



G EISTIGE ENTWICKLUNG

Titel/Thema	Basisinformation: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Verfasser(innen)	Ingrid Karlitschek
Erstellungsdatum	Juli 2017



Ausgehend von den vier Schülerinnen und Schülern Luis, Christiane, Damian und Tina werden grundlegende Fragen zu einer inklusiven schulischen Förderung von Schüler(innen) mit einer sogenannten „geistigen Behinderung“ aufgeworfen. Dabei wird versucht, sich den Blickwinkeln der Schüler(innen) anzunähern, genauso wie an verschiedene Perspektiven der am Bildungsprozess beteiligten Personen. Ziel ist nicht, fertige Antworten zu gegeben, sondern für eine Fragehaltung gegenüber den Herausforderungen zu sensibilisieren.

„Was hat der Luis?“ fragen ein paar Jungen, als sie das erste Mal gemeinsam mit ihm eine Bildergeschichte bearbeiten sollen. „Wieso ist er eigentlich nicht in der *normalen* Klasse?“

Luis besucht eine Partnerklasse. Sie gehört zu einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ihr Klassenzimmer befindet sich allerdings in einer Grundschule, wo Luis und seine Klassenkamerad(innen) so viel wie möglich gemeinsam mit Grundschüler(innen) lernen und arbeiten. Der Schulalltag bietet Anlass für viele Fragen.

„Warum kommt man eigentlich nicht auf die Welt und kann schon alles?“ fragt Luis seine Lehrerin, als er ihr am Morgen seine Hausaufgabe zeigt. „Warum empfindet er eigentlich das Lernen als so schwierig, wo er doch schon so viel erreicht hat?“ bedauert seine Lehrerin. Beim Lesen sieht man erste Erfolge, mit großer Freude ordnet Luis Bilder den passenden Wortkarten zu. Nur auf die Mathematikaufgaben mit den Rechenschiffchen kann er sich nicht so recht konzentrieren.

Die Klassenkamerad(innen) von Luis haben ganz andere Fragen, wenn sie täglich ihre Übungen im Wochenplan wiederholen.

Zum Beispiel Christiane. Seit vier Jahren übt sie, ihren Namen selbst zu schreiben. Jedes Jahr gelingt ihr ein neuer Buchstabe, darüber ist sie sehr stolz. Sie ermüdet nicht und fühlt sich sehr kompetent, wenn sie das kleine „r“ bei den immer gleichen Übungen an der Tafel, im Sand und auf den Arbeitsblättern nachfährt. Die Frage ist nur, wo fängt der Strich in diesem Kästchen an, wo ist überhaupt oben und wo ist unten? Warum sie das macht, weiß sie wohl. Irgendwann möchte sie ihren ganzen Namen selbstständig schreiben können.

Damians tägliche Frage ist: „Wieso muss ich ausgerechnet jetzt meine Aufgabe beenden, in die ich mich gerade so schön hineinversteckt habe?“ Stundenlang würde er mit diesem Material weiterspielen. Er widerspricht mit lauten „aaa“-Rufen und wirbelt seine Hände durch die Luft. Die angedeuteten Gebärden sollen seinem Willen Nachdruck verleihen. Aber der Time-Timer, der extra für Damian die Zeit sichtbar macht, ist abgelaufen. Fünf Minuten vorher hat sich die Kinderpflegerin zu ihm gesetzt, um mit Damian gemeinsam die Aufgabe zu beenden. Die Bildkarten auf dem Plan zeigen eine neue Stunde an. Und die anderen Kinder warten ungeduldig im Morgenkreis, den sie gemeinsam beginnen wollen. Heute helfen die üblichen Maßnahmen nicht. Die Lehrerin fragt sich, ob Damian für den Kompromiss bereit sein wird, die Aufgabe zu Hause zu beenden?

