



Thomas Barow

## Inklusive Bildung in Kenia zwischen politischer Rhetorik und pädagogischer Realität

**Zusammenfassung:** Im Artikel werden die Diskrepanzen zwischen bildungspolitischer Proklamation und alltäglicher Umsetzung inklusiver Bildung in Kenia aufgezeigt und diskutiert. Auf der bildungspolitischen Ebene lässt sich eine Ausrichtung am Ziel der Inklusion erkennen, doch ist die Konzeption bruchstückhaft und einem defizitorientierten Modell von Behinderung verhaftet. Auf der Ebene der pädagogischen Praxis existieren große Probleme bei der Umsetzung. Diese lassen sich unter anderem auf mangelnde Akzeptanz und Vorurteile, eine unangepasste Didaktik sowie auf praktische Schwierigkeiten wie etwa Ressourcenmangel und übergroße Klassen zurückführen. Angesichts dieser Situation liegt in der Verbesserung von Bildungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Menschen mit Behinderung in Kenia eine enorme Herausforderung.

Schlüsselbegriffe: Kenia, Inklusion/Exklusion, Bildung für alle, Bildungspolitik, Lebenschancen

**Abstract:** The paper presents and discusses the discrepancies between the declared education policy and everyday implementation of inclusive education in Kenya. On the policy level orientation towards the aim of inclusion can be observed. However, this concept of inclusion is fragmented and rooted in a deficit-oriented model of disability. On the level of educational practice major problems in realisation of inclusion exist. These can be explained by lack of acceptance and prejudices, unadjusted didactics, and practical difficulties such as lack of resources and over-crowded classrooms. Considering this situation, the improvement of education opportunities and life chances of persons with disability in Kenya forms an enormous challenge.

Keywords: Kenya, Inclusion/exclusion, Education for all, Education policy, Life chances

### Armut und Behinderung als politische Herausforderung

Inklusion und Bildung für alle sind weltweit in vielen Ländern alles andere als selbstverständlich (WHO 2011). Dabei lässt sich ein grundlegender Zusammenhang zwischen Armut und Behinderung erkennen (Palmer 2011), der nicht selten einem Teufelskreislauf gleicht. Kenia bildet in diesem Zusammenhang keine Ausnahme, sondern ein Beispiel für die Schwierigkeiten, das Menschenrecht auf Bildung im Alltag zu verwirklichen. In diesem Beitrag soll das Spannungsverhältnis zwischen politischer Proklamation inklusiver Bildung und pädagogischer Praxis in Kenia aufgezeigt und analysiert werden. Dabei kommt den Phänomenen Armut und Behinderung besondere Beachtung zu. Grundlage der Darstellung sind frei zugängliche bildungspolitische Dokumente und die

einschlägige englischsprachige Fachliteratur. Theoretisch orientiert sich die Darstellung am Konzept der Lebenschancen.

## Lebenschancen und Zivilgesellschaft

Bildung gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes und würdevolles Leben. Die UNESCO (2010, 155) unterstreicht deren Bedeutung für die Entwicklung von »Lebenschancen«. Dieser Begriff geht auf Max Weber (1976, 531 f.) zurück, der ihn bereits in den 1920er-Jahren im Kontext der Machtverteilung in Gemeinschaften und damit in Bezug auf sozialen Kampf und Ressourcenverteilung verwendete.

Aufgegriffen und popularisiert wurde der Begriff »Lebenschancen« seit den späten 1970er-Jahren von Ralf Dahrendorf, der 1992 präziserte: »Lebenschancen sind eine Funktion von Optionen und Ligaturen. [...] Optionen sind die je spezifische Kombination von Anrechten und Angebot« (Dahrendorf 1992, 39 f.). In diesem Konzept bilden Ligaturen »tiefe kulturelle Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden« (1992, 41). Dahrendorf verbindet Lebenschancen mit der Realisierung von Freiheit, die er mit der Entwicklung des Rechtsstaates, der Marktwirtschaft und der Zivilgesellschaft verknüpft. In einer globalen Perspektive und auf Grundlage der Ideale der Aufklärung erfordert dies nach Dahrendorf einen neuen Gesellschaftsvertrag für die »Weltbürgergesellschaft«. Allerdings bleiben die erreichten Errungenschaften

*»solange unbefriedigend, ja verstümmelt, wie sie mit dem Ausschluß anderer verbunden sind. Die Unterklasse, die Dritte Welt, die Unterdrückung von Minderheiten, der Krieg gegen andere, Andersdenkende, Andersartige verletzen das Prinzip der Bürgerfreiheit selbst dort noch, wo dieses verteidigt wird. Der moralische Anspruch der Freiheit [...] ist nicht nur absolut, sondern auch universell. Es gibt daher nicht wirkliche Freiheit für irgend jemanden, solange es nicht Freiheit für alle gibt« (Dahrendorf 1992, 284).*

Eine Annäherung an dieses Ideal verlangt nach Dahrendorf die Weiterentwicklung supranationalen Rechts, die Stärkung internationaler Organisationen und die Aufwertung von Nicht-Regierungs-Organisationen. Lebenschancen erfüllen in diesem Konzept also keinen Selbstzweck, sondern sind integraler Bestandteil der Zivilgesellschaft.

