

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (Hrsg.)

Leben. Bildung. Partizipation.

Kongress für Blinden- und
Sehbehindertenpädagogik
vom 31.07. bis 04.08.2023
in Marburg

Band I –
Hauptvorträge und
ausgewählte Beiträge
der Themenbänder
und Arbeitsgemein-
schaften

**Leben. Bildung. Partizipation
(individuell – spezifisch – flexibel).
Kongressbericht. XXXVII. Kongress für
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik
vom 31.07. bis 04.08.2023 in Marburg
Band I – Hauptvorträge und ausgewählte Beiträge der Themenbän-
der und Arbeitsgemeinschaften**

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (Hrsg.)

**Leben. Bildung. Partizipation
(individuell – spezifisch – flexibel).
Kongressbericht. XXXVII. Kongress für
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik
vom 31.07. bis 04.08.2023 in Marburg**

**Band I – Hauptvorträge und ausgewählte Beiträge der Themenbän-
der und Arbeitsgemeinschaften**

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (Hrsg.)

Würzburg 2024



gefördert durch die

**PAUL UND CHARLOTTE
KNEISE-STIFTUNG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage, Erscheinungsjahr: 2024

Print: ISBN 978-3-948837-30-3

E-Book: ISBN 978-3-948837-31-0

DOI: 10.36195/978-3-948837-31-0

Die Umsetzung der Barrierefreiheit erfolgte mit freundlicher Unterstützung der blista Marburg

Coverdesign: Ulrike Pichl (Werbeagentur wildweiss GmbH)

Das vorliegende Werk oder Teile davon dürfen weder fotomechanisch, elektronisch oder in irgendeiner anderen Form ohne schriftliche Genehmigung der edition bentheim wiedergegeben, vervielfältigt oder abgespeichert werden.

© edition bentheim der Johann Wilhelm Klein-Akademie GmbH

Ohmstraße 7, D-97076 Würzburg

www.edition-bentheim.de

Danksagung

Die Veröffentlichung dieses Buches wurde durch die Paul und Charlotte Kniese-Stiftung gefördert.

PAUL UND CHARLOTTE
KNEISE-STIFTUNG

Vorwort (von Dr. Michael Weis)

Dieser Tagungsbericht, aufgeteilt in zwei Bände, dokumentiert die Ergebnisse des XXXVII. Kongresses für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, der vom 31.07. bis 04.08.2023 in Marburg an der Lahn stattfand. Unter dem Motto „Leben. Bildung. Partizipation. (individuell – spezifisch – flexibel)“ war die Kongresswoche von einem spannenden, informativen und innovativen Programm mit insgesamt 90 Vorträgen, 69 Workshops und 45 AG-Beiträgen geprägt und wurde durch ein abwechslungsreiches Rahmenprogramm ergänzt.

Allgemeiner Rückblick auf den XXXVII. Kongresses in Marburg

Nachdem der ursprünglich bereits für 2020 geplante Kongress aufgrund der Corona-Pandemie um drei Jahre verschoben werden musste, konnte der siebenunddreißigste Kongress in der Geschichte der deutschsprachigen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik ein reges Interesse der Fachwelt, mit über 600 Teilnehmenden im Tagesdurchschnitt, verzeichnen. Die Gäste kamen dabei aus neun unterschiedlichen Ländern, wobei besonders die georgische Delegation, welche als Gast der blista die ganze Woche lang anwesend war, hervorzuheben ist. Eine weitere Besonderheit war die Würdigung der 150-jährigen Kongressgeschichte durch Erwin Denninghaus' Rückblick auf den ersten Kongress im Jahre 1873 in Wien.

Nach der feierlichen Kongresseröffnung im Marburger Erwin-Piscator-Haus fand der Großteil des Kongressprogramms auf dem Campus der blista statt. Die Vorträge und Workshops, von denen viele auch von den Arbeitsgemeinschaften des VBS gestaltet wurden, gliederten sich in vier sogenannten Themenbänder, die sich über die gesamte Woche hinweg wie ein roter Faden durch das Programm führten:

- Digitalisierung
- Professionalisierung, Qualifizierung und Interdisziplinarität
- Bildung
- Wohnen, Arbeit und Freizeit

Viele freundliche Helferinnen und Helfer sorgten für reibungslose Abläufe und die Stimmung war jederzeit hervorragend. Einzig das Wetter während der Kongresswoche war unbeständig, konnte aber trotz regelmäßiger Schauer selbst den wunderbaren Festabend auf dem blista-Campus nicht vermiesen.

Nicht nur fachlich, sondern auch für den Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (VBS) stellt der Kongress immer eine wichtige Wegmarke dar. So wurde am Mittwoch, den 2. Juli, die Delegiertenversammlung des VBS abgehalten – erstmals gemäß neuer Satzung in etwas kleinerer Runde. Neben dem Bericht des Vorstands standen hier vier Ehrungen für langjähriges Engagement in unserem Verband an. Die goldene Ehrennadel des VBS wurde überreicht an: Dr. Franz-Josef „Jupp“ Beck, Mechthild Gahbler, Prof. Dr. Sven Degenhardt und Ulrike Bauer-Murr. Im Rahmen der Delegiertenversammlung wurde auch der VBS-Vorstand neu gewählt. Da Ulrike Bauer-Murr nicht mehr zur Wahl stand, war ein Vorstandsposten offen. Neu in den Vorstand gewählt wurde Anne Reichmann. Patrick Temmesfeld, Sven Degenhardt und Michael Weis wurden in ihrem Vorstandsamt bestätigt.

Am Freitag endete der Kongress mit der Staffelübergabe an die Blindeninstitutsstiftung Würzburg, wo im Sommer 2028 der nächste VBS-Kongress stattfinden wird.

Über diesen Kongressbericht

Der XXXVII. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik bot eine hervorragende Gelegenheit, die neuesten unserer Fachrichtung zu diskutieren und praxisnahe Lösungen für die täglichen Herausforderungen zu erarbeiten. Die Beiträge in den beiden Bänden illustrieren die Bandbreite der behandelten Themen, von sonderpädagogischen Handlungskonzepten über augenmedizinische Entwicklungen bis hin zu inklusiven Bildungsansätzen.

Band 1 umfasst dabei die neun Hauptvorträge der Kongresswoche sowie ausgewählte Beiträge aus den Themenbänden und den Beiträgen der VBS-Arbeitsgemeinschaften. Die Auswahl hatte zum Ziel, die fachliche Bandbreite des Kongresses in seinen verschiedenen Schwerpunktsetzungen abzubilden und wurde vom Programmausschuss, dem auch die inhaltliche Planung des Kongresses oblag, vorgenommen.