Was ist mit Tina? Kann sie überhaupt Fragen stellen? Blitzschnell greift sie mit ihrer rechten Hand nach allem in ihrer Reichweite. Die Linke ist durch eine Spastik gelähmt. Manche Gegenstände inspiziert die Schülerin mit eindringlichem Blick oder zerknautscht sie mit der Hand und mit dem Mund. Unermüdlich fügt sie die großen Puzzleteile zusammen. Plötzlich schleudert sie eines davon durch das Klassenzimmer. Zu spät sieht die Schulbegleitung das voraus. Sie und die Lehrerin beobachten jeden Blick, jeden Atemzug, jede Körperbewegung, jedes Hantieren mit dem Arbeitsmaterial ganz genau. Bei den Fotos auf dem Talker erkennt Tina ihren Klassenkameraden. Immer wieder tippt sie auf Damians Bild, woraufhin sein Name mehrfach zu hören ist. Dieser ist mittlerweile im Stuhlkreis angekommen und freut sich, dass er zusammen mit Tina die Datumskugel in die Monatsdose einfüllen darf.

Bei seinen täglichen Beobachtungen wächst die Liste von Luis Fragen zunehmend. Er besitzt die Fähigkeit, sich mit anderen zu vergleichen, mit schwächeren und mit stärkeren. So weiß er, welche Ziele sie im Gegensatz zu ihm erreichen können und auch welche Ziele „man“ im Leben erreichen muss, um als erfolgreich zu gelten. Welche davon wird er je erreichen?

Und da ist sie wieder, diese Frage „Was hat der?“; gestellt von einem Kind, nicht ahnend, welche Erfahrungen Luis schon machen musste, weil er zu spüren bekam, dass seine Entwicklung nicht den Erwartungen entsprach. Ein gewisses Unbehagen schleicht sich unwillkürlich ein. Wie will man es aussprechen? Hat Luis eine geistige Behinderung? Welche Erkenntnisse könnte die mögliche Antwort für Luis bringen? Wozu kann das Wissen um seine Frühgeburt und den stark unterdurchschnittlichen Intelligenzquotienten dienen? Es konnte Luis nicht den Probeunterricht an verschiedenen Schulen ersparen und auch nicht das wachsende Gefühl des Scheiterns und nicht Dazugehörens.

Nicht nur im Umfeld von Luis, Christiane, Damian und Tina, auch in der Vergangenheit wurden Antworten bezüglich des Phänomens „Geistige Behinderung“ gesucht, die zu verschiedenen Betrachtungsweisen, Einordnungen und Konsequenzen für die Betroffenen führten (vgl. Stöppler 2014, 23-68).

