. (1993). *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hofer, R., Sturny-Bossart, G. (2004). *Integration versus Separation*. Vorlesungsskript Zusatzausbildung Schulische Heilpädagogik 2004-2007 (43a, 43b, 44). Luzern: Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH).
- Irmann, E., Lauper, H. (Hrsg.) (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute*. Bern: Haupt.
- Jenny Fuchs, E. (1999). Spezieller Förderbedarf – was heisst das? In Irmann, E., Lauper, H. (Hrsg.) (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute* (17-20). Bern: Haupt.
- Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Aufl.) (53-61). Weinheim: Beltz.
- Kniel, A. (1979). *Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen: eine Analyse empirischer Untersuchungen* (28-32). Rheinstetten: Schindele.

- Kobi, E. E. (1983). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Köhler, H. (2004). *War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört? Der ADS-Mythos und die neue Kindergeneration* (3. Aufl.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kummer Wyss, A., Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2004). *Integration: Anspruch und Wirklichkeit*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. Edition SZH/CSPS.
- Kuri, E. (1969). *Herders Fremdwörterbuch* (6. Aufl.). Freiburg in Breisgau: Herder.
- Lücker-Babel, M.-F. (1999). Die Kinderrechte des behinderten Kindes. In Irmann, E., Lauper, H. (Hrsg.) (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute* (119-122). Bern: Haupt.
- Nyerere, J. K. (2001). Erziehung zur Befreiung. In Datta, A. (Hrsg.) (2001). *Julius Nyerere, Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten* (116-126). Bad Honnef: Horlemann.
- Nyerere, J. K. (2001). Erziehung zur Selbständigkeit. In Datta, A. (Hrsg.) (2001). *Julius Nyerere, Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten* (93-115). Bad Honnef: Horlemann.
- Novartis (2005). *Novartis Konzern Geschäftsübersicht 2005*. Internet: http://www.novartis.ch/citizenship/de/challenges_lepra.shtml [Stand: 19.8.2007].
- Wizara ya Elimu Tanzania (1987). *Atlasi Kwa Shule Za Msingi Tanzania* (3. Aufl.). Dar es Salaam: Macmillan Publishers Ltd.
- Muth, J. (2002). Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Aufl.) (38-45). Weinheim: Beltz.
- Parmentier, U. (1999). Die Salamanca-Erklärung. In Irmann, E., Lauper, H. (Hrsg.) (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute* (123-127). Bern: Haupt.
- Schindler, A. (1979). *Geschichte und heutiger Stand der Schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern*. Luzern: Verlag Institut für Heilpädagogik.
- Schweizer Kapuzinerprovinz, Kapuzinerprovinz Tansania, Baldegger Schwestern (Hrsg.) (1997). *75..., 75 Years Baldegg Sisters Capuchin Brothers in Tanzania*. Stans: Paul von Matt AG.
- Stich, S. (1997). 1961 – Meilenstein und Wendepunkt, auch für die Mission. In Schweizer Kapuzinerprovinz, Kapuzinerprovinz Tansania, Baldegger Schwestern (Hrsg.) (1997). *75..., 75 Years Baldegg Sisters Capuchin Brothers in Tanzania* (92-96). Stans: Paul von Matt AG.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, (3), 6-14. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- The United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training (2006). *Basic Education Statistics in Tanzania (BEST), 2002-2006, National Data*. Dar es Salaam: Ministry of Education and Vocational Training.

The United Republic of Tanzania, National Bureau of Statistics (2004), *Tanzania National Profile Data in Brief, Volume V (D), Tanzania Census 2002*. Dar es Salaam: National Bureau of Statistics.

Wikipedia (2007). *Stichwort Separation (Pädagogik)* Internet:
http://de.wikipedia.org/wiki/Separation_%28P%C3%A4dagogik%29 [Stand 21.12.2007].

Wikipedia (2007). *Stufen schulischer Integration*. Internet:
http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Stufen_schulischer_Integration.png [Stand 21.12.2007].

Abb. 1: Wikipedia (2007). Stufen schulischer Integration. Quelle: basierend auf die Internetseite: http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Stufen_schulischer_Integration.png [Stand 21.12.2007].

Abb. 2: Wikipedia (2007). Stufen schulischer Integration. Quelle: basierend auf die Internetseite: http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Stufen_schulischer_Integration.png [Stand 21.12.2007].

Abb. 3: Übersicht über schulorganisatorische Massnahmen zwischen extremer Separation und Integration. Quelle: in Anlehnung an Weigert, zit. nach: Haeblerlin, u.a. (1990, 27-40).

Abb. 4: „Gekipptes Kaskadenmodell“: Kontinuum verschiedener Organisationsformen. Quelle: in Anlehnung an Strasser (2006, 10).

Abb. 5: Bevölkerung Tansanias in Millionen Personen von 1967-2002. Quelle: basierend auf Tanzania National Bureau of Statistics (TNBS) (2004, 2+9).

