

Aspekte «guter Praxis»

ISM-Tagung für Lehr- und Fachpersonen – Mittwoch, 02. März 2022

Prof. Dr. Raphael Zahnd



Auf dem Weg zu «guter Praxis» – drei Thesen als Grundlage



1. «Muss nur noch kurz die Welt retten» (Tim Bendzko) – Auch wenn das grundlegende Ziel der Inklusion zuweilen so fern scheint, beginnt sie an konkreten Orten, mit konkreten Personen und mit den Möglichkeiten, die sich dort gerade ergeben.



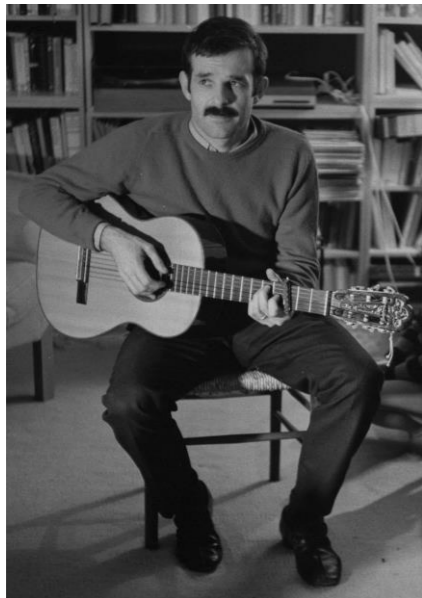
2. «Mittendrin statt nur dabei» (DSF) – Ein Teil der Gruppe zu werden, ist weder für die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen noch für die Schülerinnen und Schüler ein «nettes» Nebenprodukt, sondern ein zentrales Anliegen von Inklusion.




3. «Kennet ier das Gschichtli scho ...» (Mani Matter) – Entwicklung beginnt mit Ideen und Beispielen; sie helfen, das Abstrakte konkret werden zu lassen.

These 3: «Kennet ier das Gschichtli scho...» (Mani Matter)

Entwicklung beginnt mit Ideen und Beispielen, sie helfen, das Abstrakte konkret werden zu lassen.



Quelle: Wikimedia Commons

Mani Matters Gitarre  markiert jeweils oben rechts auf der Folie Ideen und Beispiele, die nahe an der Praxis sind und helfen, das Abstrakt konkret werden zu lassen (im Gegensatz zu Matters Eskimo wurden diese bisher noch nicht von einem Eisbären aufgefressen).

Geschichten finden sich im Alltag, in anderen Schulen, im Internet...

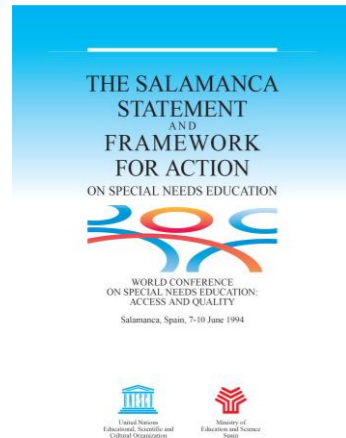
- www.schul-in.ch/integrative_paedagogik.cfm
- www.inklusive-didaktik.ch
- ...

These 1: «Muss nur noch kurz die Welt retten» (Tim Bendzko)

Auch wenn das grundlegende Ziel der Inklusion zuweilen so fern scheint, beginnt sie an konkreten Orten, mit konkreten Personen und mit den Möglichkeiten, die sich dort gerade ergeben.

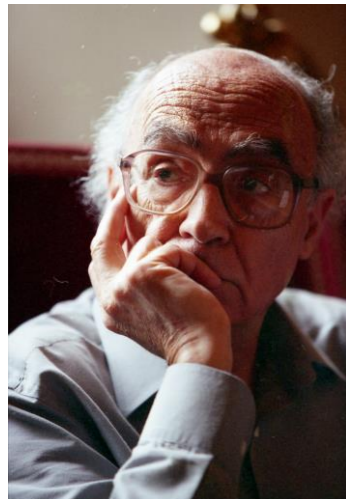


Kurz die Welt retten?



