

1

Inklusive Handlungsfelder bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit: Rückblick, Bestandsaufnahme und Ausblick

Sven Degenhardt

1.1 Inklusive Bildung

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) konstatierte in dem Bericht an den Deutschen Bundestag »Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland. Juli 2021 – Juni 2022«:

»Nur wenige Bundesländer setzen das Menschenrecht auf inklusive Bildung jedoch mit großem Engagement um, darunter Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein. In den anderen Bundesländern zeigen sich gegenläufige Tendenzen. Nicht nur stagniert dort der Umsetzungsprozess der UN-BRK. Vielmehr hat die Debatte um die inklusive Bildung bedauerlicherweise einen Punkt erreicht, an dem die Bedeutung der menschenrechtlichen Vorgaben zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems sogar weniger ernst genommen wird als noch vor einigen Jahren (...). Aktuell wird mehreren Generationen von Schüler*innen mit Behinderungen in diskriminierender Weise ihr Recht auf Bildung verwehrt – und damit sowohl ihre selbstbestimmte Lebensgestaltung als auch ihre gesellschaftliche und politische Teilhabe wesentlich beeinträchtigt« (DIMR 2022, S. 23 f.).

Das DIMR sieht einen unzureichenden »politischen Willen zum menschenrechtlich erforderlichen Aufbau eines inklusiven Schulsystems« und konstatiert die Weigerung, »eine Gesamtstrategie für inklusive Bildung, deren Kernelement eine stärkere Kooperation von Bund und Ländern im Bildungsföderalismus sein sollte« (2022, S. 13), zu entwickeln.

Der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen formuliert in seinen Abschließenden Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten Staatenbericht Deutschlands in gleicher Schärfe:

»The Committee is concerned about the lack of full implementation of inclusive education throughout the education system, the prevalence of special schools and classes, as well as the various barriers children with disabilities and their families encounter to enroll in and complete studies at mainstream schools« (CRPD 2023, S. 11).

Die Berichte des CRPD und des DIMR-Berichts sind auch in den weiteren fokussierten Punkten mehr als Anregungen und Impulse. Sie sind auch eine Beschämung, insbesondere eingedenk der im politischen und medialen Raum vorgenommenen Rollenzuschreibung der Bundesrepublik Deutschland als unbeugsame Beförderin der Menschenrechte nach innen und außen. Im Kontext der Öffentlichkeitarbeit ist eine Beschämung eine legitime flankierende Maßnahme zur alternativen Rechtsdurchsetzung bei Diskriminierungsvorkommnissen (ADS-Bund 2021, S. 148). Die Öffentlichkeit hat 2023 ein breites Angebot von Informationen zum Stand der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme: die aktuellen Berichte der unabhängigen internationalen und nationalen Menschenrechtsinstitution sowie zahlreiche erziehungswissenschaftliche Analysen, Daten und Fakten. Und ein Szenario wird immer deutlicher: die bildungspolitische Situation ist festgefahren. Es geht nicht weiter. Inklusion und Lernende mit Behinderung werden im politischen Raum eher als Last, denn als Chance im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen wahrgenommen.

Und obendrein wird die inhaltliche Debatte um inklusive Bildung immer noch reflexartig, einengend und gleichzeitig zuspitzend auf die Existenz von Sonderschulen bezogen. Über zehn Jahre intensive, schulpolitische und erziehungswissenschaftliche Debatten scheinen kaum etwas geändert zu haben. Bereits 2010 nannte Speck das Thema Inklusion ein aufgeladenes »ideologisches Minenfeld«, in dem gegensätzliche Emotionen, Hoffnungen, Träume, Befürchtungen und Ängste aufeinandertreffen (2010, S. 7). Unter Verweis auf unterschiedliche theoretische Wurzeln des Inklusionsbegriffs als »politischer Reform- wie als wissenschaftlicher Reflexionsbegriff« (Beck/Degenhardt 2010, S. 74), seine internationale Perspektive und Eingebundenheit z.B. in die Education for all Bewegung sowie in das Problemfeld von sozialer Ungleichheit und Gerechtigkeit versuchten 2010 Beck und Degenhardt die Aussicht auf »deutsche Alleingänge und den (schul-)politischen Aktionismus« (S. 78) mahnend zu begleiten. Vor allem in der Auseinandersetzung mit der Drohkulisse des Förderschul-Schließ-Szenarios formierten sich bereits vor über zehn Jahren mehrere Interpretationscluster, die als die fünf »Inklusionstypen« beschrieben wurden (Degenhardt 2012, S. 156 ff.):

