

Gemeinsames Lernen in der privilegierten Allgemeinen Schule: Ein zukunftsorientiertes Modell aus der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen

Dino Capovilla

1 Louis Braille (1809 – 1852)

Louis, der mittlerweile im Panthéon in Paris zur Ruhe gebettet wurde (Wikipedia: Panthéon (Paris)), dürfte die schillerndste Figur sein, die sich mit der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen verbinden lässt. Demgemäß finden sich Rekonstruktionen seiner Biografie in diversen Quellen wieder, die in der Zusammenschau das Leben dieses begabten Mannes erahnen lassen. Anhand der beiden Rekonstruktionen von Benke (2006) und Mellor (2006), soll dieses Leben im Folgenden nachgezeichnet werden.

Louis wurde am 4. Januar 1809 als viertes und jüngstes Kind eines Zeugmachers in Coupvray bei Paris geboren. Im Alter von etwa 4 Jahren verletzte er sich in Vater Simons Werkstatt mit einer Ahle am Auge und erblindete infolge einer Entzündung. In der dortigen Dorfschule fiel er als intelligentes und beliebtes Kind auf. Seine Eltern ließen ihn weiter Handwerken und der Dorfpfarrer schuf die Grundlagen für sein Orgelspiel. 1819 wechselte er an die Pariser Blindenanstalt, wo er ebenso als scharfsinnig und begabt wahrgenommen wurde. Bereits mit 14 Jahren avancierte er zum Aufseher in der Stuhlflechter-Werkstatt und mit 19 zu einer Art Tutor mit Taschengeld. Mit 24 wurde er zum Lehrer ernannt, als blinde Person aber weiterhin dürftig bezahlt. Er verdiente sich ein wenig Geld mit dem Orgelspiel hinzu, das ihn begeisterte. In den feuchten Zimmern der Anstalt entwickelte Louis ein Lungenleiden an dem er 1852 starb.

Louis' frühe Biografie scheint ein vorzügliches Beispiel für den positiven Effekt eines liebenden, finanziell leistungsstarken und eingebundenen sozialen Umfelds auf die Lebensbedingungen eines behinderten Kindes zu sein. Louis übte sich auch nach seiner Erblindung in seiner handwerklichen Geschicklichkeit in der Werkstatt seiner Eltern, was ihn in der Flechtwerkstatt der Blindenschule glänzen ließ. Von seinem Dorflehrer lernte er im gemeinsamen Unterricht Lesen und Schreiben. Sechs Jahre nach seinem Schuleintritt in Paris stellte er im zarten Alter von 16 Jahren seine, auf die Idee von Charles Barbier gestützte, Punktschrift vor, die schließlich sämtliche vorher verwendeten haptisch lesbaren Schriftsysteme verdrängen sollte. Ebenso erlernte er bereits vor dem Schuleintritt in Paris von einem offenkundig didaktisch begabten Dorfpfarrer das Orgelspiel, was die Grundlage für die bis heute unverändert eingesetzte Notenschrift war, die Louis ebenso der Nachwelt hinterlassen hat.

Louis' leuchtende Biografie erscheint vor allem deshalb bemerkenswert, weil er sein Leben in einem Kontext durchaus widriger Umstände entfaltet haben dürfte. Die Idee, blinde Menschen zu bilden, muss zu Louis' Lebzeiten sehr viel mehr als kuriose Herausforderung betuchter und etwas selbstverliebter Intellektueller begriffen werden und sehr viel weniger als ein philanthropisches Bemühen, im Sinne der Umsetzung eines Bildungsanspruchs (Capovilla, 2022). Vor diesem Hintergrund kann nicht davon ausgegangen werden, dass blinde Kinder auf ein allzu ausgeprägtes Wohlwollen in den allgemeinen Schulen setzen konnten, was die Menschen, denen Louis begegnete, umso besonderer machte. Weiter ist davon auszugehen, dass Louis auch auf dem Arbeitsmarkt nicht auf ein solches Wohlwollen gestoßen war. Im Ergebnis war er dadurch genötigt, sein Leben bei bescheidenem Einkommen und in Keuschheit in den feuchten Räumen des Pariser Instituts zu verbringen.