Quelle: World Conference on Special Needs Education Access and Quality, 1994

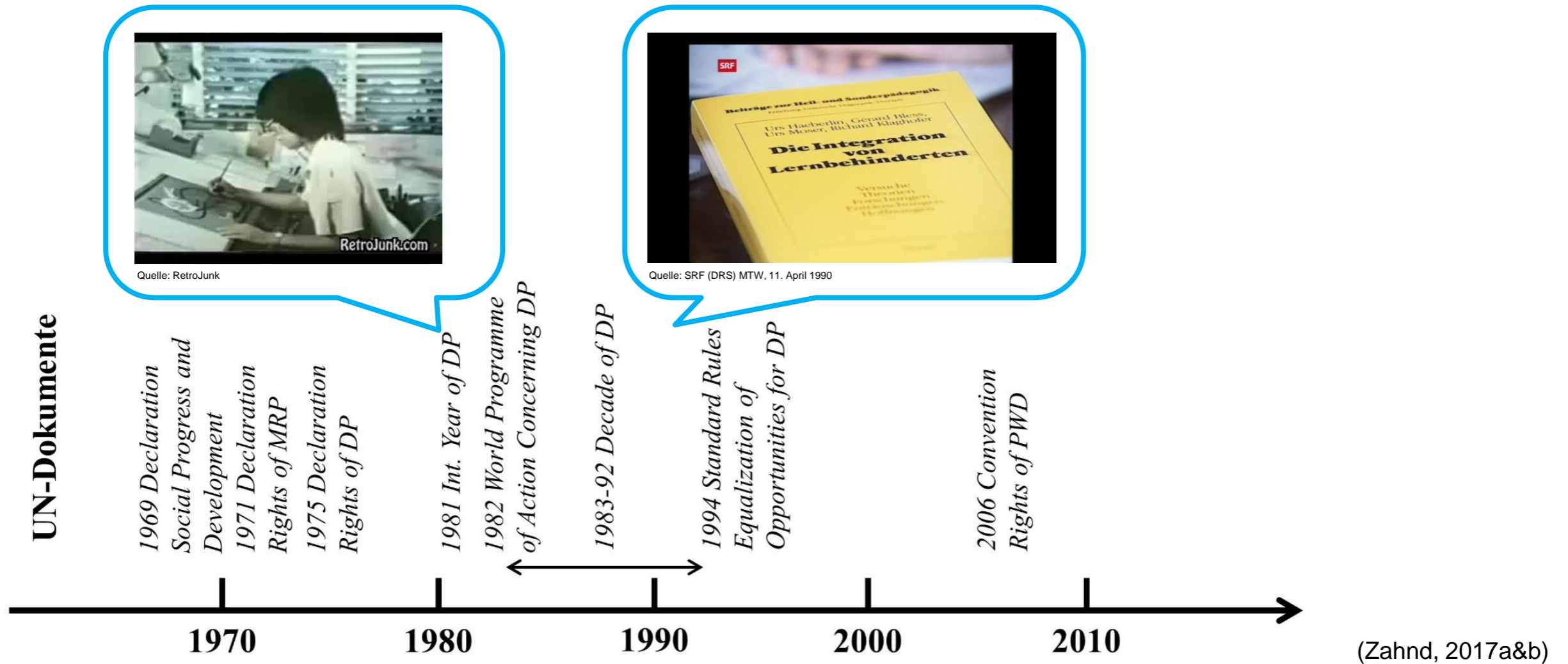
“Special needs education [...] has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school.” (World Conference on Special Needs Education Access and Quality, 1994, iiiif.)



Quelle: Wikimedia Commons

“In this half-century, obviously governments have not morally done for human rights all that they should. The injustices multiply, the inequalities get worse, the ignorance grows, the misery expands. This same schizophrenic humanity that has the capacity to send instruments to a planet to study the composition of its rocks can with indifference note the deaths of millions of people from starvation. To go to Mars seems more easy [sic!] than going to the neighbour.” (Saramago, 1998, 21)

Kurz die Welt retten? Historische Entwicklung



Die Welt retten! Keine Zeit und trotzdem etwas tun...

Bereits seit Salamanca ist Inklusion gleichbedeutend mit Schulentwicklung. Schulentwicklung geht nicht alleine, aber jeder kann sie initiieren.

Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019, S.12) schlägt vor:

1. Fangen Sie an. An einer beliebigen Stelle anzufangen, zum Beispiel mit einer einzelnen Frage, ist besser, als nicht anzufangen.
2. Dokumentieren Sie Ihre Arbeit mit Notizen und Fotos.
3. Binden Sie Gleichgesinnte ein.
4. Wenn Sie selbst keine leitende Funktion haben, versuchen Sie jemanden aus der Leitungsebene für Ihr Anliegen zu gewinnen.
5. Fragen Sie junge Menschen oder Erwachsene, mit denen Sie sonst nicht regelmäßig im Gespräch sind, was sie an der Schule verändern würden.
6. Beginnen Sie mit einer kleinen Veränderung, die Sie selbst veranlassen können.

...





«Kennet ier das Gschichtli scho...» vom Orientierungsraster



Das Orientierungsraster für Schulentwicklung kann für denselben Zweck wie der Index für Inklusion genutzt werden.