- die Inklusionsträumer, die unter dem Motto Ganz-oder-gar-Nicht jede Abweichung von einer Schule-für-Alle zum Verrat an der Idee erklären,
- die Inklusions-Ressourcen-Theoretiker, für die eine wahre inklusive Schulentwicklung nur über eine systemische und entpersonifizierte Ressourcenzuweisung umsetzbar erscheint,
- die Inklusionspragmatiker, die alles als Inklusion bezeichnen, was umsetzbar und machbar ist, und die sich dabei insbesondere von der 80 % Inklusionsquote leiten lassen,
- die Inklusionspiraten, die die UN-BRK »entern« und in ihr ein Wahlrecht der Eltern (Sonderschule oder inklusive Regelschule) finden und letztendlich
- die Inklusionsaussitzer, die – wie bei den anderen Modewellen – darauf hoffen, dass auch diese vorbeigeht.

Der Vorschlag, diese Inklusionstypen in ihrem spezifisch bis extremen Zugang zu versöhnen und sich als reisender Inklusionsvagabund auszuprobieren, der sich im In- und Ausland und in anderen Handlungsfeldern anregen lässt und Modelle ausprobiert (Degenhardt 2012, S. 156 ff.), steht immer noch im Raum.

Vielmehr muss weiterhin der »inflationäre Gebrauch des Inklusionsbegriffs« (Ahrbeck 2020, S. 179) konstatiert werden. Der dabei fast liebevoll gepflegte und von Einigen mit einem belehrenden Unterton geführte Streit um den »engen« und »weiten« Inklusionsbegriff übersieht – sogar in Zeiten höchster sprachlicher Empfindsamkeit – die potentiell abwertende Konnotation von »eng«. Vertreterinnen und Vertretern, die die Umsetzung einer inklusiven Gesellschaftsentwicklung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention fokussieren, unterstellt man mit dem Verweis auf »Enge« die Unfähigkeit, das Große und Ganze zu sehen und andere Problemlagen aus dem Auge zu verlieren (Degenhardt 2020a, S. 8). Dieses Abrutschen zu einem »normativ-moralisierenden ›Schlagwort« (Schroeder 2016, S. 139) trifft gleichzeitig auf die Wahrnehmung, dass sich öffentlichen und fachliche Diskussion in der Breite zunehmend polarisieren.

Diese Polarisierung geht auch mit pauschalen Ablehnungen der »anderen Seite« einher, die nicht mehr im Einzelfall begründet werden oder begründet werden müssen. Nicht förderlich erscheint da auch die – unter Ausblendung differenzierter Konzepte – auf visuell (!) erfass- und zählbare Äußerlichkeiten abzielende Debatte um die Sichtbarkeit von Diversität, z. B. zur audiovisuellen Diversität in Film und Fernsehen (link 1.1)¹. Dieser Trend zur Fokussierung

1 Die Link-Adressen finden sich im URL-Verzeichnis am Ende des Bandes unter »Verzeichnisse«.

und Zählung von singulären, schnell visuell wahrnehmbaren Details als vermeintlicher Repräsentant von Einstellungen, Konzepten, Qualitäten und Strukturen etc. lässt nicht verwundern, dass auch beim Blick auf inklusive Schulentwicklung dominant die (zählbaren) Äußerlichkeiten fokussiert werden. Die Pole »sichtbare Behinderung« (dominant verbunden mit dem Rollstuhl, dem Langstock und der Deutschen Gebärdensprache) im Regelschulklassenzimmer einerseits und das Schild »Förderschule« an der Tür eines Schulgebäudes andererseits verkennen gleichermaßen die Tiefe inklusiver Schulentwicklung und verhindern letztendlich Entwicklungen und Transformationen. Wenig förderlich erscheinen da auch Appelle zur Wahrnehmung von »Grenzen der Inklusion«, wenn z. B. die avisierte Win-Win-Situation eines gemeinsamen inklusiven Lehr-Lern-Setting als »Alle-Verlieren-Situation« gekennzeichnet wird (Bronfranchi/Dünki/Perret 2022, S. 96). So fallen Kreativität und Gestaltungswille schwer; zu stark erscheint die Macht der Erinnerung an die *good old days*.