Abb. 6: Karte von Tansania mit Gewässern, Höhenkurven, Strassen, Eisenbahnen und wichtigen Ortschaften. Quelle: basierend auf Wizara ya Elimu Tanzania (1987, 9f).

Abb. 7: Zwei Primarschulkinder in Ifakara mit ihren typischen Schuluniformen und Utensilien auf ihrem Weg zur Schule.

Abb. 8: Situation im Bildungswesen in Prozent der Gesamtbevölkerung 2002. Quelle: TNBS (2004, 3).

Abb. 9: Einschreibungen in verschiedene Schultypen im Jahr 2006. Quelle: in Anlehnung an Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) (2006, o. S.).

Abb. 10: Verschiedene Arten von Behinderungen aller Behinderten des Landes in Prozenten im Jahr 2002. Quelle: basierend auf TNBS (2004,1).

Abb. 11: Verschiedene Arten von Behinderungen in Prozenten von allen behinderten Männern und Frauen des Landes im Jahr 2002. Quelle: basierend auf TNBS (2004,1f).

Abb. 12: Verschiedene Arten von Behinderungen in Prozenten von allen Buben und Mädchen, welche die Primarschule besuchen, im Jahr 2006. Unter „Andere“ werden Verhaltensauffällige, Lernbehinderte und unklare Fälle zusammengefasst. Quelle: basierend auf BEST (2004, 37).

Abb. 13: Liste der Blinden-, Taubstummen-, geistig Behinderten- und Körperbehinderten-Schulbeimen. Quelle: basierend auf Ministry of Education and Vocational Training (o. J., o. S.).

Abb. 14: Liste mit der Anzahl Regelschulen mit Kleinklassen. Quelle: basierend auf Ministry of Education and Vocational Training (o. J., o. S.).

Abb. 15: Anzahl Absolventen des Zertifikatskurses in Patandi. Quelle: basierend auf interne Zahlen in Patandi.

Abb. 16: Anzahl Absolventen des Diplomkurses in Patandi. Quelle: basierend auf interne Zahlen in Patandi.

Abb. 17: Zwei Albinokinder in Ifakara, Tansania.

Abb. 18: Übersicht der portraitierten Schulen in Tansania.

Anhang

Bildungsziele in Tansania

Die „allgemeinen Bildungsziele in Tansania“ (Aims of Education in Tanzania) wurden ausformuliert und sind die folgenden:

1. Die Führung, Förderung und Anhebung des Bildungsniveaus der tansanischen Bevölkerung, des Nachwuchses und dessen individueller Ausbildung zum Nutzen der nationalen Entwicklung.
2. Die Förderung und Aneignung, die Wertschätzung kultureller Sitten und Gebräuche des tansanischen Volkes.
3. Die Förderung, das Erlernen und Nutzbarmachung von Literatur, gesellschaftlicher, wissenschaftlicher, beruflicher und anderer Fähigkeiten, das Verständnis für die Entwicklung und den Fortschritt von Mensch und Gesellschaft.
4. Das Selbstbewusstsein zu fördern, einen neugierigen, verständnisvollen Geist, den Respekt für menschliche Würde, für Menschenrechte und die Bereitschaft zu harter Arbeit an sich selbst zum Wohle der nationalen Entwicklung.
5. Die Fähigkeit zur Ausweitung des Bildungshorizonts, Verbesserung und Ausbau der geistigen, praktischen, produktiv verbesserten menschlichen und lebenswichtigen Fähigkeiten, um den wechselnden Anforderungen von Industrie und Wirtschaft begegnen zu können.
6. Jeden Bürger zu befähigen, die Grundbegriffe der nationalen Verfassung zu verstehen, sowie die darin enthaltenen Zivil- und Menschenrechte, Bürgerpflichten und Bürgerhaftung.
7. Die Freude und Achtung für die Arbeit zu wecken, sei sie selbständig erwerbend oder angestellt, um damit die Leistungsfähigkeit im Produktion und Dienstleistungssektor anzuheben.
8. Das Einprägen der Prinzipien national-ethischer Integrität, nationaler und internationaler Zusammenarbeit für Frieden und Gerechtigkeit durch Studium, Verständnis und Mitwirkung an Verfassung und andern internationalen Grundrechtsregeln.
9. Die Befähigung zur verantwortungsbewussten Nutzung, Handhabung und Erhaltung der Umwelt.

(Übersetzung aus dem Englischen von Frau R. Steuri, Botschaftssekretärin Rep. Südafrika, a. D.
Quelle: Fotokopie aus Patandi)

Ehrenwörtliche Erklärung

Erklärung

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit und den ganzen Film selbständig angefertigt zu haben. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, habe ich als solche bezeichnet. Alle verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u. ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Schellenberg FL, 21. Dezember 2007 _____