2 Louis Braille (2020 – 2099)

Nun steht außer Frage, dass Louis mit einer ganzen Reihe an herausragenden Begabungen ausgestattet war, wozu nicht nur eine ausgeprägte Auffassungsgabe, Neugier, Begeisterungsfähigkeit oder auch ein bestechender Charme gezählt haben dürfte. Selbstverständlich waren und sind diese Faktoren intertemporal und interkulturell genauso mit positiven Effekten auf die Lebensbedingungen eines behinderten Kindes verbunden, wie das bereits beschriebene zugewandte soziale Umfeld (Capovilla, 2021, S. 16). Dies lädt dazu ein, Louis' Biografie bei vergleichbaren persönlichen als auch finanziellen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen (vgl. Bourdieu, 2015, S. 52f.) in der heutigen Zeit zu denken, in der sich die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen deutlich verändert haben.

Wird davon abgesehen, dass Louis heute vermutlich nach seiner Verletzung nicht erblinden würde, dürften seine Eltern bald, mithilfe des Internets oder durch einen Hinweis bei der ärztlichen und sozialrechtlichen Versorgung auf die Angebote der spezifischen Frühförderung und der organisierten Elternbewegung aufmerksam werden. Mit dem zusammengetragenen Fach- und Erfahrungswissen würden Sie es möglicherweise einigen der mit Louis befassten Fachkräfte nicht leicht machen. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn das Gefühl entsteht, dass in einer allzu vorgedeuteten Welt, Louis' Begabungen nicht ausreichend gewürdigt werden. Louis würde bei einer geduldigen älteren Dame das Klavierspiel erlernen, die sich an der aufgeweckten Leidenschaft des kecken Buben erfreut und ihn einfach mag.

Mit Blick auf die Einschulung impliziert Louis' haptisch-auditiv orientierte Arbeitsweise, die nicht abrufbaren visuellen Erinnerungen und Vorstellungen sowie die fehlende alltägliche nebenläufige visuelle Exposition eine ganze Reihe von alternativen Lern- und Handlungsstrategien. Die freundliche Person von der Fördereinrichtung würde vermutlich vehement betonen, dass Louis diese Kompetenzen nur in einer Fördereinrichtung erwerben könne, weil an allgemeinen Schulen die notwendige Fachlichkeit nicht abrufbar sei. Gemeinsamer Unterricht sei, wenn überhaupt, bei sehbeeinträchtigten Kindern mit Sehvermögen möglich, die dann aber doch häufig nach den ersten Jahren aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen an die Förderschule wechseln würden. Die Ausnahmen seien meistens die, die dann halt doch ausreichend sehen würden und eben keine Unterstützung benötigen.

Eine gänzlich andere Einschätzung könnten die Brailles von ihren inzwischen befreundeten Erfahrungsgefährten aus der organisierten Elternbewegung erhalten. Sie könnten von einer engagierten Lehrkraft aus dem mobilen Dienst berichten, die deren Kind beim Erwerb dieser Kompetenzen sehr erfolgreich unterstützt hatte. Außerdem vom Konzept der Schulbegleitung und einigen Fachkräften, die auf Honorar-Basis Unterstützung anbieten würden, was sich zum Beispiel bei Hilfsmitteln als sinnvoll erwiesen hätte. Schließlich würden sich die Brailles vermutlich selbst ein Bild machen wollen und einige Fördereinrichtungen besuchen, um festzustellen, ob es sich um einen passenden Lernort für Louis handelt.

Letztlich würden sich die Brailles wahrscheinlich dafür entscheiden, dass Louis eine allgemeine Schule besucht und sich damit der Argumentation der Person aus der Fördereinrichtung widersetzen. Als Argumente würden sie vermutlich anführen, dass Louis auf eine ganz andere Art behindert sei und somit auch eine ganz andere Form der Unterstützung benötigen würde als die Kinder in der Fördereinrichtung. Seine Herausforderung sei eben nur die Beeinträchtigung des Sehens, keine geistige oder

körperlich-motorische Behinderung und auch in seinem Verhalten und Lernen falle er außerordentlich positiv und nicht negativ auf.

Louis würde durch seine Talente vermutlich gut durch die Schule kommen und sich an die häufig wechselnden Schulbegleitungen gewöhnen. Er dürfte einige Lehrkräfte haben, durch die er seine Behinderung intensiv spürt, aber auch andere, die in ihm etwas Besonderes erkennen und ihn wachsen lassen. Vor allem in den ersten Jahren am Gymnasium wird er heftige Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen durchleben, die er aber durch die bedingungslose Verfügbarkeit seiner Eltern und des persönlichen Umfelds und die intensiven außerschulischen sozialen Arrangements mit meistens ein paar Jahre älteren Jugendlichen überstehen wird.

