



EURO-FH
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Hausarbeit

für das Modul

Einführung in die Soziale Arbeit

MD ESOZ

an der Europäischen Fernhochschule Hamburg

Tutor:

Dr. phil. Stefan Oer

vorgelegt von:

Cristina Orywal

Datum der Abgabe: 07.03.2025

Matrikelnummer:

Studiengang: Soziale Arbeit

Telefon:

Wörterzahl: 4.821

E-Mail:

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	2
Abkürzungsverzeichnis.....	3
1. Einleitung	4
2. CVI – ein kurzer Einblick.....	6
3. UN Behindertenrechtskonventionen.....	8
3.1 Definition des Behindertenbegriffs.....	8
3.2 Relevante Artikel der UN-BRK.....	9
3.2.1 Artikel 7 – Kinder mit Behinderungen	9
3.2.2 Artikel 24 – Recht auf Bildung	9
3.4 Analyse der geforderten neuen Norm.....	10
3.5 Stellungnahme der UN zur Umsetzung der UN-BRK.....	11
4. Aspekte der sozialen Arbeit.....	13
4.1 Subjektorientierung	13
4.2 Lebensweltorientierung	14
4.2.1 Raum: Schule	15
4.2.2 Zeit: Kindheit.....	17
4.2.3 soziale Beziehungen: Schulbegleitung.....	18
5. Fazit	20
Literaturverzeichnis.....	23

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigste Herausforderungen mit CVI	6
Abbildung 2: Wie CVI wahrgenommen wird.....	8
Abbildung 3: Integration vs. Inklusion.....	10

Abkürzungsverzeichnis

ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BEBSK	Bundesvereinigung Eltern blinder und sehbehinderter Kinder
CVI	cerebral visual impairment
ICD	International Classification of Diseases
InSchuO	Schulordnung für den inklusiven Unterricht an öffentlichen Schulen
IT	Information Technology
UN	United Nations
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonventionen

1. Einleitung

Das Thema „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ in meiner ersten Hausarbeit im Studiengang „Soziale Arbeit“ gibt mir die Gelegenheit, meine persönliche Motivation für den Studiengang zu beschreiben. Ich bin Mutter einer Tochter mit einer visuellen Wahrnehmungsstörung. Es handelt sich um eine Sehbehinderung, die zunehmend als CVI (cerebral visual impairment) bezeichnet wird. Täglich erlebe ich die Herausforderungen, die mit einer unsichtbaren, wenig bekannten und nicht offiziell nach ICD diagnostizierbaren Behinderung einhergehen. Im Bereich der inklusiven Schulbildung sowie beim Zugang zu Hilfsmitteln, Therapien und anderen Unterstützungsangeboten entstehen in der Folge für die betroffenen Kinder und ihre Sorgeberechtigten enorme Hürden.

Als Business Analystin und IT-Projektleiterin habe ich gelernt, Problemstellungen zu analysieren und durch strukturiertes Vorgehen individuelle Lösungen zu finden. Diese Fähigkeiten haben mir auch bei der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen rund um CVI sehr geholfen. Meine Leidenschaft zur Problemlösung und der unerschütterliche Glaube daran, Umstände durch Kommunikation und Aufklärung verändern und verbessern zu können, treiben mich an. Dieser Glaube ist der größte Motivator für meine ehrenamtliche Tätigkeit bei der BEBSK e.V. und meinem Projekt „HappyGuck“. Dort setze ich mich dafür ein, Eltern, Lehrkräften und Schulbegleitungen das notwendige Wissen zu CVI zu vermitteln, Sichtbarkeit zu schaffen und Empowerment zu fördern. Ich möchte mein Tun weiter professionalisieren, um betroffene Kinder und ihre Familien noch besser unterstützen zu können. Denn nicht nur der tägliche Umgang mit der Behinderung selbst stellt uns als Familien vor Herausforderungen, sondern auch die unsichtbaren Barrieren in den entscheidenden Institutionen.

Gerade als Sorgeberechtigte eines Kindes mit Behinderung haben mir die bestehenden Gesetze die notwendige Sicherheit bei der Einforderung der Rechte meiner Tochter gegeben. Es besteht allerdings eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem formal geltenden Recht und dessen praktischer Umsetzung.¹ Im Rahmen meiner Hausarbeit möchte ich mich daher mit folgender Fragestellung beschäftigen:

Wie kann die Subjektorientierung nach Carl R. Rogers und die Lebensweltorientierung von Alfred Schütz, Sozialarbeiter:innen in der Schulbegleitung von Kindern mit CVI helfen, um die Verwirklichung der UN-Behindertenrechtskonventionen zu unterstützen?

¹ vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 19f

Die von mir gewählten methodischen Aspekte der sozialen Arbeit sollen es Schulbegleitungen erleichtern, die Rechte der betroffenen Kinder mit Selbstbewusstsein im Sinne der UN-Behindertenrechtskonventionen zu vertreten. Das daraus resultierende Selbstverständnis ist elementar, denn eine Kindheit mit einer Behinderung in der Schule birgt ein doppeltes Diskriminierungsrisiko. Denn sowohl die UN-Kinderrechtskonventionen als auch die UN-Behindertenrechtskonventionen wurden zwar von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, sind aber noch immer nicht (vollständig) in geltendes Bundes- und Landesrecht umgesetzt worden.^{2 3} Im Mittelpunkt dieser Hausarbeit steht allerdings ausschließlich die UN-Behindertenrechtskonvention.

Des Weiteren sind Kinder in der alternden Gesellschaft eine Minderheit.⁴ Ihre Bedürfnisse müssen in den Fokus gestellt werden. Dafür benötigen Kinder die Unterstützung von Erwachsenen.⁵ Die Schulbegleitung nimmt damit eine wichtige Rolle ein.

Dass besonders im Umfeld Schule ein hoher Bedarf zur Minimierung der Diskriminierung besteht, möchte ich mit Hilfe des Berichtes der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) verdeutlichen.

Für Kinder mit Behinderungen ist es daher von entscheidender Bedeutung, dass Sozialarbeiter:innen ihre Perspektive einnehmen. Mit dieser Hausarbeit möchte ich einen Beitrag leisten, die Rolle der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession zu verdeutlichen. Denn Inklusion ist ein Menschenrecht, das, solange die vollständige Umsetzung im Schulsystem noch fehlt, mit dem nötigen Selbstverständnis durch die beteiligten Fachkräfte vertreten und gefördert werden muss.

² vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 137-143

³ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022

⁴ vgl. Statistisches Bundesamt, 2024

⁵ vgl. El-Mafaalani et al. 2025; S. 8f

2. CVI – ein kurzer Einblick

CVI ist eine zerebrale Sehstörung. Sie tritt in Folge von Schädigungen des visuellen Systems hinter dem optischen Chiasma auf. CVI ist unabhängig von einer okulären Sehbehinderung.⁶ Sie ist die häufigste Sehbehinderung der westlichen Welt.⁷

„Menschen mit CVI zeigen oft typische visuelle Verhaltensweisen und Merkmale, doch CVI kann sich bei jeder Person unterschiedlich äußern. CVI ist lebenslang und beeinflusst die Fähigkeit, visuelle Reize wahrzunehmen und zu erkennen.“⁸



Abbildung 1: Häufigste Herausforderungen mit CVI⁹

Ein etablierter Leitsatz bringt die Herausforderungen auf den Punkt: Wir sehen nicht mit unseren Augen – wir sehen mit unserem Gehirn.¹⁰

CVI betrifft weit mehr als nur das Sehen. Es ist eine ganzheitliche körperliche Erfahrung, die Migräne, Übelkeit, Erschöpfung und chronischen Stress umfassen kann. Betroffene berichten vielfach von den umfassenden gesundheitlichen Auswirkungen.¹¹

⁶ vgl. Bals, 2011, S. 13

⁷ vgl. Dutton, 2013; S. 7

⁸ Perkins School for the Blind, 2024; übersetzt mit ChatGPT

⁹ in Anlehnung an Perkins School for the Blind, 2024

¹⁰ vgl. Dutton, 2013, S. 7

¹¹ vgl. Frontiers in Human Neuroscience, 2025; übersetzt mit ChatGPT

Da 80 Prozent von dem, was Menschen im sozialen Umgang erlernen, über die visuelle Wahrnehmung geschieht, ist es nicht verwunderlich, dass CVI zudem auch Auswirkungen auf die soziale Interaktion hat. Soziale Fähigkeiten werden überwiegend durch imitierendes Beobachten von sozialen und interaktiven Handlungen erlernt.¹²

Die zentrale Rolle der nonverbalen Kommunikation in der sozialen Interaktion hebt Penning in ihrer Arbeit eindrucksvoll hervor. Sie betont, dass in der nonverbalen Kommunikation vor allem subtile Signale von Bedeutung sind. Sie haben häufig einen stärkeren Einfluss als eindeutig abgegrenzte Signale.¹³ Diese werden durch CVI oft nicht genügend wahrgenommen und interpretiert.¹⁴

Die Darstellung von CVINow zeigt treffend das Spannungsfeld zwischen öffentlicher Wahrnehmung und den tatsächlichen individuellen Herausforderungen von Menschen mit CVI.



Abbildung 2: Wie CVI wahrgenommen wird¹⁵

¹² vgl. Qualitätszirkel NRW, S. 69

¹³ vgl. Penning, 2009, S. 28

¹⁴ vgl. Sari und Smith, 2022, S.10

¹⁵ in Anlehnung an CVINow, 2024; übersetzt mit ChatGPT

3. UN-Behindertenrechtskonventionen

Der Zweck der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK) ist, lässt sich am besten mit dem Artikel 1 der UN-BRK selbst beschreiben: „[...] den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“

Die UN-BRK wurde am 24. Februar 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert und trat am 24. März 2009 in Kraft.¹⁶ Eine vollumfängliche Umsetzung in entsprechendes Bundes- und Landesrecht steht allerdings aus.¹⁷ Ungeachtet dessen haben bereits mehrere Entscheidungen des Deutschen Verfassungsgerichts den hohen Stellenwert der UN-BRK für die deutsche Rechtsordnung bestätigt.¹⁸

3.1 Definition des Behindertenbegriffes

Im Rahmen der UN-BRK wurde der Behindertenbegriff neu definiert. Artikel 1 der UN-BRK legt fest:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“

Die Begriffsdefinition der UN-BRK orientiert sich dabei am sozialen Modell. Dieses betont, dass Individuen nicht aufgrund ihrer individuellen Beeinträchtigungen behindert sind, sondern durch die Art und Weise, wie unser tägliches Leben gestaltet ist, in ihrer Teilhabe eingeschränkt werden. Damit grenzt es sich vom medizinischen Modell ab, das die Verantwortung für die Beeinträchtigung dem Individuum überträgt.¹⁹

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die Kritik verschiedener Autoren, die Kruschel aufführt. Sie kritisieren, dass der defizitorientierte Ansatz des medizinischen Modells damit nicht wirklich überwunden sei. Es würde weiterhin davon ausgegangen, dass eine Beeinträchtigung direkt auf eine körperliche Schädigung zurückzuführen sei. Eine soziale Benachteiligung aufgrund einer Behinderung ergebe sich demnach ausschließlich aus dieser Beeinträchtigung oder Schädigung. Auch die neue Definition basiere damit im

¹⁶ vgl. Kruschel, 2022, S. 250

¹⁷ vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 137-143

¹⁸ vgl. Degener, 2016, S. 12

¹⁹ vgl. Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung – Stiftung öffentlichen Rechts, (n.d.)

Kern auf der Vorstellung eines bestimmten „Normalzustands“. Nur auf den ersten Blick wirke er offener und anpassungsfähiger.²⁰

3.2 Relevante Artikel der UN-BRK

Im Rahmen einer Tätigkeit als Sozialarbeiter:in im Rahmen einer Schulbegleitung sind die im Folgenden aufgeführten Artikel der UN-BRK besonders erwähnenswert.

3.2.1 Artikel 7 – Kinder mit Behinderungen

„(2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.“

Im Zentrum der UN-BRK steht somit das Kindeswohl.²¹

3.2.2 Artikel 24 – Recht auf Bildung

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“

Bei der Übersetzung des Artikel 24 der UN-BRK gab es Streitigkeiten bei der Wahl der verwendeten deutschen Begrifflichkeiten, die in Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein Anwendung findet. Die Begriffe „inclusive“ bzw. „inclusion“ wurden mit „integrativ“ und „Integration“ übersetzt.²²

Kruschel führt zwei rechtliche Betrachtungen auf, die diesen Übersetzungsdifferenzen ihren Schrecken nehmen:

²⁰ vgl. Kruschel, 2022, S. 175

²¹ Artikel 7 Absatz 2 UN-BRK

²² vgl. Kruschel, 2022, S. 268

1. Der „historischer Kontext, Wortlaut, Systematik und Ziele der Behindertenrechtskonvention belegen, dass mit dem Abkommen nicht nur ein integratives, sondern ein inklusives Schulsystem angestrebt wird“²³
2. Die fehlerhafte deutsche Version stellt keine amtliche Fassung dar²⁴

Das Netzwerk Artikel 3 e. V. hat eine Schattenübersetzung erstellt, die diese und andere Übersetzungsdifferenzen verdeutlicht.²⁵

Der Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten lässt sich durch die untenstehende Abbildung verdeutlichen.

