

**LERNENDE MIT BEHINDERUNG IN BURKINA FASO UNTERRICHTEN.
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DES UMGANGS MIT BLINDEN
LERNENDEN IM DAF-UNTERRICHT**

Clément COMPAORÉ

Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso

cc@clementcompaore.de

&

Somtinda KAFANDO

Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso

kboubson@gmail.com

&

Korotimi YE

Direction provinciale des Enseignements post-primaire et secondaire du

Sanmatenga, Burkina Faso

koro2_timi@yahoo.fr

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in die aktuellen Herausforderungen geben, vor denen Lehrkräfte beim Umgang mit blinden Lernern in den Regelklassen stehen. Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, den Umgang mit blinden Schülern¹ in den Regelschulen empirisch zu erforschen, wobei der Fokus auf den DaF-Lernern liegt. Anhand der Untersuchungsergebnisse lässt sich feststellen, dass sich blinde Lerner vernachlässigt fühlen, während die Lehrkräfte nicht über die nötigen didaktischen sowie pädagogischen Kompetenzen verfügen, um mit ihnen lerneffektiv umzugehen. Blinde Lerner nehmen in der Folge unzureichend am Unterricht teil. Außerdem wird mit ungeeigneten Lehrwerken unterrichtet, die keine Anpassungen bezüglich der Besonderheiten blinder Lerner bieten, was sich auf eine mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich Sonderpädagogik und Inklusion zurückführen lässt.

Schlagwörter: DaF, Sonderpädagogik, blinde Lerner, Inklusion im burkinischen Schulsystem.

**ENSEIGNER AUX APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP AU
BURKINA FASO. ETUDE EMPIRIQUE DE LA GESTION DE CLASSE AVEC
APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP VISUEL DANS LES COURS
D'ALLEMAND**

Résumé : Le présent article vise à donner un aperçu des défis actuels auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils encadrent des apprenants aveugles dans les classes ordinaires. Cette contribution constitue une initiative de recherche empirique sur le traitement des élèves aveugles dans les classes ordinaires, en se concentrant sur les apprenants d'allemand. Les résultats de l'enquête révèlent que les apprenants aveugles se sentent négligés et que les enseignants ne

¹ Zur Wahrung der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit im Text wurde die männliche Sprachform gewählt. Die Leserin oder der Leser wird gebeten, jeweils die weibliche Bezeichnung mitzudenken.

disposent pas des compétences didactiques et pédagogiques nécessaires pour les traiter de manière à favoriser l'apprentissage. Par conséquent, les apprenants aveugles ne participent pas suffisamment aux cours. En outre, l'enseignement est dispensé à l'aide de manuels inappropriés, qui n'offrent aucune adaptation aux spécificités des apprenants aveugles, ce qui peut être attribué à un manque de formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'éducation spécialisée et de l'inclusion.

Mots-clés : allemand langue étrangère, éducation spécialisée, apprenants aveugles, inclusion dans le système scolaire burkinabè.

TEACHING LEARNERS WITH DISABILITIES IN BURKINA FASO. EMPIRICAL STUDY OF THE MANAGEMENT OF BLIND LEARNERS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract: The present paper aims to provide insight into the current challenges teachers face in dealing with blind learners in mainstream classrooms. In fact, the paper represents an attempt to empirically explore the management of blind learners in mainstream schools, with a focus on German as a Foreign Language (DaF) learners. Based on the results of the research, it can be concluded that blind learners feel neglected, while teachers do not have the necessary didactic as well as pedagogical competencies to deal with them in a learning effective way. Blind learners do not participate sufficiently in classes. Moreover, it is taught with unsuitable textbooks without adaptations regarding the special needs of blind learners. And this can be attributed to a lack of training and professional development of teachers in the field of special education and inclusion.

Keywords: German as a foreign language, Special education, Blind learners, Inclusion in the school system of Burkina Faso.

Einleitung

Der Wahl des Beitragsthemas liegen die folgenden Argumente zugrunde. Im Rahmen der Evaluation des Projekts „Light for the World“ wurden einige Sekundarschulen besucht. In den besuchten Schulen klagten Schulleiter, Lehrkräfte sowie blinde Lerner über die Arbeitsbedingungen. Im „Lycée municipal de Kaya“ zum Beispiel beklagte die Schulleitung, dass blinde Lerner in die Schule versetzt werden, ohne dass sie über die dafür geeigneten Lehr- und Lernmaterialien verfügt. In seinem Zeitungsartikel macht der Gymnasiallehrer Ouédraogo (2020) die Behörden auf die besorgniserregenden Lernbedingungen für Blinde in der Region Centre-Nord aufmerksam. Die Erfahrung als Betreuer (Encadreur pédagogique) von DaF-Lehrkräften in ihrer Unterrichtstätigkeit zeigt weiterhin, dass die Lehrkräfte mangelnde Kenntnisse in Bezug auf den Umgang mit sehbehinderten Lernern aufweisen. Diese Situation hat zeitweise zu Versuchen geführt, blinden Lernern den Zugang zu Regelschulen zu verweigern, wie es in Centre-Nord zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 der Fall war.

Vor diesem Hintergrund steht demnach die folgende Hauptfrage im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags: Vor welchen Herausforderungen stehen Deutschlehrkräfte beim Umgang mit blinden Lernern in den Regelklassen? Die

Nebenfragen lauten: Wie nehmen die blinden Lerner am Unterrichtsgeschehen teil? Wie beurteilen Lehrkräfte und blinde Lerner die verwendeten Lehrwerke? Verfügen die Deutschlehrkräfte über die notwendigen Fähigkeiten zum Umgang mit blinden Lernern in den Regelklassen?

Um dies zu beleuchten, verfolgt dieser Beitrag insgesamt das Kernziel, eine empirische Bestandsaufnahme der inklusiven Bildung und insbesondere des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache in den Regelklassen mit blinden Lernern durchzuführen.

Im Laufe dieses Beitrags wird zunächst der theoretische Hintergrund der Studie situiert. Anschließend erfolgt die Darstellung der verwendeten Forschungsmethode und daraufhin werden die zentralen Ergebnisse präsentiert. Schließlich werden die Ergebnisse sowie die Grenzen der Untersuchung diskutiert.

1. Theoretischer Hintergrund

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit der Stellung der Bildung behinderter Menschen im Allgemeinen sowie des gemeinsamen Unterrichts im burkinischen Bildungskontext, der Herausforderungen inklusiver Bildung, der Rolle des Sehsinns im Lernprozess, der Art und Weise, wie Lerninhalte an Blinde vermittelt werden, und damit, welche Rolle assistive Technologien dabei spielen.

1.1. *Bildung behinderter Menschen im Allgemeinen*

Bildung als Menschenrecht ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert (Artikel 26). Dieses Menschenrecht wurde zudem in mehreren anderen Konventionen verabschiedet. In ihrem Artikel 2 besagt die Konvention über die Rechte von Kindern (1989), dass keinem Kind irgendeines der beschlossenen Rechte weggenommen werden darf. Daraus folgt, dass Kinder mit Behinderung – unabhängig von der Art der Behinderung – von den in den Artikeln 28 und 29 garantierten Rechten profitieren sollten. Dies gilt somit nicht ausschließlich für Sehhinderte, sondern auch für Kinder mit anderen Behinderungen, beispielsweise mit Gehörlosigkeit, Taubblindheit.

An dieser Stelle lohnt sich angesichts der Tatsache, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit auf blinde Deutschlerner liegt, diese Behinderungsart kurz zu erläutern. Als blind gilt ein Lerner, dessen Sehleistung unter 1/50 (2%) der Norm liegt. Swirko (2011:123) zufolge ist von Blindheit die Rede, „wenn man trotz Korrektur und Hilfsmittel mit dem Sehsinn nicht effektiv arbeiten kann“. Als blind gelten also Menschen, die sich „die Wirklichkeit ohne oder weitgehend ohne visuelle Wahrnehmung aneignen müssen“ (vgl. Swirko, 2011:123).

Die Weltbildungskonferenz von Jomtien (1990), die Erklärung von Salamanca (1994) sowie die Behindertenrechtskonvention (2006) verteidigen zudem die Bildung von Menschen bzw. Kindern mit Behinderung.

Auf der afrikanischen Ebene wurde in der Charta über die Rechte und den Wohlstand der Kinder (1989) auch das Recht von Kindern mit Behinderung auf Bildung bekräftigt (Artikel 4 und 13). Auch die burkinische Gesetzgebung legt Wert auf die inklusive Bildung. Diese Gesetzgebung hat das Engagement des Landes zugunsten der inklusiven Bildung auf der internationalen sowie regionalen Ebene zur

Folge. Das Kapitel 2, Artikel 3 des Bildungsleitgesetzes (Gesetz 013 vom 30. Juli 2007) legt Folgendes fest:

Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé.

Durch diesen Artikel wird das Recht auf Bildung auf der Grundlage von Gerechtigkeit garantiert. Von Bedeutung für die Bildung behinderter Kinder ist zudem das Gesetz N°012-2010/AN (April 2010) zum Schutz und zur Förderung von Menschen mit Behinderungen. Seine Artikel 9 bis 15 beziehen sich speziell auf die Bildung. Artikel 10 gibt jedem behinderten Menschen das Recht, sich in der Vor-, Grund-, Sekundar-, Berufsschule oder Universität anzumelden, die seinem Wohnort am nächsten liegt. In Artikel 12 werden die Berufsschulen verpflichtet, inklusive Bildung in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Artikel 13 seinerseits verpflichtet jede Schule, zugänglich für Kinder mit Behinderung zu sein und über angemessene Materialien zu verfügen, die es ermöglichen, alle Lerner gleichermaßen aufzunehmen.

1.2. *Gemeinsamer Unterricht*

Die schulische Inklusion geht mit der Frage des gemeinsamen Unterrichts behinderter bzw. sehgeschädigter Kinder mit sehenden Kindern einher. In Absatz 2 betonen die Vertragsstaaten der Behindertenrechtskonvention ganz offen den allgemeinen Schulbesuch von Kindern ohne und mit spezifischen Bedürfnissen, der ihrer Meinung nach den „Normalfall“ darstellen muss. Der gemeinsame Schulbesuch sollte als Chance betrachtet werden, die Ausgrenzung zu beseitigen, die als eine der Konsequenzen negativer Einstellungen gegenüber der Diversität angesehen wird (UNESCO, 2009:4). Sehbehinderte sowie Nichtsehbehinderte profitieren vom gemeinsamen Unterricht, da die Inklusion behinderter Menschen einen positiven Einfluss sowohl auf sie selbst als auch auf Nichtbehinderte ausübt. Baranska (2015:162) stellt zurecht fest, dass die durch die inklusive Schulung „geschaffene Kontaktmöglichkeit“ förderlich für die „Einstellungsbildung von Nichtbehinderten gegenüber Behinderten und für die soziale Eingliederung und Entwicklung der Behinderten ist“.

1.3. *Die Herausforderungen inklusiver Bildung*

Laut UNESCO (2009:14) impliziert die Inklusion im Bildungsbereich die Gestaltung inklusiver Bildungssysteme und in erster Linie die Annahme einer inklusiven Vision von Bildung, die es erfordert, dass sich Bildungssysteme an die Vielfalt der Lerner anpassen. Die Notwendigkeit der radikalen Infragestellung der Zwei-Gruppen-Theorie wurde auch von Wevelsiep (2015:565) verteidigt. Eine inklusive Schule sollte Zugangsmöglichkeiten zu einer breiten Palette von Arbeitsmethoden und individualisiertem Lernen anbieten, damit kein Lerner von seinen Mitschülern oder von Schulaktivitäten ausgeschlossen wird. Die Verwirklichung der Inklusion erfordert demnach einen „Einstellungs- und Wertewandel“ aller Menschen. Baranska (2015:158) vertritt dieselbe Meinung, für die

die Inklusion von Schülern mit Sonderbedürfnissen – darunter Sehgeschädigten – in den Regelschulen eine Frage ist, die nicht nur Behörden und Spezialisten aus dem Erziehungswesen betrifft, sondern die gesamte Gesellschaft. Inklusionsorientierte Bildungssysteme erfordern zusätzlich eine flexible Lehrplanpolitik, die an die unterschiedlichen Bedürfnisse anpassbar ist, damit jedem Kind die Möglichkeit einer qualitativen Bildung geboten wird. Zugängliche und flexible Lehrpläne, -bücher und Unterrichtsmaterialien können, so die UNESCO (2009:19), der „Schlüssel“ zu einer Bildung für alle sein.

Das Gelingen der Inklusion im Schulbereich hängt ebenfalls von den Lehrkräften und der Schulumgebung ab. Zur selben Feststellung kommt die UNESCO (2009:20). Sie betrachtet die negativen Einstellungen von Lehrern, Schulleitern, Inspektoren und Erwachsenen im Allgemeinen als Haupthindernis für die Inklusion. Deswegen sollten Lehrkräfte zur inklusiven Bildung befähigt werden, was die Notwendigkeit einer praxisorientierten Aus- und Fortbildung der Lehrer hervorhebt. Eine auf inklusive Ansätze ausgerichtete Lehreraus- und -fortbildung könnte die Lehrkräfte dazu befähigen, die Rigidität sowohl beim Inhalt als auch bei den Lehr- und Bewertungsmethoden zu vermeiden und mit der Lernervielfalt in ihren Klassen umzugehen. Rehfuss (2008:39f.) betont jedoch, dass eine gelungene Integration Voraussetzungen seitens des sehgeschädigten Kindes selbst, seiner Eltern, der Regelschule und der Regelschullehrer verlangt. Laut Baranska (2015:161) stellt die Zusammenarbeit zwischen den Regelschullehrkräften und den Sonderpädagogen ebenfalls „eine wichtige Voraussetzung“ für eine erfolgreiche schulische Inklusion dar. Sonderpädagogen können zum einen in „der Beratung und Unterstützung sehgeschädigter Schüler, der Familie und der Lehrer der allgemeinen Schulen“ helfen und sie sind zum anderen im Bereich der Beschaffung von spezifischen Hilfsmitteln unentbehrlich.

1.4. Rolle des Sehsinns im Lernprozess

Das Sehen nimmt eine zentrale Stelle im Lernprozess ein. Zahlreiche Autoren sind sich darüber einig, „dass durch das Auge in kürzerer Zeit mehr Informationen aufgenommen werden können, als durch die anderen Sinne“ (vgl. Hofer, 2008:2). Mit Anspielung auf die „80%-Metapher“ wird das Auge als der bedeutendste Wahrnehmungskanal dargestellt. Der Sehsinn ist fähig, sich „abwechselnd auf Ganze und Details“ zu fokussieren. Damit, führt Hofer weiter aus, hat die Beeinträchtigung des Sehsinns systematisch Auswirkungen auf die Aufnahme von Informationen und folglich auf Lernprozesse (vgl. Hofer, 2008:1). In ihrem Artikel unterstreicht sie die Auswirkungen der Sehschädigung bzw. der Blindheit auf das Lesetempo und behauptet, dass „geübte sehende Jugendliche und junge Erwachsene“ zum Beispiel durchschnittlich „circa 200-300 Wörter pro Minute lesen“. Dagegen können „geübte früh erblindete Punktschriftleser“ lediglich die Hälfte – 100 bis 150 – in der gleichen Zeit lesen (vgl. Hofer, 2008:2). Dies sollte bei der Förderung der Lese- und Schreibfertigkeiten durch geeignete Hilfsmittel oder mediale Anpassungen berücksichtigt werden.

1.5. Inhaltsvermittlung an Blinde im Fremdsprachenunterricht

Walthers zufolge (2005:132) sollte es im Fremdsprachenunterricht jedoch keinen Unterschied auf der Ebene der Lerninhalte geben, sodass dieselben Inhalte sowohl für sehende als auch für nichtsehende Lerner gelten. Seiner Ansicht nach besteht die Herausforderung in der Vermittlung dieser Inhalte. Zur selben Feststellung ist Rehfuss (2008:63) gelangt, für den „die Vermittlung von Inhalten bei den sehgeschädigten viel mehr die methodische Ebene betrifft“. Inhalte an sich stellen kein Hindernis zum Lernen dar. Deswegen sollten Kompensationen gefunden werden, die es den blinden Lernern ermöglichen, den Unterrichtsinhalt zu erfassen. Anpassungen der Arbeitsbedingungen sowie der Rückgriff auf assistive Hilfsmittel können die Partizipation der blinden Lerner am Unterricht erhöhen.

1.6. Assistive Technologien

Nach Capovilla und Gebhardt (2016:4) reicht die Anwendung der Blindenschrift als Alternative zur umfänglichen Teilnahme blinder Lerner am Unterricht nicht aus. Zudem kann nicht von Lehrern der allgemeinen Schulen erwartet werden, dass sie die Punktschrift beherrschen. Im burkinischen Kontext sind die „inkluisiven“ Schulen, insbesondere die Sekundarschulen, hinsichtlich der Übertragung der Texte in die Blindenschrift auf Privatfachleute angewiesen, sodass die Schüler den Text regelmäßig nicht rechtzeitig bekommen. Der Einsatz assistiver Technologien könnte demnach wie oben bereits erwähnt eine Alternative darstellen. Assistive Lesehilfsmittel bieten andere Zugangsmöglichkeiten zu Lesematerialien. Unter den anderen Lesehilfsmitteln sind folgende zu erwähnen: C-Pen Exam Reader und LingoPen. Sie sind tragbare Geräte in Form von einem Stift, die gedruckte Texte in unterschiedlichen Sprachen übersetzen und vorlesen. Zum Vorlesen eines bestimmten Textes, führt man das Gerät wie einen Textmarker über die Zeilen des Textes. Der gescannte Text wird dann vorgelesen.

Tonübertragungshilfsmittel können zudem beim Deutschlernen bzw. -lernen unterstützen. Als Alternative können die Texte auf diese Geräte übertragen werden, wenn sie nicht in Punktschrift vorliegen. Bei längeren Texten kann eine digitale oder akustische Version benutzt werden. Diese Alternative kann den burkinischen Deutschlehrkräften der Terminalklassen behilflich sein, da die Texte der in diesen Klassen verwendeten Lehrwerke relativ lang sind. In der Folge kann der blinde Lerner aktiv am Unterricht teilhaben. Die folgenden Tonübertragungshilfsmittel sind für die Lerner geeignet: Plectalk Linio Pocket, EVO E5, EVO E10, Victor Reader Stream.

2. Forschungsmethode

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der zu überprüfenden Forschungshypothesen, des verfolgten Forschungsansatzes, der Zielgruppe, der Stichprobe und der Datenerhebungsinstrumente.

2.1. Hypothesen

Aus den eingangs formulierten Forschungsfragen werden die folgenden Hypothesen abgeleitet. Die Haupthypothese lautet: Deutschlehrkräfte stehen vor

hohen Herausforderungen beim Deutschunterricht mit blinden Lernern in den Regelklassen. Sie wird in drei Nebenhypothesen (NH) unterteilt:

NH1: Die blinden Lerner nehmen im Vergleich zu nicht blinden Lernern passiver am Unterrichtsgeschehen teil.

NH2: Sowohl die Lehrkräfte als auch die blinden Lerner halten die verwendeten Lehrwerke für ungeeignet.

NH3: Deutschlehrkräfte sind zum Umgang mit blinden Lernern nicht befähigt.

2.2. Forschungsansatz

Zur Studiendurchführung fällt die Entscheidung auf die qualitative Vorgehensweise. Beim qualitativen Forschungsprozess geht es darum, die Meinungen, Wünsche, Erwartungen und Vorschläge der Befragten zu ermitteln bzw. zu veranschaulichen. Sie ermöglicht einen tiefen Einblick in die Schwierigkeiten der Betroffenen. Des Weiteren wird eine nicht experimentelle quantitative Vorgehensweise herangezogen, die das Ziel verfolgt, „verallgemeinerbare Aussagen zu treffen“ (vgl. Albert, Marx 2016:12f). Zusammengefasst erfolgt eine Methodentriangulation (vgl. Döring, Bortz 2016:73).

2.3. Zielgruppe und Stichprobe

Die vorliegende Forschung wird in den vier Regionen „Centre-Nord, Centre, Centre- Est, Centre-Ouest“ durchgeführt. Zur Zielgruppe dieser Forschungsarbeit gehören zum einen die Deutschlehrkräfte der vier oben erwähnten Regionen, die in einer Klasse mit blinden Lernern unterrichten oder bereits unterrichtet haben. Zum anderen zählen die blinden Schüler, die Deutsch lernen, dazu. Schließlich betrifft die Untersuchung die Betreuer, die in den betroffenen Regionen tätig sind.

Es ist geplant, 15 Deutschlehrkräfte der staatlichen und/oder privaten Schulen zu erreichen, die sehgeschädigte Lerner gemeinsam mit sehenden Schülern unterrichten oder bereits unterrichtet haben. Dazu werden 30 blinde Deutschlerner der Unter-, Mittel- oder Oberstufe (4^e, 3^e, 2^{nde}, 1^{ère}, T^{le}) befragt. Zusätzlich werden fünf Betreuer befragt.

2.4. Datenerhebungsinstrumente

Als Datenerhebungsinstrumente werden Fragebogen, Interviews und Klassenhospitationen eingesetzt.

2.4.1. Fragebogen

Deutschlehrkräfte und Betreuer stellen die Zielgruppe dar, die durch Fragebogen befragt werden. Die erstellten Fragebogen bestehen aus geschlossenen und offenen Fragen und sie umfassen Items über biografische Angaben, über die Teilnahme blinder Lerner am Unterrichtsgeschehen, über die Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Lernern sowie über die Lehr- und Lernmaterialien. Aus Zeitmangel und mit Blick auf den aktuellen erschwerten Sicherheitskontext in den vier Regionen wurden einige Fragebogen per WhatsApp verteilt.

2.4.2. Interview

Das Interview richtet sich an die blinden Lerner und ist mithilfe eines Interviewleitfadens strukturiert. Aufgrund der mangelnden Kompetenz in der Punktschrift einerseits und der Zugangsunmöglichkeit zur Schwarzschrift andererseits fällt die Entscheidung auf dieses Instrument. Ein weiterer Vorteil besteht hierbei darin, dass abhängig von den gegebenen Antworten weitere vertiefende Fragen gestellt werden können. Des Weiteren können Fragen direkt geklärt werden, falls sie falsch verstanden werden. Erwähnenswert ist ebenfalls, dass die an die Blinden gerichteten Fragen auf Französisch gestellt werden, da sie nicht über ausreichende Kenntnisse verfügen, um ihre Meinungen auf Deutsch zu äußern. Die Interviews wurden teils per Telefon, teils als Face-to-Face-Kommunikation durchgeführt.

2.4.3. Klassenhospitationen

Ein weiteres verwendetes Datenerhebungsinstrument stellt die Beobachtung der untersuchten Lehrkräfte und Lerner dar. Diesbezüglich wurde ein Unterrichtsbeobachtungsbogen benutzt. Im Hinblick auf die blinden Lerner werden dabei Aspekte wie die Unterrichtsteilnahme, die Kooperation mit den „Normalsichtigen“ bzw. Sitznachbarn, die Verwendung spezieller Lernmaterialien und das Verständnis des Unterrichts beobachtet. Seitens der Lehrkraft liegt der Fokus der Beobachtung auf den folgenden Aspekten: das methodisch-didaktische Verfahren, der Umgang mit den blinden Lernern, die verwendeten Materialien und der Platz, der dieser Lernergruppe in der Planung des Kurses eingeräumt wird. Die Hospitation fand in drei Klassen statt.

3. Präsentation der Ergebnisse

Das Ziel dieses Kapitels besteht in der Auswertung der bei den Befragten und Interviewten sowie bei den Klassenhospitationen erhobenen Daten.

3.1. Auswertung der von den befragten Lehrkräften erhobenen Daten

15 Lehrkräfte sollten befragt werden, wovon 13 die Fragebogen brauchbar ausgefüllt und zurückgegeben haben. Die allgemeinen Informationen zu den befragten Deutschlehrkräften zeigen, dass zwölf an staatlichen Schulen tätig sind.

Auf der akademischen Ebene ergibt sich aus der Datenauswertung, dass alle Befragten über das empfohlene akademische Diplom verfügen, um als Deutschlehrkraft zu arbeiten. Zehn (76,92 %) befragte Lehrkräfte besitzen den Licence-Abschluss, zwei (15,38%) den Magister-Abschluss und eine den Master-Abschluss.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass lediglich sieben, das heißt 53,84 % der Befragten, an der Pädagogischen Hochschule École Normale Supérieure (ENS) ausgebildet wurden. Ein nicht unerheblicher Teil der Befragten (38,46 %) wurde ohne Ausbildung in die Klassen versetzt. Von einem Befragten wurde keine Antwort auf diese Frage gegeben.

Zusätzlich zeigen sich Unterschiede in Bezug auf das Dienstalter der befragten Lehrkräfte. Es gibt zwei Lehrpersonen mit einem relativ jungen Dienstalter, das zwischen null und fünf Jahren liegt. Vier Lehrkräfte (30,76 %) haben ein Dienstalter

zwischen fünf und zehn Jahren, wohingegen sechs (46,15 %) mindestens zehn Jahre als Dienstalter vorweisen können. 30,77 % der Befragten haben ein Dienstalter zwischen null und fünf Jahren in einer „inkluisiven“ Schule, 38,46 % arbeiten zwischen fünf und zehn Jahren in einer solchen Institution und 15,38 % können mehr als zehn Jahre Erfahrung in diesem Zusammenhang vorweisen. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte (53,84 %) der befragten Lehrkräfte Erfahrungen von mindestens fünf Jahren in einer „inkluisiven“ Schule besitzt.

Aus den gesammelten Daten bezüglich der Aus- und Fortbildung im Bereich der inklusiven Bildung geht hervor, dass alle Befragten (100 %), die in inklusiven Klassen unterrichten, weder aus- noch fortgebildet sind. Diese Daten zeigen, dass die Lehrkräfte nicht für das gemeinsame Lehren blinder und sehender Lerner befähigt sind, woraus sich ein Bedarf an Aus- und Fortbildungen ergibt.

Elf der dreizehn befragten Lehrkräfte (84,62 %) behaupten, dass die blinden Lerner regelmäßig am Deutschunterricht teilnehmen. Auf die Frage, ob sie sich so aktiv wie ihre Mitschüler am Unterricht beteiligen, haben zehn von ihnen (76,92 %) mit „nein“ geantwortet. Ihre Teilnahme am Unterricht beschränkt sich auf die folgenden Aspekte: das Datum geben, die Einführung ins Thema, falls das Thema durch eine Frage eingeführt wird, die Ausspracheschulung.

Ferner zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass sich blinde Schüler nicht am Deutschunterricht beteiligen wie sehende Lerner, auch wenn sie regelmäßig daran teilnehmen.

Für den Deutschunterricht benutzen alle befragten Lehrkräfte (100 %) die Lehrwerke „Ihr und Wir plus“ oder „Auf dem Weg zum Erfolg“.

Dabei sind 61,54 % der Befragten dieser Zielgruppe der Meinung, dass diese Lehrwerke für blinde Schüler kaum geeignet sind. Fünf Lehrkräfte (38,46 %) finden die Lehrwerke völlig ungeeignet. Insgesamt beurteilen die befragten Lehrer die Lehrwerke negativ in Bezug auf ihre Eignung für den DaF-Unterricht mit Blinden. Dieser Beurteilung der Lehrwerke liegen die folgenden Argumente zugrunde:

- *Sie sind schwarz geschrieben.*
- *Die Benutzung des Verbs „sehen“*
- *Sie beinhalten viele Bilder.*
- *Übungen sind mit Bildern verbunden.*
- *Der Grammatikstoff ist tabellarisch dargestellt.*
- *Die Farben in den Lehrwerken*

Das zeigt, dass die verwendeten Lehrwerke für eine bestimmte Kategorie – die Sehenden – von Schülern konzipiert wurden. Es gibt kein spezielles Lehrwerk für Blinde, sodass die Nutzung dieser Werke für den Unterricht in Regelklassen mit blinden Lernern Anpassungen bedarf.

Die Frage, ob dasselbe methodisch-didaktische Verfahren sowohl für die blinden Lerner als auch für die Nichtblinden benutzt wird, wird von elf (84,61 %) der befragten Lehrkräfte mit „ja“ beantwortet. Ausschließlich zwei Lehrkräfte behaupten, dass sie Anpassungen vornehmen. Es werden Unterrichtsmethoden verwendet, die für sehende Schüler empfohlen werden, was zeigt, dass sich eine mangelnde Aus- und Fortbildung und das Fehlen geeigneter Lehrmaterialien auf die methodischen Entscheidungen auswirken.

Die Frage, ob sie im gemeinsamen Unterricht mit Sehenden und Blinden auf Schwierigkeiten stoßen, wurde von allen (100 %) Lehrkräften bejaht. Dabei wurden die folgenden Schwierigkeiten genannt:

- *Man muss ihnen fast alles diktieren, manchmal jeden Buchstaben.*
- *Man verliert viel Zeit.*
- *Blinde Lerner können dem Unterrichtstempo nicht folgen.*
- *Sie brauchen ständig Hilfe.*
- *Probleme in Bezug auf die Rechtschreibung, denn sie haben fast keine Gelegenheit zu lesen*
- *Sie sind vom Sitznachbarn abhängig.*

Die Lehrkräfte führen diese Schwierigkeiten auf die folgenden Gründe zurück:

- *Der Mangel an geeigneten Büchern bzw. Materialien*
- *Der Mangel an Aus- und Fortbildung*
- *Lehrer verfügen über keine Lehrmethoden für Blinde.*
- *Der Mangel an Willen bezüglich der Übertragung der Texte und Übungen*
- *Es gibt keine Umschreiber in den Sekundarschulen.*
- *Mitschüler wollen manchmal nicht helfen.*

Durch die dargestellten Antworten lässt sich feststellen, dass die blinden Lerner meistens im Unterricht einfach von den Lehrpersonen ignoriert werden. 61,54 % der befragten Lehrkräfte sind deshalb der Meinung, dass blinde Lerner nicht auf dieselben Schulen gehen sollten wie die Nichtblinden.

Im Hinblick auf den Bedarf an Materialien und Hilfsmitteln sind sich alle Lehrpersonen (100 %) einig, dass ein guter Umgang mit Blinden im Unterricht spezifische Materialien erfordert. Die folgenden Beispiele spezifischer Materialien wurden dabei genannt: Textbücher, Arbeitshefte und Wörterbücher in der Blindenschrift, Hörmaterialien und Geräte zum Abspielen dieser Materialien, Brailleschriftmaschine. Diese Antworten liefern den Nachweis, dass die Lehrkräfte über Kenntnisse bezüglich der Materialien und/oder Hilfsmittel zum Lehren blinder Schüler verfügen, auch wenn diese Kenntnisse ungenügend sind.

3.2. Auswertung der Lernerdaten

Die 30 blinden DaF-Lerner, mit denen die Interviews geführt wurden, kommen aus den Klassen 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} oder Terminal. 27 (90 %) der Lerner stammen aus staatlichen Schulen und drei (10 %) aus einer Privatschule.

Auf die Frage „Wo hast du die Grundschule besucht?“ haben 83,33 % der Lerner die Privatgrundschule erwähnt. Lediglich 22 (73,33%) wurden jedoch in die Sekundarschulen versetzt. Diese Prozentsätze zeigen einerseits deutlich, dass in der Grundstufe die Beschulung blinder Kinder in privaten Schulen stärker gefördert wird als in den staatlichen Schulen. Andererseits weiß der Staat über ihre Anwesenheit in den Regelschulen der Sekundarstufe Bescheid.

Zur Teilnahme behaupten 28 (93,33 %) der interviewten blinden Lerner, dass sie regelmäßig in den Deutschunterricht kommen. Zehn (33,33 %) blinde Lerner behaupten, dass sie von der Lehrperson im Unterricht befragt werden und 19 (66,67 %) werden selten befragt.

Auf die Frage, ob sie den Deutschunterricht im Allgemeinen verstehen, haben sieben Lerner mit „ja“ und einer mit „nein“ geantwortet. Zehn (33,33 %) geben an, den

Unterricht schwer zu verstehen, und zwölf (40 %) gestehen, dem Unterricht nicht wirklich folgen zu können. Diese Daten belegen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Unterricht und dessen Verständnis gibt.

Eine weitere Frage an die Lerner bezog sich auf das im Deutschunterricht verwendete Lehrwerk. Lediglich fünf (16,67 %) konnten den genauen Namen („Ihr und Wir plus“ oder „Auf dem Weg zum Erfolg“) angeben. Neun gaben als Antwort „Textbuch und Arbeitsheft“. Für zehn Lerner heißt das Lehrwerk „le livre d'Allemand“. 33,33 % antworten mit „Ich weiß nicht“. Fast alle (93,33 %) interviewten blinden Lerner sind sich jedoch einig, dass die verwendeten Lehrwerke für hochgradig sehgeschädigte Lerner nicht geeignet sind. Sie verfügen über keine speziellen Materialien oder Hilfsmittel, die die Unangemessenheit der Lehrbücher ausgleichen könnten. Alle befragten blinden Schüler haben gestanden, dass sie mit mehreren Schwierigkeiten im Unterricht konfrontiert sind. Dabei wurden die folgenden Schwierigkeiten erwähnt:

- *Die Texte müssen sie selbst in Braille umschreiben.*
- *Der Mangel an Zeit für die Umschreibung der Texte („Die Bücher beinhalten zu viele Texte“)*
- *Sie sind von den Mitschülern bzw. Tischnachbarn stark abhängig (beim Abschreiben, bei der Umschreibung der Texte, bei der Behandlung von Übungen).*
- *Schwierigkeiten, das Unterrichtstempo zu halten*
- *Schwierigkeiten, den Unterricht zu verstehen*
- *Unvollständige Kurse*
- *Die Verwendung von Gestik, Pfeilen oder Zeichnungen bei den Erklärungen*
- *Das Manko ist die Gelegenheit, Texte zu lesen.*
- *Kein Zugang zu Wortschatz und zu Übungen*
- *Die negative Einstellung einiger Lehrpersonen*
- *Die Vernachlässigung*

Um diese Schwierigkeiten zu mildern, schlugen die blinden Lerner vor, dass die Lehrkräfte sensibilisiert werden und dass sie angemessen in der Brailleschrift geschult werden. Sie bitten zudem um Lernbücher, die ihrer Beeinträchtigung gerecht sind, und um Aufnahmegeräte.

3.3. Auswertung der Hospitationsdaten

Um die Schwierigkeiten der Lehrkräfte und der Lerner im gemeinsamen Deutschunterricht zu erfahren, wurden drei Klassen hospitiert: eine Klasse von 4^e (mit zwei blinden Lernern), eine von 3^e (mit einer blinden Schülerin) und eine von 1^{ère} (mit zwei blinden Lernern). Der Deutschkurs in diesen einzelnen Klassen wurde gezielt beobachtet. Der dafür verwendete Bogen besteht aus zwei Teilen:

- Items zu den blinden Lernern
- Items zur Lehrperson

Durch die Items über die Lerner sollen Informationen über ihre Teilnahme, das verwendete Lehrwerk und die Kooperation mit den anderen Schülern, insbesondere mit den Tischnachbarn, gesammelt werden. Alle blinden Lerner waren im Unterricht anwesend. Von einer echten Teilnahme am Unterricht kann dennoch nicht gesprochen werden. In der 4^e beschränkte sich die Teilnahme auf die Beantwortung einiger Fragen am Anfang des Unterrichts während der

Wiederholungsphase des vorherigen Grammatikstoffs. Bei der Behandlung der Übungen versuchten die Blinden, mitzumachen, jedoch wurden die Antworten systematisch vom Nachbarn gegeben, der wahrscheinlich nicht genug Geduld hatte. In der 3^e war die Situation fast ähnlich. Die blinde Schülerin hat lediglich an der Phase Lautlektüre teilgenommen. Ein Textteil wurde von ihr vor Ort in die Punktschrift übertragen. Die blinden Lerner von 1^{ère} wurden vollständig ignoriert und sie haben im gesamten Unterricht kein Wort gesprochen. In allen Fällen benutzten die blinden Schüler kein Lehrwerk. Als spezifisches Material besaßen sie eine Schreibtafel. Die Frage, ob eine Kooperation zwischen den blinden und den sehenden Mitschülern stattfindet, ist mit „ja“ zu beantworten.

Die Items bezüglich der Lehrperson beabsichtigen, herauszufinden, ob diese bereits in der Planung des Unterrichts die blinden Lerner in Kauf nimmt, ob sie ihnen bei der Durchführung Aufmerksamkeit schenkt und ob sie verschiedene Methoden, Materialien und/oder Hilfsmittel verwendet. Bei allen Klassenbesuchen hatte keine der Lehrkräfte eine ordnungsgemäße Vorbereitung nach dem Modell DA. Das DA-Modell erlaubt eine didaktische Interpretation, Begründung und Strukturierung des Unterrichts im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsplanung, was es ermöglicht, einige Besonderheiten zu berücksichtigen. In zwei Fällen wurde nichts bezüglich der blinden Lerner vorgesehen. Im Laufe des Unterrichts versuchten zwei der drei Lehrkräfte, sie zu berücksichtigen, indem sie die Arbeit mit dem Sitznachbarn förderten. Keine Lehrperson hat ihr Verfahren absichtlich variiert, um die blinden Schüler einzubeziehen. Zudem wurde kein spezifisches Material benutzt. Dies belegt insgesamt, dass die blinden Lerner weder in der Planung noch in der Durchführung des Unterrichts wirklich berücksichtigt werden. Sie hören meistens lediglich passiv zu.

3.4. Auswertung der von den befragten Betreuern erhobenen Daten

Diese Zielgruppe wurde durch einen Fragebogen befragt. Bezüglich ihres Dienstalters geben alle befragten Betreuer höchstens fünf Jahre an. Daraus lässt sich ableiten, dass die befragten Betreuer relativ neu im Dienst sind. 40 % von ihnen haben niemals eine Klasse mit blinden Lernern hospitiert. Kein Betreuer wurde im Bereich der inklusiven Bildung ausgebildet. 60 % haben jedoch bereits einmal eine Fortbildung in diesem Bereich absolviert. Dies beweist, dass ein Teil der Betreuer zur Begleitung der Lehrkräfte kompetent ist. Drei Betreuer haben bereits einmal einen gemeinsamen Deutschunterricht sehender und blinder Lerner hospitiert. Die Frage, ob die nicht sehenden Lerner aktiv am Unterricht teilnahmen, wurde zu 100 % mit „nein“ beantwortet. Dabei wurde die Frage, ob die Lehrperson Schwierigkeiten mit den blinden Lernern hatte, bejaht. Diese Aussagen der Betreuer bestätigen die Beobachtungen, die bei den Klassenbesuchen festgestellt wurden. Auch wenn einige von ihnen keinen gemeinsamen Unterricht von sehenden und blinden Schülern besucht haben, wurden Strategien vorgeschlagen, wie Blinde im Deutschunterricht besser berücksichtigt werden können. Diese Strategien lauten unter anderem wie folgt:

- *Taktile und auditive Medien zum Lehren anwenden*
- *Mehr Zeit für die blinden Lerner haben*
- *Multisensorisch unterrichten*
- *Die Binnendifferenzierung*

- *Die Schülerzentriertheit*
- *Kooperatives Lernen*
- *Blinde Lerner ermutigen*

Diese Vorschläge zeigen, dass die befragten Betreuer fähig dazu sind, die Lehrkräfte trotz der mangelnden Aus- und Fortbildung zu unterstützen.

Ebenso wie die blinden Lerner befürworten die Betreuer die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Sie sollen zudem sensibilisiert werden, damit sie ihre Einstellungen verändern. Die befragten Betreuer plädieren auch für die Bereitstellung sehschädigungsspezifischer Lehr- und Lernmaterialien in den Sekundarschulen.

4. Diskussion der Ergebnisse

Wie zu Beginn des empirischen Teils dieses Beitrags formuliert, besteht die Haupthypothese aus drei NH, die anhand der Studie überprüft werden sollen.

Zur Überprüfung der NH1: Die blinden Lerner nehmen im Vergleich zu nicht blinden Lernern passiver am Unterrichtsgeschehen teil.

Aus der Datenanalyse geht hervor, dass blinde Schüler regelmäßig am Deutschunterricht teilnehmen. Das behaupten 84,62 % der Deutschlehrkräfte und 93,33 % der interviewten blinden Lerner. Ihre Teilnahme ist jedoch nicht optimal. 76,92 % der Lehrpersonen gestehen, dass blinde Lerner nicht so aktiv am Unterricht teilnehmen können wie die sehenden Schüler. Ihre Teilnahme beschränkt sich im Allgemeinen auf die Ausspracheschulung, das Geben des Datums, die Wiederholung des vorherigen Kurses oder die Meinungsbildung (in der Terminalklasse). 66,67 % der Blinden geben an, dass sie selten im Unterricht befragt werden. 73,33 % der befragten blinden Lerner gestehen, den Unterricht schwer zu verstehen.

Alle Betreuer, die in einer Klasse mit sehenden und blinden Lernern hospitiert haben, stellen eine eher passive Teilnahme der blinden Schüler am Unterricht fest. Die durchgeführten Klassenbesuche zeigen, dass sie sich kaum am Unterricht beteiligen. Es wurde manchmal unterrichtet, als ob sie nicht anwesend wären.

Diese Antworten zeigen, dass die Teilnahme der blinden Lerner am Unterrichtsgeschehen im Vergleich zu den sehenden Schülern nicht optimal ist. Insgesamt wird NH1 bestätigt.

Zur Überprüfung der NH2: Sowohl die Lehrkräfte als auch die blinden Lerner halten die verwendeten Lehrwerke für ungeeignet.

Die Ergebnisse der neunten Frage, „Welches Lehrwerk benutzen Sie in Ihren Klassen aus blinden und nicht blinden Lernern?“, weisen darauf hin, dass alle Lehrkräfte die Lehrwerke „Ihr und Wir plus“ oder „Auf dem Weg zum Erfolg“ verwenden. Die Antworten auf die darauffolgende Frage verdeutlichen, dass die Lehrkräfte einstimmig die Meinung vertreten, dass die verwendeten Lehrwerke ungeeignet bzw. gar nicht geeignet für Blinde sind. 6,67 % der Lehrpersonen behaupten, dass ihre blinden Schüler manchmal Texte in der Punktschrift bekommen.

28 der 30 befragten blinden Lerner (93,33 %) beurteilen die Lehrwerke als unangemessen für sie. Sie haben einstimmig angegeben, dass sie kein Ersatzhilfsmittel besitzen, um den Mangel an geeigneten Lehrwerken auszugleichen. Somit wird die zweite Nebenhypothese bestätigt.

Zur Überprüfung der NH3: Deutschlehrkräfte sind zum Umgang mit blinden Lernern in Regelklassen nicht befähigt.

Alle befragten Lehrkräfte behaupten, dass sie im Bereich der inklusiven Bildung bzw. zum Umgang mit blinden Lernern weder aus- noch fortgebildet wurden. Der Mangel an Ausbildung und geeigneten Materialien führt dazu, dass Lehrkräfte sowohl bei Blinden als auch bei Nichtblinden die gleichen Methoden anwenden. Das wurde von 84,61 % angegeben. Angesichts dieser Unangemessenheit der Methoden und Lehrmaterialien stießen demnach alle Lehrkräfte auf Schwierigkeiten beim Umgang mit blinden Lernern im Unterricht. 84,61 % der Lehrpersonen wissen nicht, wie sie die Inhalte an die Besonderheiten der Blinden anpassen können. Alle Betreuer erkennen, dass es den Lehrpersonen an Strategien fehlt, um diese Schüler im Unterrichtsprozess einzubeziehen. 61,54 % der Lehrkräfte sind infolgedessen der Meinung, dass blinde Lerner nicht in dieselben Regelschulen gehen sollten wie sehende Schüler. Angesichts dieser Daten gilt die dritte Nebenhypothese als bestätigt.

Zur Überprüfung der Haupthypothese: Deutschlehrkräfte stehen vor hohen Herausforderungen beim Deutschunterricht mit blinden Lernern in den Regelklassen. Obwohl blinde Schüler regelmäßig den Unterricht besuchen, stellt ihre volle Beteiligung am Unterrichtsgeschehen eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Sie sind mit methodisch-didaktischen Schwierigkeiten konfrontiert, die auf die mangelnde Befähigung und die fehlende Verfügbarkeit von blindengerechtem Material zurückzuführen sind. Zusammengefasst lässt sich die Haupthypothese durch die Bestätigung der drei Nebenhypothesen belegen.

5. Die Grenzen dieser Untersuchung

Im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit sind die folgenden Grenzen zu erwähnen: Aufgrund der eingeschränkten Zeit und Ressourcen, die der Studiendurchführung zu Verfügung standen, war es nicht möglich, weitere Schlüsselakteure zu berücksichtigen, insbesondere die Umschreiber und die Strukturen, die sehgeschädigte Lerner bei der Bereitstellung von geeigneten Dokumenten unterstützen.

Die aktuelle kritische Sicherheitslage in Burkina Faso stellte eine Schwierigkeit für den reibungslosen Ablauf der Datenerhebung dar. Vorgesehen war, eine Unterrichtsstunde in jeder Region zu beobachten. Aufgrund der Sicherheitslage musste jedoch auf einige Klassenhospitationen und Befragungen vor Ort verzichtet werden. Für weitere ähnliche Studien in Bezug auf das vorliegende Forschungsthema empfiehlt es sich, eine deutlich längere Zeit für die Datenerhebung einzuplanen, um mehr Lehrer und Lerner zu erreichen. Aufgrund der relativ geringen Anzahl der teilnehmenden Lehrer ($n = 13$) ist deshalb eine Generalisierung der Ergebnisse auf ganz Burkina Faso mit Vorsicht vorzunehmen.

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde erforscht, vor welchen Herausforderungen Deutschlehrkräfte beim gemeinsamen Unterricht von sehenden und blinden Lernern stehen. Anhand der Untersuchungsergebnisse lässt sich feststellen, dass Deutschlehrkräfte beim Umgang mit blinden Lernern in Regelklassen vor hohen Herausforderungen stehen. Der Umgang mit diesen Lernern in den Regelklassen erfordert von den Lehrkräften, dass sie ihre Unterrichtsmethoden und -materialien

anpassen. Es fällt diesen jedoch schwer, die blinden Schüler optimal in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Blinde Lerner fühlen sich vernachlässigt, während die Lehrkräfte nicht das Know-how besitzen, wie sie mit ihnen umgehen sollen. Dies ist auf die unzureichende Aus- und Fortbildung und das Fehlen von geeigneten Lehr- und Lernmaterialien zurückzuführen, die auf die Besonderheiten der Blinden zugeschnitten sind.

Angesichts der Studienergebnisse versteht sich die Untersuchung als ein Plädoyer für eine verstärkte Rücksichtnahme auf die „inkluisiven“ Schulen der Sekundarstufe und auf die konsequente didaktische sowie pädagogische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit blinden Lernern in den Regelklassen. Für eine weitere Untersuchung lohnt es sich, die Motivationen blinder Abiturienten an den burkinischen Universitäten zu erforschen. Was motiviert sie, weiterhin Germanistik zu studieren, bzw. was schreckt sie ab?

Literatur

- Albert, R., Marx, N. (2016). Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Narr Francke Attempto.
- Baranska, A. (2015). Integration von blinden Schülern im offenen (Fremdsprachen)Unterricht. Glottodidaktik früher, heute und morgen. NR 26, 157-168.
https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17523/1/Ciepieleska_Glotto_tekst.pdf
- Beauftragter der Bundesregierung für Belange von Menschen mit Behinderungen (2018). UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- Capovilla, D., Gebhardt, M. (2016). Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik 67., 4-15.
https://epub.uniregensburg.de/43894/7/Capovilla%2C%20Gebhardt%202016_4-15_Assistive%20Technologien_1.pdf
- Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1989)
- Bortz, J., Döring, N. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 5. Aufl. Springer (Springer-Lehrbuch).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (o.d). Allgemeine Menschenrechtserklärung.
https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Broschuere_70_Jahre_AEMR_01.pdf
- Hofer, U. (2008, 17. Juli). Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern als Beitrag zu einer „Schule für alle“:

- Besondere Lernvoraussetzungen als Herausforderung für Allgemeindidaktische Kompetenzen. VBS-Kongress Hannover. <https://www.die-bonn.de/wb/2016-binnendifferenzierung-01.pdf>
- Kinderrechtskonvention (1989).
<https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- Ligue des droits de l'enfant (2019). En marche vers une école inclusive: Le principe d'éducabilité. <https://www.liguedroitsenfant.be/2813/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/> pdf
- Loi 012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées.
http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=85401
- Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation MENAPLN et Humanité & Inclusion (2019). Manuel de formation en éducation inclusive des acteurs de l'éducation.
- Ouédraogo, M. (2020, 5 février). Elèves handicapés visuels dans le Centre-Nord: Ces enfants qui bravent les obstacles pour acquérir le savoir. *Le Pays*, 18-20.
- Rehfuss, M. (2008). Die Integration Blinden und Sehbehinderter in Regelschulen: Eine didaktische Deduktion von Herausforderung und Chancen bei Integrationsmaßnahmen (Dissertation, Albert-Ludwigs Universität. Institut für Erziehungswissenschaft).
- Swirko, A. (2011). Fremdsprachenunterricht mit blinden und sehgeschädigten Schülern. UAM. Poznan.
<http://150.254.115.151/index.php/snp/article/view/18130/17941>
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux. Unesco.
- UNESCO (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre/PDF/177849fre.pdf_multi
- UNESCO (2014). Droit à l'éducation : Principes pour l'examen de la législation et des politiques. Unesco.
<https://unesdoc.unescon.org/images/0022/002284/228491f.pdf>
- Walthers, R. (2005). Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (2. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 4, 565-579.
- WHO (2011). Weltbericht Behinderung. https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/rehabilitation_und_teilhabe/Internationale_Themen/Reha_International/downloads/weltbericht-behinderung-2011.pdf