«Kennet ier das Gschichtli scho...» von der spielerischen Integration



Quelle:

SRF PULS, 2. Februar 2019

Keine inklusive Schule sein,
aber dennoch Inklusion als
Zielperspektive nutzen...



«Kennet ier das Gschichtli scho...» vom Lehrplan 21 als Brückenbauer?

... dass es „jetz fascht eifacher isch (.) zum Teil e chli uns izbringe, und z argumentiere, warum mir was wie mache; (.) halt au Ziel, us dem usezzieh, für Chinder wo nid (.) dr Norm entspreche“.
(Wanger-Willi & Zahnd, 2021, S. 7)

Hilfreiche Anknüpfungspunkte:

- Kompetenzstufen
- Zyklenstruktur



vgl. auch
D-EDK, 2018;
Hollenweger &
Bühler, 2019

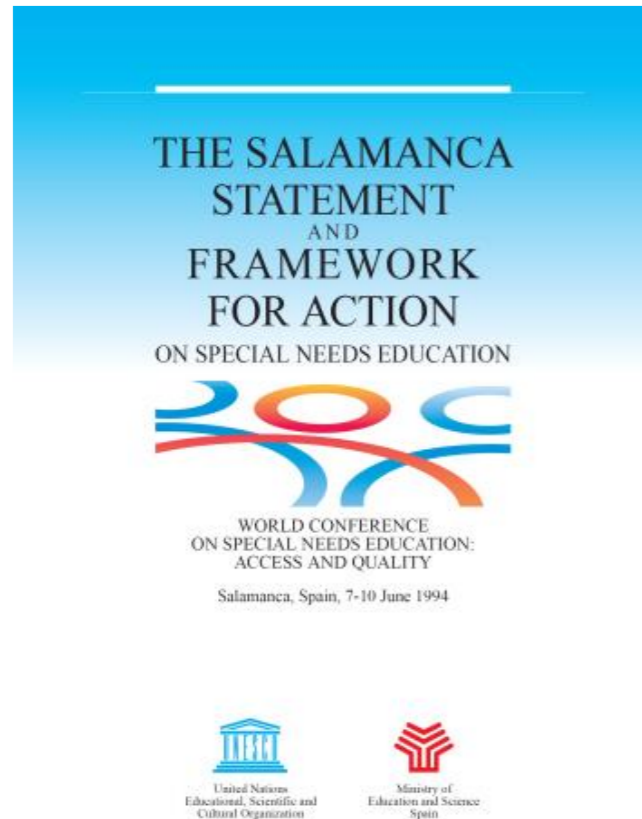
23 Fachbereichslehrplan Deutsch Kompetenzaufbau		Lehrplan 21	
D.4 B	Schreiben Schreibprodukte		
1. Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige Schreibprodukte verfassen und Struktur, Inhalt, Sprache und Form auf das Schreibziel ausrichten.		<small>Querverweise z.B. Zusammenhänge und Gesetzmassigkeiten</small>	
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1	a	<ul style="list-style-type: none"> können Erfahrungen sammeln mit vielfältigen altersgemässen Texten als Schreibmuster (z.B. Bilderbuch, Vorlesegeschichte, Brief, Notiz, Plakat). können sich erste Vorstellungen von Geschichten aufbauen. 	
	b	<ul style="list-style-type: none"> erfahren Schrift als Träger von Bedeutung und als Instrument, um Gedanken festzuhalten. können sich durch vielfältige Schreibprodukte zum eigenen Schreiben animieren lassen. 	
	c	<ul style="list-style-type: none"> können Wörter und Sätze in Alltagssituationen aufschreiben (z.B. Name, Notizzettel, kurzer Satz). können unter Anleitung und nach Mustern einen persönlichen Brief mit Anrede und passender Grussformel schreiben. können eine Geschichte schreiben (z.B. Erlebnis, erfundene Geschichte). können unter Anleitung und nach Mustern schriftlich informieren oder erklären (z.B. Lernplakat, Beobachtungsprotokoll, Vorschlag). 	<small>ICT/M.3.1.4 ICT/M.3.2.4</small>
	d	<ul style="list-style-type: none"> können unter Anleitung Ideen als Zwischenprodukt festhalten (z.B. in einem Cluster, in einer Liste, als Skizze). können nach Mustern bekannte Textformen schreiben (z.B. Eifichen, Brief, kurze Anleitung, Rätsel, Erklärung). 	<small>ICT/M.3.2.4 PS1P.4.B.1.a1 PS1P.4.B.1.a1 PS2E.4.B.1.a1 PS2E.4.B.1.a1</small>
	e	<ul style="list-style-type: none"> können aus einer gewählten Perspektive Geschichten schreiben (z.B. aus der Sicht einer Figur, innerer Monolog). können passende Dialoge in Erzählungen einbauen. können in vertrauten Kontexten mit vertrauten Inhalten schriftlich begründen. 	
2	f	<ul style="list-style-type: none"> können Inhalte und Ergebnisse strukturiert schriftlich darstellen (z.B. Bericht, Lernjournal, Protokoll). können unter Anleitung die sprachliche Ausdrucksweise der Textform anpassen (z.B. Wortwahl, Satzbau, Spannungsaufbau). 	<small>BS.1.B.1.a1</small>
	g	<ul style="list-style-type: none"> können mithilfe einer Ideensammlung Entwürfe von verschiedenen Textformen herstellen. können Texte verschiedener Genres verfassen, in denen die Leserperspektive erkennbar ist (z.B. Erzählung, Anleitung, Bericht). 	
3	h	<ul style="list-style-type: none"> können vielfältige Texte verfassen (z.B. poetische Formen, Zusammenfassung, Fazit, Interview, Geschäftsbrief, E-Mail, Lernjournal, Abschlussbericht, Projektarbeit). können verschiedene Sachverhalte schriftlich und mithilfe elektronischer Präsentationsprogramme präsentieren (z.B. Plakat, Wandzeitung, Portfolio). 	<small>ICT/M.3.1.4 ICT/M.3.1.4 ICT/M.3.2.4</small>
	i	<ul style="list-style-type: none"> können die Merkmale des Bewerbungsschreibens und des Lebenslaufs. können unter Anleitung und nach Muster ein Bewerbungsschreiben verfassen (z.B. für eine Schnupperlehre). 	<small>BS.5.2.a1</small>