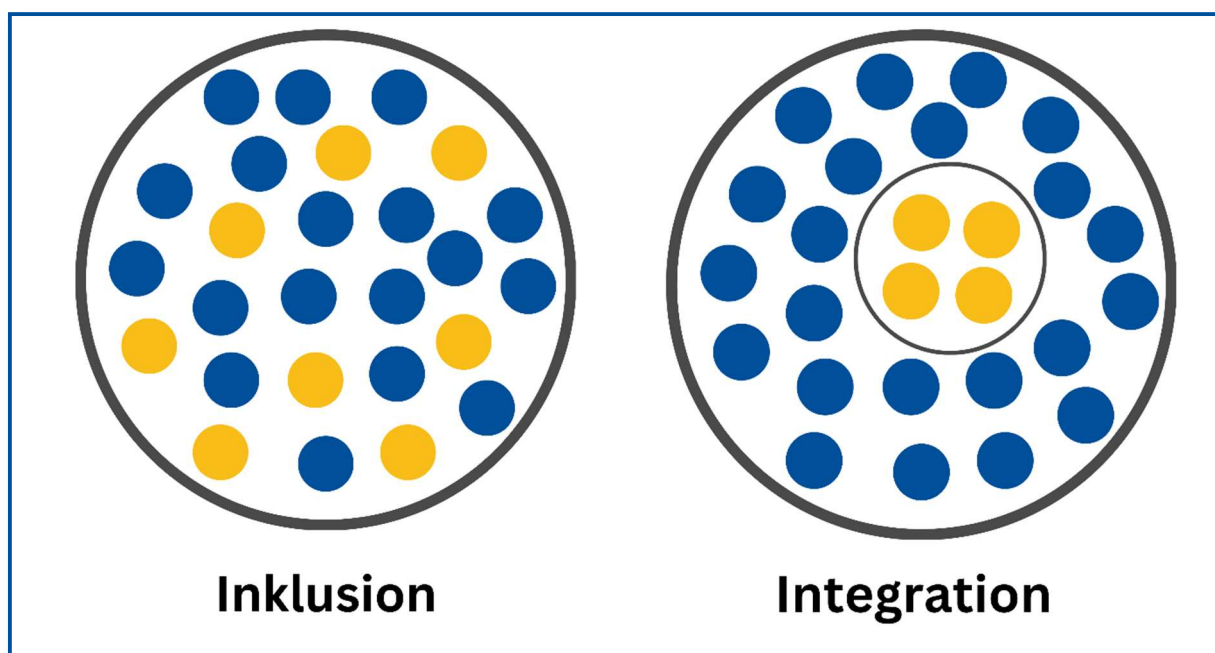


Abbildung 3: Integration vs. Inklusion²⁶

3.4 Analyse der geforderten neuen Norm

Die UN-BRK etabliert eine neue Norm. Gemeinsamer Unterricht darf nur noch in Ausnahmefällen nicht als die beste Lösung für alle Kinder angesehen werden. Daher müssen vor einer Entscheidung für oder gegen eine inklusive Beschulung zunächst alle verfügbaren Unterstützungsmöglichkeiten geprüft und ausgeschöpft werden. Es wird verpflichtend, zunächst die vorhandenen Ressourcen vor Ort sowie bestehende

²³ Poscher et. al., 2008, S. 25

²⁴ vgl. Degener, 2016, S. 12

²⁵ vgl. NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2018)

²⁶ in Anlehnung an hilfsgemeinschaft, 2024, Inklusion, was bedeutet das überhaupt?

Barrieren zu identifizieren. Erst danach sollen die individuellen Potenziale und Beeinträchtigungen des betroffenen Kindes berücksichtigt werden.²⁷

Das Deutsche Institut für Menschenrechte betont, dass die neue Annahme sein muss, dass das Kindeswohl in der inklusiven Beschulung vermutet werden muss. Das Kindeswohl als Argument gegen eine inklusive Beschulung zu verwenden wird abgelehnt. Das Recht auf inklusive Bildung muss immer aus der Perspektive des Kindes betrachtet werden.²⁸

Konservative Vertreter:innen sehen das Kindeswohl weiterhin als Rechtfertigung für die Aufrechterhaltung von Förderschulen.²⁹

3.5 Stellungnahme der UN zur Umsetzung der UN-BRK³⁰

An dieser Stelle folgen relevanten Positionen aus dem UN-Prüfbericht zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland aus dem Jahr 2023. Der Ausschuss zeigt sich in diesem gar besorgt über den unzureichenden Umsetzungsstand. Neben der weiterhin signifikant hohen Verbreitung von Förderschulen stellt der Ausschuss noch weitere strukturelle Defizite fest.

So beklagt er die unzureichende Schulung des gesamten an deutschen Schulen tätigen Personals. Er bemängelt insbesondere die fehlende Schulung in barrierefreien Kommunikationssystemen. Er kritisiert aber auch die allgemeine fehlende Barrierefreiheit an deutschen Schulen.

Außerdem fordert der Ausschuss einen Plan zur beschleunigten Umsetzung der inklusiven Bildung auf Länder- und Kommunalebene. Dieser Plan soll nicht nur konkrete zeitliche Vorgaben enthalten, sondern auch personelle, technische und finanzielle Ressourcen vorsehen. Auch die Regelung klarer Zuständigkeiten im Umsetzungs- und Überwachungsprozess werden gefordert. Die Forderung nach einem solchen Plan bedeutet, dass ein solcher 14 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK nicht vorliegt!

Dazu müssen zum einen fortlaufende Schulungen der Lehrkräfte installiert werden, zum anderen die Institutionen auch so ausgestattet werden, dass sie den Bedürfnissen der Kinder mit Behinderung gerecht werden können.

²⁷ vgl. Kruschel, 2022, S. 279

²⁸ vgl. Deutsches Institute für Menschenrechte, 2011, S. 14

²⁹ vgl. Kruschel, 2022, S. 279

³⁰ vgl. Vereinte Nationen, 2023, S. 14f

Im Prüfbericht werden aber auch gesellschaftliche Barrieren aufgeführt, insbesondere die negative Wahrnehmung der inklusiven Schulbildung durch einige ausführende Stellen. Diese Voreingenommenheit, gepaart mit der unzureichenden Schulung der Lehrkräfte und deren mangelnder Ausstattung mit inklusiven Unterrichtsmethoden, führt dazu, dass sich Eltern von Kindern mit Behinderungen weiterhin gezwungen sehen, ihre Kinder auf Förderschulen anzumelden.

Der Ausschuss empfiehlt diesem Tatbestand mit Bewusstseins- und Aufklärungskampagnen auf Gemeindeebene und bei den betroffenen Behörden entgegenzuwirken.

Erwähnenswert ist die Empfehlung des Ausschusses zur Installation eines Monitoring-system zur Beseitigung von Diskriminierung. Nur mit einem solchen kann eine gezielte Erhebung der notwendigen Daten zur Steuerung eines so wichtigen Vorhabens überhaupt gelingen.