Im Band 2 versammeln sich die Zusammenfassungen aller weiteren Vorträge und Workshops, die im Nachgang des Kongresses eingereicht wurden. Der Band ist thematisch entsprechend der fachlichen Themenbänden gegliedert (Digitalisierung; Professionalisierung, Qualifizierung und Interdisziplinarität; Bildung; Wohnen, Arbeit und Freizeit); innerhalb dieser Abschnitte erfolgt die Reihenfolge entsprechend einer alphabetisch Sortierung der Nachnamen der Autorinnen und Autoren.

Für beide Bände ist darauf hinzuweisen, dass seitens des Programmausschusses lediglich eine grobe Durchsicht der eingereichten Beiträge vorgenommen wurde. Wie schon bei früheren Kongressberichten üblich, gab es nur wenige Vorgaben zur Manuskripterstellung, weshalb die Beiträge in ihrer Ausführung sehr unterschiedlich aufbereitet sind bzw. sein durften. Die sprachliche bzw. textliche Gestaltung oblag der Freiheit der Autorinnen und Autoren. Auch die Inhalte spiegeln ausschließlich die Ansichten und Meinungen der Autorinnen und Autoren – der Verband für Blinden- und Sehbehindertepädagogik (VBS) trägt diese als Herausgeber lediglich zur Dokumentation des Kongresses zusammen.

Die beiden Bände des Kongressberichts erscheinen erstmals als gedrucktes Buch sowie als barrierefreies E-Book. Die Umsetzung und Prüfung der Barrierefreiheit erfolgte mit Unterstützung der blista Marburg.

Abschließend gilt ein besonderer Dank der Paul und Charlotte Kniese-Stiftung für die finanzielle Förderung der barrierefreien Veröffentlichung dieses Berichts sowie der barrierefreien Gestaltung des VBS-Kongresses insgesamt.

Inhaltsverzeichnis

Band I – Hauptvorträge und ausgewählte Beiträge der Themenbänder und Arbeitsgemeinschaften 18

Hauptvorträge 19

1. Prof. em. Dr. paed.habil. Ulrich Heimlich: Die zweite Dekade der UN-BRK – Quo vadis Sonderpädagogik?20

Vorbemerkung..... 20

Zwischen Fördern und Begleiten - Sonderpädagogische Handlungskonzepte 21

Zwischen Schonraum und Erfahrungsraum - Sonderpädagogische Organisationsformen..... 26

Zwischen Fachspezifität und Multidisziplinarität - Sonderpädagogische Fachkompetenz 28

Schlussbemerkung 31

Literatur 32

2. Dr. med. Bettina von Livonius: Aktuelle augenmedizinische Entwicklungen im Kontext von Sehschädigungen im Kindes- & Jugendalter35

Myopie Prophylaxe 35

Brillenausgleich bei Kindern 41

Die angeborene Linsentrübung (Katarakta congenita) 42

Hereditäre Optikusatrophien 44

OPA-1 44

LHON - Leber´sche hereditäre Optikusneuropathie..... 44

Leber´sche congenitale Amaurose (LCA) 46

3. Prof. Dr. Markus Dederich: Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit für Menschen mit mehrfachen Beeinträchtigungen – Eine kritische Zwischenbilanz48

Einleitung und Überblick..... 48

Teilhabe: Eine kleine Hinführung 48

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit.....	51
Die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit: Probleme und Hindernisse.....	53
Gerechtigkeit im Kontext von (schwerer) Behinderung	57
Literatur	60
4. Prof. Dr. phil. Iris Beck: Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) – Reformmotor der UN-BRK? Erfahrungen der bisherigen Umsetzung von Personzentrierung und Partizipation	62
Der Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung: ein Blick zurück aus fachlicher und rechtlicher Sicht auf Eckpunkte und Stolpersteine...	62
Der doppelte Auftrag des Bundesteilhabegesetzes und seine Kernelemente...	66
Erste Ergebnisse und Einschätzungen zur Umsetzung.....	71
Literatur	75
5. Prof. Dr. Thomas Kahlisch: Chancen und Herausforderungen bei der barrierefreien Gestaltung digitaler Bildungsmedien für blinde und sehbehinderte Menschen	78
Einleitung.....	78
Medibus – Mitglieder, Aufgaben und Ziele.....	79
Chancen und Herausforderungen barrierefreier Bildungsmedien.....	82
Chancen.....	82
Herausforderungen.....	84
Schlussfolgerungen.....	87
6. Dr. Lydia Unterberger-Storer: Visuelle Wahrnehmungsstörungen (CVI/VVWS) – Neue Erkenntnisse aus Forschung und Praxis	89
Einführung.....	89
CVI/VVWS in der Forschung.....	90
CVI/VVWS in der Praxis	92
Fazit.....	95

Literatur	96
7. Kirsten Vollmer: Berufliche Bildung behinderter Menschen: Rahmenbedingungen, aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen.....	98
8. Prof. Dr. Sven Degenhardt: Herausforderung für die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens: barrierefreies Lehren, Lernen & Universal Design for Learning in inklusiven Settings.....	115
Vorbemerkung.....	115
Begrüßung.....	116
Inklusion heute	117
Burgfrieden	119
Dank-Undank-Diskussion	120
Mobiler Dienst	123
Kursänderungen – Förderplan	124
Inklusive Didaktik/Universal Design for Learning.....	125
Befugte Stellen.....	127
Professionen	128
Abschluss und Dank	131
9. Dr. Erwin Denninghaus: 150 Jahre Kongresskultur. Kleine Übersicht über 150 Jahre Kongressgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter	132
Ausgewählte Beiträge der Themenbänder und Arbeitsgemeinschaften	146
10. Prof. Dr. Markus Lang, Prof. Andréas Netthoevel, Fabienne Meyer, Sarah Adams, Frank Laemers, Martin Gaberthüel: Mit Punkt und Linie zur Schriftsprache. «Alex und Lilani-Hefte» – ein inklusives Lernmaterial zur Heranführung an den Schriftspracherwerb	147
Das Projekt «PPKS» (Punkt, Punkt, Komma, Strich).....	147

Die Ausgangssituation.....	147
Die Zielstellungen.....	149
Anspruch und Herausforderung Inklusion.....	149
Gestalterischer Anspruch.....	151
Pädagogische Anforderungen.....	153
Alex und Lilani in neun Bänden.....	157
Einsatzmöglichkeiten.....	158
Auszeichnungen.....	158
Bezugsmöglichkeiten.....	159
Literatur.....	159