Mit einem lösungsoptimistischen Modell des »Transformativen Inklusionsmanagements« begibt sich Koenig bewusst in »die Risikozone der Instabilität« (2022, S. 25). Diesen Optimismus teilt Markowetz (2016, S. 245 ff.), indem er das global präsente 4 A-Modell »describing governmental human rights obligations to make education available, accessible, acceptable and adaptable« (Tomaševski, 2004, i) in ein dynamisches 3P-Modell (Präsenz, Partizipation, Pädagogik) überführt. Dieses 3P-Modell lenkt den Fokus stärker auf Prozesse und fragt konsequent nach der Wirkung und Wirksamkeit inklusiver Entwicklungsprozesse z. B. bei der Partizipation im Sozialraum oder dem »Wie« bei der Entfaltung einer inklusiven Pädagogik (► Kap. 1.4). Letztendlich sollte es gelingen, das »Feuer der inklusiven Euphorie« (Capovilla 2021, S. 48) nicht als Gefahr zu fürchten, sondern als Triebkraft für neue, innovative Modelle und Konzepte zu nutzen.

Die Gesamtheit der Veröffentlichungen zu theoretischer und handlungsfeldbezogener historischer, erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer ... Forschung über inklusive Bildung sind – allein im deutschsprachigen Raum – kaum noch ohne eine Metastudie überschaubar. Das »Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik« (Hedderich et al. 2022) fasst Beiträge von 138 Autorinnen und Autoren zusammen und bietet damit einen aktuellen, breiten und mehrdimensionalen Zugriff auf das Themenfeld. Darüber hinaus stark vertiefte Felder der Reflexion sind z. B. Inklusion im Ganztag, Inklusion im Bildungs- und Sozialraum (u. a. Beck 2016; Kratz et al. 2016, Ricken/Degenhardt 2019), Inklusion und Digitalisierung (u. a. Fisseler 2020; Schulz et al. 2022) sowie Inklusion und Professionalisierung (u. a. Rank/Frey/Munser-Kiefer 2021; Schütt et al. 2020).

Selbstverständlich entwickelt auch jeder sonderpädagogische Schwerpunkt vor dem Hintergrund seiner Geschichte, seiner Fachkultur und seinen sehr unterschiedlich aufgestellten regionalen, überregionalen, nationalen und internationalen Netzwerken einen eigenen Zugriff auf das Themenfeld der inklusiven Schulentwicklung (so in der Reihe »Inklusion in Schule und Gesellschaft« u.a. Fischer/Markowetz 2016; Leonhardt 2018; Benkmann/Heimlich 2018 und aus der Reihe »Inklusiver Unterricht kompakt« u.a. Truckenbrodt/Leonhardt 2016 sowie im Abschnitt »Entwicklungsbereiche und Förderungsschwerpunkte« in Hedderich et al. 2022, S. 214–270). Im Kanon dieser schwerpunktspezifischen Zugänge ist auch das Fach Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit vertreten (u.a. Hofer 2019; Lang/Thiele 2020; Lang 2022a). Bei der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik spielen Fachdidaktiken eine zentrale Rolle. Auch in diesen Diskursen ist der spezifische blinden- und sehbehindertenspezifische Zugriff präsent (u.a. Giese/Katlun/Bolsinger 2017; DGVU 2020; Leuders 2016).