Die internationale Bewegung für Inklusion kann hier als ein markantes Beispiel verstanden werden. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bildet supranationales Recht, das in nationale Gesetzgebung zu überführen ist. Internationale Organisationen, z. B. die UNESCO, proklamieren inklusive Bildung. Nicht zuletzt fordern eine Vielzahl von Selbsthilfegruppen, Elterninitiativen und anderen Nicht-Regierungs-Organisationen Inklusion.

Allerdings betrachtet Dahrendorf (1992, 286) das Projekt einer Weltbürgergesellschaft als »höchst zerbrechlich«. In diesem Kontext ist Kenia kein Sonderfall, und dies nicht nur mit Blick auf die allgemeinpolitische und gesellschaftliche Lage, z. B. sich wan-



delnde Familienstrukturen mit oftmals abwesenden Vätern (Francis 1998). In dem ostafrikanischen Land sind die Lebenschancen behinderter Menschen vielfach massiv begrenzt. Der faktische Zugang zu medizinischen Leistungen ist eingeschränkt (Ministry of Medical Services and Ministry of Public Health and Sanitation 2011, 28). Nach Schätzungen von Terre des Hommes werden in Kenia 15 bis 20 Prozent behinderter Kinder, und hier vor allem Mädchen mit geistiger Behinderung, Opfer von Misshandlung und sexuellem Missbrauch (Stöpler 2007, 7). Menschen mit Behinderungen sind überrepräsentiert in der Gruppe der »Benachteiligten in der Gesellschaft – der Unterschichtfamilien von Kleinbauern, ungelerten und angelernten Arbeitern sowie der Land- und Arbeitslosen«<sup>1</sup> (Opini 2010, 273). Näher zu untersuchen wäre, wie Bildung dazu beitragen kann, die Lebenschancen von Menschen mit Behinderung zu verbessern.

### Die Entwicklung des allgemeinen Schulsystems in Kenia

Seit der Unabhängigkeit 1963 investiert Kenia erhebliche finanzielle Mittel in den Ausbau des Bildungssystems. Waren es vor 50 Jahren 15 Prozent des Haushalts, so umfasste das Bildungsbudget 2006 annähernd 33 Prozent der staatlichen Aufwendungen (Mutua / Swadener 2011, 202). Ungeachtet dessen liegt in der Modernisierung des kenianischen Schulsystems – seit 1985 acht Jahre Grundschule und vier Jahre Sekundarschule – eine gewaltige Herausforderung. Das Erreichen des von den Vereinten Nationen aufgestellten Millenniums-Entwicklungszieles »vollständige Grundschulausbildung« für alle bis zum Jahr 2015 (UNRIC o. J.) ist bei weitem noch nicht sichergestellt.

Dabei war bereits zu Beginn der 1980er-Jahre der Grundschulbesuch in Kenia kostenlos. Aufgrund der hohen Staatsverschuldung und der Strukturanpassungspolitik wurden jedoch Kosten auf die Eltern verlagert, sodass die Einschulungsquote von 97 auf 78 Prozent sank (Kubow 2012, 1299). Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler konnten die Grundschule erfolgreich abschließen. In den 1990er-Jahren gingen nur sehr wenige Kinder mit Behinderungen zur Schule.

Unter diesen Voraussetzungen bedeutete die Einführung der kostenlosen Grundschulbildung (*free primary education*, FPE) im Jahr 2003 einen wichtigen Meilenstein. Nach offiziellen Angaben stieg die Anzahl der eingeschulten Mädchen und Jungen von 5,9 Millionen im Jahr 2002 auf 8,2 Millionen im Jahr 2007 (Ministry of Education 2008, 19). Da die Zahl der Lehrkräfte jedoch relativ konstant blieb, wurden die Belastungsgrenzen des Schulsystems erreicht, wenn nicht überschritten. Kubow berichtet von Schüler-Lehrer-Verhältnissen von 50:1 und resümiert:

*»Zu wenige Lehrer, überfüllte Klassenräume, der Mangel an Lehrmitteln, schlechte Beleuchtung und sanitäre Anlagen sowie die Dominanz von Auswendiglernen und Drill*

1 »disadvantaged in society – the lower social class families of peasants, unskilled and semi-skilled workers and the landless and unemployed«

gehören zu den größten Herausforderungen bei der Absicherung qualitativ hoher Grundbildung im pluralistischen Kenia«<sup>2</sup> (Kubow 2012, 1300).