11. Stephan Drechsel, Markus Lang, Susan Wache, Maren Lehmkuhl, Isabell Wetter, Claudia Drechsel, Gesina Wilfert: Der feelSpace-Navigationsgürtel im Einsatz bei blinden Schüler:innen mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen. Praxisnahe Einblicke in ein exploratives Forschungsprojekt	161
feelSpace Forschung.....	161
Wie Sinne entstehen.....	161
Einsatz des feelSpace-Navigationsgürtels bei blinden Schüler:innen mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen	162
Vorgehen	163
Ausgangssituation.....	163
Datenerhebung.....	163
Stichprobe	164
Herausforderungen.....	165
Erste Ergebnisse	166
Interpretation	167

Limitierungen	168
Veranschaulichung und Ausblick.....	168
Literatur	168

12. Barbara Levč: Weiblich, blind, geflüchtet... Die Bedeutung des Themas Intersektionalität in der Professionalisierung.....170

Einleitung	170
Intersektionalität	170
Geschlecht	171
Sozialökonomischer Status	173
Flucht und Migration.....	174
Schlussfolgerungen.....	175
Literatur	175

13. Markus Lang, Birgit Drolshagen, Sven Degenhardt, Marie-Luise Schütt, Sabine Lauber-Pohle, Rebecca Bahr, Finnja Lüttmann: Barrierefrei studieren. Notwendige Maßnahmen und Kompetenzen. Was heißt das für den Übergang Schule – Hochschule?..... 177

Einleitung	177
Problemaufriss	177
Aussagen von Studierenden.....	177
Diversität Studierender (22. Sozialerhebung)	178
Studierende mit Beeinträchtigung	178
Barrieren im Studium	180
Lösungsansätze Ebene Hochschule: Universitätsweites Netzwerk digitale Barrierefreiheit an der Universität Marburg und Feedbackmechanismus zum Melden digitaler Barrieren.....	180
Netzwerk digitale Barrierefreiheit an der Philipps-Universität Marburg	181

Optimierung des Feedbackmechanismus zum Melden von digitalen Barrieren	181
Lösungsansätze Ebene Hochschule: Der Dortmunder Arbeitsansatz als Instrument zur individuellen Unterstützung einzelner Studierender mit Behinderungen sowie zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Hochschule.....	182
Lösungsansätze Ebene Hochschule: Universität Hamburg.....	183
Lösungsansätze Ebene Hochschule: PH Heidelberg	184
Lösungsansätze Ebene Schule 1	185
Lösungsansätze Ebene Schule 2	187
Literatur	188

14. Barbara Henn und Michael Schäffler: Das Schulbuch der Zukunft - Wie kann der Zugang für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden **192**

Aktuelle Situation - Versorgung mit barrierefreien Schulbüchern	192
Rechtliche Grundlagen	192
Ausgangspunkt UN-Behindertenrechtskonvention.....	192
Definition Barrierefreiheit	193
Grundgesetz	193
Landesverfassung	193
Landesbehindertengleichstellungsgesetz	194
Schulgesetz	194
Barrierefreiheitsstärkungsgesetz.....	195
BITV, WCAG und Co.....	196
Digitale Barrierefreiheit im Detail	197
Pädagogische Möglichkeiten	197
Schlüssel: Schulbuchzulassung	198

Ausblick	199
15. Jochen Lippe-Holstein: Juvenile Neuronale Ceroid-Lipofuszinose: Bildung und Förderung bei juveniler Demenz.....	200
Bildung und Förderung auch bei degenerativer Entwicklung	201
Welches sind die Herausforderungen?.....	202
Gezielte Biografie-Arbeit.....	203
Vertrauensvolle Beziehungsarbeit.....	205
Rollenspiel	207
Musik.....	208
Spezifische Gruppenangebote.....	210
Schule als Stabilität gebendes Rollenspiel gestalten	213
Umgang mit sensiblen Themen	214
Resümee.....	217
16. Florian Hilgers, Imke Wißmann: Ungleiche Materialien = gleiche Bedingungen? VerA 8: Vergleichsarbeiten im Spannungsfeld zwischen Aufgabenentwicklung, Vergleichbarkeit und den Bedürfnissen sehbeeinträchtigter Teilnehmerinnen und Teilnehmer	219
17. Dr. Corinna Link, Prof. Dr. Manfred Seidenfuß, Prof. Dr. Markus Lang: Geschichtsdidaktik meets Sonderpädagogik. Theoretische, empirische und didaktische Argumente für das Erzählen im Geschichtsunterricht.....	224
Einführung.....	224
Zum Historischen Erzählen.....	224
Zum historischen Erzählen Jugendlicher	226
Das Verhältnis zwischen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und Geschichtsdidaktik.....	229
Zum Historischen Erzählen sehbehinderter und blinder Jugendlicher	231
Merkmale historischen Erzählens	232

Triftigkeiten.....	233
Fazit und Ausblick.....	235
Literatur	236
18. Kirsten Wahren-Krüger, Frank Laemers, Katinka Probst: Berufsbegleitende Weiterbildung „Low Vision in pädagogischen Arbeitsfeldern“	238
19. Martin Giese, Jens Flach & Isabell Vitt: Barrieren von Lehrkräften mit Blindheit im Bildungssystem	245
Einleitung.....	245
Methodik.....	246
Erste Erkenntnisse.....	247
Zusammenfassung	248
20. Tanja Geck, Beate Schork: Förderschwerpunkt Taub- blind/Hörsehbehindert - Über die Grenzen der Förderung im (Schul-)Alltag bei rein additiver Betrachtung der Beeinträchtigung im Hören und Sehen	250
Fragestellung.....	250
Definition Taubblindheit/Hörsehbehinderung.....	251
Problematik.....	252
Fazit.....	254
Forderung	255
21. Anneke Blok: An und Jan vorbereitende Topographie.....	257
Grund für Entwicklung.....	257
Beschreibung.....	257
Zielgruppe	258
Aufbau.....	258
Der theoretische Rahmen.....	258