- Aus der **Perspektive des Arztes** werden medizinische Ursachen untersucht, wie zum Beispiel Probleme eines Kindes vor, während oder nach der Geburt, Stoffwechselstörungen, chromosomal verursachte Behinderungen und diverse Syndrome, von denen das Down-Syndrom und die Autismus-Spektrum-Störung die wohl bekanntesten sein dürften. Mit Hilfe dieser Kenntnisse ist es den Eltern von Damian und Tina besser gelungen, keine Schuldgefühle zu entwickeln und sich auf die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsperspektiven ihres Kindes einzulassen (vgl. Stöppler 2014, 45). Bei Luis und Christiane hingegen waren Diagnose und daraus folgende Perspektiven nicht so eindeutig.
- In der **Psychologie** steht u.a. die Messung der Intelligenz im Vordergrund. Sie wird mit Hilfe des Intelligenzquotienten (IQ) in Vergleich zu einer durchschnittlichen kognitiven Entwicklung gesetzt. Laut ICD-10 (Internationaler Klassifikation von Krankheiten) beginnt demnach eine geistige Behinderung unter einem IQ von 70 (Stöppler 2014, 23ff). Im Schulalltag stellt sich diese Einordnung immer wieder als problematisch heraus, weil sie Menschen überwiegend über ihre Defizite definiert und wenig konkrete Hinweise für die praktische Förderung bietet. Außerdem suggeriert sie eine klare Einordnung, die in der Realität jedoch durch fließende Übergänge gekennzeichnet ist. Deswegen erweist sich für Schüler(innen) im Grenzbereich, wie zum Beispiel für Luis, die Einteilung in die verschiedenen Schularten mit der Orientierung am IQ als besonders ungünstig. So war Luis in der einen Schulart zwangsläufig überfordert, in der anderen unterfordert. Zu guter Letzt gab der Intelligenzquotient keinen Aufschluss darüber, wie der Junge in eine Gruppe oder Klassengemeinschaft eingebunden werden konnte.
- Die **soziologische Perspektive** hingegen untersucht die „soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Cloerkes 2007, 3), also die interaktiven Prozesse, die sowohl zu Anerkennung und Teilhabe, als auch zu Stigmatisierung und Aussonderung von Menschen mit Behinderung führen können. In diesem Ansatz von Behinderung werden Blickwinkel und Haltung des Betrachters einbezogen, zum Beispiel bei der Analyse von Aussagen wie „Menschen mit Down-Syndrom sind dick“ oder „Autisten sind beziehungsunfähig“. Die medizinische Diagnose verleitet dazu, Beeinträchtigungen als individuelle Eigenschaften oder gar Merkmale von Menschen zu betrachten und ihnen diese im schlimmsten Fall als Wesenszüge zuzuschreiben, hier als „Faulheit“ und „Unhöflichkeit“. Bei genauerem Hinsehen konnte man erkennen, dass das Umfeld dieser Personen genauso seinen Teil zu deren Behinderung beitrug. Menschen mit Down-Syndrom wurden aufgrund ihres häufigen Herzfehlers vor körperlichen Anstrengungen geschont. Zuneigung wurde durch Versorgung mit Essen bekundet. Säuglinge und Kleinkinder, die ihr Gegenüber nicht anlächeln konnten, erhielten nicht dieselbe Aufmerksamkeit und Zuwendung wie andere Kinder ihres Alters, obwohl sie diese mindestens in demselben Maße benötigten. Auf diese Weise wurde die biologisch bzw. psychisch verursachte Beeinträchtigung einer Person erst durch das soziale Umfeld zur eigentlichen Behinderung ihrer Handlungsmöglichkeiten. In diesem Sinne verwendet die WHO das sogenannte bio-psycho-soziale Modell von Behinderung. Dieses deutet Behinderung als eine negative Wechselwirkung zwischen den individuellen Eigenschaften einer Person und den Faktoren aus ihrer Umwelt (DIMDI 2005, 23). Eine Analyse des Umfeldes bezieht beispielsweise auch die Hilflosigkeit, Ängste, Bedürfnisse, begrenzte Ressourcen aber auch Vorurteile von Eltern, Geschwistern oder Schule mit ein. Erst so kann ein umfassendes Bild der Behinderung gezeichnet werden und nur dadurch besteht die Chance auf gegenseitige Anerkennung.

- Dieser Blickwinkel spielt auch in der **Pädagogik** eine Rolle, wenn Lehrer(innen) auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) reagieren. Wie mag sich Luis wohl fühlen, wenn sich Mitschüler(innen) und Lehrerin über seine Behinderung unterhalten? Laut der Studie über die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) (Dworschak et al. 2012) erlernen über 25% dieser Schüler(innen) im Laufe der Schulzeit weder lesen noch schreiben (Ratz 2012, 116 ff). Ähnlich verhält es sich mit der Fähigkeit des Zählens in Mathematik (Ratz 2012, 140). Knapp 20% verfügen über keine Lautsprache (Wagner/Kannewischer 2012, 105f). Rund die Hälfte der Schüler(innen) zeigen überdies Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Verhalten (Dworschak et al. 2012, 162). Handelt es sich hierbei nun rein um individuelle Einschränkungen oder werden die Probleme der Schüler(innen) auch dadurch verursacht, dass die Schule als Umfeld nicht bereit oder in der Lage ist, die Barrieren, an denen die Schüler(innen) scheitern, zu erkennen und abzubauen? Lange Zeit wurden Kindern wie Damian in der Schule keine Angebote zum Lesen und Schreiben gemacht, da diese Fähigkeiten nicht von ihnen erwartet wurden. Auch hier gilt es, falsche Zuschreibungen und Erwartungen an Schüler(innen) wie auch an die Schule zu vermeiden: Wird das Fehlen der verbalen Sprache von Tina defizitär gedeutet, also in dem Sinn, dass sie keine Fähigkeiten zur Kommunikation besitzt und deswegen alle Entscheidungen für sie getroffen werden müssen? Oder gelingt es, durch den Aufbau einer Beziehung, und mit Unterstützung von Kommunikationshilfen, Angebote bereitzustellen, mit denen sie sich selbstwirksam und handelnd mitteilen kann? Wird sie dadurch richtig sprechen, vielleicht schreiben lernen? Wie realistisch ist die Erwartung, dass Tina durch das Angebot von Bildern die ganze Zeit, allen Inhalten des Unterrichts folgen kann?

