

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/339809141>

Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht

Chapter · March 2020

DOI: 10.1007/978-3-658-29750-3_8

CITATIONS

3

READS

83

1 author:



Petra Flieger

free lance social scientist

5 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

SEE PROFILE

Petra Flieger

Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht¹

Abstract

Kinder mit Behinderungen erleben im schulischen Alltag viele Barrieren, durch die sie beim Lernen behindert werden. Ihrer schulischen Partizipation stehen neben baulichen und organisatorischen Rahmenbedingungen vor allem soziale Ausgrenzungserfahrungen im Weg. Befähigende Bedingungen, Strategien und Praxen sind notwendig, um an Schulen eine Kultur der Nicht-Diskriminierung und Nicht-Aussonderung von Kindern mit Behinderungen zu entwickeln. Der Beitrag beschreibt einerseits Probleme und skizziert andererseits Wege für den Abbau aller Formen von Barrieren in Schule und Unterricht.

„The drivers of inclusion will be found within any teacher who will work tirelessly to understand and remove the day-to-day disabling barriers that might create exclusion in the classroom.”
(Michelle Moore 2014: 193)

¹ Das dritte Kapitel dieses Beitrags („Barrieren abbauen, Lernen ermöglichen ...“) wurde unter Mitwirkung von Studierenden des Schwerpunkts Inklusive Pädagogik an der Universität Innsbruck verfasst, deren Namen bei den jeweiligen Textteilen in Fußnoten genannt werden.

1 Einleitung

„Ein junger Mann mit Rollstuhl durfte in der Schule nicht beim Turnunterricht und beim Werkunterricht dabei sein. Die Schüler und Schülerinnen ohne Beeinträchtigung waren alle dabei. (...) Zwei Schülerinnen mit Behinderung wurden von Mitschülern und Mitschülerinnen verspottet. Sie wurden ausgelacht und beschimpft. Sie wurden geschlagen und geschupft.“ (Stellungnahme zit. nach Flieger 2018: 98) Diese exemplarischen Schilderungen von Jugendlichen mit Behinderungen vermitteln einen Eindruck davon, wie sehr Benachteiligungs- und Ausgrenzungserfahrungen zu ihrem Alltag nicht nur, aber auch, in Bildungseinrichtungen gehören. Ein Blick in die Fachliteratur bestätigt diese Annahme. So berichten etwa SchülerInnen mit Körperbehinderungen von vielfältigen Diskriminierungen aus ihrer integrativen Schulzeit: Sie wurden von MitschülerInnen angestarrt und ausgegrenzt, geärgert und verspottet, Hilfe wurde ihnen verweigert oder sie wurden für Nachteilsausgleich aufgrund der Behinderung benedigt. SchuldirektorInnen wiesen behinderte Kinder mit oder ohne Angabe von Gründen ab und kümmerten sich nicht um die Beseitigung architektonischer Barrieren oder um speziellen Unterstützungsbedarf. Lehrpersonen verweherten behinderten SchülerInnen nicht nur Schutz gegenüber Belästigungen und Übergriffen, sondern verspotteten sie selbst (vgl. Uhlrau zit. nach Antidiskriminierungsstelle 2013: 63). Ähnliches berichten erwachsene Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen über ihre Schulzeit: Neben Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sowohl durch MitschülerInnen als auch Lehrpersonen führten permanente Überforderung durch mangelnde Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und entsprechende Anpassung des Unterrichts häufig dazu, dass die SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten die Regelschule nach einigen Jahren verließen und ihre Schullaufbahn in Sonderschulen fortsetzten (vgl. Trescher 2018: 126f.).

Schulische Verhältnisse, die Teilhabe verhindern und soziale Marginalisierung fördern, behindern nicht nur die gleichberechtigte Partizipation von Kindern mit Behinderungen, sondern auch deren Bildungschancen. Sowohl manifeste Barrieren wie fehlende bauliche Zugänglichkeit als auch subtilere Widerstände wie die Unterlassung von Hilfestellungen behindern die Gestaltung selbstbestimmter Bildungskarrieren und führen zu langfristigen Benachteiligungen im Lebenslauf. Ein nachhaltiger Effekt diskriminierender Lernverhältnisse ist neben der Beeinträchtigung des persönlichen Selbstwerts vor allem die mangelnde Qualifizierung von jungen Frauen und Männern mit Behinderungen. Sie führt zu stark reduzierten Chancen am allgemeinen Arbeitsmarkt und in Folge zu weiteren Aussonderungsmechanismen (vgl. z.B. Booth und Ainscow 2017: 60). Geht es also um die gleichberechtigte Partizipation von Kindern mit Behinderungen und deren Recht auf qualitativ hochwertige Bildung im allgemeinen Bildungssystem, müssen Barrieren und Ausgrenzungsphänomene erst bewusstmacht und kritisch reflektiert werden, um anschließend Wege für deren Überwindung zu entwickeln.

„Die zur Bekämpfung aller Formen von Diskriminierung notwendigen Maßnahmen beinhalten das Aufzeigen und die Beseitigung rechtlicher und physischer Barrieren, von Kommunikations- und Sprachbarrieren, sowie von sozialen, finanziellen und einstellungsbedingten Barrieren in Bildungseinrichtungen.“ (Ausschuss 2016: 7)

Benachteiligende Strukturen und Praktiken und die damit einhergehenden ausschließenden Kulturen sind historisch oft über lange Zeiträume gewachsen und gesellschaftlich stark verankert, ihre Überwindung erfordert Zeit und kollektive Anstrengungen im Bildungssystem. Auf der Ebene einzelner Schulen erfolgt dies idealerweise im Rahmen eines umfassend angelegten Schulentwicklungsprozesses.

2 Barrieren erkennen

Was sind Barrieren für SchülerInnen mit Behinderungen?

Unter dem Begriff Barrieren sind vielfältige Formen von baulichen, sprachlichen und kommunikationstechnischen Hindernissen sowie soziale Ausgrenzungsphänomene zu verstehen. Zu typischen Barrieren zählen im Bildungsbereich beispielsweise: fehlende Rampen, Lifte und adaptierte Toiletten in Schulen für Kinder mit Mobilitätsbeeinträchtigungen; mangelnde Ausstattung mit technischen Hilfsmitteln für SchülerInnen mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigungen; fehlende Unterrichtsmaterialien in alternativen Formaten wie Brailleschrift für blinde SchülerInnen oder in Leichter Sprache für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder intellektueller Beeinträchtigung; fehlende Übersetzung in Gebärdensprache für gehörlose SchülerInnen; fehlendes assistierendes Personal für SchülerInnen mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigungen. Zu sozialen Barrieren zählen u. a. Vorurteile gegenüber Kindern mit Behinderungen, abwertendes Verhalten und sozialer Ausschluss, z.B. die Befreiung von Werk- und Turnunterricht von Kindern mit Körperbehinderungen.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterscheidet zwischen Barrierefreiheit und angemessenen Vorkehrungen. Barrierefreiheit bzw. Zugänglichkeit meint die allgemeine und generelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen in der Weise, dass sie für SchülerInnen und andere Personen mit Behinderungen benutzbar sind. Unter angemessenen Vorkehrungen sind darüber hinaus unterstützende Maßnahmen zu verstehen, die für einzelne SchülerInnen je nach Bedarf bereitgestellt werden, damit diese gut am Unterricht teilnehmen können (vgl. Ausschuss 2016). Beispielsweise bedeutet für ein Kind im Rollstuhl Barrierefreiheit, dass es alle Bereiche einer Schule ohne besondere Erschwernis gut erreichen und nützen kann. Als angemessene Vorkehrungen wären darüber hinaus technische Hilfsmittel zu verstehen, die dem Kind das Schreiben ermöglichen, sowie eine Assistenzkraft für Mobilität und persönliche Bedürfnisse wie Aus- und Anziehen oder die Benützung einer Toilette.

Die Bedeutung des Abbaus sozialer Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in der Schule kann kaum überbewertet werden, wie die einleitenden Darstellungen zu diesem Beitrag deutlich machen. Im schulischen Alltag finden soziale Barrieren ihren Ausdruck sowohl in Form von entwürdigenden und verletzenden Verhaltensweisen gegenüber Kindern mit Behinderungen als auch in ausschließenden Organisationsformen.

„Stereotype, Vorurteile und schädliche Praktiken stellen Barrieren dar, die sowohl den Zugang zum, als auch effektives Lernen selbst innerhalb des Bildungssystems behindern.“ (ebd.: 21)

Durch eine Unterrichtsorganisation und -gestaltung, die Aussonderung fördert und Möglichkeiten zur Partizipation nicht einmal zu entwickeln versucht, werden Behinderungen verstärkt oder Beeinträchtigungen überhaupt erst als behindernd erlebt, wie folgendes Beispiel eines Schülers mit Körperbehinderung illustriert:

„In school, if my son is asked to sit out of tennis lessons then he is an excluded and disabled child. If a creative teacher can find a mode of participation that will include him as a wheelchair user then he is an enabled child.“ (Moore 2014: 191)

Neben technischen Fragen der Barrierefreiheit sind für die Partizipation von SchülerInnen mit Behinderungen daher in besonderem Maße Anstrengungen erforderlich, die der Überwindung aller Formen von sozialen Barrieren und Benachteiligungen dienen. Dazu müssen an Schulen Organisations- und Unterrichtsstrategien konsequent hinterfragt und verändert werden, die in der Praxis oft seit Langem und selbstverständlich verankert sind.

Barrieren erfassen mit dem Index für Inklusion

Ein Ansatz, um sich systematisch auf einen Reflexions- und Veränderungsprozess einzulassen, ist die Arbeit mit dem Index für Inklusion (vgl. Booth und Ainscow 2017), einem international erprobten Instrument zur Schulentwicklung für mehr Qualität in der Bildung und mehr Chancengerechtigkeit für alle Kinder. Gerade im Zusammenhang mit Diskriminierungen und/oder der Aussonderung von Kindern mit Behinderungen wird der Index für Inklusion explizit empfohlen, um an Schulen Benachteiligungen abzubauen und nachhaltig verbesserte Lernbedingungen zu schaffen (vgl. z. B. Antidiskriminierungsstelle 2012: 81; Moore 2014: 193). Der Index für Inklusion ist ein auf den ersten Blick umständlich und aufwändig erscheinender Fragenkatalog, dessen Flexibilität und Vorteile sich erst auf den zweiten Blick bzw. vor allem durch konkrete Anwendung erschließen. Anhand der drei Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken entwickeln“ (vgl. Booth und Ainscow 2017: 63) können Schulen einen für sie jeweils aktuell sinnvollen Entwicklungsprozess einleiten und dafür die erforderlichen, aber auch im Rahmen der lokalen Gegebenheiten möglichen nächsten Schritte setzen.

Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern wirken an solch einem Index-Prozess gleichberechtigt und partizipativ mit, der gesamte Verlauf und alle Aktivitäten werden gemeinsam konzipiert, organisiert, umgesetzt und reflektiert. Die ersten, nur im ersten Moment banal wirkenden Punkte widmen sich der Frage, ob und wie eine Schule sicherstellt, dass sich alle willkommen fühlen, z.B.: „Werden Menschen beim ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen?“, oder: „Bemüht sich die Schule, alle Kinder und Jugendlichen aus ihrem Umfeld willkommen zu heißen, die möglicherweise Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren haben, z.B. fahrende oder geflüchtete Menschen, Asylsuchende und Kinder oder Jugendliche mit Beeinträchtigungen?“, oder: „Macht die Schule Informationen auf vielfältige Weise zugänglich und verständlich, z.B. durch Übersetzungen, in Braille, als Hörfassungen oder in Großdruck?“ (ebd.: 102). Durch die offen angelegte und verschiedene Perspektiven berücksichtigende Diskussion zu solchen Fragen zeigen sich erste Handlungsfelder und Veränderungspotenziale. Im nächsten Schritt wird gemeinsam entschieden, welche Aktionen konkret umgesetzt werden können, um Verbesserungen zu erreichen. Die Reflexion über die an einer Schule bestehenden Strukturen macht konkrete Bereiche sichtbar, in denen Ausgrenzung reduziert werden kann, z.B.: „Setzt sich das Schulpersonal dafür ein, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen die Schule an ihrem Wohnort besuchen können?“, oder: „Vergrößert sich die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen aus der Umgebung in der Schule?“ (ebd.: 129). Unter dem Titel „Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich“ (ebd.: 133) widmet sich eine ganze Fragenliste eingehend der Herstellung von Barrierefreiheit im gesamten Schulgebäude. Schließlich vermitteln Fragen zur Unterrichtsplanung nicht nur Anregungen für die Entwicklung inklusiver methodischer Ansätze, sondern eröffnen Diskussionsräume über die sozialen Beziehungen in Klassen bzw. der gesamten Schule, z. B.: „Gibt es Gelegenheiten für die Kinder und Jugendlichen, mit MitschülerInnen zusammenzuarbeiten, die sich in Bezug auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung oder Geschlecht von ihnen unterscheiden?“, oder: „Hinterfragen die Kinder und Jugendlichen die Verwendung von Klischees und Stereotypen in Unterrichtsmaterialien und Diskussionen?“ (ebd.: 191) Für den Einsatz des Index für Inklusion in der vorschulischen Bildung, in Grund- und weiterführenden Schulen sowie der LehrerInnenbildung gibt es viele konkrete Beispiele aus dem deutschen Sprachraum (vgl. Boban und Hinz 2015; 2016).

3 Barrieren abbauen, Lernen ermöglichen ...

Neben der Herstellung von Barrierefreiheit im Schulgebäude muss sich die Vermeidung von Hindernissen bzw. die Anpassung der Lernumgebung und des Unterrichts in der Klasse situationsabhängig an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen mit Behinderungen orientieren. Im Folgenden

wird daher für Kinder mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigungen exemplarisch skizziert, wie sich LehrerInnen auf den Unterricht vorbereiten können und welche Möglichkeiten es gibt in Bezug auf das Klassenmanagement, den Einsatz technischer Hilfsmittel sowie auf spezifische Didaktik und Methodik.

... für SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung²

Eine Hörschädigung kann vielfältige Auswirkungen auf die Konzentrationsdauer, die Sprache und die soziale Interaktion eines Kindes haben. Folgende organisatorische und didaktische Maßnahmen können ergriffen werden, um ihnen den Unterricht zugänglich zu machen: Durch entsprechende Gestaltung und Organisation des Klassenraums können Geräusche und Lärmquellen minimiert und die akustischen Bedingungen optimiert werden. Z. B. verringert der Einbau von Akustikplatten die Nachhallzeit und die Lautstärke in der Klasse (vgl. Truckenbrodt und Leonhardt 2015: 7). Eine halbkreisförmige Sitzordnung, die einem Kind mit Hörbehinderung direkte Sicht auf die Tafel ermöglicht, ist günstig, außerdem sollte die Entfernung seines Sitzplatzes zum Platz der Lehrperson gering sein (vgl. ebd.: 42). Die SchülerInnen sollten von Lehrenden Informationen über Hörbeeinträchtigungen ihrer KollegInnen erhalten und für eine angepasste Kommunikation mit ihnen sensibilisiert werden. Auch die Funktion und der Zweck des Einsatzes von Hilfsmitteln müssen erklärt werden. Das fördert das Verständnis für Hörbeeinträchtigungen und minimiert für betroffene SchülerInnen das Risiko, in der Schule gemobbt zu werden (vgl. ebd.: 24).

Technische Hilfsmittel wie Hörgeräte oder Implantate können das Sprachverstehen von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung erheblich verbessern. Dabei wird der Schall über ein Mikrofon aufgenommen und über einen Verstärker und Prozessor angepasst. Der individuell modifizierte Schall wird an das Ohr weitergeleitet. Ein häufig verbreitetes Hörgerät ist das sogenannte Hinter-dem-Ohr-Gerät. Es befindet sich hinter dem Ohr, der modifizierte Schall wird über den Schallschlauch übertragen. Beim In-dem-Ohr-Gerät befindet sich das gesamte Gerät in der Ohrmuschelhöhle oder im Gehörgang. Zu den bekanntesten Implantaten im Bereich der Akustik zählt das Cochlea-Implantat. Dieses wird in der Hörschnecke (Cochlea) operativ eingesetzt, die Sendespule wird am Knochen hinter der Ohrmuschel befestigt. Akustische Signale werden an die Empfängerspule übermittelt und weitergeleitet (vgl. ebd.: 14ff.). Drahtlose Übertragungsanlagen unterstützen die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen. Das primäre Prinzip dahinter ist die Verwendung eines Mikrofons durch die Lehrperson bzw. andere SprecherInnen, das den Schall direkt an die Hörhilfe der SchülerInnen weiterleitet (vgl. ebd.: 17).

Lehrkräfte unterstützen durch eine „klare Sprache, Verschriftlichung und Wiederholungen bzw. Zusammenfassungen“ (ebd.: 21) das auditive Verstehen sowohl

² Mitarbeit: Alessandro Kaun und Luzia Massin

von SchülerInnen mit als auch ohne Hörbehinderung. Auch der Einsatz des Fingeralphabets im Unterricht kann das Sprachverstehen erleichtern. Ob das Erlernen und der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht angebracht ist, muss im Einzelfall geklärt werden. Im Unterricht von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung ist verstärkte Visualisierung wichtig (vgl. ebd.: 23). Dies bedeutet, dass die Kommunikation zwischen SchülerInnen und Lehrkraft und zwischen den SchülerInnen auch schriftlich erfolgen kann. Aufgabenstellungen können beispielweise an einer fix dafür vorgesehenen Fläche schriftlich visualisiert sein, damit der Zugriff darauf konstant gegeben ist. Dies erleichtert allen SchülerInnen und besonders jenen mit Hörbeeinträchtigung das Erfassen wesentlicher Inhalte. Kinder mit Hörbeeinträchtigung benötigen aufgrund der Einschränkungen in der Aufnahme sprachlich kommunizierter Inhalte erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration. Dies führt zu einem schnellen Nachlassen von Konzentration und ist häufig Auslöser von Stressreaktionen. In der Unterrichtsplanung sollte dies berücksichtigt und z.B. komplexe Inhalte am Anfang der Unterrichtsstunde behandelt werden. Eingeplante Pausen zur Entlastung der SchülerInnen sind wichtig.

... für SchülerInnen mit Sehbeeinträchtigung³

Sehbeeinträchtigte SchülerInnen können im Gegensatz zu blinden Kindern Formen, Farben und Kontraste erkennen. Um ihnen eine gute Orientierung im Schulgebäude und in der Klasse zu ermöglichen, müssen Wege, Räume und Hindernisse gut gekennzeichnet sein, v.a. auch Glastüren und Stufen. Die gute Be- und Ausleuchtung sämtlicher Räume und Gänge ist für SchülerInnen mit Sehbeeinträchtigung sehr wichtig. In der Klasse sollte ihr Sitzplatz in der Nähe der Tafel, Arbeitsmaterialien und Stromanschluss sollten leicht zugänglich sein. Im Unterricht arbeiten sehbehinderte SchülerInnen mit Büchern in Großdruck und mit technischen Hilfsmitteln, daher benötigen sie eine größere Arbeitsfläche als ihre nicht sehbeeinträchtigten MitschülerInnen (vgl. BMfBWK, o.J.). Die häufigsten im Unterricht verwendeten Geräte sind Laptops und Tablets, Smartphones, Kameras, Vergrößerungssoftware, Lesegeräte, Vorlesesoftware und Spracherkennung (vgl. Ministry for Education 2019). Für LehrerInnen ist es naheliegend, sich bei regional zuständigen Beratungs- und Hilfsmittelstellen zu informieren und bei der Auswahl technischer Geräte beraten zu lassen. Die Gestaltung und Auswahl von Arbeitsunterlagen oder Texten müssen den Grad der Sehbehinderung des/der SchülerIn berücksichtigen. Die individuellen Bedürfnisse sollen in direkter Rücksprache mit ihm/ihr selbst bzw. bei jüngeren Kindern mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten besprochen werden (vgl. BMfBWK o.J.: 17ff.).

³ Mitarbeit: Nina-Katharina Angerer und Isabella Pendl

Da sehbeeinträchtigte SchülerInnen die Mimik und Gestik einer Lehrperson nur schwer bis gar nicht erkennen können, sind sie auf verbale bzw. akustische Informationen angewiesen. Namentliches Ansprechen und eine ruhige Klassenatmosphäre helfen ihnen, sich zu orientieren, zu konzentrieren und Situationen vollständig zu erfassen. Bei unvorhergesehenen Situationen oder Störungen, wie beispielsweise dem unerwarteten Eintreten einer Person in die Klasse, sollte dem Kind kurz geschildert werden, was gerade passiert (vgl. ebd.: 22). Viele SchülerInnen mit einer Sehbeeinträchtigung brauchen länger für Aufgaben in der Schule oder daheim, daher sind reduzierte Aufgabenstellungen oder eine individualisierte Zeitplanung angemessen. Das Lernen mit beeinträchtigtem Sehvermögen erfordert vom Kind viel Konzentration und ist ermüdend, daher müssen Erholungsphasen eingeplant sein. Manchmal entwickeln Kinder mit Sehbeeinträchtigung eine zwanghafte Kopfhaltung oder einen starren Blick. Dies kann ein Zeichen von Überforderung sein (vgl. ebd.).

... für SchülerInnen mit Körperbehinderung⁴

Technische und soziale Umweltfaktoren wie Zugänglichkeit, Flexibilität, individuelle Vorkehrungen, Respekt und Unterstützung vom Schulpersonal sowie gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie sind für die gleichberechtigte Partizipation von SchülerInnen mit Körperbehinderung sehr wichtig (vgl. Egilson 2014: 1083). Ein Beispiel, das Studierende im Rahmen einer Projektarbeit recherchiert haben, soll dies illustrieren und gleichzeitig praktische Probleme aufzeigen.

Anja besucht im zweiten Schuljahr eine jahrgangsübergreifende Integrationsklasse in Österreich. Sie hat 20 MitschülerInnen und der Klasse sind zwei LehrerInnen zugeteilt. Aufgrund einer angeborenen Gelenksteife hat Anja verschiedene motorische Einschränkungen und erlebt im Alltag immer wieder Barrieren. Die Eltern sind froh, dass ihre Tochter überhaupt eine Regelschule besuchen kann, da sie während der Kindergartenzeit viel Ausgrenzung erlebt hat.

Morgens fährt Anja mit ihrem Rollstuhl in die Schule, wo sie auf einen Rollator wechselt. Da die Schule denkmalgeschützt ist und der Aufzug nicht in alle Stockwerke fährt, kann Anja nicht alle Räume der Schule erreichen. In der Klasse benützt sie einen nach Empfehlungen ihrer Physiotherapeutin speziell für sie angefertigten Stuhl und Tisch. Aufgrund ihrer Beeinträchtigung ist es wichtig, dass sie ihre Sitzposition regelmäßig ändert. Die Fächer Werken und Sport sind für Anja schwierig zu bewältigen. Den Lehrpersonen fällt hier die leistungsgerechte Benotung schwer, da ihrer Meinung nach eine körperliche Beeinträchtigung keine Ausrede sein, aber doch berücksichtigt werden sollte. Manchmal wird Anja in den Pausen von einer Lehrerin in den Schulhof geschoben, aber viele Pausen verbringt sie allein, da ihre MitschülerInnen schneller draußen sind und nicht auf sie warten. Als die Klasse ein paar Tage auf

⁴ Mitarbeit: Friederike Clarke und Christoph Hartmann

einer Hütte verbringt, muss Anjas Mutter mitfahren, um ihr u.a. beim Umziehen zu helfen.

Die Beschreibung von Anjas schulischer Situation verdeutlicht, wie bauliche Barrieren in Schulgebäuden gleichberechtigte und selbstbestimmte Partizipation von SchülerInnen mit motorischen Beeinträchtigungen behindern können. An vielen Schulen sind Pausenhöfe oder Spielplätze für Kinder mit Körperbehinderung nicht oder nur sehr eingeschränkt benützlich. Auch die Wege dorthin oder in andere Räume sind, wie in Anjas Schule, oft weit oder gar nicht erreichbar (vgl. Hemmingson und Borel 2002). Häufige Raumwechsel, die zudem oft über enge und überfüllte Gänge stattfinden, sollten möglichst vermieden werden, wie überhaupt viele Probleme durch eine reflektierte Planung der Schulorganisation zumindest reduziert werden können (vgl. ebd.: 59). Im Sinne eines partizipativen Vorgehens könnten z.B. Anjas Lehrerinnen gemeinsam mit ihr und den anderen SchülerInnen Alternativen für die benachteiligende und aussondernde Pausensituation finden. Beispielsweise könnten abwechselnd MitschülerInnen Anja auf dem Weg in den Pausenhof begleiten oder die Pause mit ihr im Klassenraum verbringen und dort bei geöffnetem Fenster Bewegungsspiele durchführen.

In der Klasse erleichtern flexible Gestaltungsmöglichkeiten die Verwendung von Hilfsmitteln wie Rollstühlen, Gehhilfen, speziellen Stühlen oder Tischen. Ideal ist es, wenn sich der Raum an die Bedürfnisse der SchülerInnen anpassen lässt. Türen im Eingangsbereich oder andere schwere Türen sollten mit einem elektrischen Türöffner zu betätigen sein. Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie Computern, gegebenenfalls mit adaptierten Eingabemöglichkeiten, muss individuell geklärt und Geräte sollten entsprechend zur Verfügung gestellt werden. Manchmal verzichten SchülerInnen darauf, weil ihnen der Umgang damit zu kompliziert oder auch stigmatisierend erscheint (vgl. Egilson 2014: 1082). Sowohl Lehrpersonen als auch MitschülerInnen müssen lernen zu verstehen, dass technische Hilfsmittel keine Bevorzugung, sondern im Sinne von angemessenen Vorkehrungen notwendige Unterstützungsmaßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe von SchülerInnen mit (Körper-)Behinderungen darstellen.

LehrerInnen sollten sich grundlegendes Wissen über die konkrete Form von körperlicher Beeinträchtigung eines/einer SchülerIn aneignen, um auf dessen/deren Bedürfnisse entsprechend eingehen zu können. Austausch und Kooperation mit Eltern und TherapeutInnen bieten sich dafür an, sie kennen die Kinder nicht nur sehr gut, sondern können meistens praxiserprobte konkrete Tipps für den Alltag geben. Wie in Anjas Beispiel stellt die Teilnahme am Werk- und Sportunterricht von Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen für Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Hier sind Kreativität und Offenheit gefragt, sowohl in Bezug auf die Adaptierung von Aufgabenstellungen als auch auf die Beurteilung der erbrachten Leistungen. SchülerInnen mit eingeschränkter Grob- und Feinmotorik an der erwarteten Norm von Leistungen nichtbehinderter SchülerInnen zu messen, entspricht weder einer

kindzentrierten Pädagogik noch einem angemessenen Nachteilsausgleich. Stark individualisierte Zielbeschreibungen und Aufgabenstellungen mit entsprechender Adaptierung der Leistungsbeurteilung sind hier die Methoden der Wahl.

Schließlich gibt es Situationen, in denen je nach individuellem Bedarf eines Kindes unterstützendes Personal wie Persönliche AssistentInnen zur Verfügung stehen sollte. Das kann, wie in Anjas Beispiel, vor allem dann der Fall sein, wenn für die körperliche Grundversorgung wie Aus- und Anziehen, Änderung der Lage, Benützung der Toilette oder Nahrungsaufnahme Unterstützung notwendig ist.

... für SchülerInnen mit Autismus Spektrum Störungen⁵

Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) haben Schwierigkeiten bei sozialen Interaktionen, bei verbaler und nonverbaler Kommunikation sowie bei der Anpassung an nicht routinemäßige Aktivitäten (vgl. Noterdaeme 2010:19ff.). Für LehrerInnen ist es sehr hilfreich, über grundlegendes Wissen zu ASS zu verfügen, um Verständnis für die Kinder zu entwickeln und auf deren charakteristische Verhaltensformen angemessen reagieren zu können (vgl. Lindsay et al. 2014: 105ff.). Daher ist zu Beginn die Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sehr wichtig, denn sie kennen die Verhaltensmuster eines Kindes gut und haben meistens bereits erfolgreich Strategien für den Umgang damit entwickelt. Sinnvoll ist auch die Absprache mit KollegInnen, die schon Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit ASS haben. Auch externe Beratungsstellen und/oder ExpertInnen sind wichtige Informationsquellen für Lehrpersonen. Die erfolgreichen Kooperationen mit Menschen innerhalb und außerhalb der Schule können ausschlaggebend sein für die erfolgreiche Integration von Kindern mit ASS.

Für die Barrierefreiheit für SchülerInnen mit ASS im Unterricht allgemein hilfreich sind der Aufbau strukturierter Routinen, kreative Planung und Flexibilität, Anknüpfung an die Interessen der SchülerInnen, konkrete Zielsetzung und Einsatz eines Belohnungssystems (vgl. ebd.). Dem Kind kann Material z.B. bereits im Vorhinein zur Verfügung gestellt werden, damit es sich schon vor dem Unterricht mit einem neuen Thema oder einer neuen Aufgabenstellung vertraut machen kann. Wichtig ist auch hier die Absprache mit den Eltern, damit diese die Vorbereitung unterstützen können (vgl. Organisation for Autism Research 2013). Manchmal ist es sinnvoll bzw. notwendig, Aufgabenstellungen zu adaptieren, z. B. bei einer Anweisung, den Text nicht nur lesen zu lassen, sondern laut vorzulesen, mehr Zeit für die Lösung einer Aufgabe zu geben oder einfach geduldiger zu sein. SchülerInnen mit ASS benötigen häufig einen sicheren Rückzugsort, um sich in Situationen, die für sie sehr viel Stress bedeuten, beruhigen zu können. So ein Rückzugsort muss nicht unbedingt außerhalb des Klassenraums sein, beispielsweise kann auch ein Sofa oder eine geschützte Ecke in der Klasse für einen Rückzug geeignet sein. Dort kann sich der/die SchülerIn mit

⁵ Mitarbeit: Ali Haydar Ciftci und Romana Trenkwaldner

einer für ihn/sie beruhigenden und Sicherheit vermittelnden Tätigkeit beschäftigen. Visuelle Unterstützung wie z. B. die Beschriftung von Gegenständen und Orten erleichtert nicht nur SchülerInnen mit ASS die Orientierung im Klassenraum und fördert zudem die Entwicklung von Selbstständigkeit. Ausgedruckte Tages- und Ablaufpläne, Grafiken zur Veranschaulichung und Selbstmanagement-Werkzeuge unterstützen SchülerInnen bei ihrer Konzentration. Bewährt haben sich sogenannte Time-Timer, also Uhren, auf denen eine Zeitspanne eingestellt wird und auf einen Blick zu sehen ist, wie viel Zeit für eine Aufgabe noch zur Verfügung steht.

SchülerInnen mit ASS fällt der Aufbau von Beziehungen zu MitschülerInnen und LehrerInnen schwer, dies führt bei ihnen häufig zu Angst und Stressreaktionen. Sogenannte „soziale Drehbücher“ (vgl. ebd.) vermitteln ihnen, wie man sich in einer bestimmten Situation sozial angemessen verhält. Wenn z.B. ein Kind eine Aufgabenstellung nicht versteht und nachfragen muss, würde im Drehbuch stehen: Zuerst zeigst du auf. Wenn dich der Lehrer/die Lehrerin drannimmt, kannst du fragen: „Ich verstehe nicht genau, was zu tun ist. Können Sie mir bitte helfen?“ Auch laute, überfüllte Umgebungen oder unerwartete Änderungen von Routinen können zu Stress führen. Günstig ist es, solche Situation möglichst zu vermeiden, indem z. B. Kindern mit ASS ein Probe-Feueralarm an der Schule schon im Vorhinein mitgeteilt wird und sie sich, wenn möglich, darauf einstellen oder den Alarm überhaupt an einem ruhigen Ort verbringen können, um totale Überforderung zu vermeiden (vgl. Lindsay et al. 2014: 102). Positive Rückmeldungen über das Verhalten der Kinder sind grundsätzlich wichtige Verstärker im Schulalltag, aber Kinder mit ASS brauchen diese möglicherweise auch für gewöhnliche Dinge, wie z. B. aufzuzeigen, bevor man spricht.

... für SchülerInnen mit Entwicklungsverzögerungen⁶

Kinder mit Entwicklungsverzögerung benötigen mehr Zeit und oft stark individualisierte Zugänge zum Lernen. Es sollte in einer Klasse daher normal sein, dass nicht alle Kinder dieselben, sondern verschiedene Aufgaben bearbeiten (vgl. Schöler 2009: 135). Sowohl für den zieldifferenten Unterricht als auch für die Untersuchung der Lernvoraussetzungen einzelner SchülerInnen sind Förderpläne ein geeignetes Mittel, in denen die kognitiven, sensorischen, motorischen, sozialen und lebenspraktischen Fähigkeiten des Kindes festgestellt sowie Ressourcen und Potenziale beschrieben werden. Es folgt das Festlegen von Förderschwerpunkten und -zielen sowie die dazu geeigneten Fördermethoden. Für eine fundierte Erhebung und Analyse ist ein kontinuierliches Einbeziehen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wichtig, da diese das Kind am besten kennen (vgl. Veber und Rott 2012: 148ff.).

Im Rahmen des zieldifferenten Unterrichts arbeiten die SchülerInnen gemeinsam an einem Thema, individuell gibt es dafür aber unterschiedliche Zugänge. Die Palette von Angeboten kann vom konkreten Hantieren mit Gegenständen über

⁶ Mitarbeit: Chantal Strauss und Mariam Wandaogo

Spiele, graphomotorische Übungen sowie mündliche und schriftliche Arbeitsaufgaben bis hin zum Lesen und Bearbeiten bzw. Verfassen von Texten gehen. Kindern mit Entwicklungsverzögerungen ermöglichen theaterpädagogische Elemente bzw. Rollenspiele vielfältige Lern- und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Haase 2012: 80ff.). Kooperatives Lernen kann in Paar- oder Kleingruppenarbeiten angeregt und gefördert werden. Sind die SchülerInnen einer Klasse sehr heterogen, kann dies für eine einzelne Lehrperson zu einem sehr hohen Planungs- und Vorbereitungsaufwand führen bzw. auch schwierig beim Unterrichten in der Klasse werden. Für solche Situationen hat sich das Zwei-PädagogInnen-System sehr bewährt (vgl. Schöler 2009: 137). Idealerweise arbeiten die LehrerInnen gleichberechtigt im Teamteaching: Sie planen den Unterricht für alle Kinder nicht nur gemeinsam, sondern führen ihn auch gemeinsam durch. Das Teamteaching erleichtert die Vorbereitung von individualisierten Lernmaterialien und die Organisation und Begleitung von Kleingruppenarbeit oder Projekten.

... für SchülerInnen mit basalen Lernbedürfnissen⁷

Die individuelle, tagesaktuelle Befindlichkeit eines Kindes mit schweren Beeinträchtigungen bzw. basalen Lernbedürfnissen bildet den Ausgangspunkt für dessen Partizipation am Unterrichtsgeschehen. Die Bedürfnisse müssen einerseits mit Einfühlungsvermögen, andererseits in enger Absprache mit den Eltern oder anderen Hauptbezugspersonen herausgefunden werden. Sogenannte Plauderhefte, also Notizbücher, in denen die beteiligten Erwachsenen täglich wichtige Ereignisse daheim und in der Schule notieren, stellen eine in der Praxis erprobte Kommunikationsmöglichkeit dar (vgl. Müller 2016: 22).

Ein großer Klassenraum, der flexibel und individuell gestaltet werden kann, erleichtert und unterstützt die Teilhabe von Kindern, die einen Rollstuhl oder einen therapeutischen Stuhl benutzen oder immer wieder in unterschiedliche Sitz- und Liegepositionen gebracht werden. Bewährt haben sich dafür z.B. Sitzsäcke, Schaumstoffwürfel oder eine Matratze auf einem Podest. Diese Materialien können selbstverständlich von allen SchülerInnen benutzt werden. Für Kinder mit sehr hohem körperlichem Unterstützungsbedarf ist es meistens notwendig, dass zusätzlich zu den Lehrpersonen Stützkräfte oder AssistentInnen mitarbeiten und punktuell auch ein zusätzlicher Raum, vor allem für pflegerische Maßnahmen, zur Verfügung steht, um die Intimsphäre des Kindes zu wahren (vgl. ebd.: 21ff.).

Der Sitzkreis, auf dem Boden oder auf Stühlen, ist eine geeignete Sozialform für gemeinsame Aktivitäten, aber auch das Arbeiten zu zweit oder in Kleingruppen bietet viele Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten für alle SchülerInnen (vgl. ebd.: 24). TherapeutInnen können den Lehrpersonen zeigen, wie Kinder mit starken körperlichen Beeinträchtigungen gut gehalten und gestützt werden. Auch die Durchführung

⁷ Mitarbeit: Jule Hoffmann

von Therapie kann in der Klasse stattfinden und so der therapeutische Effekt sogar verstärkt werden, wie diese Schilderung zeigt:

„[Es] ergaben sich viele Situationen, in denen therapeutische Übungen in sinnvolle soziale Zusammenhänge gebracht werden konnten. Wenn ich sie z. B. in eine aufrechte Sitzhaltung brachte, dann war es für sie außerordentlich motivierend, wenn Kinder mit ihr kommunizierten und Interaktionsangebote machten. Die Übung machte für Sandra dann einfach viel mehr Sinn und mir erleichterte es die therapeutische Arbeit.“ (Physiotherapeutin zit. nach Flieger und Müller 2016: 41)

Die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen erfolgt auf sehr basaler Ebene, etwa in Form von direktem Körperkontakt und Berührungen, dem sogenannten „somatischen Dialog“ (Wolffhardt 2016: 87).

„Ein deutlich wahrnehmbarer Kontakt ermöglicht den gegenseitigen Austausch von Befindlichkeiten. Durch die Registrierung kleinster Signale entwickeln sich aufeinander bezogene Handlungen.“ (ebd.)

So kann sich bei wachsender Vertrautheit gelingende gegenseitige Kommunikation zwischen einem Kind mit basalen Lernbedürfnissen, seinen Lehrpersonen und MitschülerInnen entwickeln. Beispielsweise kann das Kind durch Anspannungen oder Verkrampfungen des Körpers Abwehr oder Ablehnung signalisieren, auf die entsprechend reagiert werden kann. Wache, angeregte und freudige Phasen des Kindes können für Aktivitäten mit ihm genutzt werden, für die differenzierte Materialien und Angebote, möglichst im Zusammenhang mit aktuellen Unterrichtsthemen, vorhanden sein sollten. Vielfältige methodische Anregungen dafür bietet die Methode der basalen Stimulation (vgl. ebd.: 83ff.). Beispielsweise können SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen im Deutschunterricht Buchstaben mit Unterstützung in Sand schreiben. So spüren sie die Materialbeschaffenheit des Sandes und nehmen ihren Körper in Abgrenzung zum Material wahr. Vibrationen hingegen vermitteln ihnen inneren Zusammenhalt, Körpertiefe, Körperfülle sowie Stabilität. Außerdem wecken sie die Aufmerksamkeit. Länger anhaltende Vibrationen können auch entspannend wirken (vgl. ebd.: 88). Der gemeinsame Sportunterricht bietet sich in der Regelschule dafür besonders an:

„In der Turnstunde ist Sandra mit dabei. Die Kinder beziehen sie bei den Laufspielen mit ein: Sandra liegt in der Mitte des Turnsaals auf einer Matte, die Kinder laufen und springen um sie herum. Das Vibrieren des Bodens und die Laufgeräusche der Kinder mag Sandra besonders gerne.“ (Flieger und Müller 2016: 32)

Die Nahrungsaufnahme ist ein wichtiges Element der basalen Stimulation, ihr sollte im Tagesablauf genügend Zeit eingeräumt werden. Schließlich brauchen Kinder mit basalen Lernbedürfnissen nach aktiven Phasen Erholung. Dann können sie in der

Klasse z. B. auf einer Matratze, in einem Sitzsack oder in ihrem Rollstuhl dösen oder schlafen.

... für SchülerInnen mit ADHS⁸

SchülerInnen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) benötigen strukturierte und möglichst ablenkungslose Rahmenbedingungen beim Lernen. Günstig sind für sie Einzelplätze zum Arbeiten an einem Tisch, der Richtung Lehrperson ausgerichtet bzw. in deren Nähe ist. Plätze am Fenster oder bei offenen Türen sind ungünstig (vgl. Mackowiak und Schramm 2016: 101ff.). Klare Strukturen, Regeln und Grenzen, über die alle SchülerInnen Bescheid wissen, helfen ihnen im Unterricht. Aufgabenstellungen müssen klar, direkt und verständlich formuliert und auf einen Aspekt begrenzt sein. Auch die Zerlegung einer Aufgabe in mehrere Teilaufgaben ist für Kinder mit ADHS hilfreich, denn so haben sie schneller Erfolgserlebnisse. Arbeitsmaterialien sollen klar und übersichtlich gestaltet sein und keine Ablenkung beinhalten, um die verkürzte Aufmerksamkeitsspanne von Kindern mit ADHS zu nützen (vgl. ebd.: 95).

Da SchülerInnen mit ADHS sehr leicht ablenkbar sind, sollte der Unterricht ruhig und in kürzeren Lerneinheiten ablaufen. Wichtig ist, dass die MitschülerInnen über die Diagnose ADHS bei einem Kind aufgeklärt und informiert werden. Konfliktpotenzial entsteht leicht, wenn SchülerInnen mit ADHS durch unruhiges Verhalten den Unterricht oder ihre MitschülerInnen stören. LehrerIn-SchülerIn-Gespräche können hier hilfreich sein, auch um dem Kind eine Reflexion über sein Verhalten und Verhaltensalternativen anzubieten (vgl. Spielmann 2019).

Wertschätzende Beziehungen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen vermitteln Sicherheit und ermöglichen ein positives, lernförderliches Klassenklima. Über die persönliche Beziehung entsteht bei den SchülerInnen das Gefühl, angenommen zu sein und sie können die Anweisungen der Lehrperson annehmen (vgl. ebd.). Es ist wichtig, immer wieder Stärken und Fähigkeiten der SchülerInnen mit ADHS zu nützen. Dazu zählen u.a. Kreativität, Entdeckungsfreude, Flexibilität und die Fähigkeit zum Multitasking (vgl. Mackowiak und Schramm 2016: 64ff.).