Louis wird durch seinen sozialen Charme und den vielen Kontakt mit Erwachsenen vermutlich bereits im Verlauf seiner Schullaufbahn Menschen anziehen, die ihm mentorierende Unterstützung anbieten. Einer davon könnte dann Charles Barbier sein, der ihm seine ganz besondere Idee überlässt, die Louis dann zur Vollendung führt. Sein Studium dürfte ihm nicht allzu schwerfallen, da er auf das Wohlwollen der meisten Dozierenden, der mentorierenden Personen und seines Umfelds bauen kann, die bei Bedarf beide Augen zudrücken werden.

Nach dem Studium dürfte sich dann aber einiges verändern. Die Menschen, die ihn beim Vornamen nennen, werden weniger und der Bekanntenkreis dünnt sich zwischen Umzügen, Kinderkriegen und anderen Lebensentwürfen aus, die Unterstützung der Eltern ist nicht mehr so unmittelbar, seit er in seiner eigenen Wohnung lebt und der Job ist weit anstrengender als erwartet, da er am Ende doch nur mithalten kann, wenn er sehr viel mehr Stunden Arbeit investiert. Schließlich dürfte dann noch ein recht durchschnittliches Leben mit den üblichen Höhen und Tiefen folgen, da sich Louis eingerichtet hat und sich selbst zu helfen weiß.

Unerwähnt sollte dennoch nicht bleiben, dass der schöne Verlauf dieser fiktiven Geschichte maßgeblich von Louis' Privilegien bestimmt wird. Alle Menschen, die auf ein soziales Umfeld bauen können, das sie vor Existenzängsten schützt, die sich auf die Leichtigkeit und Ausdrucksstärke verlassen können (vgl. Bourdieu, 2015, S. 72 f.) und die durch ein zu erwartendes Erbe, den Zweck des Arbeitens in der Selbstverwirklichung und weniger im Lebensunterhalt suchen können, haben es zumindest in der Regel leichter, was eben auch bedeutet, dass Behinderungen unter diesen Voraussetzungen meistens weniger behindern.

3 Inklusion ist eine Konsequenz unserer Zeit

Für den Kreis der Menschen, deren Biografie durch eine Beeinträchtigung des Sehvermögens mitbestimmt ist, zeichnen sich die vergangenen Dekaden durch eine bemerkenswerte Erweiterung der sozialen und rechtlichen Teilhabemöglichkeiten und durch eine gewachsene sozial erwünschte Zurückhaltung in der plakativen Ablehnung und Ausgrenzung aus. Dies verbindet sich erfreulicherweise mit einer Kultur der Weiterbildung und der Holschuld im Bildungssystem, die bei aller institutioneller Trägheit auch eingelöst wird.

Vor diesem Hintergrund wird schnell deutlich, dass zahlreiche Postulate der UN-BRK sehr viel mehr als eine logische Konsequenz der sozialen und politischen Veränderungen der letzten Dekaden zu verstehen sind und weniger als ein verspätetes Erwachen altruistischer Philanthropie. Es gilt dem von Stiker (2000, S. 16) pointiertem Drang zu widerstehen, die zeitgenössischen Narrative so zu stricken, dass das Denken und Handeln der Agierenden der Vergangenheit barbarisch anmuten, um sich selbst als besonders menschenfreundlich

hervorzutun. Auf der anderen Seite fordert aber genau dieser Respekt vor dem Vergangenen die Bereitschaft und Offenheit für sinnvolle Veränderungen und das Loslassen ein.

Mit der Forderung nach einem Bildungssystem für alle stellen die unterzeichnenden Staaten der UN-BRK in Art. 24 unmissverständlich klar, dass alle Lernenden – unabhängig von einer möglichen Behinderung – den unbedingten gleichen Anspruch auf Bildung haben. Das bedeutet, dass mittlerweile für alle Lernenden ausnahmslos die gleichen Bildungsziele gelten. Die allgemeinen Ziele des Bildungssystems, die Produktion von Bildung, der soziale Anschluss in der eigenen Generation sowie die gesellschaftliche Selektion und Allokation (vgl. Moser, 2003, S. 10, 158), müssen damit für alle Lernenden gelten. Die bis heute tradierten und vielerorts weiterhin gelebten Ziele der klassischen Heil- und Sonderpädagogik, die selbständige Lebensführung und das Wecken der Selbstheilungskräfte (Möckel, 2019, S. 55), müssen damit ausnahmslos bei allen Lernenden den allgemeinen Zielen nachgeordnet werden.