These 2: «Mittendrin statt nur dabei» (DSF)

Ein Teil der Gruppe zu werden ist im Sinne der Inklusion weder für die SHP noch für die SuS ein «nettes» Nebenprodukt, sondern ein zentrales Anliegen von Inklusion.



Welcoming Communities



Neben dem gemeinsamen fachlichen Lernen, sollen inklusive Schulen immer auch ein gesellschaftliches Ziel verfolgen. Im Wortlaut des Salamanca Statements, verfolgen sie diesbezüglich folgende Ziele:

- change discriminatory attitudes [...]
- creating welcoming communities [...]
- developing an inclusive society

(World Conference on Special Needs Education Access and Quality, 1994, 6f.).

Quelle: World Conference on Special Needs Education Access and Quality, 1994

Die Klasse als kommunizierende Einheit

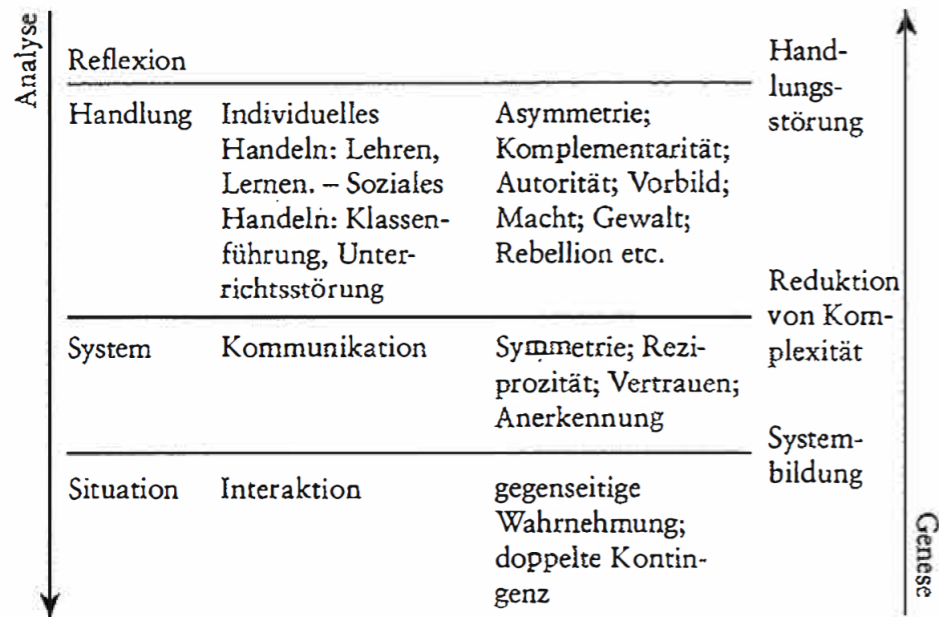


Abbildung: Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts nach Herzog (2002, S. 457)

Unterricht wird unzureichend verstanden, wenn er bloss «als Ergebnis von individuellen Handlungen [...]» erfasst wird.