Lerntheorien.....	259
Bedingungen.....	261
Inhalt.....	262

**Band I – Hauptvorträge und ausgewählte
Beiträge der Themenbänder und Arbeits-
gemeinschaften**

Hauptvorträge

1. Prof. em. Dr. paed.habil. Ulrich Heimlich: Die zweite Dekade der UN-BRK – Quo vadis Sonderpädagogik?

Vorbemerkung

Mitten in der zweiten Dekade nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Jahre 2009 stellt sich erneut die Frage, wohin der Weg der Sonderpädagogik führt (vgl. Vereinte Nationen 2008). Vor dem Hintergrund einer langen Tradition mit separierenden Bildungseinrichtungen wie Förderschulen bzw. Förderzentren steht die deutsche Sonderpädagogik nunmehr vor der Aufgabe, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mitzugestalten, wie es die UN-BRK völkerrechtlich verbindlich fordert (vgl. Ahrbeck 2014). Nach wie vor nehmen mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Kultusminister-konferenz 2022) in Deutschland das Angebot der Förderschulen bzw. Förderzentren wahr: 44,48% bzw. 254.465 Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf befinden sich im Jahre 2020 in allgemeinen Schulen. Europäische Nachbarstaaten wie die skandinavischen Länder sind in dieser Hinsicht bereits weiter fortgeschritten und unterrichten fast alle Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen. Besonders im Förderschwerpunkt Sehen eröffnen sich hier neue Perspektiven inklusiver schulischer Angebote. Offen bleiben bislang noch die Fragen, inwieweit die Qualität sonderpädagogischer Förderung auch in allgemeinen Schulen gewährleistet werden kann, wie dies zu organisieren ist und welche Auswirkungen diese neue Herausforderung der Sonderpädagogik auf die sonderpädagogische Professionalität haben wird. Auf dieser Grundlage wird im Folgenden ein Rückblick nach vorn gewagt, der sowohl die wesentlichen sonderpädagogischen Traditionslinien nachzuzeichnen versucht als auch den Blick in die inklusive Zukunft werden soll. In diesem Zusammenhang hat sich die Sonderpädagogik in Wissenschaft und Praxis im Gefolge der Salamanca-Erklärung der UNESCO (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 1996) zu einer "Pädagogik für besondere Bedürfnisse" (special needs education) weiterentwickelt.

Zwischen Fördern und Begleiten - Sonderpädagogische Handlungskonzepte

Ein Blick in die Geschichte der Sonderpädagogik zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf lange Zeit vom Bildungssystem komplett ausgeschlossen waren (Phase der Exklusion). Erst durch die Entwicklung von Methoden der Förderung (z.B. Brailleschrift, Gebärdensprache) konnte ihre Bildungsteilhabe gewährleistet werden, wenn auch zunächst in eigenständigen Sondereinrichtungen (Phase der Separation). Bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert setzte jedoch die Gegenbewegung zu mehr gemeinsamem Unterricht ein (Phase der Integration). Erst mit der UN-BRK ist es jetzt möglich geworden, von vornherein auf Separierung zu verzichten. Während Integration stets die Wiederherstellung eines Ganzen meint, das vorher getrennt war, enthält Inklusion den Anspruch, die Gemeinsamkeit im Bildungssystem ohne Aussonderung sicherzustellen (Phase der Inklusion) (vgl. Heimlich 2019). Wenn nun die Rolle der Sonderpädagogik in dieser Gegenwartsaufgabe genauer umrissen werden soll, so ist zunächst eine Verständigung darüber notwendig, was eine moderne Sonderpädagogik im Kern ausmacht.

Einen entscheidenden Impuls dazu hat die "Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung" der Kultusministerkonferenz im Jahre 1994 gegeben (vgl. Sekretariat ... 1994). Sie stellte seinerzeit den Begriff der sonderpädagogischen Förderung in den Mittelpunkt. Über 40 Jahre Erfahrungen mit integrativen und inklusiven Bildungsangeboten haben mittlerweile gezeigt, dass sonderpädagogische Förderung auch in einer guten Qualität in allgemeinen Bildungseinrichtungen möglich ist (vgl. Heimlich 2019). Unbeantwortet blieb jedoch lange Zeit die Frage, was mit sonderpädagogischen Förderung eigentlich gemeint ist.

Im Sinne eines Prozessmodells bezieht sich sonderpädagogische Förderung in einem weiten Sinne stets auf den Zusammenhang von Förderdiagnostik, Intervention sowie Evaluation. Auf der Basis einer Bestimmung des Lern- und Entwicklungsstandes in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten werden entsprechende Fördermaßnahmen entwickelt, die z.B. Eingang in einen individuellen Förderplan finden. Dabei können zum einen die unmittelbaren Problemschwerpunkte in den schuli-

schen Leistungen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Weltwissen) Gegenstand der Förderung sein (direkte Förderung). Ebenso gilt es aber auch die basalen Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung, Motorik, der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie der Kognition einzubeziehen (indirekte Förderung). Diese individuellen Fördermaßnahmen können durchaus auch im inklusiven Unterricht z.B. in Phasen der Freiarbeit, im Rahmen von Wochenplanarbeit oder in der Kleingruppen- und Einzelarbeit stattfinden. Nach der Durchführung der konkreten Fördermaßnahmen wird in regelmäßigen Abständen überprüft, inwieweit die Förderziele erreicht worden sind und ob die Fördermaßnahmen tatsächlich effektiv waren. Außerdem wird dieser Handlungszusammenhang in einem inklusiven Bildungssystem zunehmend begleitet von Beratung und Kooperation aller Beteiligten, indem Ergebnisse der Förderdiagnostik und Fortschritte im Bereich der Fördereffekte in regelmäßigen Abständen kommuniziert werden. Darüber hinaus werden sonderpädagogische Lehrkräfte in einem inklusiven Bildungssystem immer häufiger aufgefordert, ihre professionelle Tätigkeit zu legitimieren. Insofern ist es ebenfalls notwendig, Begründungszusammenhänge für sonderpädagogische Förderung entwickeln zu können.