4. Aspekte der sozialen Arbeit

4.1 Subjektorientierung

Die ersten Überlegungen der Subjektorientierung gehen auf Carl R. Rogers zurück. Er rückte erstmals das Subjekt in das Zentrum der Betrachtung. So sei es nicht das Ziel ein Problem zu lösen, sondern das Subjekt soll in die Lage versetzt werden das bestehende Problem bestmöglich selbst zu bewältigen. Dafür stellt Rogers ein unabhängiges, selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Handeln des Subjektes ins Zentrum.³¹

Die soziale Arbeit soll damit Hilfestellungen bei der Lösung der individuellen Probleme bieten. Dazu stellen die Sozialarbeiter:innen die individuellen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen der betroffenen Person in den Fokus. Diese stellen zentrale Ressourcen dar, die benötigt werden, um soziale Benachteiligten zu reduzieren bzw. Machtverhältnisse zu hinterfragen.³²

Selbstbestimmung ist der Ausdruck von Mündigkeit eines Individuums. Die Förderung von Mündigkeit ist das Ziel aller Bildungsangebote. Gleichzeitig sind es gerade Schulen, die Verhalten im Sinne der Mehrheitsgesellschaft regulieren und somit zu einer systematischen Einschränkung der Selbstbestimmung führen.³³

Historisch betrachtet findet ein Wandel „[...] weg von der auf den Klienten bezogenen Haltung des „Ich weiß, was für dich gut ist, und das tun wir jetzt.“ über das „Eigentlich weiß ich schon, was für dich gut ist, aber ich höre dir erst mal zu.“ hin zum konsequenten „Dein Wille wird erst genommen“ bzw. „Deine Interessen zählen.“³⁴ statt.

Somit ist das Subjekt bei der Verwirklichung seiner eigenen Vorstellungen von Teilhabe an der Gesellschaft zu unterstützen. Eine Bevormundung durch Sozialarbeiter:innen soll dabei nicht stattfinden. Im Mittelpunkt steht stets die Perspektive des Subjektes.

Die Partizipation des Individuums gilt als Schlüsselbegriff zur Teilhabe. Sie zählt zu den vielversprechendsten methodischen Ansätzen. Daher sollte die Partizipation des

³¹ vgl. Rogers, 1983, S. 36

³² vgl. Munsch, 2017; S.160

³³ vgl. Kessl, 2017; S.52

³⁴ Hinte, 2012, S. 670

Individuums gefördert werden.³⁵ Es wird die Wichtigkeit der Mitbestimmung und Mitentscheidung an den eigenen Lebensbedingungen für das Individuum betont.³⁶

§ 1 des Sozialgesetzbuches IX greift diese Sichtweise ebenfalls auf:

„Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft

Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, [...]“

4.2 Lebensweltorientierung

Mit der Lebensweltorientierung nach Alfred Schütz wurde eine systematische Herangehensweise entwickelt, um den Alltag des Subjektes strukturiert und schematisch zu betrachten. Denn der Alltag ist ausschlaggebend für die Lebenswelt des Subjektes. Schütz betrachtet dabei die folgenden Perspektiveren: Raum, Zeit und soziale Beziehungen.³⁷

Der Raum stellt einen zentralen Aspekt in der Sozialen Arbeit dar. Er wird als „erlebter Raum“ verstanden, der die Lebenswelt der Menschen prägt. Der Raum wird dabei als physischer Ort verstanden. Aber auch als ein Bereich, in dem Menschen leben und soziale Interaktionen stattfinden.³⁸

Die Zeit wird als eine subjektiv erlebte Dimension beschrieben, die individuell unterschiedlich wahrgenommen werden kann.³⁹ Sie kann aber auch als eine zusammenhängende zeitliche Epoche betrachtet werden.

Sozialen Beziehungen sind sämtliche zwischenmenschliche Verbindungen, die Menschen in ihrer Lebenswelt führen. Dazu zählen nicht nur selbstverständliche und stützende Beziehungen, sondern auch herausfordernde und belastende. Diese Beziehungen haben einen hohen Einfluss auf die Kommunikation und Interaktion der Menschen und prägen somit ihre sozialen Erfahrungen und ihren Alltag.⁴⁰

³⁵ vgl. Wagner, 2017, S. 43

³⁶ ebd., S. 45

³⁷ vgl. Thiersch et al., 2012, S.183

³⁸ vgl. Kabsch, 2018, S. 86

³⁹ ebd., S.86

⁴⁰ ebd., S.87

4.2.1 Raum: Schule

In meiner Hausarbeit rücke ich den Raum „Schule“ in den Focus. Wie unter 4.1 erwähnt stellt der Raum „Schule“ ein Ort dar, an dem die Selbstbestimmung junger Menschen eingeschränkt werden kann. Dadurch ist die Gefahr der Diskriminierung von Kindern mit Behinderung in diesem Umfeld hoch.

Die ADS hat eine Broschüre veröffentlicht, die ich hier kurz zusammenfasse. Im Schuljahr 2015/2016 besuchten 62,3 Prozent der Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf weiterhin eine Förderschule. Dies bedeutet den Ausschluss vom inklusiven Unterricht. Das verdeutlicht die anhaltende systemische Ausgrenzung von Schüler:innen mit Behinderung. Neben fehlender Barrierefreiheit und der Ablehnung von benötigter Unterstützung stellt dies weiterhin eines der größten Hindernisse für die Inklusion dar.⁴¹ Nämlich den Zugang zu inklusiver schulischer Bildung zu erhalten.

Die Folgen von Diskriminierungserfahrungen sind weitreichend. Die betroffenen Schüler:innen sind nicht nur den negativen Folgen ihres fehlenden Lernerfolges ausgesetzt. Der permanente Stress, dem die betroffenen Kinder ausgesetzt sind wirkt sich zudem negativ auf die physische und psychische Gesundheit aus. Häufige Schulwechsel können zum Alltag gehören. Oft führt dies auch zum Verlust des sozialen Umfeldes. Die genannten Auswirkungen können auch die Berufswahl negativ beeinflussen.⁴² Die Annahme, dass die Auswirkungen der Diskriminierungserfahrungen auch über diesen Zeitraum hinaus fortbestehen, liegt daher nahe.