3.1 Produktion von Bildung

Mit Blick auf die Produktion von Bildung bedeutet dies, dass alle Lernenden grundsätzlich das gleiche lernen, damit gleichermaßen mehr oder weniger erfolgreich sind und die Möglichkeit haben müssen, an inhaltlichen Überforderungen die eigenen Grenzen zu erfahren. Dies führt insbesondere in der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen zu einer großen Herausforderung, da der Schwerpunkt über eine hohe spezifische und vielfältige Fachlichkeit verfügt. Dazu gehören beispielsweise die Brailleschrift und der zugehörige Schriftspracherwerb, eine ganze Reihe von Unterstützungskonzepten zur Entwicklung sensorischer und psychomotorischer Fertigkeiten, Strategien zur Verbesserung von Wahrnehmungsbedingungen, Begriffsbildung oder Strategien zur Entwicklung von Surrogat-Vorstellungen für haptisch-auditiv nicht erfahrbare Konzepte wie Feuer, Transparenz, Tiger oder Farben, Strategien zum Umgang mit Hilfsmitteln und Technik oder Konzepte zur Realisierung selbstbestimmter Mobilität. Dem Umfang dieser Fachlichkeit wird durch das Spezifische Curriculum des Verbands der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS, 2016) Ausdruck verliehen, welches den allgemeinen Lehrplan für sehbeeinträchtigte Lernende erweitern soll.

Mit der Praxis eines solchen Spezifischen Curriculums verbinden sich aber mindestens zwei Schwierigkeiten. Zum einen kann es in einem Bildungssystem für alle keine abgesonderte Gruppe geben, deren Lehrplan nach konsiliarischer Entscheidung zur Zuschreibung des Schwerpunkts kurzerhand massiv erweitert wird. Wenn davon ausgegangen wird, dass typische unbehinderte Lernende mit dem allgemeinen Lehrplan ausgelastet sind und alle Lernenden einen vergleichbaren Anspruch auf Freizeit haben, geht eine solche Lehrplanerweiterung notgedrungen mit einer Kürzung der allgemeinen Bildungsinhalte einher, was nicht sein darf. Zum anderen ist ein solches Spezifisches Curriculum auch immer Ausdruck des berufshabituellen Reflexes, sich als Berufsgruppe selbst zu besondern und sich mit einem partikulären Geheimwissen als unverzichtbar zu behaupten. Die immanente fachsprachliche Fülle sowie der Umfang dieses Curriculums dürfte notgedrungen einige Fachkräfte jenseits dieses pädagogischen Handlungsfelds in Ehrfurcht nach Abgrenzung suchen lassen. Wygotski (1924, S. 71) formulierte hierzu bereits vor 100 Jahren, dass behauptet werde, dass der Unterricht blinder Kinder nach einer bestimmten „sonderpädagogischen Technik und besonderen Methoden und Verfahren verlange“, die nur von den „wahren Pädagogen auf diesem Gebiet“ geleistet werden könne.

Alle Lehrkräfte haben die unbedingte Aufgabe, alle Tage wieder durch didaktisches und pädagogisches Geschick, durch pädagogische Diagnostik, durch zielführende didaktische Reduktion und durch Binnendifferenzierung Lernende bestmöglich beim Erreichen der allgemeinen Bildungsziele zu unterstützen, was notwendigerweise manchmal mehr und manchmal weniger gelingt. Demgemäß muss stets versucht werden, fachspezifische Inhalte anschlussfähig in das allgemeine Unterrichtsgeschehen einzuflechten und in einer ansprechenden Form für möglichst alle Lernenden als sinnvolle Alternative zur Verfügung zu stellen. Es geht darum, das Kind zu unterrichten und zu erziehen und eben genau nicht das blinde Kind (Wygotski, 1924, S. 71).

3.2 Soziale Einbindung

Die soziale Einbindung in der eigenen Generation, festgehalten als zweites Ziel des Bildungssystems, setzt voraus, dass sich das Kind als Teil der eigenen Generation entfaltet. In einem Bildungssystem für alle muss sichergestellt sein, dass alle eine typische und vergleichbare Sozialisationsgruppe vorfinden, die idealerweise auch Milieu- und Klassengrenzen überspannt. Selbstverständlich gehört auch das Anderssein in die Mitte dieser Sozialisationsgruppen.