«Solange sie sich nicht als kommunizierende Einheiten konstituiert haben, können pädagogische Institutionen keine Lehr- und Lernhandlungen ausfallen. Selbst wenn Lehren und Lernen aufgrund einer wundersamen prästabilierten Harmonie perfekt aufeinander abgestimmt wären, ist Unterricht mehr als zweckrational arrangierte Interaktion.» (Herzog 2020, S. 455f.)

ACHTUNG: Das gilt nicht nur für die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Kindern, sondern auch zwischen den Kindern und zwischen den pädagogischen Professionellen.

Die Klasse als kommunizierende Einheit – ein Beispiel



Quelle: Wenders 2012

«Mittendrin statt nur dabei» – Klassenteams als kommunizierende Einheit

Eine zentrales Element inklusiven Unterrichts ist die gelingende Kooperation zwischen Schulischen Heilpädagog*innen und Lehrpersonen (vgl. Buchner, 2018; Hackbarth & Martens, 2018; Hellmich, Hoya, Görel, & Schwab, 2017; Werning, 2014) .

- Herausfordernd ist in der Regel nicht der pädagogische Anteil inklusiven Unterrichts sondern die Organisation der Zusammenarbeit (vgl. Barth & Kocher 2011; Buchs-Grumbacher & Zurfluh 2007).
- Relevant ist dabei, ob es auch ausserhalb der Unterrichtszeit die Möglichkeit der Kooperation gibt (vgl. Pool Maag & Moser Opitz 2014; Werning 2014).
- Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sind vielfältig (vgl. Werning 2014).

Exkurs: Ansatz Organisationsentwicklung (3-Säulen-Modell, Basel Stadt)



(Buchs-Grumbacher & Zurfluh, 2007, S. 43)

«**Alle Fragen der Organisation müssen – möglichst im Voraus – geklärt werden** (Hervorhebung RZ). Dabei geht es zum Beispiel um die [...] Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten, um das Klären von Funktionen und Rollen, um das Entwickeln gemeinsamer Vorstellungen von Unterricht und Erziehung, um einen Verhaltenskodex im Konfliktfall oder um den gemeinsamen Auftritt nach aussen. Im Schulalltag stellen sich diese Fragen konkret und unmittelbar: Wie laut darf es im Klassenzimmer werden? Wie präsentieren wir uns am Elternabend? Wer entscheidet in einer Konfliktsituation?»

(Buchs-Grumbacher & Zurfluh, 2007, S. 44).

Bereiche der Zusammenarbeit und evt. zu klärende Sachverhalte

(in Anlehnung an Lienhard-Tuggener et al. 2011)

1. Kindbezogene Zusammenarbeit

- Wie und wo wird dokumentiert? (zentral aber trotzdem sicher)
- Regelmässigkeit des Austausches
- ...

2. Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

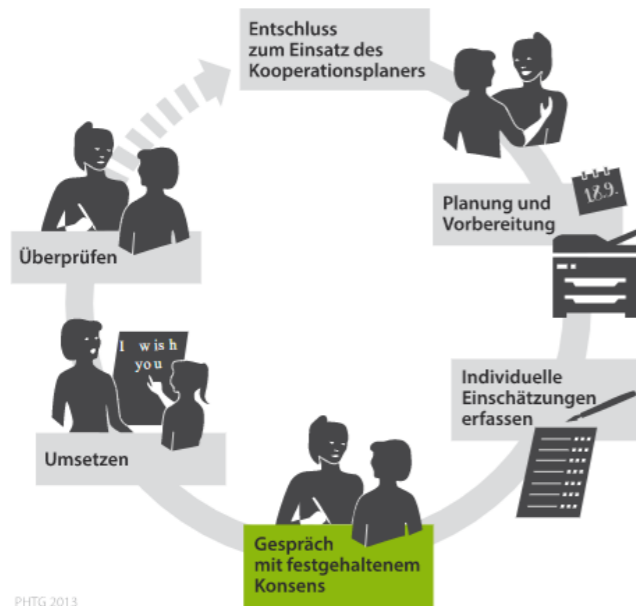
- Erfolgt eine gemeinsame Planung im Hinblick auf die Vielfalt der SuS, Erfassung der Lernvoraussetzungen, gemeinsame Förderung?
- Wie und wo werden die Unterrichtseinheiten abgelegt und dokumentiert? (Wiederverwendung)
- ...