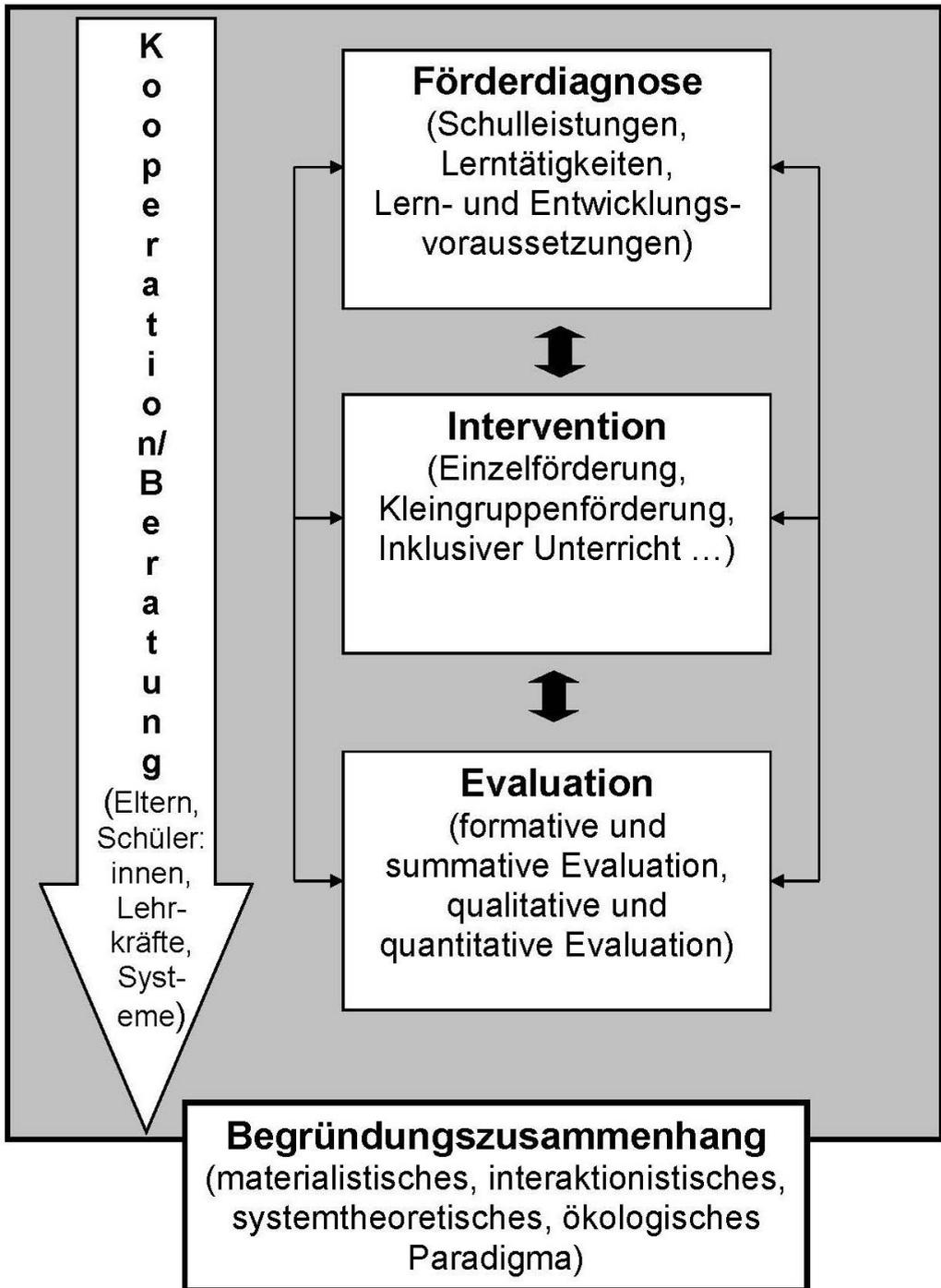


Abbildung 1: Prozessmodell sonderpädagogischer Förderung (vgl. Heimlich 2022, S. 147)

Sonderpädagogische Förderung gerät in einem inklusiven Bildungssystem zunehmend zum festen Bestandteil des inklusiven Unterrichts. Fragen wir nun nach dem inklusiven Unterricht in Schulen, so steht die Unterrichtsqualität im Mittelpunkt (vgl. Heimlich/Kahlert 2014). Die Hattie-Studie hat in der Darstellung von über 800 Meta-Analysen zur Unterrichtsforschung bereits deutlich gemacht, dass der größte Einfluss in Bezug auf den Lernerfolg von der Lehrerpersönlichkeit ausgeht (vgl. Hattie 2009). Ein Blick in die Unterrichtsforschung zeigt uns des Weiteren, dass nur die Klarheit der Lehrerfragen bzw. Aufgabenstellung als gemeinsamer signifikanter Indikator identifiziert werden konnte, der für alle erfolgreichen Klassen in gleicher Weise bedeutsam war. (vgl. Helmke/ Weinert 1997). Dies zeigen im Übrigen auch die Kriterien für guten Unterricht, wie sie aus der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet worden sind (vgl. Helmke 2004; Meyer 2004). Ein guter Unterricht ist beispielsweise nach vorliegenden Erfahrungen ein inklusiver Unterricht, indem ausgehend von der gewollten und bewusst begrüßten Heterogenität der Schüler:innen sich alle an gemeinsamen Lernerfahrungen beteiligen und alle etwas zu diesen gemeinsamen Lernerfahrungen beitragen können (vgl. Heimlich 2019).

Offen bleibt in der Didaktik des inklusiven Unterrichts allerdings häufig noch die Inhaltsseite. Wie sollen Unterrichtsinhalte im inklusiven Unterricht so aufbereitet werden, dass alle Schüler:innen daran teilhaben können und alle Schüler:innen etwas dazu beitragen? Inklusiver Unterricht steht deshalb vor der Aufgabe, nicht nur Sprache und Denken als Lernzugänge zu einem Lerngegenstand zuzulassen, sondern emotionale, soziale und auch sensomotorische Lernerfahrungen ebenso zu ermöglichen. Aus der Zusammenführung von Entwicklungs- und Lernbereiche können sog. „inklusionsdidaktische Netze“ gebildet werden (vgl. Heimlich/ Kahlert 2014, S. 174ff.).

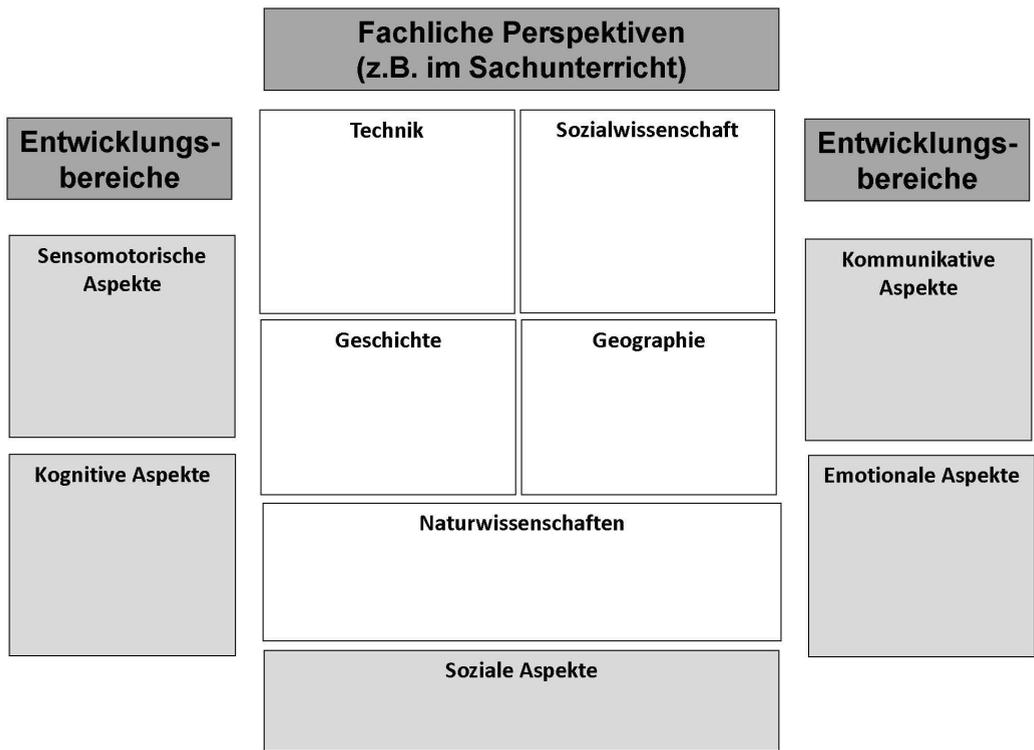


Abbildung 2: Inklusionsdidaktische Netze (n. Heimlich/ Kahlert 2014)