Eine Sehbeeinträchtigung kann erfahrungsgemäß diese Einbindung erschweren, was bis hin zu offensivem oder barbarischem Ablehnungsverhalten reichen kann. Dieser Erfahrungshorizont wird bis heute in der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen als ein zentrales Argument verwendet, um die Segregation sehbeeinträchtigter Lernender und damit auch die Fördereinrichtungen selbst zu legitimieren (Capovilla, 2021, S. 157). Fördereinrichtungen werden gemäß dieser Vorstellung als eine Art Schonraum stilisiert, der offenkundig dadurch konstituiert wird, dass erwartet wird, dass soziale Einbindung scheitert. Die Schwierigkeit dieser Praxis ergibt sich nicht unbedingt auf interpersoneller Ebene, da selbstverständlich „inter-abled“ und „similar-abled“ Freundschaften die gleiche Wertigkeit haben und sich weiterhin zahlreiche sehbeeinträchtigte Menschen für Lebensentwürfe innerhalb ihrer eigenen exklusiven Subkultur entscheiden (Capovilla, 2021, S. 162). Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich innerhalb dieser Schonräume eine eigene Kultur mit sozialen Verhaltensweisen und Ritualen entfaltet, die dann wiederum aus pädagogischer Sicht als defizitär und unerwünscht gewertet und deshalb als interventionspflichtig begriffen werden (Capovilla, 2024). Wagner (2003, S. 103) und Hofer (2011, S. 202) stellen zusammenfassend fest, dass „Defizite“ im typischen sozialen Verhalten in segregierten Settings wesentlich stärker ausgeprägt sind als bei Lernenden im gemeinsamen Unterricht. Zugespißt bedeutet dies, dass Lernende aufgrund ihres sichtbaren Andersseins zu deren eigenen Schutz segregiert werden, was durch die naturgemäße Adaption an die soziale Umgebung dazu führt, dass sie dadurch anders werden und erst recht nicht mehr gemäß den allgemeinen Vorstellungen in die Gesellschaft hineinpassen.

Teilhabe kann eben genau nicht als Unterrichtsgegenstand in Exklusion erlernt werden, sondern setzt schlicht und einfach Teilhabe selbst voraus. Alle stehen vor derselben anspruchsvollen Herausforderung, sich in die Gruppe so einzubringen, dass Beziehungen entstehen, die wechselseitig als positiv erlebt werden. Alle müssen lernen, was zu tun und was zu unterlassen ist, um mitspielen zu dürfen. Sie müssen lernen, wie zwischen dem eigenen und anderen Sosein vermittelt werden kann. Sie müssen lernen, wie sie die Stärke der Gruppe für sich nutzen und wie sie sich gegen diese Gruppe abgrenzen und verteidigen können. Alle

müssen lernen, mit Verletzungen umzugehen und nach Möglichkeiten suchen, andere nicht zu verletzen.

Es gehört zu den zentralen pädagogischen Aufgaben, alle Lernenden dabei zu unterstützen, interessierte und interessante sowie empathische Persönlichkeiten zu werden. Dabei gilt es darauf zu achten, dass die Stärken der Lernenden zum Ausgangspunkt gemacht werden und sich das pädagogische Handeln nicht im Kompensationsversuch oder der Reparatur von irgendwelchen „Defiziten“ erschöpft. In diesem Sinne gilt es auch Allports (1971, S. 281) Kontakthypothese auszulegen, die besagt, dass der direkte und regelmäßige Kontakt zwischen Ausschließenden und Ausgeschlossenen den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen begünstigt, wenn sie vereint als eine Gruppe gemeinsame Ziele verfolgen. Soziale Einbindung setzt möglichst frühzeitige und regelmäßige Kontakte mit einer positiven Haltung und gemeinsamen Zielen voraus. Dabei benötigt sie deutlich mehr als das bloße Beisammensein, da die realen Erfahrungen nicht immer das Fantastische übertreffen und das behinderte Anderssein die Entstehung sozialer Beziehungen eben genau nicht einfacher macht (Cloerkes, 2007, S. 129ff.).

3.3 Selektion und Allokation

Schließlich gilt es noch die dritte Funktion des Bildungssystems, die Selektion und Allokation, zu beleuchten, die im Kontext Behinderung am wenigsten Beachtung zu finden scheint (Moser, 2003, S. 10, 158). Deutschland verwundert durch eine bemerkenswert geringe horizontale berufliche Mobilität, was bedeutet, dass es für die Ausübung der meisten Berufe ein eigenes passendes Zertifikat benötigt. Berufliche Neuorientierungen sind deshalb fast ausschließlich durch den Erwerb irgendwelcher erfundenen Qualifikationsnachweise möglich, die in Weiterbildungen, Rehabilitationskursen, Abendkursen, Zusatzstudien... erworben werden müssen. In einem Bildungssystem für alle, insbesondere in einem Land mit einer geringen horizontalen Mobilität, muss die Legitimität dieser Praxis infrage gestellt werden, mit der einzelne Lernende durch konsiliarischen Beschluss durch Zuschreibung eines Schwerpunkts aus dem Allokationssystem ausgeklinkt werden.