Explizit inklusionspädagogische Fragen werden auch in den genuin blinden- und sehbehindertenpädagogischen Publikationsfeldern aufgeworfen und diskutiert (u.a. in der Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. [VBS] »blind-sehbehindert«: Henriksen 2018; Drolshagen 2021; Gewinn 2021; Lang et al. 2022 und in den Berichten zu den Kongressen für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik: Degenhardt 2009; Lang/Heyl 2013; Adrian 2017). Im Rahmen der Arbeit des VBS als Fachverband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik werden regelmäßig Positionen zu konkreten Handlungsfeldern veröffentlicht; so seit einigen Jahren auch zur »Inklusion in schulischen Kontexten« (link 1.2). Die fachlichen Initiativen zur inklusiven Bildung blinder und sehbehinderter Lernender werden im VBS in der Arbeitsgemeinschaft »Inklusion in schulischen Kontexten« verankert. »Die AG Inklusion im VBS sieht in der Debatte um die UN-Behindertenrechtskonvention und die Inklusion eine Chance zur Weiterentwicklung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik« (link 1.3). In der weiteren Beschreibung der Arbeit der AG wird eine Formulierung genutzt, die auch seit der Implementierung integrativer Settings – also seit mehr als einem halben Jahrhundert – in sehr vielen Veröffentlichungen und Projekten als explizit oder implizit genutzter, Konsens sichernder, Leitsatz auftaucht: »Wenn die schulische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe von blinden und sehbehinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unabhängig von der Schulform, an der sie unterrichtet werden, gelingen soll, ...« (link 1.3).

Die Betonung *unabhängig vom Lernort* sichert die Trennung einer fachspezifischen Diskussion von der – oben beschriebenen – oft aufgeladenen Inklusionsdebatte erst recht in der Zuspitzung um die Existenzberechtigung

spezifischer stationärer Einrichtungen! Unter dem Schirm *unabhängig vom Lernort* können sich Schonraumkonzepte, tradiertes blinden- und sehbehinderten-schul-pädagogisches Denken, Verfechterinnen und Verfechter der konsequent subsidiären Rolle des Faches und Inklusionsaktivistinnen und -aktivisten aller Couleur zusammenfinden. Vielleicht trägt dieses Miteinander auch zur Stärkung der Gruppe der reisenden Inklusionsvagabundinnen und -vagabunden (Degenhardt 2012, S. 157) bei! Gleichzeitig muss man sich aber auch der konzeptionellen und historischen »Endlichkeit« dieses Burgfriedens bewusst sein.

Exemplarisch für diesen Konsensschirm, der sich über die Bemühungen um hoch qualitative Bildungsangebote für blinde und sehbehinderte Lernende spannt, ist die Initiative des VBS um die Stärkung einer Curriculumdiskussion unter dem Label »Spezifisches Curriculum« (VBS 2011/2016; VBS 2013/2016; VBS 2016). Die internationale Curriculumdiskussion, z.B. in der Form des Expanded Core Curriculum (ECC), ist von ihrer Genese und im Schwerpunkt mit inklusiven Settings verbunden; in der bundesdeutschen Entwicklungslinie ist sie auch von dem Ziel getragen, die spezifische Qualität von stationären Einrichtungen in den unterschiedlichen Bildungsphasen abzubilden (dazu ausführlich in Degenhardt/Gewinn/Schütt 2016) und diese Qualitätsstandards z.B. im Rahmen der länderspezifischen Qualitäts- und Evaluationsdebatten einzubinden. In der Phase starker, formalisierter Qualitäts- und Evaluationsanstrengungen an bundesdeutschen Schulen hat ein im Auftrag des VBS erstelltes Gutachten (Degenhardt 2008) nämlich belegen können, dass in dieser Phase die Bemühungen um spezifische (segregierende, integrative oder inklusive) Settings für Lernende mit Behinderung allgemein und für blinde und sehbehinderte Lernende im speziellen kaum oder gar nicht in den Qualitätsstandards der Länder implementiert waren. Es fehlten Indikatoren zu vorhandenen Nachteilsausgleichen, zu spezifischen Assistiven Technologien und Hilfsmitteln, zu entsprechenden Schwerpunkten in den Schulprogrammen und Fortbildungsplänen u. v. a. m. (Degenhardt 2008, S. 25 ff.). Das Spezifische Curriculum konnte folgend auch in diesem Zusammenhang strukturgebend genutzt und die Weiterentwicklung der länderspezifischen Qualitätsstandards und Rahmencurricula flankiert werden.