Die genannten Zahlen legen nahe, dass der überwiegende Teil der Schülerschaft ein großes Entwicklungspotential in allen Bereichen hat. Bei all diesen Erklärungsversuchen zeigt sich aber auch, dass die Grenzen zwischen dem nicht genügend Versuchten und dem nicht Möglichen fließend sind und die Erwartungen auf den verschiedenen Seiten manchmal sehr hoch. Daher zwingen uns die Begegnungen mit Kindern wie Luis, Christiane, Damian und Tina, grundsätzliche Fragen auch nach den **Aufgaben der Schule** immer wieder auf den Prüfstand zu legen.

- Von welchem Bildungsbegriff können wir ausgehen, wenn befürchtet wird, dass ein Kind in seiner kognitiven Entwicklung die Ebene des konkreten Handelns kaum verlassen und somit nicht zu reflexiven Denkprozessen in der Lage sein wird? Das Verdienst der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ist es, die Erziehung zur Selbstständigkeit auch bei kleinsten, alltäglichen Handlungen, wie Händewaschen und Umziehen an der Garderobe in das Verständnis von Bildung eingebunden zu haben. Kognitive Kompetenzen können auf allen Entwicklungsstufen gefördert werden, wie bei Tina, die mit ihrem Talker die Erfahrung von Ursache und Wirkung macht, oder bei Luis, der anhand seiner konkreten Rechenmaterialien Denkstrategien im Umgang mit Mengen entwickelt. Alle Bildungsinhalte der allgemeinen Schule können entsprechend der Kompetenzen der Schüler elementarisiert werden. Dennoch sind nicht alle Bildungsinhalte für die Schüler(innen) gleichermaßen relevant. Angesichts der Langsamkeit, in der Christiane die Buchstaben ihres Namens lernt, stellt sich die Frage, ob man die Zeit nicht besser für andere Inhalte und Kompetenzen nutzen sollte. Ihre Lehrerin muss dies im Hinblick auf ihre Schülerin immer wieder aufs Neue abwägen.
- Eine weitere Frage ist, wie gehen wir damit um, wenn wir an unsere Grenzen stoßen? Was, wenn Luis die Steine auf seinem Rechenschiff wieder einmal durcheinanderbringt und erlebt, dass er die Aufgabe, die er schnell hinter sich bringen wollte, nicht schafft. Was soll die Lehrerin tun, wenn Damian heute bis ans Äußerste geht, wenn er sich auf den Boden wirft, so dass sie ihn in den Nebenraum bringen muss? Ihr Scheitern könnte kaum sichtbarer werden. Oder gibt es vielleicht Grenzen, die wir als Vorwand nehmen, für eigene Bequemlichkeiten und Unvermögen? Lassen wir uns davon behindern, Alternativen für unser gewohntes Handeln zu suchen und behindern damit am Ende auch die Möglichkeiten unserer Schüler(innen)? Und wie gehen wir mit den wirklich unüberwindbaren Grenzen um? Gelingt es uns, das Scheitern anzunehmen und als inklusiven Bestandteil des Lernens und des Miteinanders zu begreifen? Scheitern betrifft Schüler(innen) wie Lehrer(innen) in ihrer ganzen Existenz. Deswegen muss jeder mit seinem persönlichen Scheitern ernst genommen werden.