Was würde eigentlich – ganz im Sinne eines Gedankenexperiments – geschehen, wenn einfach so allen sehbeeinträchtigten Menschen das Abitur geschenkt werden würde? Erfahrungsgemäß kann davon ausgegangen werden, dass dies zu keiner wesentlichen Verschiebung auf dem Arbeitsmarkt führen würde, da häufig die behinderungsbedingt zugeschriebenen Inkompetenzerwartungen Schulabschlüsse ohnehin nivellieren und eben genau als geschenkt umdeuten (Capovilla, 2021, S: 189). Was sich jedoch verändern würde, sind die generellen beruflichen Möglichkeiten sehbeeinträchtigter Personen, die sich ja auch wie alle anderen Menschen nach dem Ende der schulischen Laufbahn weiterentwickeln können und wollen. Genau in diesem Weiterentwicklungsprozess bieten sich behinderten Menschen außerordentlich eingeschränkte Entfaltungsmöglichkeiten, da diese Aufgabe häufig an spezialisierte Bildungseinrichtungen delegiert wird, die naturgemäß nach eigenen Vorstellungen und ökonomischen Zwängen handeln.

Vor diesem Hintergrund sollte bedacht werden, dass es im regulären schulischen Alltag einer ganzen Reihe von Lernenden gelingt, mit ungenügenden Leistungen oder etwas zu viel Bequemlichkeit mitzuschwimmen und mit sozialem Gespür und taktischem Geschick den Schulabschluss zu erlangen. Warum sollte Behinderung also nicht einfach ein guter Grund sein, etwas weniger, statt viel zu viel hinzuschauen?

Diesen neuen Rahmenbedingungen und den sinkenden Zahlen typischer sehbeeinträchtigter Lernender in den Fördereinrichtungen, steht das Lamento vieler fachkundiger Agierender gegenüber, welche die tradierte Expertise, verkörpert in den fachspezifischen Institutionen und gewohnten Routinen, als existenziell bedroht erleben. Um die entstandenen Lücken zu füllen, werden deshalb schon seit Jahren Lernende aufgenommen, deren Unterstützungsbedarf nicht durch die vorhandene Sehbeeinträchtigung, sondern durch andere Aspekte definiert wird. Außerdem tun sich die fachspezifischen Institutionen zunehmend durch ein selbstbewusstes Andienen beim Lösen aktueller schulpolitischer Probleme hervor, wie beispielsweise durch spezielle Programme für Geflüchtete mit Seheinschränkungen oder das Auffangen von Lernenden, die für die allgemeine Schule für zu kompliziert gehalten werden (Degenhardt, 2024, Min. 15:35).

Selbstverständlich geht es hier nicht um die Hierarchisierung und Bewertung von Bedürfnissen, da alle Lernenden den gleichen Anspruch auf bestmögliche Unterstützung teilen. Es geht um die Frage, wie sich die von der Gesellschaft bereitgestellten Mittel zur Unterstützung sehbeeinträchtigter Menschen bestmöglich und zielführend einsetzen lassen, was sich insbesondere mit der Frage verbindet, ob eine Segregation in Fördereinrichtungen legitim ist. Dies ist deshalb so entscheidend, da genau die Freisetzung der in den Fördereinrichtungen gebundenen Ressourcen das gemeinsame Lernen in allgemeinen Schulen erst ermöglichen würde, wie Jürgen Dusel feststellt (tagesschau.de, 2022). Demgemäß geht es um die Klärung der Frage, warum die Unterstützung sehbeeinträchtigter Lernender nicht generell inmitten aller anderen Lernenden geschehen sollte, wenn ohnehin alle Lernenden durch die inzwischen unspezifische Lernenden-Schaft in den Fördereinrichtungen maximale Individualisierung benötigen. Es stellt sich die Frage, wenn überhaupt eine Kategorie-Spezifika notwendig sein sollte, warum nicht relevante Aspekte der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen in die Lehramtsstudiengänge anderer Schwerpunkte integriert werden, anstatt die Lernenden jenseits des eigenen bestimmenden zugeschriebenen Schwerpunkts zu unterrichten.

Diese gegenwärtige Bildungspraxis zwischen den Stühlen in der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen führt zu einem leider außerordentlichen unscharfen Berufsprofil von Lehrkräften im Schwerpunkt Sehen. Auf der einen Seite sehen sich Studierende und Lehrkräfte mit der Tätigkeit in der Fördereinrichtung konfrontiert, in der sich der Fokus zunehmend auf den Unterricht von Lernenden anderer Schwerpunkte verschiebt, was unweigerlich zur Frage führt, warum dann nicht gleich der andere, zahlenmäßig größere Schwerpunkt studiert werden sollte. Auf der anderen Seite gestaltet sich auch die Tätigkeit im mobilen sonderpädagogischen Dienst als herausfordernd. Neben viel verbrachter Zeit für die Mobilität zwischen den Schulen, wird der Erfolg der eigenen Bemühungen häufig von pädagogisch nicht qualifizierten Schulbegleitungen mitbestimmt, während sich die Aufgaben der Lehrkraft auf Bürokratie und die Lösung nicht selbst verursachter Schwierigkeiten einengen.

4 Die privilegierte Allgemeine Schule

Hier soll nun ein Gedankenexperiment unternommen werden, wie künftige Lernorte aussehen könnten, die an der Veränderung der Fördereinrichtungen, am Berufsbild der Lehrkräfte und an der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen ansetzen. Um dem Experiment Nachdruck zu verleihen, wird das Konzept retrospektiv dargestellt.

Die privilegierte allgemeine Schule ging aus der Transformation der Fördereinrichtungen hervor. Die bestehenden Privilegien hinsichtlich der strukturellen Ausstattung und das Konzept kleinerer Klassen mit hoher Heterogenitätssensibilität und Individualisierung wurden beibehalten. Pro Klasse ist der Anteil der Lernenden mit Unterstützungsbedarf auf 25% begrenzt und über die Klassengröße erfolgt eine zusätzliche Steuerung, um den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden zu können. In der Planung und Durchführung des Unterrichts arbeiten seither Lehrkräfte aller Lehrämter bedarfsgemäß zusammen und gestalten gemeinsam. Ein zugeschriebener Unterstützungsbedarf wird schon lange nicht mehr als eine zu reparierende oder zu kompensierende Defektivität begriffen, sondern als eine der Ursachen für mögliche Lernbarrieren, die nicht notwendigerweise als behinderungsspezifisch angesehen werden (vgl. Wygotski, 1924, S. 72). Demgemäß verstehen sich Lehrkräfte aus dem Schwerpunkt Sehen im allgemeinen Unterricht als aktive Lehrkräfte mit ausgeprägten Kompetenzen in den Bereichen der Individualisierung von Lernprozessen und dem allgemeinen Abbau von Lernbarrieren mit visuellen Bezügen.

Inzwischen konnte das Spezifische Curriculum (VBS, 2016) deutlich gekürzt werden, da weite Teile durch eine geschickte didaktische Verzahnung als Varianten in das Kerncurriculum eingeflochten wurden. Die nicht oder nur schwer integrierbaren sowie einige besonders interessante Inhalte werden inzwischen als Unterrichtsgegenstand in einer die gesamte Schullaufbahn begleitende Nachmittagsschule angeboten, die allen interessierten Lernenden offensteht und auch von unbehinderten Lernenden anderer Schulstandorte in der Umgebung besucht wird. Einige Eltern schätzen das Angebot aufgrund der fachlichen Inhalte, andere aufgrund der praktischen Realisierung als Ganztagschule.

Diese Nachmittagsschule bietet spezifische Unterrichtsfächer an, in welchen Inhalte aus dem Schwerpunkt Sehen in ein für alle Interessierten spannendes Programm verpackt werden. Braille wird beispielsweise in einem Unterrichtsfach mit dem Titel Kommunikationswelten als eines mehrerer Schriftsysteme erlernt und eingeübt und sukzessive über die Jahre ausgebaut. Braille wird hier verbunden mit einem erweiterten Vokabular mit Schnittstellen zum vertieften Fremdsprachenunterricht und auch mit Bezügen zu asiatischen Sprachen erlernt. Auch das Unterrichtsfach Digitale Medien und Technologie erfreut sich großer Beliebtheit. In einem an der digitalen Alphabetisierung orientierten didaktischen Ansatz (Capovilla, Matic & Fleger, 2024) wird der für sehbeeinträchtigte Lernende typische Zugang auch für alle anderen interessierten Lernenden genutzt und ein tieferes Verständnis von Medien und Technik zu erlangen. Ein drittes Beispiel ist das Unterrichtsfach Körper und Bewegung, welches sich mit Bewegungserziehung, Sport und dem darstellenden Spiel befasst. Hier werden Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote geschaffen, die sich für alle Lernenden gleichermaßen eignen, was schrittweise durch sportliche und theaterpädagogische Elemente ausgebaut und ergänzt wird. Hier wird aber nicht nur Sport und Bewegung betrieben, sondern auch gemeinsam gekocht, gebacken oder gegärtnert sowie im Theatersetting an sozialen Interaktionskonzepten gearbeitet.

Die Besonderheit dieses Angebots besteht darin, dass sich die Lernenden in dieser Nachmittagsschule ganz im Sinne der Kontakthypothese mit gemeinsamen Zielen und Interessen zusammenfinden und sich dabei in ihren Stärken erleben können. Die Nachmittagsschule bietet außerdem Lehrkräften im Schwerpunkt Sehen den Vorteil, dass sie in einem selbstbestimmten Umfang typischen Klassenunterricht planen und durchführen können, womit sie ihre eher individualisierende und beratende Tätigkeit am Vormittag ergänzen.

5 Schlussbemerkungen

Was hätten eigentlich Louis und sein Umfeld sowie die Lehrkräfte der Blindenanstalt zu einem solchen Konzept gesagt? Auch wenn wir es nicht wissen können, kann doch angenommen werden, dass die unmittelbaren Agierenden aus Louis' frühen Leben dem Konzept mit Offenheit begegnet wären, während die Pariser Blindenanstalt und vermutlich auch zahlreiche Lehrkräfte allgemeiner Schulen zum Widerstand geblasen hätten.

Die Lehrkräfte der Blindenanstalt hätten vermutlich argumentiert, dass blinde Kinder nur in diesem ganz besonderen Umfeld lernen können, dass die Fachlichkeit lediglich innerhalb der Mauern einer Anstalt bewahrt werden könnte und dass Kinder wie Louis vor unbehinderten Kindern geschützt werden müsste, was nur durch eine räumliche Separation möglich sei. Einige Lehrkräfte der allgemeinen Schule hätten vermutlich vehement protestiert, da sie sich inzwischen eingerichtet hatten, dass bei Bedarf die freundlichen Menschen aus der Blindenanstalt vorbeikommen und das Kind zusammen mit dem Problem mit sich fortnehmen. Glücklicherweise ist das alles sehr lange her und die Welt heute anders.

6 Literatur

Allport, G. (1971). Die Natur des Vorurteils. Kiepenheuer & Witsch.

Benke, U. (2006). Die Schrift der Blinden. In W. Drave & H. Mehls (Hrsg.), 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806–2006) (S. 51–63). Edition Bentheim.

Bourdieu, P. (2015). Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA.

Capovilla, D. (2021). Behindertes Leben in der Inklusiven Gesellschaft. Beltz-Juventa.

Capovilla, D. (2022). Forschung und Lehre in der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen. Die berufliche Rehabilitation, 2/22. S. 46-58.

Capovilla, D., Matic, I. & Fleger, J. (2024). Digitale Medien und Technologie bei Sehbeeinträchtigungen. Beltz-Juventa.

Capovilla, D. (2024). Soziale Kompetenz als Unterrichtsgegenstand im Förderschwerpunkt Sehen. In S. Degenhardt (Hrsg.), Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit (Im Druck). Kohlhammer.

Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. Universitätsverlag Winter.

Degenhardt, S. (2023). Herausforderung für die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens. Abschlussvortrag beim 37. VBS-Kongress in Marburg.

Hofer, U. (2011). Selbst- und Sozialkompetenzen. In M. Lang, U. Hofer & F. Beyer (Hrsg.) Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken (S. 200-274). Kohlhammer.

Mellor, C.M. (2006). Louis Braille: A Touch of Genius. NBP.

Möckel, A. (2019). Das Paradigma der Heilpädagogik. Edition Bentheim.

Moser, V. (2003). Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin. Leske + Budrich.

Stiker, H. (2000). A History of Disability. University of Michigan.

tagesschau.de (2022). Bundesbeauftragter will Förderschulen abschaffen. Artikel vom 03.12.22. Quelle: www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/behindertenbeauftragter-sonderschulen-101.html [23.07.24]

VBS (Hrsg.) (2016). Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher ... In S. Degenhardt, W. Gewinn & M.L. Schütt (Hrsg.), Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung (S. 169-204). BoD.

Wagner, E. (2003). Sehbehinderung und Soziale Kompetenz. Peter Lang.

Wikipedia.org (2024). Panthéon (Paris) Quelle:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Panthéon_\(Paris\)#Gräber_bedeutender_Persönlichkeiten_\(Auswahl\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Panthéon_(Paris)#Gräber_bedeutender_Persönlichkeiten_(Auswahl)) [11.08.24]

Wygotski, L.S. (1924). Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. Nachgedruckt in Die Sonderschule, 1975/2. Volk und Wissen. S. 65-72.

Kontakt: Prof. Dr. Dino Capovilla, Universität Würzburg

Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

dino.capovilla@uni-wuerzburg.de