Die Ausführungen dieses Kapitels vermitteln einen Eindruck jener Rahmenbedingungen, technischen Hilfsmittel und pädagogischen Strategien, durch die Barrieren für SchülerInnen mit Behinderungen v. a. im Unterricht abgebaut werden können. Ein Blick in den Index für Inklusion bestätigt die Relevanz der beschriebenen Aspekte, sie werden dort in mehreren Fragen allgemein widerspiegelt. Z. B. „Werden die Lernangebote gegebenenfalls so angepasst, dass Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, bei praktischer Arbeit sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben

⁸ Mitarbeit: Maria-Magdalena Eiterer und Melissa Matti

können?“ (Booth und Ainscow 2017:186), oder „Bedenkt das Schulpersonal, dass manche Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen mehr Zeit für die praktische Arbeit mit speziellen Hilfsmitteln brauchen?“ (ebd.: 187), oder: „Berücksichtigt das Schulpersonal den körperlichen Mehraufwand für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten, um ihre Aufgaben zu bewältigen, sowie die daraus gegebenenfalls resultierende Erschöpfung?“ (ebd.: 195)

4 Resümee

Der Abbau bzw. zumindest die Reduzierung aller Formen von Barrieren ist eine zentrale Voraussetzung für die gleichberechtigte Partizipation von Kindern mit Behinderungen. Es gibt dafür eine stetig wachsende Fülle von Erfahrungen, Wissen, Materialien und Methoden, auf die LehrerInnen gut zurückgreifen können. Einige Themen bzw. Aspekte, die als wichtig und günstig beschrieben werden, um Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderungen herzustellen, tauchen in den Darstellungen dieses Beitrags immer wieder auf. Dazu zählt etwa die grundsätzliche Bereitschaft von Lehrpersonen, sich über die Form der Beeinträchtigung eines Kindes zu informieren, das in der eigenen Klasse ist. Die Bereitschaft, sich mit Eltern und/oder anderen ExpertInnen auszutauschen und mit ihnen zu kooperieren gehört ebenso dazu wie die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung, etwa für die Didaktik und Methodik beim Einsatz von technischen Hilfsmitteln im Unterricht. Eine der wichtigsten Voraussetzungen jedoch, und dies kann nicht oft genug betont werden, ist das unermüdliche Bemühen um ein gutes und respektvolles Klassenklima. Das Akzeptieren von unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen sollten LehrerInnen den SchülerInnen nicht nur theoretisch vermitteln, sondern ihnen als Erwachsene vorleben. Dazu gehört, dass SchülerInnen sowohl über Behinderungsformen von Mitschülerinnen Informationen erhalten als auch sensibilisiert werden für die richtige Kommunikation und Kooperation mit ihnen. Vermitteln Lehrpersonen konsequent, dass alle zur Klassengemeinschaft dazu gehören und respektvollen Umgang verdienen, dann können SchülerInnen langfristig einen selbstverständlichen Umgang auch mit herausforderndem Verhalten von Mitschülerinnen lernen (vgl. z. B. Flieger 1996). Die pädagogische Grundhaltung sollte geprägt sein von der Überzeugung, dass alle Kinder ein Recht auf schulische Partizipation und qualitativ hochwertige Bildung haben. Gehen LehrerInnen dann mit Offenheit und Einfallsreichtum an die Unterrichtsgestaltung heran, um Wege für die Teilnahme aller SchülerInnen zu finden, reduziert dies nicht nur Barrieren, Ausgrenzung und Diskriminierungen von Kindern mit Behinderungen, sondern bringt dies langfristig eine Verbesserung der Qualität des Lernens für alle Kinder mit sich.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile Zugegriffen: 15.05.2019.
- Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Allgemeine_Bemerkung_Nr4_zum_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf Zugegriffen: 19.05.2019.
- Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Schulen auf dem Weg. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMfBWK) (o.J.). Das sehgeschädigte Kind. Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern mit Sehschädigung. Wien: BMfBWK. https://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/spf3_sehbehinderung.pdf Aufgerufen am: 08.06.2019
- Egilson, S. (2014) School experiences of pupils with physical impairments over time, *Disability & Society*, 29:7, 1076-1089, DOI: 10.1080/09687599.2014.902363
- Flieger, P. (1996). Biene, Biene, Honigbiene. Ana - Integration aus Kinderperspektive. *domino* 1/1996, S. 17-18; <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-biene.html> Zugegriffen: 10.06.2019.
- Flieger, P. (2018): Politische Bildung und Partizipation von Kindern mit Behinderungen am Beispiel eines Projekts des Tiroler Monitoringausschusses. In: Brandmayr, Michael; Heydarpur, Sepideh. Politische Bildung und politisches Lernen in Tirol. Innsbruck: University Press Verlag: S. 87–103.
- Flieger, P.; Müller, C. (Hrsg.) (2016): Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haase, G. (2012): Inhalte lebendig machen: Theaterpädagogik. In: Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. In: Stangier, S.; Thoms, E., (Hg.), a.a.O.: 80-86.
- Hemmingson, H.; Borell, L. (2002): Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health & Development*, 28,1: S. 57–63.
- Lindsay, S.; Proulx, M.; Scott, H.; Thomson, N. (2014): Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18:2, S. 101-122, DOI: 10.1080/13603116.2012.758320
- Mackowiak, K.; Schramm, S. (2016): ADHS und Schule: Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ministry of Education (2019). Understanding Low Vision. Technologies commonly used. <https://www.inclusive.tki.org.nz/guides/low-vision-and-learning/understanding-low-vision/#technologies-commonly-used> Zugegriffen: 08.06.2019

- Moore, M. (2014): Controlling Exclusion in Education. In: Swain, John; French, Sally; Barnes, Collin; Thomas, Carol (Hrsg.): *Disabling Barriers – Enabling Environments*. (3rd Edition). London: Sage Publications: S. 190–197.
- Müller, C. (2016): Rahmenbedingungen in der Schule und Organisation des Unterrichts. In: Flieger, P.; Müller, C. a.a.O.: S. 21-27.
- Noterdaeme, M. (2010): *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Organization for Autism Research (2013): *Understanding Autism: A Guide for Secondary School Teachers (Video Part 2)*. https://www.youtube.com/watch?v=veQKDDE9C_w&t=36s. Zugegriffen: 14.05.2019.
- Schöler, J. (2009): *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Spielmann, N. (2019). Interview, durchgeführt von Melissa Matti im April 2019.
- Stangier, S.; Thoms, E. (Hrsg.) (2012): *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Trescher, H. (2018): *Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Truckenbrodt, T.& Leonhardt, A. (2015): *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Veber, M; Rott, D. (2012): Potenziale erkennen. Diagnostik mit Förderplänen. In: Stangier, S.; Thoms, E., a.a.O.: S. 148-154.
- Walter-Klose, C. (2012): *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht*. Oberhausen: Athena Verlag
- Wolffhardt, C. (2016): *Basales Lernen. Schule als Erlebnisraum nach dem Konzept der Basalen Stimulation*. In: Flieger, P.; Müller, C. a.a.O.: S. 83–90