Um Diskriminierungsgefahren zu erkennen und offenzulegen, empfiehlt die ADS regelmäßige Befragungen, Analysen von bestehenden Regularien und Routinen, sowie die Analyse von Unterrichtsmaterialien und -inhalten an den Schulen.⁴³

Besonderes Augenmerk erhalten auch die präventiven Maßnahmen zur Vermeidung von Diskriminierung. In diesem Zusammenhang kommt der Stärkung des Selbstwertgefühls der Betroffenen durch Empowerment eine besondere Bedeutung zu. Durch gezielte Informationen und Beratungsangebote können die betroffenen Schüler:innen über ihre Rechte aufgeklärt werden. Zusätzlich können in gemeinsamen Projektwochen alle Schüler:innen auf Diskriminierungstatbestände sensibilisiert werden. Lehrkräfte müssen ebenfalls konsequent im Bereich der Diskriminierungsrisiken geschult werden. Regelmäßige Supervisionen oder Reflexionsgruppen können dabei unterstützen. Darüber hinaus wird die Überarbeitung der Schulordnungen empfohlen. Es ist von zentraler

⁴¹ vgl. ADS, 2019. S. 10

⁴² ebd., S.12

⁴³ ebd., S. 16ff

Bedeutung dort das Diskriminierungsverbot zentral zu verankern. Dies schließt die möglichen Sanktionen bei einem Verstoß mit ein.⁴⁴

Trotz aller präventiv getroffenen Maßnahmen kann es zu Diskriminierungen kommen. Für diesen Fall ist es wichtig, dass im System „Schule“ die entsprechenden Interventionen zuverlässig eingeleitet werden können. Dafür ist es unerlässlich, dass die Betroffenen sich auf ein geregeltes Beschwerdeverfahren verlassen können. Ansprechpartner:innen müssen benannt und bekannt sein. Eine lückenlose Dokumentation der Beschwerdefälle ist dabei ebenso von großer Bedeutung, um systematisch aus den Erfahrungen auch für die Zukunft die richtigen Schlussfolgerungen ziehen zu können. Auch an dieser Stelle wird erneut auf die Notwendigkeit der Sanktionen bei Verstößen, gegen die neu zu schaffenden Schulordnungen ein weiteres Mal hingewiesen.⁴⁵

Damit Diskriminierungen anhaltend verhindert werden können, müssen entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Neben den bereits erwähnten Diskriminierungsverboten und den sich daraus ergebenden Konsequenzen, ist es vor allem wichtig die notwendigen schulorganisatorischen Verpflichtungen abzuleiten. Dazu gehören die bereits benannten Schulungsmaßnahmen für die Schüler- und Lehrerschaft. Aber auch die Entwicklung von diskriminierungsfreien Bewertungsmethoden und Unterrichtsmaterialien. Umfassende Informations- und Beratungsrechte für Schüler:innen und deren Eltern runden diese Maßnahmen ab. Es bleibt unerlässlich im Schulalltag die notwendige Augenhöhe zu schaffen und die bereits aufgeführten institutionellen Diskriminierungsgefahren konsequent zu minimieren. Dabei können die Ernennung eines/einer Antidiskriminierungsbeauftragten und die Etablierung entsprechender Gremien unterstützen.⁴⁶

Besonders wichtig erscheint mir der Vorschlag der ADS eine Beschwerdestelle bei Diskriminierung einzurichten. Diese soll sich am Beispiel des Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) orientieren. Denn es fehlen konkrete und niedrigschwellige Regelungen zur Durchsetzung des Rechts auf eine diskriminierungsfreie Bildung.⁴⁷

Die Vielzahl, der hier nur kurz umschriebenen Maßnahmen verdeutlicht, dass betroffene Kinder derzeit den Diskriminierungsrisiken fast schutzlos ausgesetzt sind. Bis zur tatsächlichen Chancengleichheit sind somit noch viele Aufgaben zu bewältigen.

⁴⁴ vgl. ADS, 2019, S. 19ff

⁴⁵ ebd., S. 24ff

⁴⁶ ebd., S. 27ff

⁴⁷ ebd., S. 13f

4.2.2 Zeit: Kindheit

Was bedeutet Kindheit in der alternden Gesellschaft?

Kinder sind in der heutigen Gesellschaft eine Minderheit.⁴⁸ Ihre Bedürfnisse müssen gezielt in das Zentrum des politischen und gesellschaftlichen Handelns gestellt werden.⁴⁹ Die Autoren verbinden damit eine systematische Verfolgung des Bildungserfolges und des Wohlbefindens der Kinder von der Kindertagesstätte bis zum ersten Abschluss.⁵⁰ Da Kinder keine Beteiligungsrechte innerhalb der Gesellschaft haben, benötigen sie ihre Eltern, um ihre Rechte durchzusetzen.⁵¹ Doch Eltern von Minderjährigen stellen in der heutigen Gesellschaft ebenfalls eine Minderheit dar.⁵² Zudem sind lediglich 36 Prozent der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund wahlberechtigt.⁵³

Welchen wesentlichen Veränderungen sehen sich Kinder in der heutigen Gesellschaft ausgesetzt? Kinder verbringen im Ganztags schulbetrieb mehr Zeit in der Schule als in der Familie.⁵⁴ Seit Jahrzehnten verbringen Kinder im Durchschnitt nur noch eineinhalb Stunden täglich Familienzeit.⁵⁵ Dennoch verstehen sich Bildungseinrichtungen weiterhin nur als Ergänzung zur Familie.⁵⁶ Familien sollen weiterhin die wichtige Aufgabe der Bildung des Humanvermögens übernehmen. D.h. Kinder so zu fördern, dass sie bildungsfähig und gesellschaftlich beteiligungsfähig werden.⁵⁷ Diese Aufgabe können Familien mit der zur Verfügung stehenden Zeit nicht mehr nachkommen.

Kindheit ist heute zudem durch Superdiversität geprägt. Superdiversität beschreibt die Realität der Kindheit bezogen auf die migrationsbedingte Diversität. Kinder sind die kleinste Altersgruppe, weisen aber innerhalb dieser Gruppe die größte Diversität bezüglich ethnischer Herkunft, Religion und Sprache auf.⁵⁸ In Zahlen: 2023 hatten bei Menschen im Rentenalter 14 Prozent einen Migrationshintergrund. Bei den unter 20-jährigen waren es aber bereits 39 Prozent, bei den unter 5-jährigen sogar 43 Prozent.⁵⁹ In einer typischen westdeutschen Großstadt haben von 180 Kindern etwa 135 einen statistischen Migrationshintergrund. Sie haben familiäre Wurzeln in über 50 Ländern, sprechen 23

⁴⁸ vgl. Statistisches Bundesamt, 2024

⁴⁹ vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S.8

⁵⁰ vgl. El-Mafaalani, 2025a, S. 159

⁵¹ vgl. Strohmeier, 2025, S. 33

⁵² vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 9

⁵³ vgl. El-Mafaalani et al., S. 17

⁵⁴ vgl. Strohmeier, 2025, S. 50

⁵⁵ ebd., S. 40

⁵⁶ vgl. El-Mafaalani, 2025a, S. 148

⁵⁷ vgl. Strohmeier, 2025, S. 42f

⁵⁸ vgl. El-Mafaalani, 2025, S. 65

⁵⁹ vgl. El-Mafaalani et al., 2025., S. 15

Sprachen plus Deutsch und fühlen sich mehr als 10 verschiedenen Religionen zugehörig.⁶⁰ Das Bildungssystem ist diesen Herausforderungen nicht gewachsen.⁶¹

Die zunehmende Fragmentierung von Kindheiten stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. Die Lebensrealität von Kindern unterscheidet sich heute nicht nur durch die finanziellen Mittel, die einer Familie zur Verfügung stehen. Sondern auch durch die Orte an denen Kinder ihre Zeit verbringen und durch unterstützende Personen, die den Kindern außerhalb der Familie zur Verfügung stehen.⁶² Die Lebenswelt von Kindern ist damit von immer mehr Unterschieden als Gemeinsamkeiten geprägt. Das Bildungssystem aber ist weiterhin auf ein familiäres Umfeld ausgerichtet, welches Defizite entweder selbst ausgleichen kann oder aber Zusatzleistungen kaufen kann.⁶³

Die gezielte politische Hinwendung zu den heutigen neuen Herausforderungen ist damit von großer Wichtigkeit. Denn historische Erfahrungen belegen, dass Minderheiten nicht automatisch mitgedacht werden. So wurden die Belange von Frauen nicht automatisch durch Männer mitgedacht, obwohl die politischen Entscheider alle eine Mutter hatten. Frauen mussten ihre Rechte selbst erstreiten. Kinder können dies nicht ohne Unterstützung von Erwachsenen tun. Sie benötigen daher explizite politische Unterstützung.⁶⁴

4.2.3 soziale Beziehungen: Schulbegleitung

Schulbegleitungen stehen Kindern mit Behinderungen als individuelle Unterstützungsmöglichkeit im inklusiven Schulunterricht zur Verfügung. Sie nehmen in der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems eine Schlüsselrolle ein. Schulen befinden sich in der Inklusion nach am Anfang ihres Weges. Schulbegleitungen schließen dabei die Lücke zwischen den individuellen Unterstützungsbedürfnissen der Kinder und den aktuellen Möglichkeiten der Schule.⁶⁵ Aus diesem Grund ist auch ein starker Anstieg des Einsatzes von Schulbegleitungen an Regelschulen zu verzeichnen.⁶⁶

Die Beantragung der Schulbegleitung obliegt den Eltern. Ihnen stehen dafür derzeit zwei Wege offen: Zum einen über das Jugendamt nach § 35a SGB VIII für Kinder, die von einer seelischen oder emotionalen Behinderung betroffen oder bedroht sind. Zum

⁶⁰ vgl. El-Mafaalani, 2025, S. 79

⁶¹ ebd., S. 81

⁶² vgl. Kurtenbach, 2025, S. 88

⁶³ ebd., S. 114-116

⁶⁴ vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 18f

⁶⁵ vgl. Laubner et al, 2017; zitiert nach Puhr, 2023, S. 388

⁶⁶ vgl. Lübeck, Demmer, 2017, zitiert nach Puhr, 2023. S. 388

anderen über das Sozialamt, das nach § 54 SGB XII Leistungen für Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung gewährt.

Schulbegleitungen übernehmen lebenspraktische Hilfen. Dazu gehören die Unterstützung bei Schreibtätigkeiten, die Nutzung von Arbeitsmaterialien und die Überwindung räumlicher Barrieren. Bei Schüler:innen mit Sinnesbeeinträchtigungen umfasst dies die praktische Unterstützung im Unterricht und Schulalltag, die Hilfe bei technischen Kommunikationshilfen sowie die Erstellung spezifischer Unterrichtsmaterialien. Bei körperlichen Behinderungen können außerdem pflegerische Tätigkeiten wie die Medikamentengabe oder Unterstützung bei der Körperhygiene hinzukommen.⁶⁷

Die Rolle der Schulbegleitungen kann aber auch durchaus kritisch hinterfragt werden. Denn sie ermöglichen es Schulen formal eine inklusive Beschulung durchzuführen, ohne aber pädagogische und didaktische Anforderungen an inklusives Lernen tatsächlich umzusetzen. Schulbegleitungen ersetzen im Schulalltag teilweise sonderpädagogische Angebote, anstatt eine zusätzliche Unterstützung zu sein. Somit gleichen Schulbegleitungen eher einen Personalmangel an Schulen aus.

Weiterhin besteht das Risiko, dass die Anwesenheit einer Schulbegleitung dazu führt, dass die betroffenen Kinder auf ihre Behinderung reduziert werden. Häufig werden die Herausforderungen des betroffenen Kindes als individuelle und persönliche Defizite behandelt, statt die strukturellen Ursachen für Schwierigkeiten (z. B. mangelnde Ressourcen in Schulen) zu betrachten. Es stellt sich also die berechtigte Frage: Wirken Schulbegleitungen tatsächlich inklusiv oder verdecken sie eher bestehende Probleme im Schulsystem?⁶⁸

Zum Abschluss möchte ich einen für das einzelne Kind sehr wichtigen Gesichtspunkt ins Spiel bringen – das berühmte Zitat von Urie Bronfenbrenner: „Every child needs at least one adult who is irrationally crazy about him or her.“⁶⁹ Bronfenbrenner betont die Bedeutung einer starken, gegenseitigen emotionalen Bindung eines Kindes zu mindestens einem Erwachsenen, die nicht nur rational begründet ist. Diese erwachsene Person sollte sich dem Wohl und der Entwicklung des Kindes verpflichtet fühlen.⁷⁰ In Anbetracht der hier beschriebenen multiplen Herausforderungen bleibt klar, wie entscheidend dieser Aspekt für die betroffenen Kinder ist. Die Schulbegleitung könnte und sollte diese wichtige Rolle einnehmen, um vor allem die seelische Unversehrtheit des Kindes zu unterstützen.

⁶⁷ vgl. Puhr, 2023, S. 389

⁶⁸ vgl. Puhr, 2023, S. 395fB

⁶⁹ vgl. Bronfenbrenner, 1991; zitiert nach Sadownik und Višnjić Jevtić, 2023, S. 86

⁷⁰ ebd., 2023, S.86

5. Fazit

Inklusive Beschulung bedeutet nicht nur, dass alle Kinder den gleichen Lernort besuchen sollen, sondern auch dass alle Kinder die gleichen Möglichkeiten haben **zielgleiche Bildungsabschlüsse** zu erhalten. Damit sind anerkannte gleichwertige Schulabschlüsse gemeint, die sich von den Bildungsabschlüssen von Kindern ohne Behinderung nicht unterscheiden.

Insbesondere die Hinweise der ADS sind vielfältig und augenöffnend. Bei näherer Betrachtung der Broschüre der ADS wird aber auch hier deutlich, dass der Diskriminierungstatbestand „Behinderung“ nur am Rande betrachtet worden ist. Die meisten Beispiele werden anhand anderer Diskriminierungstatbestände erläutert. Auch die ADS widmete sich in den Abschnitten Benachteiligung bei Leistungsbewertungen und Schulmaterialien nicht der notwendigen behindertengerechten Überarbeitung. Der Begriff „Barrierefreiheit“ bleibt nahezu undefiniert.