Angesichts dieser Bedingungen überrascht es nicht, dass die Kinder sozio-ökonomisch Benachteiligter in der kenianischen Gesellschaft am stärksten von Marginalisierung betroffen sind: urban poor, Gelegenheitsarbeiter, landlose Kleinbauern und Nomaden. Schule und Bildung gehören zu den am kontrovers diskutiertesten Themen in Kenia, vielfach begleitet von sozialen Konflikten und Lehrerstreiks.

### Inklusion und Bildungspolitik

Seit Beginn dieses Jahrhunderts durchläuft Kenia einen grundlegenden politischen Reformprozess, der fragil erscheint und hinsichtlich der politischen Kultur, Gesetzgebung und Administration noch nicht abgeschlossen ist. Diese Wandlungen haben nicht zuletzt Auswirkungen auf die Rechtsstellung behinderter Menschen. Mit Blick auf die Proklamation inklusiver Bildung lässt sich im Zuge der internationalen Debatten um die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine allmähliche Verlagerung der Schwerpunktsetzung feststellen.

### Sozial- und Bildungsgesetzgebung zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Bereits im Jahr 2001 trat in Kenia der *Children Act* in Kraft; die Gesetzgebung spiegelt die Inhalte der UN-Konvention über die Rechte des Kindes wider. Dem Gesetz zufolge soll jedes Kind das Recht auf Bildung erhalten. In Abschnitt 12 wird ausdrücklich auf die Lage von behinderten Kindern eingegangen, denen »angemessene medizinische Behandlung, besondere Fürsorge, Bildung und Ausbildung«<sup>3</sup> (*Children Act* 2001, 15) gewährt werden soll. Darüber hinaus finden die Belange von Kindern mit Behinderungen in mehreren anderen Abschnitten des Gesetzes besondere Erwähnung, wodurch im Grunde ihre bisherige Außenseiterrolle unterstrichen wird.

Vor dem Hintergrund des Übergangs zur Präsidentschaft Mwai Kibakis 2002 kam es in den Folgejahren zu weiteren Neuerungen. Bereits im Jahr 2003 wurde der *Persons with Disabilities Act* eingeführt. Die Präambel verlangt das »Erreichen von Chancengleichheit für Personen mit Behinderungen«<sup>4</sup> (*Persons with Disability Act* 2003). Für den Bildungsbereich, geregelt im Abschnitt 18, orientiert sich das Gesetz noch weitgehend an einer eigenständigen sonderpädagogischen Förderung. Sonderschulen und -institutionen vor allem für Gehörlose, Blinde und geistig Behinderte sollen eingerichtet werden und die

2 »Teacher shortages, overcrowded classrooms, lack of instructional resources, poor lighting and sanitation, and the predominance of rote memorization and drill constitute some of the major challenges to providing quality basic education in pluralistic Kenya.«

3 »to be accorded appropriate medical treatment, special care, education and training«

4 »achieve equalisation of opportunities for persons with disabilities«



Förderung von »formaler Bildung, Fertigkeitsentwicklung und Selbständigkeit«<sup>5</sup> sicherstellen. Gegenüber den 1990er-Jahren bedeutet dies noch keine konzeptuelle Weiterentwicklung, da unter den ökonomischen Bedingungen Kenias ein auf Sondereinrichtungen »gestütztes Rehabilitationssystem auf Dauer nicht finanzierbar« ist (Geiser / Geiser 1996, 47). Der Zugang zu einer Bildungseinrichtung setzt voraus, dass »die Person die Fähigkeit besitzt, substanzielle Lernfortschritte«<sup>6</sup> zu erreichen (Persons with Disability Act 2003). Wird aufgrund einer Behinderung diese Voraussetzung seitens der Schule nicht angenommen, so kann die Aufnahme verweigert werden – de facto die Möglichkeit, Bildungsunfähigkeit zuzuschreiben. Zwar sind im Gesetz von 2003 »Lehrinstitutionen« angehalten, auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung einzugehen, doch sind die konkreten Hinweise dazu – etwa zur Anpassung des Curriculums – vage und realitätsfremd, da im zentralistischen und hierarchischen Bildungssystem Kenias Lehrpläne und -bücher zentral vorgegeben werden.

Die Einführung der bereits erwähnten kostenlosen Grundschulbildung 2003 war ein wichtiges Wahlversprechen Kibakis und sicherlich ein Schritt, mehr Kinder in das Bildungssystem einzubeziehen, auch wenn nach wie vor Kosten für z. B. Schuluniformen und Bücher von den Eltern zu tragen sind. Auch sind die Reformauswirkungen insbesondere für behinderte Kinder ambivalent, haben sich doch in vielen Schulen die konkreten Bedingungen durch ungenügende Ressourcenausstattung eher verschlechtert.

