

Lux, Hendrik

Inklusion als "paradoxical space"? Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seeko, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 82-89



Quellenangabe/ Reference:

Lux, Hendrik: Inklusion als "paradoxical space"? Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seeko, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 82-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266756 - DOI: 10.25656/01:26675; 10.35468/5993-08

<https://doi.org/10.25656/01:26675>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Hendrik Lux

Inklusion als „paradoxical space“? Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden

1 Einleitung und methodisches Vorgehen

Die Betrachtung von Behinderung und Inklusion im Globalen Süden nimmt seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu, die Forschung dazu stammt jedoch originär meist aus dem Globalen Norden. Häufig werden entsprechende Machtstrukturen und Kontexte unzureichend reflektiert (vgl. Singal & Muthukrishna 2014, 11), auch wenn in den letzten Jahren postkoloniale Betrachtungen zunehmen (vgl. Biermann & Powell 2022, 25ff.). Ziel des Artikels ist die Annäherung an drei Forschungsdesiderate: die Reduktion der „gaps of knowledge“ (Al Zidjaly 2019, 239) im afrikanischen und arabischen Raum, das Aufzeigen der Paradoxe inklusiver Bildung in neuen Formen von Raum (vgl. Artiles 2003, 192) und eine zentrale Berücksichtigung von Schüler*innen (vgl. Schiemer 2017, 87ff.).

Der Globale Süden wird in diesem Artikel als ein Raum verstanden, der sich über ein Machtgefüge definiert (vgl. Wolvers, Tappe, Salverda & Schwarz 2015). Die Formulierungen „Global South“ und „Global North“ sind als Gegenentwürfe zu Begriffen wie „Industrierationen“ und „Entwicklungsländer“ oder „Erste“ und „Dritte Welt“ entstanden, die die Welt entsprechend einer westlichen Perspektive auf Entwicklungsstände ordnen. Wenngleich sie sich auf den ersten Blick auf spezifische geographische Regionen beziehen, werden sie vielmehr als framework genutzt, um weltweit durch Armut, Ungleichheit, Ausbeutung und Rassismus gekennzeichnete Räume zu betrachten (vgl. Jackson, Dellinger, McKee & Trefzer 2016, 145). Orte des Globalen Südens können sich auch im Globalen Norden befinden, in Form von „stigmatized geographic locations“ (Gonzalez 2020, 407), die primär aus „expendable people and spaces“ (Francis 2021, 698) bestehen. Das Begriffspaar Globaler Süden/Norden beinhaltet somit auf den ersten Blick ein Paradoxon und macht eine Gleichzeitigkeit sichtbar, die dualistische Perspektiven und normative Weltsichten aufzubrechen vermag. Ausgehend von dieser Beobachtung nimmt der Artikel eine neue Herangehensweise an die Betrachtung

von Inklusionsprozessen im Globalen Süden vor. Wie unter Bezugnahme auf das Konzept des „paradoxical space“ von Gillian Rose (1993) gezeigt wird, kann inklusive Bildung als ein Raum betrachtet werden, in dem eine scheinbar paradoxe Simultaneität unterschiedlicher Positionen vorherrscht und Schüler*innen in unterschiedlichen Abstufungen zugleich inkludiert wie auch exkludiert sein können. Die Datengrundlage für die Analyse bilden der Forschungsstand und zwei bisher unveröffentlichte Forschungsvorhaben: zum einen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen von Schüler*innen mit Behinderungen an ägyptischen Regelschulen und zum anderen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf inklusive Bildung in Ägypten, Kamerun, Namibia, Südafrika und Zimbabwe. In der Forschungsliteratur werden Paradoxien u. a. in Bezug auf Intersektionalität und Kontexte von Wissen, Organisation und Struktur sowie zu Fragen der Subjektivität/Subjektivierung analysiert (u. a. Artiles 2003; Richardson & Powell 2011). Zur Auswertung wird die Grounded Theory Methodology (GTM) nach Charmaz (2014) verwendet, die aktuell verstärkt in postkolonialen Kontexten genutzt wird (vgl. Tarozzi 2019). Die fünf betrachteten Staaten bilden nur einen kleinen Teil des Globalen Südens ab und sind sowohl untereinander als auch in sich heterogen, was durch eine unterschiedliche Anzahl an Datenpunkten noch verstärkt wird. Auch die Verständnisse von Inklusion weisen Unterschiede auf, welche hier nicht umfänglich berücksichtigt werden können. Die Erkenntnisse sind unter diesen Prämissen zu reflektieren. Dieser Artikel maßt sich keine abschließende Darstellung an, sondern zeigt weitere Forschungsdesiderate auf, indem eine erste Anwendung des Konzepts paradoxer Räume auf den dafür neuen Kontext der inklusiven Bildung erfolgt.