Neben den aufgezeigten Herausforderungen im Rahmen der in Deutschland mangelhaft umgesetzten Inklusion sehen sich Kinder mit CVI zusätzlich vielfältigen Vorurteilen ausgesetzt. Das CVI weder offiziell anerkannt noch bekannt ist, wirkt wie ein Verstärker. Der Schulbegleitung eines Kindes mit CVI kommt somit eine besondere anspruchsvolle Aufgabe zu.

Deswegen ist insbesondere die Subjektorientierung im Rahmen der Schulbegleitung von zentraler Bedeutung. Sie bedingt eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Behinderung. Nur auf diese Weise ist es der Schulbegleitung möglich ein Verständnis für die Herausforderungen mit CVI zu entwickeln. Missverständnisse, die im schulischen Umfeld durch die vielfältigen und für die betroffenen Kinder oftmals überwältigenden Eindrücke, entstehen, können sonst nicht vermieden bzw. aufgeklärt werden. Als vertraute erwachsene Bezugsperson ist die Schulbegleitung im Umfeld Schule auch eine wichtige emotionale Stütze für die betroffenen Kinder.

Da es sich bei CVI um eine Wahrnehmungsstörung handelt, ist die Subjektorientierung unerlässlich. Jedes betroffene Kinder hat eine sehr individuelle Wahrnehmung. Oft können die Kinder nicht alle Eindrücke einer Situation verarbeiten, die notwendig wären, um einen schlüssigen Gesamteindruck zu erhalten. Da sie keine Vorstellung davon haben, wie die „normale Welt“ aussieht, können sie auch nicht beschreiben, wie sie ihre Welt sehen. Eine Annäherung an ihr Erleben ist nur über den Dialog möglich. Es setzt die Anerkennung der Beschreibung der Wahrnehmung der betroffenen Person voraus. Somit bildet die Subjektorientierung und die damit verbundene bedingungslose

Anerkennung der individuellen Wahrnehmung eines von CVI betroffenen Kindes den Kern einer erfolgreichen Schulbegleitung.

Die Lebensweltorientierung hingegen hilft der Schulbegleitung vor allem die Rahmenbedingungen zu sondieren. Was bedeutet heute Kindheit im Umfeld Schule? Welche Rolle kommt in diesem Umfeld mir als Schulbegleitung zu? Insbesondere die Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion bedeuten für die von CVI betroffenen Kinder eine zusätzliche Schwierigkeit in der selbstbestimmten Behauptung im Umfeld „Schule“.

Anhand von Beispielen aus Rheinland-Pfalz möchte ich das Spannungsfeld zwischen der UN-BRK und den notwendigen landesrechtlichen Regelungen verdeutlichen. In Rheinland-Pfalz trat zum 01. August 2024 die „Schulordnung für den inklusiven Unterricht an öffentlichen Schulen“ (InSchuO) in Kraft. Grundlegende Regelungen zum notwendigen Nachteilsausgleich blieben aber weiterhin unbestimmte Rechtsbegriffe. Sie sind nicht in weiterführenden Verordnungen praxisnah und behinderungsspezifisch geregelt worden. Auch enthält die InSchuO keine Hinweise auf die notwendigen Sanktionen wie von der ADS empfohlen. Somit bleibt die tatsächliche niedrigschwellige Durchsetzung der individuellen Rechte der betroffenen Kinder weiterhin versagt. Oder aber mit teuren Rechtstreitigkeiten einem finanziell gut situierten Elternhaus überlassen.

In der InSchuO selbst wird im Paragraph 19 die Definition für die Ersatzleistung für Schüler:innen mit Behinderung mit der Wahrung der Chancengleichheit der Schüler:innen ohne Behinderung definiert. Dort heißt es „Unter der Voraussetzung, dass die Chancengleichheit der Mitschülerinnen und Mitschüler gewahrt bleibt, können erforderlichenfalls auch Ersatzleistungen vorgesehen werden, die es der Schülerin oder dem Schüler mit Behinderungen ermöglichen, die gleichen Anforderungen in anderer Weise zu erbringen.“ Aus meiner Sicht nicht nur ein unwirksamer Zirkelbezug, sondern auch ein dokumentiertes Unvermögen sich mit den notwendigen Regelungen im Detail auseinanderzusetzen.

Das Landesinklusionsgesetz Rheinland-Pfalz enthält im Paragraphen 3 Absatz 4 ebenfalls eine sehr gute allgemeine Erläuterung für die Begrifflichkeit „Barrierefreiheit“. Insbesondere für die von CVI betroffenen Kinder enthält der Abschnitt eine sehr wichtige Ergänzung, die im Schulalltag aber nahezu keine Anwendung findet: „Barrierefrei sind [...] visuelle Informationsquellen [...], wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind.“

Wohlwollend könnte man sagen, dass eine Integration der Kinder mit Behinderungen stattfindet. Dies ist aber nicht das Ziel der UN-BRK, auch wenn das die Übersetzung vermuten lässt. Denn insbesondere die Verweigerung der Änderung der Übersetzung mit den Worten „Inklusion“ statt „Integration“ verdeutlicht aus meiner Sicht die weiterhin anhaltende grundlegende diskriminierende Grundhaltung - auch des Gesetzgebers.

Die Schulbegleitung muss daher gut über die eigentlichen Intentionen der UN-BRK informiert sein. Die von mir gewählten Beispiele zeigen auch die Notwendigkeit Kenntnis der Fortführung des internationalen Rechts in Landesrecht auf. Ebenso die damit verbundenen Widersprüche. Im Rahmen einer Schulbegleitung eines Kindes mit CVI wird man zwangsweise mit diesen Widersprüchen und ungeklärten Verhältnissen konfrontiert werden. Insbesondere aufgrund der bereits beschriebenen mangelhaften personellen und methodischen Ausstattung an Schulen.

Diese Tatsachen verdeutlichen die Wichtigkeit der Rolle der Schulbegleitung bei der Durchsetzung der Menschenrechte der sich in ihrer Obhut befindlichen Kinder.

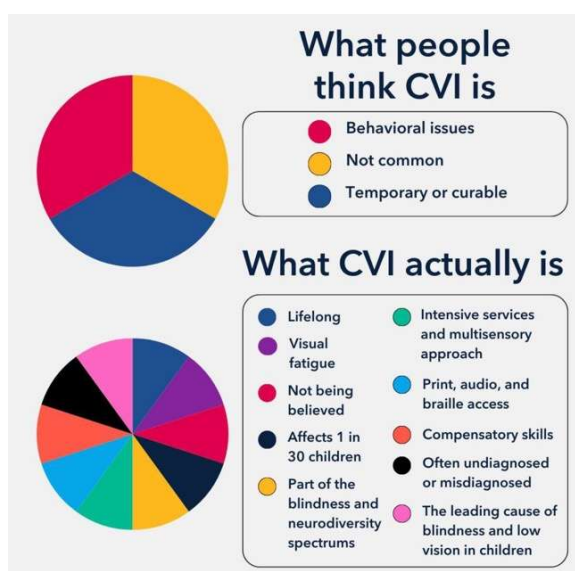
Literaturverzeichnis

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule* (4. Auflage). Berlin: Zweiband. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/Shared-Docs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [07.03.2025]

Bals, I (2011). *Zerebrale Sehstörung. Begleitung von Kindern mit zerebraler Sehstörung in Kindergarten und Schule* (2. Auflage). Würzburg: Edition Bentheim. ISBN: 978-3-934471-80-1

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022). *Kinderrechte ins Grundgesetz*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz> [07.03.2025]

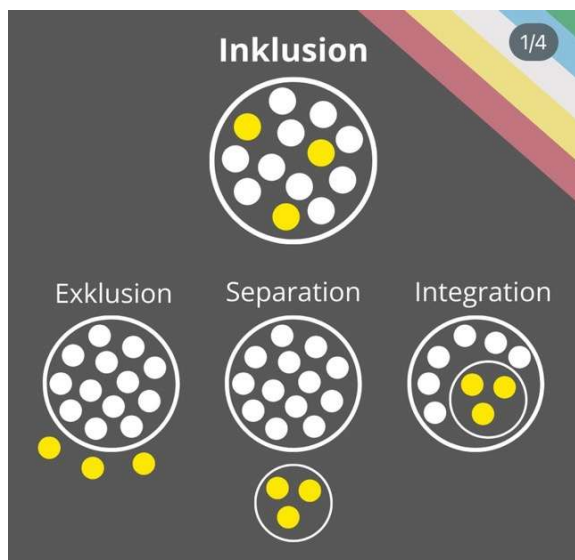
CVINow [@CVINow]. 29. April 2024. *What people think CVI is*. Instagram: <https://www.instagram.com/p/C6WzmLzrm13/?igsh=MWlkc2U1ODN5NnBjNw==> [07.03.2025]



Degener, Theresia (2016): Völkerrechtliche Grundlagen und Inhalt der UN BRK. In: Degener, Theresia; Erbel, Klaus; Graumann, Sigrif; Maas, Olaf & Schäfer, Gerhard K. (Hrsg.): *Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in Sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, (S. 11–51) ISBN: 978-3-7887-3081-9

- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2011). *Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf [07.03.2025]
- Dutton, G. (2013). *CVI – Cerebral Visual Impairment. Zerebrale Visuelle Verarbeitungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Aufsätze aus 10 Jahren*. Würzburg: Edition Bentheim. ISBN: 978-3-934471-88-7
- El-Mafaalani, A. (2025). Superdiverse Kindheiten. In El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. (1. Auflage) (S. 65 – 86). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 978-3-462-00752-77
- El-Mafaalani, A. (2025a). Kitas und Schulen als multifunktionale Institutionen. In El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. (1. Auflage) (S. 147 – 168). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 978-3-462-00752-77
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. (1. Auflage). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 978-3-462-00752-77
- Frontiers in Human Neuroscience (2025). *Implications of cerebral/cortical visual impairment on life and learning: insights and strategies from lived experiences*, DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496153> [07.03.2025]

hilfsgemeinschaft [@hilfsgemeinschaft]. 28. Juli 2024. *Inklusion, was bedeutet das überhaupt?* Instagram: <https://www.instagram.com/p/C99RT49tYLL/?igsh=MWo1ZHFxMWJva2d3Nw==> [07.03.2025]



Hinte, W. (2012). Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 663–676). Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Kabsch, J. (2018). *Lebensweltorientierung und Autismus: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19620-2>

Kessl, F. (2017). Individuum und Gesellschaft. In Kessl, F. Kruse, E., Stövesand S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 52-60). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0

Kruschel, R. (2022). *Inklusion aus Governance-Perspektive: Die UN-BRK als Steuerungsimpuls für das Schulsystem Schleswig-Holsteins*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39989-4>

Kurtenbach, S. (2025). Fragmentierte Kindheiten. In El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. (1. Auflage) (S. 87 – 116). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 978-3-462-00752-77

- Munsch, C. (2017). Öffentlichkeit und Einmischung. In Kessl, F. Kruse, E., Stövesand S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 160–172). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0
- NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2018). *Schattenübersetzung Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Behindertenrechtskonvention – BRK*. (3. Auflage). <https://www.nw3.de/attachments/article/130/BRK-Schattenubersetzung-3-Auflage-2018.pdf> [07.03.2025]
- Penning, S. (2009). *Persönlichkeitsurteile aufgrund von nonverbialem Verhalten Eine Analyse nach dem Linsenmodell mittels Computeranimation*. Universität Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/2822/1/Dissertation_Sibylle_Pennig.pdf [07.03.2025]
- Perkins School for the Blind (2024). *CVI: Cerebral/Cortical Visual Impairment*. https://www.perkins.org/wp-content/uploads/2024/04/CVI-One-pager_FINAL_English_Accessible.pdf [07.03.2025]
- Poscher, R.; Rux, J., Langer, T. (2008): *Von der Integration zur Inklusion: Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Nomos. ISBN: 978-3-8329-4004-1
- Puhr, K. (2023). *Studienbuch Inklusion/Exklusion: Eine Einführung in die inklusionsorientierte Schul-Pädagogik*. Springer VS, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19063-7>
- Qualitätszirkel „Erweitertes Curriculum Sehen NRW“ (2023). *Grundlegende Kompetenzen für den Förderschwerpunkt Sehen NRW*. <https://www.vbs.eu/de/landesverbande/nordrhein-westfalen/grundlegende-kompetenzen/> [07.03.2025]
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientbezogene Gesprächstherapie* (23. Auflage). München: Kindler. ISBN: 978-3-596-42175-6
- Sadownik A., Višnjić Jevtić A. (2023). *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3>
- Sari, B., Smith, L (2022). *Social Skills and Implications for Individuals with Cortical/Cerebral Visual Impairment (CVI)*. <https://www.perkins.org/wp-content/uploads/2022/12/Social-Skills-for-CVI-NOW.pdf> [07.03.2022]

- Statistisches Bundesamt. (2024). *Bevölkerung - Einwohnerzahl in Deutschland nach relevanten Altersgruppen im Jahr 2023 (in Millionen)*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1365/umfrage/bevoelkerung-deutschlands-nach-altersgruppen/> [07.03.2025]
- Steinmetz S., Wrase M., Helbig M., Döttinger I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. ISBN: 978-3-8487-8053-2. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/240924/1/Full-text-book-Steinmetz-et-al-Die-Umsetzung-schulischer.pdf> [07.03.2025]
- Strohmeier, K.-P. (2025). Kinder sind Außenseiter der modernen Gesellschaft. In Elmafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. (1. Auflage) (S. 29 – 63). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 978-3-462-00752-77
- Thiersch, H., Grundwald, K., Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 175–196). Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>
- Vereinte Nationen: Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2023). *Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands*. Deutsche Übersetzung. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands> [04.03.2025]
- Wagner, T. (2017). Partizipation. In Kessl, F. Kruse, E., Stövesand S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 43–51). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0