Es handelt sich dabei um ein Planungsinstrument für den inklusiven Unterricht, das vielfältige Kombinationen zwischen den Entwicklungsaspekten und den fachlichen Aspekten eines Unterrichtsthemas zulässt. Durch Kombination der Lern- und Entwicklungsbereiche entstehen mögliche Szenarien für den inklusiven Unterrichts auf der Ebene der Planung von Unterrichtseinheiten, die von vornherein auf die Teilhabe und Einbeziehung aller Schüler:innen abzielen. Bezogen auf den Förder-schwerpunkt Sehen hat Markus Lang Handlungsempfehlungen und Hilfsmittel für den inklusiven Unterricht zusammengestellt (vgl. Lang 2020).

Zwischen Schonraum und Erfahrungsraum - Sonderpädagogische Organisationsformen

Inklusion betrifft die Schule als System. Es geht nicht nur um die Veränderung im Unterricht oder in der Förderpraxis, sondern um eine Schulentwicklungsaufgabe. Zugleich benötigt die Inklusion in Schulen eine hohe Qualität des Bildungsangebotes und eine entsprechende Qualitätsentwicklung (vgl. Helmke 2004, S. 151ff.).

Bereits in der wissenschaftlichen Begleitung von integrativen Schulen wie beispielsweise der Integrierten Gesamtschule in Halle/S. (vgl. Heimlich/ Jacobs 2001) ist seinerzeit deutlich geworden, dass die Realisierung des integrativen Unterrichts in einer Jahrgangsstufe stets Auswirkungen auf die Schule insgesamt hat. Es können nicht nur Veränderungen bei den Schüler:innen und im Unterricht festgestellt werden, sondern ebenso bei der Zusammenarbeit im Team, bei der Gestaltung des Schullebens und der Schulkultur und letztlich auch in der externen Kooperation. Auch für die Entwicklung von inklusiver Unterrichtsqualität hat sich gezeigt, dass diese am ehesten über ökologischen Mehrebenenmodelle realisierbar ist (vgl. Bronfenbrenner 1989; Sander 1999).

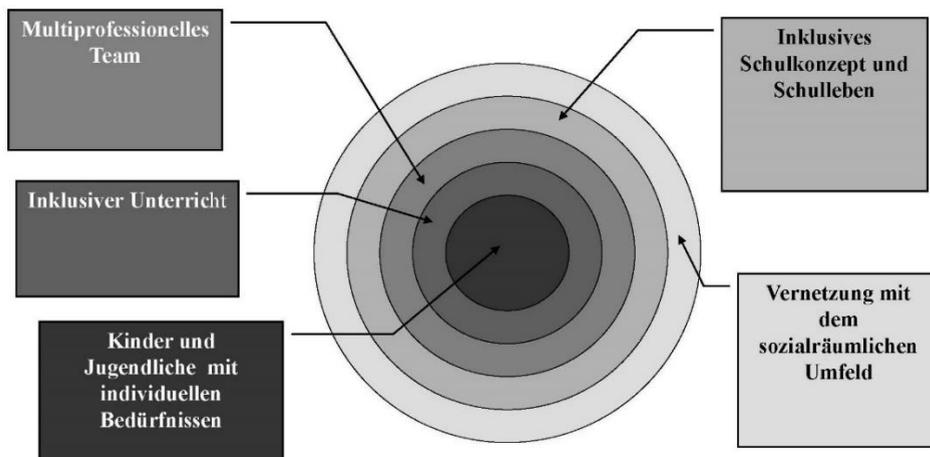


Abbildung 3: Inklusive Schulentwicklung als ökologisches Mehrebenenmodell

Erst im Zusammenwirken dieser Ebenen können wir die Weiterentwicklung der Unterrichtsgüte erreichen. Für die praktische Umsetzung in inklusiven Schulen bietet sich neben dem „Index für Inklusion“ (vgl. Booth/ Ainscow 2017) ebenfalls der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ an, der den inklusiven Schulen derzeit zur Erprobung vorliegt (vgl. Fischer u.a. 2013). Das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung ist auch die Grundlage für die Entwicklung einer "Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®)" gewesen. Auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung sind hier Qualitätsstandards und Ausprägungsgrade formuliert worden, die die Fremd- und Selbstevaluation von inklusiven Schulen ermöglichen (vgl. Heimlich u.a. 2018a). In empirischen Studien hat sich gezeigt, dass die QU!S® ein objektives, reliables und valides Instrument zur Messung der Qualität von inklusiven Schulen ist (vgl. Heimlich u.a. 2018b).

Die Erfahrungen der ersten Dekade nach Inkrafttreten der UN-BRK zeigen allerdings auch, dass inklusive Schulen sich in wachsendem Maße in regionale inklusive Netzwerke einbetten. Neben den inklusiven Schulen gehören zu einem inklusiven Schulsystem deshalb ebenso mobile sonderpädagogische Lehrkräfte, die gerade in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung dafür sorgen, dass sonderpädagogische Fachkompetenz auch in diesen Förderschwerpunkten an allen Schulen vorgehalten werden kann. Außerdem haben sich Förderklassen in inklusiven Schulen ebenfalls als sinnvoll erwiesen, die für eine Gruppe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einigen Unterrichtsstunden eigenständigen Unterricht anbieten, in anderen Unterrichtsfächern sowie bei Schulprojekten und im Schulleben wiederum gemeinsame Lernerfahrungen ermöglichen. Schließlich spielen in einem inklusiven Schulsystem ebenfalls die Förderzentren eine Rolle, wie es das "Landesförderzentrum Sehen" in Schleswig als Schule ohne Schüler:innen seit vielen Jahren zeigt (<https://www.lfs-schleswig.de>). Die Schüler:innen sind auf die allgemeinen Schulen in Schleswig-Holstein verteilt, die sonderpädagogische Lehrkräfte kommen zu den Schüler:innen. Insofern besteht ein inklusives Schulsystem aus einer Vielzahl an sich ergänzenden Organisationsformen (vgl. Heimlich u.a. 2022).