### Inklusive Bildung als neues Leitziel

In jüngster Zeit lässt sich in Kenia ein deutlicher Wandel der bildungspolitischen Rhetorik vernehmen. Einerseits ist ein Zusammenhang zur internationalen Diskussion erkennbar, etwa über die Millenniums-Entwicklungsziele und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Von Bedeutung sind andererseits innenpolitische Entwicklungen, die mit der Einführung der neuen Verfassung einen Höhepunkt erfuhren.

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 wurde von Kenia bereits im Folgejahr unterschrieben und 2008 ratifiziert. Auf einer UNESCO-Konferenz im selben Jahr unterstrich das Bildungsministerium des Landes: »Kenia sieht Inklusion als das Konzept einer breit angelegten Vision von *Bildung für alle*, wobei auf das Bedürfnisspektrum aller Lernenden eingegangen wird«<sup>7</sup> (Ministry of Education 2008, 3; kursiv im Original).

Ein Positionspapier des kenianischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2009 – »The National Special Needs Education Policy Framework« – bezieht sich ausdrücklich auf die UN-Konvention. In diesem *Final Draft*, bis heute auf der Ministeriums-Homepage das einzige Dokument zur sonderpädagogischen Förderung, werden grundlegende Begriffe

5 »formal education, skills development and self-reliance«

6 »the person has the ability to acquire substantial learning«

7 »Kenya considers inclusion as the concept of adopting a broad vision of *Education for All* by addressing the spectrum of needs of all learners«

definiert. Behinderung gilt hier als »der Mangel oder die eingeschränkte Fähigkeit eine Aktivität in der Art auszuführen«<sup>8</sup>, wie sie in einem kulturellen Kontext als »normal« angesehen wird (Ministry of Education 2009, 5). Diese Definition ist beinahe wörtlich an die defizitorientierte ICIDH der Weltgesundheitsorganisation aus dem Jahr 1980 angelehnt (Altman 2001). Über inklusive Bildung heißt es im Entwurf des Ministeriums:

*Inklusive Bildung: Dies ist ein Ansatz, bei dem Lernenden mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen, ungeachtet von Alter und Behinderung, innerhalb der Regelschule eine angepasste Bildung geboten wird*<sup>9</sup> (Ministry of Education 2009, 5).

Legt man die Typologie zur Verwendung des Inklusionsbegriffs von Ainscow, Booth und Dyson (2006) zugrunde, so wird deutlich, dass sich die obige Auslegung vor allem auf die jeweilige Person bezieht, der eine Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird. Die Abgrenzung zum Integrationsbegriff ist in jener Definition denkbar unscharf.

Nach Vorstellungen des kenianischen Bildungsministeriums sollen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in wohnortnahen Schulen unterrichtet werden. Allerdings wird eingeräumt, dass dazu noch intensive Bewusstseinsarbeit notwendig ist. Das Land müsse Richtlinien zur sonderpädagogischen Förderung auf allen Ebenen des Bildungssystems entwickeln und implementieren (Ministry of Education 2009, 5).

Die »Vision« sei eine Gesellschaft, in der »alle Personen ungeachtet ihrer Behinderung und speziellen Bedürfnisse Bildung erwerben, um ihr volles Potential zu verwirklichen«<sup>10</sup> (Ministry of Education 2009, 25). Die »Mission« bestehe darin, eine »förderliche« Umgebung zu schaffen. Damit solle der gleichberechtigte Zugang zu einer qualitativen und relevanten Bildung und Ausbildung sichergestellt werden. Die Verwendung des Begriffs »förderlich« – im englischen Original »conducive« – lässt Platz für Interpretationen. Dabei ist das Positionspapier nicht frei von Widersprüchen, wird darin zugleich die Existenz von Sonderinstitutionen legitimiert. So stünde inklusive Bildung zwar im Gegensatz zu besonderen Institutionen, »jedoch sind Sonderschulen und -klassen essentiell für Lerner mit massiven speziellen Bedürfnissen und Behinderungen in den Bereichen Hören und Sehen sowie bei geistigen und schwerwiegenden physischen Herausforderungen«<sup>11</sup> (Ministry of Education 2009, 37). Diese Auffassung von inklusiver Bildung entspricht hier also eher einem Synonym für »Bildung für alle«. Das zugrundeliegende Behinderungsverständnis orientiert sich an individuellen »Herausforderungen« (*challenges*) – die in Kenia verbreitete euphemistische Umschreibung des Begriffes »Behinderung«. Ungeach-

8 »Disability: This is lack or restriction of ability to perform an activity in the manner within the range considered normal within the cultural context of the human being« (Fehler im Original).