2 Theoretische Grundlagen zum „paradoxical space“

Rose zeigt bereits 1993 in *Feminism and Geography*, dass viele Konzepte von Raum in dualistischen Denkmodellen verhaftet sind und dadurch u. a. Intersektionalität nicht ausreichend abbilden. Rose' Ziel ist die Entwicklung eines Analysetools zur Betrachtung von Raum aus einer feministischen und poststrukturalistischen Perspektive, das solche Dualismen explizit zu überwinden sucht (vgl. Rose 1993, 159). Nach Rose ist Raum ein multidimensionales Konstrukt, „[that] refers to [a] complicated and never self-evident matrix of historical, social, sexual, racial and class positions which women occupy, and its geometry is strung out between paradoxical sites“ (Bondi & Davidson 2005, 155). Aus dieser Perspektive betrachtet sind Räume, über plurilokale Verortungen hinausgehend, nicht-euklidische „paradoxical space[s]“ (Rose 1993, 150). Rose versteht Raum als „[a] fluid and multidimensional topography“ (ebd., 156), in dem Individuen gleichzeitig verschiedene Positionen zwischen Zentrum und Peripherie einnehmen, inkludiert

und exkludiert sein können (ebd., 153). Hier werden die Anknüpfungspunkte zum Konstrukt Behinderung deutlich.

3 Inklusive Bildung im Globalen Süden als „paradoxical space“

Inklusion und Exklusion sind – sowohl im Global North als auch South – keine singulären Positionen und Personen können im Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion verortet werden (vgl. Geurts & Komabu-Pomeyie 2016, 85ff.). Im Folgenden sollen Achsen eines diskursiven und in Relation zu den jeweiligen Strukturen stehenden paradoxical space aufgezeigt werden, auf und zwischen denen sich Akteur*innen im Kontext inklusiver Bildung fluid verorten bzw. verortet werden. Die Achsen bilden, neben Inklusion/Exklusion, das staatliche Handeln durch die Ausbildung der Lehrpersonen sowie die gesellschaftliche Teilhabe ab. Gender als Grund für eine intersektionale Exklusion wird hier nicht aufgeführt, da vor allem in Ägypten konträre Aussagen in der Datengrundlage vorliegen und eine Nacherhebung notwendig ist. Auch die Differenzlinien sozio-ökonomische Heterogenität und kulturelles Kapital werden nicht direkt auf einer Achse abgebildet, sind aber an nahezu allen Exklusionseffekten beteiligt – besonders in Gebieten mit einer hohen Armutssquote.

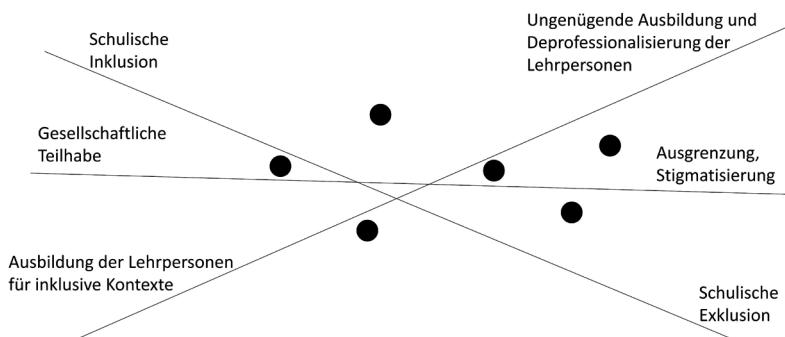


Abb. 1: Entwurf eines vereinfachten „paradoxical space“ mit drei Achsen und einer gleichzeitigen und widersprüchlichen Positionierung von exemplarischen Akteur*innen (Schüler*innen und Lehrpersonen, schwarze Punkte). Eigene Darstellung.