Über Erfolge und Herausforderungen bei der Implementierung des ECC berichten auch Allman/Lewis/Spungin (2014) sowie Chiu/Wild (2023). Inklusive Schulentwicklung unter dem Fokus der Teilhabe blinder und sehbehinderter Lernender thematisieren im englischsprachigen Bereich u.a. Salisbury (2007), Davis (2016), Miyauchi/Gewinn (2020) und Miyauchi/Fast/Wild (2022). In zahlreichen online-Angeboten werden Erfahrungsaustausch und reflektierte Begleitung insbesondere der curriculumbasierten Implementierung

inklusive Bildungsprozesse für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit angeboten (u.a. [link 1.4](#) bis [link 1.7](#))

1.2 Spezifik der Inklusionsdebatte im Fach Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit

Der Blick auf die Breite und Tiefe inklusionspädagogischer Debatten lässt die Frage aufkommen, welche Rolle die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit in diesen Debatten spielt und in der Zukunft spielen kann oder sogar muss und welche spezifischen inklusionspädagogische Debatten innerhalb der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit auszumachen sind.

Die erste und sofort präsente Idee folgt aus der Einsicht, dass die immer hervorgehobene »hohe Spezifik« auch die Inklusionsdebatte formt. Einen Aspekt dieser Spezifik teilt sich die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik jedoch mit anderen sonderpädagogischen Fächern: bei der Umsetzung der UN-BRK, vornehmlich zum Artikel 24, wird der menschenrechtliche Ansatz auf *Lernende mit Behinderung* bezogen. Schulpolitische Entscheidungen und die Traditionen der »Besonderung, Separierung und Abgrenzung« (Ellger-Rüttgardt 2022, S. 27) haben im bundesdeutschen Kontext dazu geführt, dass ein großer Teil der diskutierten inklusiven Entwicklungsprozesse eher den Umgang mit Benachteiligung denn mit Behinderung fokussieren. Das UN-Handbuch für Parlamentarier »From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities« veröffentlichte 2007 folgende Aussage:

»Experience has shown that as many as 80 to 90 per cent of children with specific education needs, including children with intellectual disabilities, can easily be integrated into regular schools and classrooms, as long as there is basic support for their inclusion« (UN 2007, S. 85).

Eine solche prozentuale Grenzsetzung rief förmlich dazu auf, das Ziel eines sich Auf-den-Weg-Machens oder einer fast vollständigen inklusiven Beschulung durch das definitorische Erweitern der Gesamtgruppe zu erreichen. Damit war die Erweiterung des Behinderungsbegriffs auf die schulpolitische Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs für das bundesdeutsche Bildungssystem ein statistischer, aber nicht ungewollter Schachzug: die 80 %

Grenze von regelbeschulten Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf als erstes Ziel inklusionspädagogischer Bemühungen ermöglichte es, inklusive Schulentwicklung zu betreiben, ohne die Lehr-Lern-Settings von Lernenden mit Behinderung zentral und nachhaltig zu verändern.

Auch große Studien fokussieren in der Analyse zu den Gelingensbedingungen der »Trias aus heilpädagogischer Theorie, Profession und Institution« (Ellger-Rüttgardt 2022, S. 27) vornehmlich auf die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen/Sprache/Emotional-soziale-Entwicklung (LSE) (u.a. Schuck/Rauer/Prinz, 2018; Melzer et al., 2015). Die Schärfe und Treffsicherheit der Beschreibung der Gelingensbedingungen nimmt aber mit der Größe der zu beschreibenden Spezifika in diesem Prozess ab.

Eine zweite Spezifik ist der Nimbus des »ewig vergessenen oder überangenen Bereiches«. Eine Besonderheit von Modellen, die den Umgang mit Heterogenität fokussieren, ist die Reduktion von Komplexität: Katzenbach und Schroeder verweisen darauf, »dass alle Denkmodelle der Organisation von Schule mit irgendwelchen Formen der Reduktion von Komplexität arbeiten, und dass sie sich damit zwangsläufig Folgeprobleme – und Gegenbewegungen – einfangen« (2007, o. S.). Zu diesen Gegenbewegungen gehört auch das fast ritualisierte *Konstatieren und Beklagen des Vergessens der spezifischen Bedarfe von blinden und sehbehinderten Lernenden* bei schulpolitischen Gesetzesvorhaben, Modellen, Initiativen u. v. a. m.