9 »Inclusive Education: This is an approach in which learners with disabilities and special needs, regardless of age and disability, are provided with appropriate education within regular school.«

10 »all persons regardless of their disabilities and special needs achieve education to realize their full potential« (im Original durch Großbuchstaben hervorgehoben)

11 However, »special schools are essential for learners with severe special needs and disabilities in the areas of hearing, visual, mental and serious physical challenges«.



tet dessen kann in dem Positionspapier der Versuch gesehen werden, Inklusion als Leitziel der sonderpädagogischen Förderung zu verankern. Problematisch daran ist die Fixierung auf Unzulänglichkeiten und Defizite der Lernenden mit der Folge, dass die Schule als System mit inklusiven bzw. exklusiven Funktionen weitgehend ausgeklammert bleibt. Auch wurden die in dem Papier genannten Strategien der Umsetzung, etwa eine Anpassung des Curriculums, bislang nicht realisiert.

Inklusion als gesellschaftliche Zielvorstellung lässt sich auch in der 2010 in Kraft getretenen neuen kenianischen Verfassung ablesen. Sie enthält nicht nur die Rechte auf medizinische Versorgung, Bildung und soziale Sicherheit, sondern drüber hinaus in etwa einem Dutzend Artikeln auch besondere Ansprüche für schutzbedürftige Personen, einschließlich Menschen mit Behinderungen (Kramon / Posner 2011, 98). Der Einfluss der UN-Behindertenrechtskonvention auf die Formulierung der Verfassung wurde von kenianischer Seite hervorgehoben (Laibuta 2011). Behinderten Menschen wird das Recht eingeräumt, »Zugang zu Bildungsinstitutionen und Einrichtungen für Personen mit Behinderungen zu erhalten, die in einem Maße in die Gesellschaft integriert sind, wie sie kompatibel mit den Interessen der Person sind«<sup>12</sup> (The Constitution of Kenya 2010, 40).

Die Implementierung der kenianischen Verfassung ist eine Bewährungsprobe für die Transformation von Politik in Gesetzgebung, administrative Abläufe und schließlich das praktische Niveau gleichberechtigter Teilhabe in Bildung, Beschäftigung usw. Die Realisierung der besonderen Rechte behinderter Menschen soll vom National Council for Persons with Disabilities (vgl. [www.ncpwd.go.ke](http://www.ncpwd.go.ke)) begleitet und unterstützt werden. Bessere Lebenschancen für alle Kenianer können als ein Indikator für die erfolgreiche Implementierung der Verfassung angesehen werden. Zugleich bestünde darin ein wesentlicher Beitrag zur Konsolidierung der Zivilgesellschaft in Kenia.

## Inklusive Bildung im Alltag

Die Realisierung von Inklusion im Bildungssystem kann unter quantitativen und qualitativen Aspekten betrachtet werden. Während ersteres z. B. Beschulungsquoten umfasst, richtet qualitative Forschung den Blick eher auf die konkrete Ausgestaltung der pädagogischen Förderung. Im Folgenden werden zunächst quantitative, dann qualitative Fragen skizziert.

## Inklusion und Exklusion in Zahlen

Basierend auf Angaben der UNESCO (2012) gingen im Jahr 2009 rund 16 Prozent der kenianischen Kinder und Jugendlichen im Grundschulalter nicht zur Schule; die Netto-

12 »A person with any disability is entitled [...] to access educational institutions and facilities for persons with disabilities that are integrated into society to the extent compatible with the interests of the person.«

einschulungsrate wird auf 76 Prozent geschätzt, wobei Jungen etwas bessere Chancen auf einen Schulbesuch haben als Mädchen. Nach kenianischen Quellen lag die Abschlussrate im Jahr 2007 bei durchschnittlich 81 Prozent, wobei hier auch bereits erwachsene Absolventen einbezogen werden. Bei dieser Rate traten deutliche Disparitäten auf (Ministry of Education 2008, 19). Kinder in abgelegenen Regionen, vor allem Mädchen, haben nur geringe Chancen auf einen Schulabschluss. Beispielsweise beendeten lediglich 21,7 Prozent der Mädchen in der Provinz North Eastern die Grundschule erfolgreich. Aber auch in Nairobi liegt die Absolventenquote bei nur 55 Prozent; hier scheiden Jungen etwas häufiger vorzeitig aus dem Bildungssystem aus. In der Tendenz deuten die kenianischen Statistiken für den Zeitraum von 2002 bis 2007 jedoch einen Anstieg der Schülerzahlen an.

Unter den Heranwachsenden, die nicht zur Schule gehen, sind Kinder mit Behinderungen überrepräsentiert. Das kenianische Bildungsministerium geht für 2008 von 45.000 Schülerinnen und Schülern in den 114 Sonderschulen und 1.341 Sonderklassen (special units) des Landes aus. Dies entspricht lediglich rund 0,5 Prozent der gesamten Schülerschaft. »Die Mehrheit der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen hat keinen Zugang zu Bildung«<sup>13</sup>, heißt es selbstkritisch im Ministeriumspapier, dies sei »noch immer inadäquat«<sup>14</sup> (Ministry of Education 2009, 18).