3.1 Erste Achse: Schulpädagogische Inklusion und Exklusion

Eine erste Achse lässt sich zwischen der Inklusion und Exklusion von Schüler*innen mit Behinderungen über Prozesse und Strukturen aufspannen. Die untersuchten Staaten besitzen unterschiedliche Abstufungen einer inklusiven policy. In Süd-

afrika existiert zwar eine weitreichende inklusive policy mit entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Republic of South Africa, Department: Basic Education 2015, 7ff.), durch weiterhin exkludierende Zulassungskriterien werden aber Menschen mit Behinderungen vom Schulbesuch ausgeschlossen (vgl. The Right to Education for Children with Disabilities Alliance 2017, 10). Ähnlich ist die Situation in Ägypten: Aus einem Ministerialerlass von 2017 leitet sich ein Rechtsanspruch auf den Besuch wahlweise einer Regel- oder Förderschule ab, allerdings nur für definierte Ausprägungen von Behinderungen, etwa für „intellectual disabilities“ mit einem IQ zwischen 65 und 70 (Office of the Prime Minister 2018, Artikel 24). Bestehende Strukturen, wie Eingangsprüfungen oder die Infrastruktur, bleiben exkludierend. Zusammenfassend lässt sich für die untersuchten Staaten festhalten: „Inklusive Bildung existiert zwar als ‚policy‘ für die staatlichen Schulen, wird aber nur begrenzt und ohne allgemeines Verständnis seitens der Lehrenden oder gesellschaftliche Akzeptanz umgesetzt“ (Leitung NGO, Namibia, persönl. Mitteilung).

Ägyptische Forschende und Führungspersonen der Entwicklungszusammenarbeit sehen sowohl eine subalterne, postkoloniale Beziehung zwischen Staaten im Global South und Fördermittelgebern – inklusive Bildung wird als policy formuliert, um Vorgaben von Förderrichtlinien zu erfüllen – als auch ein in Teilen geringes feststellbares Interesse der südlichen Staaten an einer Umsetzung dieser inklusiven policies. Hier tritt ein Paradox auf, sodass die politischen Diskurse zur inklusiven policy sich von der praktischen Umsetzung dieser Ziele entfernen und eher in Bezug zum Ressourcenmangel in den Bildungssystemen stehen. Die Divergenz zwischen inklusiver policy und der beobachteten Situation konnten durch Biermann und Schieler auch in ihren Forschungen zu Nigeria und Äthiopien aufgezeigt werden. Biermann sieht eine Ursache in der „Sonderpädagogisierung der Inklusion“ (Biermann 2021, 174) durch Diskurse, die paradoxerweise den Charakter der UN-BRK durch eine Weiterführung oder Etablierung segregierender Strukturen (zu) erfüllen (glauben). Schieler führt weiterhin Unterschiede zwischen Ausbildungsinhalten und schulischen Anforderungen sowie unterschiedlichen Einstellungen zu inklusiver Bildung auf verschiedenen (Hierarchie-)Ebenen zur Erklärung an (vgl. Schieler 2017, 9).

3.2 Zweite Achse: Gesellschaftliche Teilhabe, Ausgrenzung und Stigmata

Die (gesellschaftliche) Akzeptanz wird diskursiv ausgehandelt und häufig durch kulturelle Stigmata reduziert oder konterkariert (vgl. Köpfer, Powell & Zahnd 2021, 19ff.). Kulturelle Stigmata sind relational und treten auch in Kontexten des Globalen Nordens auf. Eine Betrachtung in rein südlichen Kontexten birgt die Gefahr, dass hier postkoloniale Entwicklungsunterschiede reproduziert werden, wie McClintok (1995) am Beispiel Gender aufzeigt. Entsprechend sensibel und

kritisch ist diese Achse zu handhaben. In den Daten lässt sich ein Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Grundüberzeugungen feststellen. Funktionäre der Bildungsministerien und Schulleitungen äußern sich positiv zu inklusiver Bildung und streben eine Umsetzung in ihren Zuständigkeitsbereichen an. Diese Umsetzung bezieht die Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen jedoch häufig nicht mit ein und arbeitet auch die bestehenden gesellschaftlichen Stigmata nicht auf. Ein offener Diskurs findet in den häufig hierarchisch organisierten Schulen nicht statt. Eine Schulleitung fasst ihre Frustration zusammen: „They [die Lehrpersonen] consider it [Behinderungen] a societal stigma and [...] the kids are labeled as cases. [...] That annoys me a lot.“ (Schuldirektor C, Ägypten, persönl. Mitteilung). Diskriminierungen aufgrund einer stigmatisierten Behinderung sind sowohl in der Datengrundlage als auch im Forschungsstand erkennbar (Parnell 2017, 9). Schiemer hat in Äthiopien unterschiedliche Einstellungen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen nachgewiesen (s.o). Einschränkend muss ergänzt werden, dass ein Literaturreview zur Einstellung von Lehrpersonen gegenüber Menschen mit Behinderungen in arabischen und nordafrikanischen Staaten inkonsistente Erkenntnisse über verschiedene Studien hinweg nachweist (vgl. Alkhateeb, Hadidi & Alkhateeb 2016, 63ff.).

3.3 Dritte Achse: Ausbildung der Lehrpersonen und Deprofessionalisierung

Eine dritte Achse bildet die Kompetenzen und den Ausbildungsstand des pädagogischen Personals ab. In der Datengrundlage zeigt sich eine häufig mangelnde Aus- und Fortbildung für Lehrpersonen in Hinblick auf inklusive Schulkontexte und ein ebenso häufig unregulierte Feld von weiteren, pädagogisch tätigen Personen. Unterrichten sei eine „default occupation“ (Chief Academic Officer, Ägypten, persönl. Mitteilung) für Personen, die in ihrem eigentlichen Fachgebiet keine Anstellung erhielten und an Schulen ohne pädagogische Qualifikation arbeiten. Selbst zwei der Special Educational Needs Coordinators (SENCo) in der Datengrundlage sind Quereinsteiger*innen aus anderen Fachgebieten. Fortbildungen (auch durch internationale Akteur*innen) existieren, sind aber „von der Qualität und dem Zeitansatz nicht ausreichend“ (Wissenschaftlerin, UNESCO Afrika, persönl. Mitteilung). Entsprechend äußern Lehrpersonen ihre Frustration aufgrund einer mangelhaften Vorbereitung auf inklusive Klassenkontakte und der daraus resultierenden Schwierigkeiten, den geplanten Unterricht umzusetzen.

Inklusionsbegleiter*innen werden in den betrachteten Fällen von den Eltern ange stellt. Sie sind nicht institutionell angebunden und besitzen – neben ihrer Erfahrung und in Einzelfällen Fortbildungen durch die Schulen – keine Qualifikation. Trotzdem wird diesen Personen eine wichtige Rolle im inklusiven Unterricht zuteil. Die Lehrpersonen, die häufig ebenfalls nicht für inklusive Kontexte ausgebildet sind, werden zwar entlastet, das Schulsystem im Umgang mit Schüler*innen

mit Behinderungen jedoch deprofessionalisiert. Diese Erkenntnisse decken sich mit den von Fritzsche & Köpfer herausgearbeiteten paradoxen Effekten von „(para-)professionals“ (2021, 18), die von einer Ermöglichung der Inklusion bis zur Deprofessionalisierung des Bildungssystems reichen.

4 „Paradoxical space“ als Analysetool im Global South

Rose setzt Intersektionalität in das Zentrum ihres Konzepts, in Kontexten des Global South erscheinen jedoch machtkritisch-postkoloniale Betrachtungsweisen sinnvoller, z. B. um Subalternität(en) zu betrachten. (Post-)koloniale Strukturen und Konzepte sind nicht nur bereits originär im Konstrukt Behinderung angelegt (vgl. Jantzen 2018, 191), sondern auch weiterhin in internationalen Diskursen zu inklusiver Bildung wirkmächtig: Inklusion, wie sie im Globalen Norden verstanden wird, ist nicht in gleicher Weise auf südliche Kontexte übertragbar (vgl. Hassanein 2014, 192f.). Paradoxe Räume bieten das Potenzial internationale, postkoloniale und lokale Phänomene miteinander in Relation zu setzen, darstellbar zu machen und zu diskutieren. So gelingt es, die an inklusiver Bildung beteiligten Akteur*innen in ihrer Widersprüchlichkeit räumlich abzubilden und Herausforderungen zu identifizieren. Die Achsen im vorgestellten Raum haben direkte und widersprüchliche Einflüsse auf inklusiv beschulte Schüler*innen bzw. führen zu einer paradoxen Positionierung ebendieser. Auch Lehrpersonen können analog paradoxe Positionen im Raum einnehmen: Sie können ohne pädagogische Ausbildung einer „default occupation“ (s. o.) nachgehen, sich aber trotzdem aufgrund ihrer persönlichen Überzeugung erfolgreich als SENCo für inklusive Bildung einsetzen. Paradoxe aus dem Forschungsstand können ebenso durch das Denkbild des paradoxen Raums miteinander in Beziehung gesetzt werden. Obwohl inklusive Bildung von lokalen Kontexten abhängig ist und Unterschiede zwischen geographischen Regionen existieren, zeigen sich deutlich übergreifende Phänomene, wie die Deprofessionalisierung von Lehrpersonen und Differenzen zwischen policy und beobachteter Situation an den Schulen. Die räumliche Darstellung hat sich bei der kommunikativen Validierung dieses Artikels mit lokalen Expert*innen bewährt, da die Erkenntnisse plastischer besprochen werden konnten.