Nun, leider ist diese Feststellung auch viel zu oft wahr: blickt man nur auf das herausfordernde Entwicklungsfeld der Digitalisierung, fällt z. B. auf, dass weder konzeptionell im DigitalPakt Schule 2019–2024 (link 1.8) noch in den Handlungsempfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) »Digitalisierung im Bildungssystem« (link 1.9) Barrierefreiheit in der zu erwartenden Nachdrücklichkeit als Qualitätskriterium eingebunden ist (dazu u.a. Degenhardt 2022). Auch verweisen die Berichte aus den Handlungsfeldern darauf, dass entgegen der Umsetzungsparanoia bezüglich der Datenschutz-Grundverordnung im pandemiebedingten Emergency Remote Teaching eine fast schon stoische »Unachtsamkeit« bei der Prüfung der Zugänglichkeit digitaler Tools weit verbreitet war (dazu u.a. im Themenheft »Beratung und Unterstützung sowie Unterricht auf Distanz im Aufgabengebiet der Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung« blind-sehbehindert Heft 4/2020).

Da bei dem Konstatieren des »Vergessens der spezifischen Bedarfe« zu- meist auf die konkreten Lernenden mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit Bezug genommen wird, wird gleichzeitig die Vorlage für die reflexartige Reaktion der schulpolitisch Agierenden mitgeliefert: Konzepte, die breit und umfänglich wirken müssen, sind mit einer Komplexitätsreduktion

verbunden und können nicht die Bedarfe der zahlenmäßig kleinsten Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf aus dem Bereich Sehen in allen Details berücksichtigen. Bei dieser Argumentation wird ein notwendig anstehender Paradigmenwechsel offensichtlich: Genaugenommen übergehen die Breitbandkonzepte inklusiver Schulentwicklung nicht (nur) die kleinste Gruppe und verstoßen damit gegen menschenrechtliche (Selbst-)Verpflichtungen, sie übersehen das umfangreichste und gleichzeitig hoch komplexe Feld potentieller Barrieren: die visuelle Dominanz in den Lehr-Lern-Settings. Die Nichtberücksichtigen der kleinen Zahl blinder und sehbehinderter Lernender und damit einhergehend das Nichtberücksichtigen der im Visuellen verankerten Barrieren führt dazu, dass das Ziel einer inklusiven Bildung *nie* erreicht werden kann. Jedes inklusive Modell, jede inklusive Didaktik und jedes Professionalisierungsmodell ohne Berücksichtigung des Spannungsfeldes Sehen und Nicht-Sehen kann immer nur maximal die *Vielfalt der Sehenden* berücksichtigen. Das Potential des sich Lösen von der visuellen Dominanz in didaktischen Settings ist ohne ein immanentes Insistieren von Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit, der Angehörigen, Freunde, Allies und der (sonder-/inklusions-)pädagogisch Professionellen in diesem Bereich nicht zu heben.

Ein weiterer Aspekt der Spezifik der inklusionspädagogischen Debatten innerhalb der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit ist die Stärkung der Kategorie der *Barriere als zentraler Begriff* innerhalb inklusionspädagogischer Konzeptentwicklung (Heck 2012). Der Begriff der Barriere bewährt sich als verbindendes Element für eine Vielzahl von spezifischen Bereichen der Teilhabegestaltung z.B. im Rahmen der Etablierung einer Barrierefreien Kommunikation (u.a. Maaß/Rink 2019; Dobroschke/Kahlisch 2019; Benecke 2019; Schütt 2019; Capovilla 2019; Peter/Lühr 2021) und im Diskurs um das Universal Design for Learning (UDL) (u.a. Schütt 2020; Fisseler 2020).

Auf der Ebene der Entwicklungslinien der Institutionen kann die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit auf eine über 200jährige *Tradition der Entwicklung von separierenden Einrichtungen* zurückschauen: von den ersten Institutionen der Blindenbildung in den Wohnungen der Initiatoren, wie z.B. August Zeune (Mehlitz 2003, S. 28 ff.; Ellger-Rüttgardt 2019, S. 83), bis hin zu den großen Anstalten (u.a. Matthies 1913) mit dem Leitbild »von der Wiege bis zum Grabe« (Pablasek 1867). Gleichsam gehörte die Blindenpädagogik – parallel zur Gehörlosenpädagogik – zu den Pionieren gemeinsamer Beschulung von Kindern mit Blindheit und Gehörlosigkeit an deutschen Ortsschulen. Das Motto »Daß der Blinden-Unterricht in die Familien und in die Ortsschulen verpflanzt wird« (Klein 1845, S. 28) stand für die Bemühungen

»einer größeren Verbreitung des Blindenunterrichts« (Klein 1845, S. 28) und wird in der jüngeren Literatur in Parallelität zur Geschichte der Gehörlosenpädagogik (auch) als Verallgemeinerungsbewegung gefasst und beschrieben (u.a. Degenhardt/Leonhardt 2017; Lang 2017a, S. 176; Ellger-Rüttgardt 2019, S. 115 ff.) (► Kap. 1.3).

Aber auch bei der Ausformung von regionalen und überregionalen *Angebotsstrukturen für die Beratung und Unterstützung im integrativen Sinne* hat das bundesdeutsche Bildungssystem bereits seit den 1970er Jahren bis heute innovative Modelle mit Alleinstellung entwickelt und implementiert (dazu u.a. Adrian/Hölscher/Döttinger 2019; Drave 2021) (► Kap. 1.4). Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal für regionale und überregionale Angebotsstrukturen für die Beratung und Unterstützung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler ist die enge Verbindung mit *Medienzentren*. Die 1999 vollzogene Schaffung einer Netzwerkstruktur durch die Gründung eines bundesweiten Arbeitskreises der Medienzentralen sowie die Einrichtung der Zentralstelle für Anfragen nach Schulbüchern als Teil des Medienzentrums an der Johann-Peter-Schäfer-Schule Friedberg (link 1.10) ermöglichte ein effizientes, einheitliches und rechtlich abgesichertes Verfahren zur Erstellung, Überarbeitung und Bereitstellung zugänglicher Schulbücher für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit. Der dazu 2014 abgeschlossene Vertrag zwischen dem Verband Bildungsmedien e.V. und dem Land Hessen (link 1.11) ist angesichts der Zielvorgaben des Barrierefreiheitsstärkungsgesetzes (BFSG 2021) für die Umsetzung barrierefreien Publizierens ab dem Jahr 2025 wirklich »der Zeit voraus«. Aber auch in diesem Feld gilt es, den Wechsel von integrativen, den Barrieren »hinterherrennenden« zu inklusiven, die Barrieren antizipierende und barrierefreien Lösungen in den nächsten Jahren voranzutreiben.

Wocken nennt »vier Kardinalmerkmale, die eine zuverlässige Unterscheidung von allgemeiner und inklusiver Bildung, von Regelschule und Inklusion erlauben« (2019, S. 3): den inklusiven Personenkreis (alle Kinder), das inklusive Curriculum (vielfältige Bildung), den inklusiven Unterricht (gemeinsame Lernsituationen) und die inklusive Professionalität (Arbeiten im Team).

»Das Curriculum von Regelschulen und -klassen kann nie und nimmer den unterschiedlichen Bildungsbedarfen in heterogenen Lerngruppen vollauf genügen. Die Bildungsbedarfe einer vielfältigen, heterogenen Lerngruppe, die immer auch Kinder mit Behinderungen einschließt, sind in einem solchen Maße unterschiedlich, dass ihnen durch einen einheitlichen, undifferenzierten Lehrplan nicht entsprochen werden kann. Eine inklusive Lerngruppe braucht unabdingbar und notwendigerweise ein differenziertes, vielfältiges Curriculum, eine vielfältige Bildung« (Wocken 2019, S. 4).