Hingegen behauptet eine kenianische statistische Veröffentlichung, dass 67 Prozent der behinderten Kinder eine Grundschule erfolgreich abschließen (NCAPD / KNBS 2008, 15), was jedoch auf äußerst fragwürdigen Erhebungsmethoden (unter anderem Haushaltsbefragung) und einer daraus resultierenden niedrigen Prävalenzrate von 4,6 Prozent beruht (davon 30 Prozent Blinde). Demgegenüber geht die Weltgesundheitsorganisation von rund 15 Prozent behinderter Menschen in Kenia aus (WHO 2011, 273).

In zwei Untersuchungen wurden Faktoren ermittelt, die eine Einschulung wahrscheinlich werden lassen. Kabubo-Mariara und Mwabu (2007, 586) sehen die »Eigenschaften des Kindes, Bildung der Eltern, mütterliche Berufstätigkeit, Familienzusammensetzung und den Haushaltswohlstand«<sup>15</sup> als besonders einflussreich an. Ferner nennen sie die Entfernung des Haushalts zur Schule bzw. zur Wasserversorgung und die »kognitiven Fähigkeiten« des Kindes als Indikatoren für einen Schulbesuch. Für Menschen mit geistiger Behinderung sehen Mutua und Dimitrov (2001, 188) zudem die Erwartungen der Eltern über die zukünftige soziale Akzeptanz, die Einstellung gegenüber einer Sonderbeschulung sowie das Bildungsniveau der Eltern als wichtig an.

## Ernüchternde Erfahrungen bei der Realisierung inklusiver Bildung

Eine deutliche Lücke zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und der konkreten Situation in der Schule wurde schon in früheren Studien unterstrichen (Muuya 2002). Unge-

13 »Majority of learners with Special Needs and Disabilities in Kenya do not access educational services.«

14 »is still inadequate«

15 »child characteristic, parental education, maternal employment, family composition and household welfare«





achtet der stärkeren Beachtung behinderter Menschen durch die Politik, verschiedener Empfehlungen und Kommissionen sieht die Kenya National Commission on Human Rights (KNCHR 2007, 19) Kinder mit Behinderungen noch immer als marginalisiert an.

Die Hindernisse sind vielseitig, wie verschiedene Studien hervorheben (Mutua / Dimitrov 2001; Muuya 2002; Malinda 2005; Mukuria / Korir 2006; Lynch et al. 2011; Oyugi 2011; Mutua / Swadener 2011; Barow / Muchiri 2013). Dazu gehören zusammenfassend: Vorurteile und abwertende Haltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, unklare politische Vorgaben bzw. nicht ausreichende öffentliche Finanzierung, das prüfungsorientierte kenianische Schulsystem, die Dominanz von Fürsorge- und Kontrolldenken bei Sonderschulrektoren, der Mangel an qualifizierten Lehrkräften, didaktische und methodische Eintönigkeit, fehlender Einbezug der Eltern und der lokalen community, Probleme beim Übergang ins Erwachsenenleben sowie der Ressourcenmangel in unterschiedlichen Ausprägungen (z. B. Räumlichkeiten, Lehrmittel, Transport, Gebühren). Auch das staatliche Kenya Institute of Education (2012) räumt Schwierigkeiten ein, etwa mangelnde Lehrerkompetenz und fehlende Schulentwicklungsbemühungen. Zwar gibt es gewisse Fortschritte, z. B. die Etablierung von special units an Grundschulen, doch existieren weiterhin enorme Schwierigkeiten für Kinder mit Behinderungen in Kenia.

## Resümee: Lebenschancen und ihre Realisierung

Ungeachtet der in jüngerer Zeit zu konstatierenden bildungspolitischen Ausrichtung auf Inklusion in Kenia ist anzunehmen, dass die Lage von Menschen mit Behinderungen – insbesondere deren Zugang zu Bildung – kurz- bis mittelfristig auch weiterhin massiv eingeschränkt sein wird. Dies hängt einerseits mit den oben skizzierten Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung zusammen, die vielfach mit der Ungleichverteilung materieller Güter und der Armut vieler Kenianer einhergehen. Im Sinne von Max Weber (1976) sind Menschen mit Behinderungen bei der Ressourcenverteilung in Kenia weitgehend ausgeschlossen. Eine Begrenzung auf ökonomische Aspekte würde jedoch zu kurz greifen.

Betrachtet man die staatlichen kenianischen Stellungnahmen zur Inklusion, so wird deutlich, dass diese zum Teil widersprüchlich sind und mit einem veralteten und defizitorientierten Behinderungsverständnis korrespondieren. Die weitgehende Ausblendung der Schule als System, das unter anderem durch eine unangepasste Didaktik, ein unflexibles Curriculum, einseitige Prüfungsorientierung und extremen Ressourcenmangel Exklusion erst schafft, verhindert ein tieferes Verständnis für das schulreformerische Anliegen inklusiver Bildung.

Die Kombination von Anrechten und Angeboten – grundlegend für die Optionen und damit Lebenschancen (Dahrendorf 1992) – befindet sich in Kenia in einem unübersehbaren Missverhältnis. In der bildungspolitischen Rhetorik hat sich der Inklusionsbegriff durchgesetzt, doch wird dieser zur Floskel, solange die in der Verfassung verankerten Rechte nicht mit entsprechenden Angeboten einhergehen. Die Gewährung kostenloser Grundschulbildung ist mit Blick auf die angestrebte Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele zwar zweifelsohne richtig, doch benötigen die Schulen entsprechende

Ressourcen, nicht zuletzt qualifizierte Lehrkräfte. Anders ist zu befürchten, dass Kinder mit Behinderungen bestenfalls physisch in der Schule anwesend sind, aber keine adäquate Förderung erhalten.

Auch die Gesetzgebung ist zum Teil problematisch. Der *Children Act* bietet eine wichtige Grundlage, doch bedarf der *Persons with Disabilities Act* mit seiner einseitigen Ausrichtung auf spezielle Bildungsinstitutionen und der im Voraus zu erbringenden vagen Prognose über »substanzielle Lernfortschritte« einer Reform. Diese hätte sich an die 2010 in Kraft getretene neue Verfassung mit ihren besonderen Schutzrechten für Menschen mit Behinderungen zu orientieren. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie die in der Verfassung vorgesehene Integration von Bildungseinrichtungen in die Gesellschaft interpretiert und realisiert wird.

Bildung und Schule bewegen sich in einem gesellschaftspolitischen Kontext. Für die weitere Entwicklung Kenias ist es von hoher Bedeutung, welche Rolle die für den Aufbau der Zivilgesellschaft bedeutsamen Nicht-Regierungs-Organisationen zukünftig einnehmen. Für die Inklusion erscheint eine stärkere Berücksichtigung von Interessen Betroffener, etwa Selbsthilfe- und Elterngruppen (Mutua / Swadener 2011; Barow / Muchiri 2013), ein wichtiger Schritt zu sein. Die Stärkung kultureller Bindungen – Ligaturen – in der lokalen Gemeinschaft kann hier wichtige Impulse geben. Schließlich können sich die Optionen von Kindern und Jugendlichen durch Bildung erweitern, ungeachtet einer eventuellen Behinderung. Dies kann zu einer Verbesserung ihrer Lebenschancen führen – was zur Freiheit aller beiträgt.

## Literatur

- Ainscow, M. / Booth, T. / Dyson, A. (2006): *Improving Schools – Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Altman, B. M. (2001): *Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications*. In: Albrecht, G. L. / Seelman, K. D. / Bury, M. (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London/New Delhi: Sage, 97–122.
- Barow, T. / Muchiri, E. (2013): *Listen to the people! The guardian's perspective on their disabled children's situation in rural Kenya*. Vortrag bei der Konferenz »Making education inclusive«, Johannesburg, Südafrika, 1.– 6.7.2013.
- Children Act (2001): Act No. 8 of 2001. [http://www.kenyalaw.org/klr/fileadmin/pdfdownloads/Acts/ChildrenAct\\_No8of2001.pdf](http://www.kenyalaw.org/klr/fileadmin/pdfdownloads/Acts/ChildrenAct_No8of2001.pdf) (Abruf 30.3.2013).
- Dahrendorf, R. (1992): *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Francis, E. (1998): *Gender and Rural Livelihoods in Kenya*. In: *The Journal of Development Studies* 35, H. 2, 72–95.
- Geiser, K. / Geiser, A. (1996): *Kenya Institute of Special Education (KISE)*. In: Studiengruppe »Behinderte und sozial benachteiligte Menschen in Afrika« (Hrsg.): *Leben am Rand der Gesellschaft. Sozial- und Sonderpädagogik in Kenia*. Ein Studienprojekt der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Neuried: Ars Una, 43–48.
- Kabubo-Mariara, J. / Mwabu, D. K. (2007): *Determinants of school enrolment and education attainment: empirical evidence from Kenya*. In: *South African Journal of Economics* 75, H. 3, 572–593.

- Kenya Institute of Education (2012): Report on a situational analysis of the status of inclusive education in primary and secondary schools in Kenya. <http://www.kie.ac.ke/images/corpcomm/inclusiveeducationinprimaryandsecondaryschools.pdf> (Abruf 28.10.2012).
- KNCHR (2007): Objects of Pity or Individuals with Rights: the Right to Education for Children with Disabilities. Occasional Report. Kenya National Commission on Human Rights. <http://knchr.org/Portals/0/OccasionalReports/Objects%20of%20Pity%20OR%20Individuals%20with%20Rights%20-%20Final%20April%202007.pdf> (Abruf 31.3.2013).
- Kramon, E. / Posner, D. N. (2011): Kenya's New Constitution. In: *Journal of Democracy* 22, H. 2, 89–103.
- Kubow, P. K. (2012): Kenya, Education and Diversity in. In: Banks, J. B. (Hrsg.). *Encyclopedia of Diversity in Education* (Bd. 1–4). Thousand Oaks, California: Sage, 1299–1304.
- Laibuta, K. I. (2011): International Cooperation in the Implementation of The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [http://www.un.org/disabilities/documents/COP/cosp4\\_presentation\\_liabuta.doc](http://www.un.org/disabilities/documents/COP/cosp4_presentation_liabuta.doc) (Abruf: 30.3.2013).
- Lynch, P. / McCall, S. / Douglas, G. / McLinden, M. / Mogesa, B. / Mwaura, M. / Muga, J. / Njoroge, M. (2011): Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. In: *International Journal of Educational Development* 31, H. 5, 478–488.
- Malinda, H. N. (2005): Integrating the Physically Disabled Children into Regular Schools in Kenya. An Analysis of Causes of Marginalization, the Life Situation of the Disabled Children and Proposals for enhancing their Inclusion and Welfare. A Case Study of Machakos District. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Ministry of Education (2008): The Development of Education. National Report of Kenya. Report Presented at The International Conference on Education, Geneva, 25–28 November 2008. [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/kenya\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/kenya_NR08.pdf) (Abruf 30.3.2013).
- Ministry of Education (2009): The National Special Needs Education Policy Framework. Final Draft. July 2009. Republic of Kenya. <http://www.education.go.ke/Documents.aspx?docID=527> (Abruf: 31.3.2013).
- Ministry of Medical Services and Ministry of Public Health and Sanitation (2011): Kenya Service Provision Assessment Survey 2010. Nairobi. <http://ncpd-ke.org/page/research> (Abruf: 29.3.2013).
- Mukuria, G. / Korir, J. (2006): Education for Children With Emotional and Behavioral Disorders in Kenya: Problems and Prospects. In: *Preventing School Failure* 50, H. 2, 49–54.
- Mutua, K. / Dimitrov, D. M. (2001): Prediction of School Enrolment of Children with Intellectual Disabilities in Kenya: the role of parents' expectations, beliefs, and education. In: *International Journal of Disability, Development and Education* 48, H. 2, 179–191.
- Mutua, K. / Swadener, B. B. (2011): Challenges to Inclusive Education in Kenya. Postcolonial Perspectives and Family Narratives. In: Artiles, A. J. / Kozleski, E. B. / Waitoller, F. P. (Hrsg.): *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 201–221, 268–271.
- Muuya, J. (2002): The aims of special education schools and units in Kenya: a survey of headteachers. In: *European Journal of Special Needs Education* 17, H. 3, 229–239.
- NCAPD / KNBS (2008): Kenya National Survey for Persons with Disabilities. Main Report. Nairobi: National Coordinating Agency for Population and Development (NCAPD) and Kenya National Bureau of Statistics (KNBS).
- Opini, B. M. (2010): A review of the participation of disabled persons in the labour force: the Kenyan context. In: *Disability & Society* 25, H. 3, 271–287.
- Oyugi, L. (2011): *Inclusive Education in Kenya: Perspectives of Special Educators. Attitudes and Values – How can they effect Inclusion?* Saarbrücken: LAP.
- Palmer, M. (2011): Disability and Poverty: A Conceptual Review. In: *Journal of Disability Policy Studies* 21, H. 4, 201–218.

- Persons with Disabilities Act (2003): Act No. 14 of 2003. [http://www.kenyalaw.org/kenyalaw/klr\\_app/frames.php](http://www.kenyalaw.org/kenyalaw/klr_app/frames.php) (Abruf: 30.3.2013).
- Stöpler, L. (2007): Hidden Shame. Violence against children with disabilities in East Africa. The Hague: Terre des Hommes.
- The Constitution of Kenya, 2010 (2010). <http://www.kenyalaw.org/klr/index.php?id=741> (Abruf: 31.3.2013).
- UNESCO (2010): Reaching the marginalized. Education for All. EFA global monitoring report. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012): UIS statistics in brief. Education (all levels) profile – Kenya. [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=289&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=4040&BR\\_Region=40540](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=289&IF_Language=eng&BR_Country=4040&BR_Region=40540) (Abruf: 31.3.2013).
- UNRIC (o. J.): Millenniums-Entwicklungsziele. <http://www.unric.org/html/german/mdg/index.html> (Abruf 30.3.2013).
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 2. Halbband. Tübingen: Mohr.
- WHO (2011): World Report on Disability. Geneva: WHO.

*Anschrift des Verfassers:*

Dr. Thomas Barow  
Halmstad University  
School of Social and Health Sciences  
P.O. Box 823  
S-301 18 Halmstad  
Schweden  
E-Mail: [thomas.barow@hh.se](mailto:thomas.barow@hh.se)