- Schließlich ist das Lernen jedes(r) einzelnen eingebunden in ein Geflecht aus Beziehungen. Wie gehen wir mit dem Widerspruch zwischen notwendiger, verstärkter individueller Zuwendung einerseits und der Maxime der Gleichbehandlung andererseits um? Wie gestalten wir Interaktion und Kommunikation angesichts der scheinbaren Sprachlosigkeit mancher Schüler(innen)? Wie können Kinder unter ihren Voraussetzungen den allgemeinen Entwicklungsaufgaben bis hin zum selbstbestimmten Erwachsensein nachkommen, inklusive Einbettung in ein selbst gewähltes soziales Umfeld und Arbeitswelt? Die Entwicklungsaufgaben für die Heranwachsenden mit oder ohne Beeinträchtigungen unterscheiden sich im Grunde nicht, die Möglichkeiten, diese zu bewältigen allerdings schon. So spielen beispielsweise Bindungen zu vertrauten Bezugspersonen insgesamt eine tragende Rolle. Andererseits müssen, können und wollen auch Kinder mit geistiger Behinderung beim Eintritt in die Schule lernen, sich an Gleichaltrigen zu orientieren. Seit Christiane die ersten drei Buchstaben ihres Namens kann, unterschreibt sie bei jeder Gelegenheit ihre Arbeiten selbst, endlich, so wie die anderen Kinder auch. Allerdings darf die Orientierung an den Anforderungen der Allgemeinen Schule nicht verwechselt werden mit einer einseitigen Anpassung an diese. Werden die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler(innen) außer Acht gelassen, führen unrealistische Erwartungen nicht nur zum Scheitern der möglichen, kognitiven Lernprozesse, sondern auch zum Misslingen des Aufbaus einer inklusiven Klassengemeinschaft. Gerade diese spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung sozialen Verhaltens und von Identität. Sich darin zu bewegen, ist nicht immer leicht, erfährt Luis, bei dem sich bereits die Pubertät ankündigt. Er will von seiner Peergroup anerkannt sein, aber von welcher? Von seinen Klassenkameraden aus der Förderschule, den Kindern aus der Grundschule oder doch am ehesten von den großen, coolen Jungen aus seiner Nachbarschaft? Wie bewusst erlebt Tina ihr Umfeld? Am liebsten und direktesten tritt sie mit anderen durch Umarmungen in Kontakt. Der Talker ist ein Angebot zur Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten. Auch wenn das Tippen auf seine Felder manchmal wie Zufallstreffer wirken mag, lernt sie doch die verlässlichen Reaktionen ihres Umfelds darauf kennen. Damian, der eben noch völlig entnervt in den Nebenraum gebracht wurde, findet dort die Ruhe wieder, die er beim Beenden seiner Aufgabe verloren hat. Handelt es sich hier nun um Exklusion statt Inklusion? Heute scheint er das zu brauchen, warum auch immer. Der Junge kann es seiner Lehrerin nicht erklären, doch er zeigt es ihr mit all seiner Macht.

Aber wären diese Kinder nicht nach wie vor sinnvoller in den Förderschulen untergebracht, in einem Schonraum, in dem so sein dürfen und gefördert werden können, wie sie es brauchen? Dort gibt es das ausgebildete Personal an Sonder- und Heilpädagog(innen) sowie Kinderpfleger(innen). Es bestehen die Netzwerke zu verschiedenen Therapeut(innen), Nachmittagsangeboten, Kliniken und Psycholog(innen). Die Lehrkräfte haben ausreichende Erfahrungen mit den passenden Hilfestellungen. Sie können in kleinen Gruppen individuelle, anschauliche Angebote schaffen. Schüler(innen) können in ihrem individuellen Tempo lernen. Gesprächspartner(innen) haben Zeit, sich auch auf eine verlangsamte Kommunikation wie zum Beispiel mit Tina einzustellen. O.g. Frage rührt an eine heikle Thematik und wird sowohl vom Personal der Allgemeinen Schule als auch der Förderschule gestellt. Sie ist verständlich, berechtigt und kann dennoch nicht pauschal beantwortet werden.