3. Themenbezogene Zusammenarbeit

- Mögliche Themen: guter inklusiver Unterricht, Prävention bei gefährdeten SuS, gemeinsame Haltungen, Förderung der sozialen Integration, usw.
- ...



«Kennet ier das Gschichtli scho...» vom Kooperationsplaner



PHTG 2013

Aktivitäten-Set: SHP/Lehrperson

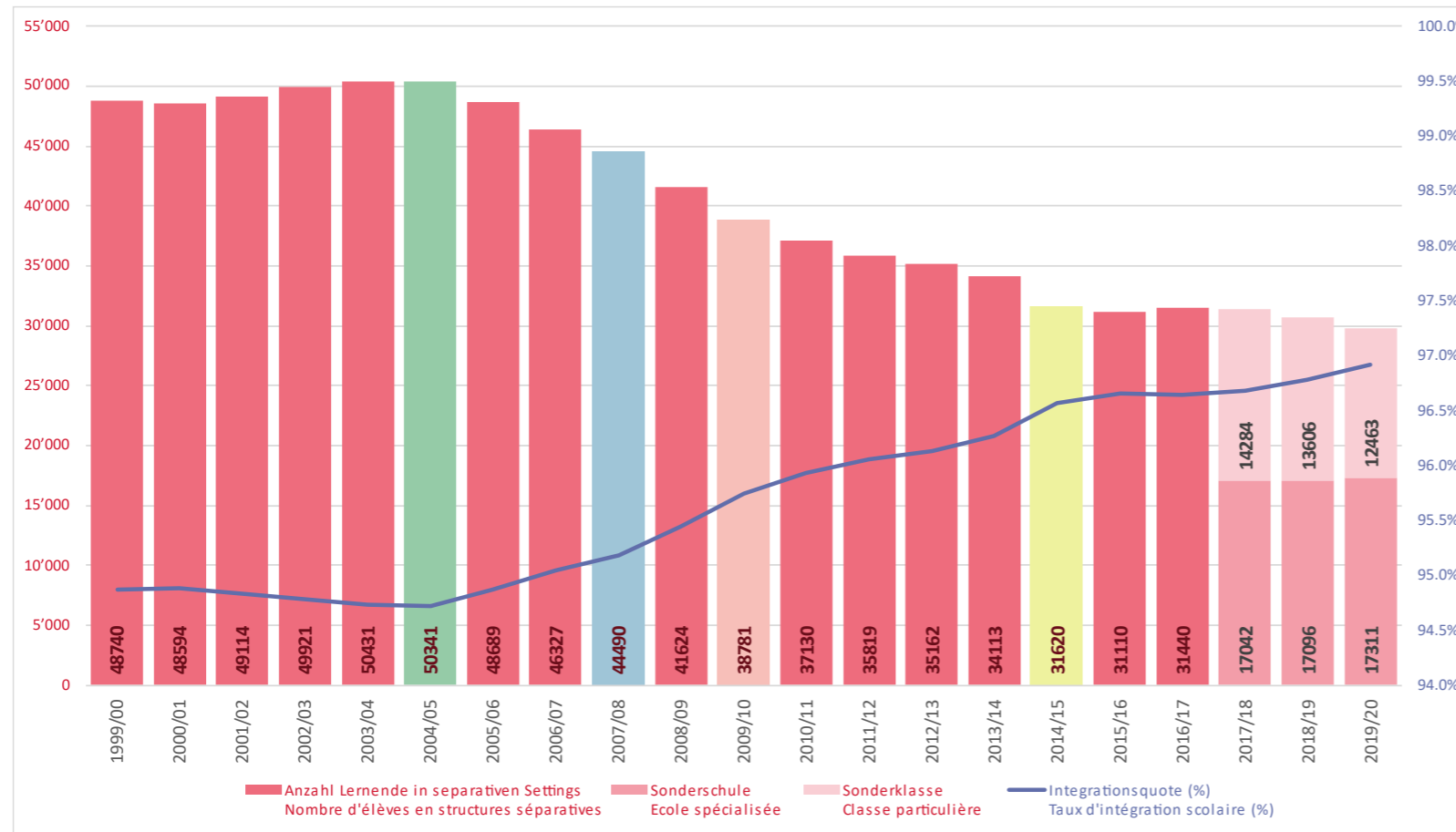
Fragen zur Kompetenzbereichsklärung zwischen Fachperson für Sonderpädagogik oder andere Fach- und Förderlehrperson und Regellehrperson

Diagnostik und Abklärung				
D1 Erstmalige Beobachtung und Feststellung des besonderen Förderbedarfs einzelner Lernender				
SHP	beide			Lehrperson
Aktuelle Situation:				
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewünschte Situation:				
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D2 Externe Abklärung veranlassen				
SHP	beide			Lehrperson
Aktuelle Situation:				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewünschte Situation:				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D3 Lernzielanpassung veranlassen und beantragen				

Quelle:

<https://kooperationsplaner.ch>

«Mittendrin statt nur dabei» – Schulklassen als kommunizierende Einheit



Quelle: SRF (DRS) MTW, 11. April 1990

Trotz Inklusion/Integration in einer Regelklasse zeigt sich, dass Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf mehr Schwierigkeiten haben, Freundschaften im Rahmen einer Klasse zu knüpfen (vgl. Garrote et al. 2017, Henke et al. 2017, Krawinkel et al. 2017).

Abbildung: Entwicklung der Integrationsquote in der Schweiz (1999-2020) gemäss SZH (2021)

Soziale Partizipation als relevantes Thema

Was ist mit sozialer Partizipation gemeint? (vgl. Koster et al. 2009)

In Forschungsprojekten wird die soziale Partizipation meist über folgende Aspekte erfasst:

- Das vorhanden sein von positiven sozialen Kontakten/Interaktionen mit anderen Schüler*innen
- Akzeptiert/Angenommen werden von anderen Schüler*innen
- Soziale Beziehungen/Freundschaften zu Klassenkameraden
- Wahrnehmung dessen, wie akzeptiert/angenommen man sich von den anderen Schüler*innen findet

Garrote et al. (2019, S. 13) verweisen dabei auf die grundlegende Relevanz des Vorhandenseins von sozialen Interaktionen, denn diese ermöglichen erst, Freundschaften aufzubauen und in einem positiven Sinne ins sozial eingebettet zu sein.

Beispiele von Einflussfaktoren

- Schüler*innen orientieren ihr soziales Verhalten am Verhalten der Lehrpersonen oder anderen wichtigen Bezugspersonen
- Schüler*innen orientieren sich in ihren sozialen Präferenzen an denjenigen, die sie bei der Lehrperson vermuten
- Kooperative Lernformen und Peer Tutoring haben einen positiven Effekt auf die soziale Partizipation
- Eine individuelle Bezugsnormorientierung hat einen positiven Effekt auf die soziale Partizipation
- Äussere Differenzierung & Leistungseinstufung wirken sich negativ auf die soziale Partizipation aus

(Chang et al. 2007, Garrote et al. 2017, Hughes et al. 2014, Hellmich & Löper 2018, Krawinkel et al. 2017, de Boer et al., 2012b; David & Kuyini, 2012; Mcauliffe et al., 2009, Wagner-Willi & Widmer-Wolf 2009)



«Kennet ier das Gschichtli scho...» von den wichtigen Bezugspersonen



Umgang mit Vielfalt leben

Die Primus-Schule ist zwar in Münster (Deutschland), sie kann aber gut als Ideengeber im schulischen Alltag der Schweiz funktionieren.

Primus Schule Münster

Stähling, R., & Wenders, B. (2013). «Das können wir hier nicht leisten». *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können: Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts* (Bd. 28). Schneider Hohengehren.

Stähling, R., & Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag.

Quelle: Wenders 2012



«Kennet ier das Gschichtli scho...» vom Peer Tutoring



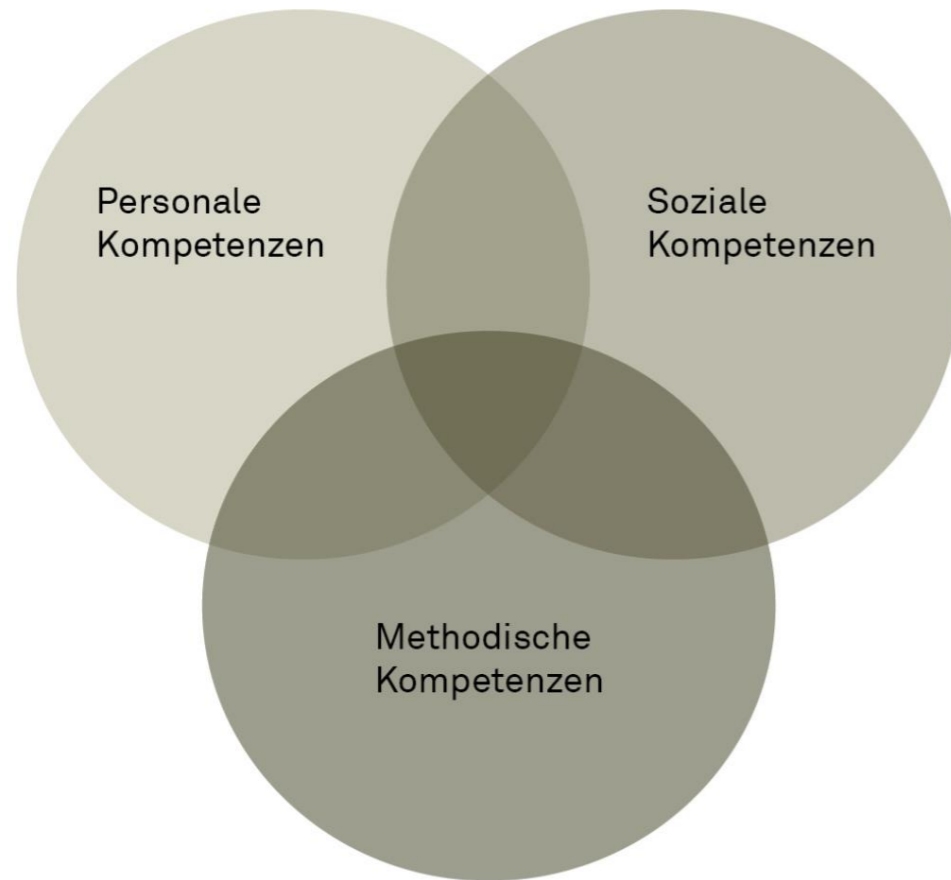
Peers als Co-Lehrende für Lernende

Die Gesamtschule Unterstrass ist auch für alle Formen des sozialen und kooperativen Handelns ein spannender Ideengeber

[Gesamtschule Unterstrass AG - Publikationen & Artikel](#)

Quelle: [Schulportrait der Gesamtschule Unterstrass – YouTube](#)

Exkurs: Lehrplan



Soziale Themen sind übrigens auch im Sinne des Lehrplans nicht einfach als «Add-on» zu verstehen (vgl. D-EDK 2016, S. 31).

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



1. «Muss nur noch kurz die Welt retten» (Tim Bendzko) – Auch wenn das grundlegende Ziel der **Inklusion** zuweilen so fern scheint, **beginnt** sie **an konkreten Orten**, **mit konkreten Personen** und **mit den Möglichkeiten**, die sich dort gerade **ergeben**.
2. «Mittendrin statt nur dabei» (DSF) – Ein **Teil der Gruppe zu werden**, **ist** weder für die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen noch für die Schülerinnen und Schüler ein «nettes» Nebenprodukt, sondern **ein zentrales Anliegen von Inklusion**.
3. «Kennet ier das Gschichtli scho ...» (Mani Matter) – **Entwicklung beginnt mit Ideen und Beispielen**; sie helfen, das Abstrakte konkret werden zu lassen.

Literatur

- Barth, D., & Kocher, M. (2011). Wirkungen gesetzlich verordneter Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 414–436.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion*. Beltz.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: pedocs. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157642>
- Buchs-Grumbacher, L., & Zurfluh, E. (2007). Das 3Säulenmodell. Ein Rahmen für die Umsetzung neuer Schulmodelle. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 41–47.
- Buchs-Grumbacher, L., & Zurfluh, E. (2007). Das 3Säulenmodell. Ein Rahmen für die Umsetzung neuer Schulmodelle. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 41–47.
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Deutschschweizer-Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20(Supplement C), 12–23.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). *Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen*. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–205). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb.).
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). *Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde—Konzeptionen—Herausforderungen*. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–205). Verlag Barbara Budrich (utb.).
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G., & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G., & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51.
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449–474.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung*. Velbrück Wissenschaft.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen* (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, Hrsg.). https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/lp21_kinder_komplexe_behinderungen_def_2019.pdf
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 277–295.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., & Mettaufer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration*. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). *Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie*. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Saramago, José. 1998. *Stockholm Speeches*. Lisbon: Fundação José Saramago.
- SZH (2021). *Sonderschulung*. <https://www.szh.ch/themen/statistik/sonderschulung> (Abgerufen 28.01.2022).
- Wagner-Willi, M., & Zahnd, R. (2021). *Inklusionspädagogik und Lehrplan 21*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(PrePrint Online), 1–14. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art32d>
- Wenders, H. (2012, September 13). *Berg Fidel [Documentary]*. <http://www.imdb.com/title/tt2154637/>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- World Conference on Special Needs Education Access and Quality. 1994. "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education." UNESCO. Last modified May 29, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Zahnd, R. (2017a). *Behinderung und sozialer Wandel*. Ein Vorschlag zur Strukturierung des historischen Wandels des Behinderungsverständnisses in der westlichen Gesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 56(3), 241–266.
- Zahnd, R. (2017b). *Behinderung und sozialer Wandel*. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Klinkhardt.