Da hier nur eine begrenzte Diskussion vorgenommen werden konnte, bleiben Forschungsdesiderate bestehen: Die räumliche Darstellung von inklusiver Bildung im Globalen Süden in einem paradoxical space sollte anhand einer repräsentativeren Stichprobe und unter Beteiligung von Forschenden aus dem Global South fortgesetzt werden. Weitere Anknüpfungspunkte wären Potenziale neo-institutionalistischer Erklärungsmuster in paradoxen Räumen und – analog zu Francis (2021) – die postkoloniale Analyse von Behinderung als paradoxer Raum des Global South in nördlichen Kontexten.

Literatur

- Alkhateeb, J., Hadidi, M. & Alkhateeb, A. (2016): Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. In: *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 60–75.
- Al Zidjaly, N. (2019): Making the irrelevant relevant. The case of the invisibles with disabilities in the Middle East. In: Ellis, K., Garland-Thomson, R., Kent, M. & Robertson, R. (Hrsg.): *Interdisciplinary Approaches to Disability: Looking Towards the Future*. London, New York, 230–241.
- Artiles, A. (2003): Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. In: *Harvard Educational Review*, 73, 164–202.
- Biermann, J. (2021): Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland. In: Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen, Berlin, Toronto, 167–178.
- Biermann, J. & Powell, J. (2022): Internationale Disability Studies. In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden, 19–34.
- Bondi, L. & Davidson, J. (2005): Situating gender. In: Nelson, L & Seager, J. (Hrsg.): *A Companion to Feminist Geography*. Malden, Oxford, 15–31.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks.
- Francis, A. (2021): Global Southerners in the North. In: *Temple Law Review*, 93, 689–711.
- Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2021): (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. In: *Disability & Society* 27, 1–21.
- Geurts, K. & Komabu-Pomeyie, S. (2016): From 'Sensing Disability' to Seselelame: Non-dualistic Activist Orientations in Twenty-First-Century Accra. In: Grech, S. & Soldatic, K. (Hrsg.): *Disability in the Global South: The Critical Handbook*. Cham, 85–98.
- Gonzalez, C. (2020): Migration as Reparation: Climate Change and the Disruption of Borders Climate Justice Symposium. In: *Loyola Law Review*, 66, 401–444.
- Hassanein, E. (2014): Inclusion, Disability and Culture. Rotterdam.
- Jackson, J., Dellinger, K., McKee, K. & Trefzer, A. (2016): Interdisciplinary Perspectives on the Global South and Global North. In: Hooks, G. (Hrsg.): *Sociology of Development Handbook*. Oakland, 129–152.
- Jantzen, W. (2018): Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung. In: Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.): *Empowerment und Exklusion*. Gießen, 189–198.
- Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (2021): Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen, Berlin, Toronto, 11–41.
- McClintock, A. (1995): Imperial leather: race, gender, and sexuality in the colonial contest. New York.
- Office of the Prime Minister (2018): Prime Ministerial Decree No. 2733 of 2018. Implementing Regulations of rights of persons with disabilities. Cairo.
- Parnell, A. (2017): Building Implementation Capacity for Inclusive Education in Egypt. Cairo.
- Republic of South Africa. Department: Basic Education. (2015): Report on the Implementation of Education White Paper 6 on Inclusive Education. An Overview for the Period: 2013–2015.
- Richardson, J. & Powell, J. (2011): Comparing special education: origins to contemporary paradoxes. Stanford.
- Rose, G. (1993): Feminism and geography: the limits of geographical knowledge. Cambridge.
- Schiemer, M. (2017): Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. Cham.
- Singal, N. & Muthukrishna, N. (2014): Education, childhood and disability in countries of the South – Re-positioning the debates. In: *Childhood*, 21 (3), 293–307.

- Tarozzi, M. (2019): Coding and Translating: Language as a Heuristic Apparatus. In: Bryant, A. & Charmaz, A. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory. London, 186–205.
- The Right to Education for Children with Disabilities Alliance (2017): Alternative Report to the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities in response to South Africa's Baseline Country Report of March 2013 on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, with particular reference to the provisions of Article 24.
- Wolvers, A., Tappe, O., Salverda, T. & Schwarz, T. (2015): Introduction. In: Hollington, A., Salverda, T., Schwarz, T. & Tappe, O. (Hrsg.): Concepts of the Global South. Köln, 1–2.