Schwieriger noch, was haben Menschen mit den Ausdrucksmöglichkeiten von Luis, Christiane, Damian und Tina zu diesem Thema beizutragen? Um sie geht es ja schließlich. Es ist selbstverständlich, dass Eltern Entscheidungen für ihre nicht volljährigen Kinder treffen. Dem trägt das BayEuG Rechnung, indem es den Eltern die Entscheidung für die Wahl der Schule ihres Kindes überlässt. Allen Schulen kommt die verantwortungsvolle Aufgabe einer ergebnisoffenen Beratung zu, des Aufzeigens aber auch des Schaffens von Möglichkeiten, Netzwerken und Unterrichtsangeboten für das Ziel, dass Luis, Christiane, Damian und Tina in sozialen Beziehungen selbstbestimmt ihre Zukunft gestalten können.

Die Verwirklichung von Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf das Miteinander von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern. Sie ist nicht möglich ohne die Vernetzung der Menschen, die mit ihnen arbeiten. Die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ist ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit. Aber sie ist mehr als das. Sie steht am Ende eines langen Prozesses, in dem Betroffene immer erfolgreicher um ihr Recht der Mitbestimmung über ihre Belange gekämpft haben. Gleichzeitig ist sie der Ausgangspunkt für immer neue Herausforderungen und Entwicklungen, um dieses Recht der Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft zu verwirklichen.

Und was ist jetzt mit Luis? Die Augen der Kinder richten sich auf die Lehrerin. „Fragt ihn doch selbst“, fordert diese sie auf und stellt sich schützend hinter Luis. Der zögert noch, aber er findet Worte für sich und sagt schließlich: „In der anderen Schule war das Lernen zu schwer. Hier ist es jetzt besser.“ – „Ach so...“ Die Kinder nicken verständnisvoll und wenden sich wieder ihrer eigentlichen, gemeinsamen Aufgabe zu. Wenn es etwas aufzuschreiben gibt, diktieren sie Luis einzelne Worte, manche schafft er schon alleine. Die anfängliche Frage wird im Laufe des Schuljahres keine Rolle mehr spielen. Die Kinder haben sich kennengelernt und begegnen sich als Persönlichkeiten. Dabei üben sie täglich, ihre individuellen Möglichkeiten auszutesten und weiterzuentwickeln. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler übrigens genauso wie für ihre Lehrkräfte. Auf den Sportunterricht freut sich Luis besonders. Fußball spielen und an der Playstation zocken, das machen Jungen in seinem Alter. Und das kann er auch. Außerhalb der Schule spielen die Probleme, die das Lernen in der Schule verursacht, keine Rolle. Hier ist er nicht behindert. Denn wer mag schon Hausaufgaben?

Fragen für Diskussionsanlässe zum Text:

- Notieren Sie, was Sie über die Schüler(innen) erfahren haben? Welche Entwicklungsaufgaben ergeben sich daraus?
- Welche Perspektiven gibt es, Behinderung zu definieren und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Betroffenen?
- Diskutieren Sie die Bedeutung von Inklusion angesichts der Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Schüler(innen) zu bestimmten Schularten.
- Welche Bedeutung hat der erweiterte Bildungsbegriff?
- Welche Rolle spielt das Scheitern in der Schule?
- Welche Rolle spielen soziale Beziehungen beim Lernen und bei der Identitätsentwicklung?
- Welche Möglichkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten nutzen die Schüler zur Entwicklung von Sprache und Kommunikation?
- Welche Strukturierungshilfen kann es im Unterricht geben?
- Welche Rolle spielen Verantwortliche wie Eltern, Lehrkräfte, Schüler(innen) und unterstützende Dienste?

Literatur:

Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Überarb. und erw. Aufl. Winter, Heidelberg

Dworschak, W. / Kannewischer, S. / Ratz, C. / Wagner, M. (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Athena-Verlag, Oberhausen

Stöppler, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel, 23-68
<http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/stand2005/> (Stand 7.6.2017) mit freundlicher Erlaubnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO.