

Vorwort des Herausgebers – Quo vadis Inklusion?

Eine mögliche Antwort wäre: Die Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen in der Bundesrepublik Deutschland bewegt sich zwischen Schleichfahrt, Aufstoppen und dem Rückwärtsgang!

Menschenrechtlich argumentierende Hinweise internationaler und nationaler Akteure auf die Konzept- und Tatenlosigkeit von Bund, Ländern und Kommunen verhallen.

Und mehr noch: Unter dem Deckmantel des Elternwahlrechts gedeihen die Beharrungskräfte der spezifischen Sonderschulsysteme. Selbst die vorzeigbaren und stellenweise hoch gelobten Entwicklungen einer progressiven Realisierung inklusiver Bildungssettings betreffen bei genauer Sichtung mehrheitlich die Gruppe der Lernenden mit Benachteiligung (und zugewiesenem sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsbedarf). Spezifische stationäre Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung bleiben (mit wenigen Ausnahmen) konzeptionell und organisatorisch weitestgehend unangetastet und/oder verweisen auf ihre Beratungs- und Unterstützungsabteilungen.

In vielen erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Debatten spiegelt sich immer noch eine reale oder konstruierte Dichotomie der Modelle wider: auf der einen Seite die stationäre Sonderschulbeschulung über die gesamte schulische Bildungskarriere hinweg und auf der anderen Seite die 24/7-Regelschullösung, fachlich getragen von einem multiprofessionellen Team im Klassenzimmer. Abweichungen von letzterem Modell werden scharf als nicht-inklusiv kritisiert und damit (auch von dieser »Seite«) denkbare Übergangsmodelle im Sinne einer progressiven Realisierung inklusiver Schule verhindert. Bestehende und in integrativen Zeiten bewährte überregionale Beratungs- und Unterstützungsangebote (Mobile Dienste etc.) existieren weiter. Viel zu häufig wird im Alltag diesem Unterstützungssystem exklusiv der Abbau der Barrieren im Einzelfall zugewiesen; der proaktive Abbau von Barrieren, z.B. im Prüfungswesen, kommt nur schleppend voran.

Die Vermittlung einer inklusionspädagogischen Grundkompetenz in den allgemeinen Lehramtsstudiengängen fokussiert überwiegend die zahlenmäßig »großen« sonderpädagogischen Schwerpunkte, wenn sie sich nicht sogar

unter der Fahne des »weiten Inklusionsbegriffes« mehrheitlich mit anderen – zugegebenermaßen ebenso prekär bedienten – Differenzlinien beschäftigt.

Was kann angesichts derart verfestigter Positionen eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit zur (Wieder-)Aufnahme oder Fortsetzung einer entschlossenen Implementierung inklusiver Bildungssysteme beitragen?

Zum Einstieg kann und muss darauf hingewirkt werden, dass die eigentlich bekannte Grundaussage, eine inklusive Schulentwicklung wird nicht von der Sonderpädagogik gestaltet, nicht zum breiten Ausschluss sonderpädagogischer Zugänge führt. Eine inklusive Schulentwicklung, die zentral auf Entwicklungsfelder, wie das »Willkommen-Heißen«, den Abbau von »Barrieren in den Köpfen« und »Toleranz dem Anderen gegenüber« aufbaut, aber die Barrieren in Lehr-Lern-Settings für Lernende mit anderen Wahrnehmungs- und Bewegungspotentialen als Engführung des Inklusionsverständnisses und als nerviges Störfeuer abtut, wird den menschenrechtlichen Ansprüchen nicht gerecht: Das Vorenthalten angemessener Vorkehrungen ist ein Akt der Diskriminierung!

Hier muss eine Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit mahnen, streiten, dagegenhalten, anregen und aus ihrer Perspektive heraus konkrete Vorschläge für Richtungsänderungen und Neujustierungen unterbreiten.

Unbestritten positiv belegt ist im pädagogischen Feld die Aussage »Das Kind steht im Mittelpunkt!« Folgt man aber konsequent einem menschenrechtlich verankerten, bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung, wird deutlich, dass nicht die Beeinträchtigung des Sehens der Lernenden im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollte, sondern das Wechselspiel mit einer Umwelt, die nicht-passiv zu diesen Wahrnehmungsbedingungen gestaltet und dadurch nicht oder unzureichend in der Lage ist, hochwertige, barriere- und diskriminierungsfreie Lehr- und Lernsettings vorzuhalten. Nur dann kann das Kind auch wirklich im Mittelpunkt stehen!

Dieser Idee folgend wird in diesem Band auch keine Vorstellung der Population, keine noch so spannende Beschreibung des physiologischen und funktionalen Sehens vorgelegt. Der Fokus liegt auf den potentiellen Barrieren in den Lehr-Lern-Settings, den Möglichkeiten, diese Barrieren prospektiv erst gar nicht aufkommen zu lassen und anderenfalls sie zu entdecken und abbauen.

Um den Blick auf die Barrieren, deren Vermeidung, Entdeckung und Abbau aus der (nicht immer förderlichen) Ecke der »teuren Maßnahmen für die kleinste Gruppe mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf« holen zu können, muss die Bedeutung einer barrierefreien Gestaltung

von Lehr-Lern-Settings für alle Lernenden stärker fokussiert werden: Barrierefreiheit schafft für *alle* ein Mehr an Sicherheit und eine bessere, komfortablere Nutzbarkeit. Die Texte in diesem Band werden zu belegen versuchen, dass Barrierefreiheit und Universal Design – gemeinsam gedacht – zu einer besseren Qualität eines Angebots führt, ob in der Infrastruktur, bei Publikationen, in der digitalen Welt oder im didaktischen Kontext über das Universal Design for Learning. Auf diesem Weg – so die Grundannahme – kann das menschenrechtliche Versprechen der Teilhabe an Bildung für alle Lernenden eingelöst werden.

Als Instrument für die Gestaltung der Teilhabe an Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit in inklusiven Settings ist international das Expanded Core Curriculum (ECC) etabliert. In der deutschen Version wird dieser Ansatz als Spezifisches Curriculum seit nunmehr über zehn Jahren diskutiert. Der vorliegende Band trägt Potentiale, Grenzen und mögliche bzw. notwendige Entwicklungslinien hierzu in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern zusammen. Dabei besteht die Hoffnung, dass die Illustration eines (allen bundesdeutschen Gepflogenheiten zum Trotz) nicht kompetenzorientierten spezifischen Curriculums auch für andere sonderpädagogische Schwerpunkte beim Übergang von einer Inklusion konterkarierenden Förderplanarbeit zu individuellen Bildungsplänen für alle Schülerinnen und Schüler beispielgebend sein kann.

Eine weitere, auch international nur ansatzweise ausdiskutierte Frage ist die nach der Wirkmacht des ECC/Spezifischen Curriculums bei der Gestaltung inklusiver Settings im Sinne der Bildungsteilhabe von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen und Beeinträchtigungen des Sehens. Diese Teilhabegestaltung muss einer Übermacht von Ansätzen widerstehen: Schonung, Verbesonderung, Therapie, Pflege und das Axiom, dass diese Gruppe chronologisch eher am Ende des Inklusionsprozesses relevant wird. Darauf bezogen werden kritische Diskussionsstränge zusammengetragen.

Fast schon ein wenig abgegriffen wirkt das Bekenntnis zu interdisziplinären Netzwerken und ihrer Bedeutung für die inklusive Entwicklung von Bildungssystemen. Der Gefahr der Plättitüdenbildung stellt sich die inklusiv ausgerichtete Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit mit historischen und aktuellen nationalen und internationalen Beispielen entgegen. Für das Gemeinsam-Denken von Digitalisierung und Inklusion braucht es die Verknüpfung der Expertise der Informatik und des digitalen Publizierens, der inklusive Schulbau gelingt nur durch intensive Abstimmung zahlreicher Disziplinen, und auch die über Jahrhunderte bewährten Dialoge zwischen Medizin, Gesundheits- und Erziehungswissenschaften erhalten in inklusiven Kontexten neue Impulse. Die beleuchteten rehabilitationswissenschaftlichen

und erwachsenenpädagogischen Bezüge stehen exemplarisch für die Breite von Bildungsprozessen im gesamten Lebensverlauf. Hier muss der vorliegende Band Lücken lassen, so sind u.a. die inklusive Frühe Bildung sowie die inklusive berufliche Bildung nicht explizit abgebildet.

Aus den internationalen Netzwerken, in diesem Band drei Kontinente vereinend, werden inspirierende Impulse insbesondere zu organisatorischen Rahmensetzungen der progressiven Realisierung inklusiver Schule skizzenhaft vorgestellt. Modelle, die die o. g. Zweiteilung zwischen separierenden Sonderschulen (angeboten für die gesamte Schullaufbahn) und dem inklusiven Klassenzimmer (als einzigen und alternativlosen Lehr-Lern-Raum) auflösen sollen. Die spezifische Perspektive von Lernenden mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit auf die inklusive Gestaltung von Bildungsprozessen kann auch die Heterogenität von Organisationsmodellen sichtbar machen. Ein historischer Rückblick offenbart darüber hinaus, dass die Institutionalisierung der Blindenbildung im 18. Jahrhundert das Bildungsrecht blinder Kinder gestärkt hat und keine Aussonderungsschule war. Auch verweist der historisierende Blick auf die Verallgemeinerungsbewegung im 19. Jahrhundert und auf die Aussichtslosigkeit der Verpflanzung einer in Separation bewährten Blindenpädagogik in eine sich nicht ändernde Regelschule.

Eine weitere Spezifik der Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit sind die Potentiale und Grenzen der Peer-Kontakte bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings. Dieses Feld ist exemplarisch und im positiven Sinne des Wortes spannungsgeladen, denn über die Debatte der Ermöglichung intensiver Peer-Kontakte wird insbesondere durch Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit eine konkrete Kritik an schulischen Inklusionsmodellen laut, die zur Vereinzelung der Schülerinnen und Schüler führt oder führen kann. Hier wird die durch die Critical Blindness Studies/ Disability Studies eindringlich formulierte Gefahr der Fremdbestimmtheit der Inklusionsdebatte besonders sichtbar.

Der Band kann die Diskurse aktuell bestehender Problemlagen in der sprachlichen Abbildung komplexer Sachverhalte nicht auflösen. Bereits der Titel besitzt konzeptionelle Sprengkraft: »Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen« verbietet sich mittlerweile nach der neuen Sprachregelung der Kultusministerkonferenz. Aber auch die Formulierung »Inklusion im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen« verlegt die *Inklusion* in ein sonderpädagogisches Fach. Würden die fast halbseitigen Titel der auch in diesem Band zitierten Fachbücher und Reiseberichte des 19. Jahrhunderts noch en vogue sein, würde der Band vielleicht wie folgt heißen: »Inklusion und die Gestaltung zugänglicher, diskriminierungsfreier, chancengleicher und hochwertiger Lehr- und Lernsettings mit dem Ziel der Teilhabe von Menschen mit Blindheit

und Sehbehinderung an Bildungsprozessen in allen Lebensphasen« ... aber auch hier wären berechtigte Anhaltpunkte für kontroverse Diskussionen auffindbar. Auch wenn es sprachlich nicht die eleganteste und keine eindeutige Variante ist, wird der Band unter dem Titel »Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit« firmieren.

Ein Herausgeberband hat im Bereich des Umgangs mit Sprachregelungen im Wesentlichen zwei Optionen: alle Beiträge halten sich an eine Sprachregelung, oder es wird den Autorinnen und Autoren überlassen, sich – innerhalb eines ggf. gemeinsam abzusteckenden Rahmens – ihrer inhaltlichen Konzeption und Position oder der individuellen Tradition folgend sprachlich zu verhalten.

Die konzeptionellen Unterschiede bezogen auf das Verhältnis von Identität und Behinderung können an Formulierungen, wie z.B. Menschen mit Blindheit oder blinden Menschen festgemacht werden. Im vorliegenden Band wird die Begründung der Entscheidung für oder gegen eine der Varianten nicht durchgängig explizit ausgeführt.

Die Anerkennung der Bedeutung von Sprache und Sprachhandeln im Kontext von Diskriminierung, Gleichberechtigung, Inklusion und Respekt führt zu einer erhöhten Reflexion geschlechtergerechter Sprache und einem sehr präsenten Diskurs. Gleichermaßen sind die diskutierten und praktizierten Lösungen auch hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit zu fokussieren: so steht z.B. die Verwendung von Sonderzeichen innerhalb von Wörtern und die aufwändige Anpassung der Pronomen sowie der gesamten Satzstruktur in der Gefahr, das Leseverständnis (nicht nur) bei Nutzung von Screenreadern stark einzuschränken. Da sich die aktuellen Wertungen einzelner Varianten geschlechtersensibler Sprache in der bundesdeutschen (Fach-)Öffentlichkeit eher dichotom im Spannungsfeld von ungeteiltem Zuspruch oder vehementer Ablehnung bewegen und – auch als ein Ergebnis dieser angespannten Streitkultur – immer neue Varianten kreiert werden, hat sich der Herausgeber mit den Autorinnen und Autoren auf folgende Praxis für diesen Band verständigt: Alle Autorinnen und Autoren sind frei in der Wahl der gendersensiblen bzw. gendergerechten Sprache. Innerhalb eines Beitrages wird diese Version, mit Ausnahme wörtlicher Zitate, konsequent genutzt; die Kombination mit Ersatzformulierungen ist möglich.

Alle gewählten sprachlichen Versionen sind Ausdruck der Anerkennung der gesamten Breite von Genderidentitäten; keine Person wird durch eine konkret gewählte sprachliche Version aus der inhaltlichen Aussage des Satzes ausgeschlossen.

Diese Aussage wird häufig und vehement als Fortsetzung der sprachlichen Diskriminierung abgelehnt. An dieser Stelle darf jedoch darauf aufmerksam

gemacht werden, dass *alle* Versionen gendergerechter Sprache etwas *meinen* und für sich postulieren, dass genau diese Version, die allumfassendste und (einzig) nicht-diskriminierende ist. Eine Konsensbildung liegt nicht vor. Also appelliert dieser Band durch den gewählten Umgang mit gendersensibler Sprache an die Übertragung von Setzungen aus inklusiven Diskursen: die Anerkennung von Verschiedenheit und die Historizität gesellschaftlicher Diskurse.

Die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit – so wie sie in diesem Band vorgestellt werden soll – ist stark von der Idee der Transformation beeinflusst und hat sich der inklusiven Gesellschaftsentwicklung vorrangig auf dem Feld der Bildung verschrieben. Seine Aufgaben in Forschung, Lehre und Transfer kann das Fach nur durch eine starke Einbindung in inter-/transdisziplinärer Netzwerke erfüllen.

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes bilden in dem Zusammenspiel ihrer unterschiedlichen und breit aufgestellten fachlichen und persönlichen Biografien diesen transformativen Netzwerkgedanken und die Potentiale von Vielfalt und Partizipation ab.

Versammelt sind neben mehreren Kolleginnen und Kollegen aus dem Fach Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildung und (Früh-)Förderung bei schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen, der Mathematikdidaktik, der Mensch-Computer Interaktion, der Rehabilitations- und Gesundheitswissenschaft, Medizin und Psychologie, der Buch- und Bibliothekswissenschaft und der Architektur. Berufliche Wirkungsstätten der Autorinnen und Autoren sind Universitäten und Hochschulen, Kliniken und Sozialpädiatrische Zentren, Bibliotheken und inklusive schulische Handlungsfelder im Fach in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz, Japan, Schottland, Kuba, Luxemburg, der VR China, Spanien und den USA.

Der Herausgeber dankt allen Autorinnen und Autoren für das intensive, kommunikativ starke und kreative Mitwirken an diesem Buchprojekt. Insbesondere bleibt zu hoffen, dass das vom Herausgeber immer wieder gerne genutzte Zitat »Geben Sie mir ein Ping« nicht die Freude an der Rezeption des filmischen Originals schmälert.

Bei der Konzeption des Herausgeberbandes, der Zusammenstellung der Anfragen zur Mitarbeit und letztendlich auch bei fachlichen und formalen Abstimmungen in Detailfragen hat das »Hamburger Denkkollektiv« eine tragende Rolle gespielt. Die Tradition intensiver, kritischer und nachfragender Debatten im Team mit dem Ziel, wertschätzend mit Bewährtem und herausfordernd mit Veränderungsbedarfen umzugehen, hat auch bei diesem Projekt

zu intensiven und zielorientierten Debatten geführt. Der Dank geht an Marie-Luise Schütt, Wiebke Gewinn und Christoph Henriksen! Für die intensiven, hinterfragenden und perspektiverweiternden Gespräche und gemeinsamen Projekte in Lehre, Forschung und Transfer zu dem Themenfeld des Verhältnisses von inklusiver Schulentwicklung und Inklusion und Partizipation im Sozialraum in nationalem und internationalem Rahmen geht ein besonderer Dank an Iris Beck und Joachim Schroeder.

Transformation ist ein intensiver Kommunikations- und Aushandlungsprozess. Auch für die Ausrichtung dieses Bandes war der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen im Handlungsfeld grundlegend; insbesondere ein starker Norddeutscher Verbund und die Plattform, die der Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) bietet, eröffnen Mitwirkungsmöglichkeiten und Einblicke in die Handlungsfelder, in Ideen und Konzepte für die Entwicklung der Einrichtungen und auch in die Grenzsetzungen schulpolitischer Vorgaben oder Praktiken. Ein besonderer Dank gilt dem VBS-Aktiv und den Mitstreiterinnen und Mitstreiter des VBS-Vorstandes für die streitbar-anregenden und fordernden Gespräche.

Den Kolleginnen und Kollegen des Verlags und den Herausgebern der Reihe »Inklusion in Schule und Gesellschaft« gilt der besondere Dank für die Ermöglichung dieses Bandes und die engmaschige und unterstützende Begleitung bei der Erstellung.

Allen Kolleginnen und Kollegen, den Studierenden, der Familie, den Freunden und Bekannten, die sich unter dem Verweis auf *das Buch* mit einem ungewöhnlichen Zeitmanagement und einer manchmal verkürzenden Kommunikation konfrontiert sahen, ist an dieser Stelle für ihre Nachsicht und das Verständnis zu danken.

Prof. Dr. Sven Degenhardt
Universität Hamburg
Mai 2024