Zwischen Fachspezifität und Multidisziplinarität - Sonderpädagogische Fachkompetenz

Entstanden ist sonderpädagogische Fachkompetenz historisch gesehen als der Nachweis gelingt, dass es Methoden gibt, die in der Lage sind, Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Institutionelle Entwicklungen sind dieser Erfindung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen nachgefolgt. Insofern liegt der Anfang sonderpädagogischer Fachkompetenz bei den Personen, die sich nicht mit der langen Zeit praktizierten Ausschluss von Menschen mit Behinderungen aus den Bildungseinrichtungen abgefunden haben.

In dem Maße, wie sich ab der Mitte des 18. Jahrhunderts im Zeitalter der Aufklärung aus den vereinzelt privaten Unterrichtsversuchen mit blinden, taubstummen und geistig behinderten Menschen erste Bildungseinrichtungen (z. B. Taubstummen- bzw. Blindenanstalten) herausbildeten, stellt sich auch die Frage der Qualifikation für sonderpädagogische Förderung. Diese erfolgte zunächst im Wege der Selbstinstruktion (Kanter/Schmetz 1998, S. 187). Anfang des 20. Jahrhunderts setzen dann Bemühungen um eine stärkere Vereinheitlichung der regionalen Fort- und Weiterbildungsangebote ein. Mit der erstmaligen Einrichtung eines heilpädagogischen Studienjahres an der Universität München am 2. November 1922 beginnt dann eine Akademisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfteausbildung, die besonders nach 1945 schließlich bis zum akademischen Vollstudium (bzw. grundständigen Studium) in Sonderpädagogik führt.

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung stellen sich auch für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Fachkompetenz neue Aufgaben. In Art. 24, Abs. (4) der UN-BRK wird festgelegt, dass auch die Einstellung und Schulung von Lehrkräften, Fachkräften sowie Mitarbeiter:innen für ein inklusives Bildungssystem gewährleistet sein soll (vgl. Vereinte Nationen 2009). Die Deutsche UNESCO-Kommission hat in ihren „Guidelines for policy“ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010) deutlich gemacht, dass die Programme zur Ausbildung der Lehrkräfte inklusiv ausgerichtet sein sollten. Das gilt auch für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Neben der Vermittlung von

Grundlagenwissen zur „Inklusion und Sonderpädagogik“ im Sinne einer Basisensibilisierung für alle Lehramtsstudierenden ist es deshalb notwendig, Studieninhalte zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schulentwicklung in alle Lehramtsstudiengänge und in die fachdidaktischen Studienanteile aufzunehmen (Mutzeck/ Popp 2007, Döbert/ Weishaupt 2013).

Allerdings sollten Kompetenzprofile für sonderpädagogische Förderung in einem inklusiven Bildungssystem nicht einseitig auf eine Erweiterung der Sachkompetenzen abzielen, sondern vielmehr Ich-, Wir- und ökologische Kompetenzen ebenfalls aufgreifen (vgl. Heimlich 2019). Handlungskompetenz im Hinblick auf sonderpädagogische Förderangebote in inklusiven Settings entsteht deshalb erst im Zusammenwirken dieser zentralen Kompetenzbereiche auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung von inklusiven Settings:

- Grundkenntnisse bezogen auf die individuellen Förderbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Verbindung mit psychologischen und soziologischen Voraussetzungen des Lernens und der Entwicklung sind unabdingbar. Eine zentrale Bedeutung erhalten dabei Kompetenzen im Bereich der Förderdiagnostik bezogen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte.
- Sonderpädagogische Lehrkräfte benötigen darüber hinaus ein Grundwissen zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts sowie zur Planung, Durchführung und Evaluation von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen in den verschiedenen Förderschwerpunkten in inklusiven Schulen. Dazu zählen je nach Arbeitsfeld insbesondere spezifische didaktisch-methodische Kenntnisse in Richtung auf Individualisierung und Differenzierung, da die Lerngruppen stets durch ein gewollt hohes Maß an Heterogenität gekennzeichnet sind.
- Die Arbeit sonderpädagogischer Lehrkräfte in Inklusiven Schulen beinhaltet ein hohes Maß an Anforderungen im Bereich sozialer Beziehungen. Sonderpädagogisch Tätige sollten deshalb ihre sozialen Kompetenzen einschätzen und weiterentwickeln können. Kommunikative Techniken im

Bereich der Beratung und Gesprächsführung lassen sich hier ebenso anführen wie die Fähigkeit zum gemeinsamen pädagogischen Handeln in der Schulklasse (team-teaching). Auch Grundkenntnisse zur Funktionsweise von pädagogischen Teams sowie zur Teamentwicklung sollten vorhanden sein, um die notwendigen Kooperationsstrukturen für den inklusiven Unterricht schaffen und auch pflegen zu können.

- Inklusive Settings zeichnen sich durch ein hohes Maß an Vernetzung aus. Veränderungen zeigen immer wieder, wie komplex ein bestimmtes Detailproblem mit anderen Entscheidungsinstanzen verknüpft ist. Inklusiv sonderpädagogisch Tätige sollten in der Lage sein, die systemische Struktur ihres Arbeitsfeldes analysieren zu können und darauf aufbauend mit einem vernetzten Interventionsansatz Veränderungsprozesse in Gang setzen können. Dazu ist es erforderlich, an mehreren Knotenpunkten in diesem Netzwerk von Beziehungen gleichzeitig anzusetzen. Inklusive Situationen sollten immer wieder als Ganzes in den Blick genommen werden und in ihrer sozialräumlichen Einbettung betrachtet werden. Inklusiver Unterricht ist deshalb auf ökologische Kompetenzen angewiesen, da erst unter diesem Blickwinkel die gesellschaftliche Verortung der Inklusionsaufgabe sichtbar wird.

Derzeit werden Themen und Inhalte der inklusiven Bildung in alle Lehramtsstudiengänge und auch in die sonderpädagogische Lehrkräftebildung aufgenommen. Angesichts der weiter steigenden Zahlen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind vielerorts die Ausbildungskapazitäten in der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung deutlich erweitert worden. Zum einen werden die vorhandenen Standorte gestärkt. Zum anderen werden neue sonderpädagogische Arbeitseinheiten aufgebaut.

Speziell zur inklusiven Lehrkräftebildung sind an der LMU München zwei innovative Projekte besonders hervorzuheben:

- „Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)“ (Aufbau einer Online-Plattform mit Lehr-Lern-Materialien für die inklusive Lehrerbildung in Kooperation zwischen Fachdidaktiken, Grundschulpädagogik, Schulpädagogik

und Sonderpädagogik im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, Leitung: Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Prof. Dr. Joachim Kahlert, verfügbar unter: <https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/index.html>),

- „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium (BAS!S)“ (Entwicklung eines e-learning-Studienangebotes für alle Lehr-amsstuderenden an zehn bayerischen Universitäten mit Lehrerbildung und für jährlich ca. 10.000 Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudiengängen in Bayern in Kooperation zwischen Schulpädagogik und Sonderpädagogik, gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Leitung: Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Prof. Dr. Ewald Kiel, vgl. Heimlich/ Kiel 2020).

Schlussbemerkung

Inklusion ist keineswegs das Ende der Sonderpädagogik. Inklusion heißt auch nicht Abbau, sondern Ausbau der Sonderpädagogik. Insofern ist als Antwort auf die Frage "Quo vadis Sonderpädagogik?" zunächst einmal festzuhalten, dass sonderpädagogische Fachkompetenz in einem inklusiven Schulsystem auf allen Ebenen unverzichtbar ist. Insbesondere eine gute Qualität des inklusiven Bildungsangebotes kann ohne sonderpädagogische Unterstützung gar nicht erreicht werden. Insofern ist es nur folgerichtig, dass der Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften stark angestiegen ist und in vielen Bundesländern derzeit gar nicht gedeckt werden kann. Allerdings ist die sonderpädagogische Unterstützung auch nicht an eigenständige Institutionen gebunden. Vielmehr findet sie gegenwärtig schon und zukünftig vermehrt in regionalen Netzwerken statt. Es geht darum, dass sonderpädagogische Lehrkräfte sich zukünftig vermehrt an der Gestaltung inklusiver Momente im gesamten Bildungssystem beteiligen (vgl. Heimlich 2017).

Literatur

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. Weinheim u. Basel: Beltz (engl. Originalausgabe: 2002).

Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.: Fischer.

Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn (Erstauflage: 2009).

Döbert, Hans/ Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusiv Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Fischer, Erhard/Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim/Lelgemann, Reinhard (Hrsg.): Leitfaden Profilbildung inklusive Schule. München (zu beziehen über: www.km.bayern.de).

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. London, New York: Routledge.

Heimlich, Ulrich (2019): Inklusiv Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich: Inklusiv Momente im Bildungsprozess. In: Pädagogische Rundschau 71 (2017b) 2, S. 171-186.

Heimlich, Ulrich (2022): Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, Ulrich/ Jacobs, Sven (Hrsg.) (2001): Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der IGS Halle/ S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (Hrsg.) (2012): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim/Lelgemann, Reinhard/Fischer, Erhard (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, Ulrich/ Wilfert, Kathrin/Ostertag, Christina/Gebhardt, Markus (2018a): Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018.

Heimlich, Ulrich/ Ostertag, Christina/Wilfert, Kathrin/Gebhardt, Markus (2018b): Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik 10 (2018) 3, S. 211-231.

Heimlich, Ulrich/ Kiel, Ewald (2020): Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, Ulrich/Müller, Ursula/Pfeil, Patricia/Einsiedler, Marion/Roland, Regina/Wittko, Michael (2022): Inklusive Regionen. Das Beispiel Kempten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. München: Beltz PVU.

Kanter, Gustav O./Schmetz, Ditmar (1998). Der Verband und der Auf- und Ausbau von Ausbildung und Studium. In A. Möckel (Hrsg.), Erfolg, Niedergang, Neuanfang (S. 186–207). München, Basel: E. Reinhardt.

Lang, Markus (2020): Förderschwerpunkt Sehen. In: Heimlich, Ulrich/ Kiel, Ewald (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84-96.

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: CVK.

Mutzeck, Wolfgang/ Popp, Kerstin: Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Weinheim u. Basel, 2007.

Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien.

Sander, Alfred (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Entwicklungsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 33-44.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz von 06.05.1994 (URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf, letzter Aufruf: 11.09.2023)

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Bearb.) (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 - 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 231 (UR https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf, letzter Aufruf: 08.09.2023).

Vereinte Nationen (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung) (URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf, letzter Aufruf: 11.09.2023).

2. Dr. med. Bettina von Livonius: Aktuelle augenmedizinische Entwicklungen im Kontext von Sehschädigungen im Kindes- & Jugendalter

Myopie Prophylaxe

Die im folgenden besprochenen Überlegungen zur Myopie Prophylaxe beziehen sich nur auf die Achsenmyopie, auch Schulmyopie genannt. Seltenerer Sonderformen der Myopie, die z.B. aufgrund von Syndromen vorkommen, Myopie in Folge von Linsenerkrankungen, genetischen Varianten oder eine Myopie im Vorschulalter, bei der es keine Studien zur Progressionsminderung gibt, sind hier bei der Überlegung zur Prävention einer Myopie ausgeschlossen.

Von einer Myopie spricht man, wenn ein Refraktionsfehler von $-0,5$ dpt oder mehr vorliegt. Ab -6 dpt spricht man von einer hohen Myopie. Bei einer Achsenmyopie ist der Augapfel länger als normal gebaut. Dies führt dazu, dass der optische Brennpunkt vor der Netzhaut liegt. Dabei führt ein 1 mm längerer Augapfel zu einer Kurzsichtigkeit von ca. 2,7 dpt. Der Beginn der Myopie Entwicklung liegt meist im Grundschulalter, daher kommt auch der Begriff Schulmyopie. Die Progression endet meist im 25. Lebensjahr. Wichtig ist es, dass man vor der Feststellung, ob tatsächlich eine Achsenmyopie vorliegt, eine Messung der objektiven Refraktion in Zykloplegie vornimmt. Nur so können "falsche" Refraktionswerte, die aufgrund einer Akkommodation, d.h. durch die Fähigkeit der Linse dynamisch die Brechkraft zu verändern, gemessen werden, vermieden werden. Zusätzlich sollte eine Achsenlängenmessung durchgeführt werden, zum einen, um das Vorliegen einer Achsenmyopie zu beweisen, zum anderen um eine Dokumentation der Myopie-Veränderung im Verlauf durchführen zu können.

Weltweit wird mit einer hohen Zunahme der Myopie in der Gesamtbevölkerung gerechnet. Prof. Lagrèze, Oberarzt und Leiter der Sektion Neuroophthalmologie, Kinderophthalmologie und Schielbehandlung der Universitäts-Augenklinik in Freiburg, und seine Co-Autoren beschrieben im Deutschen Ärzteblatt 2017 die Prävalenz der Myopie 2010 und die erwartete Prävalenz in den Jahren 2030 und 2050

wie folgt: Die Myopie Prävalenz bezogen auf die Gesamtbevölkerung lag in Zentraleuropa 2010 bei 27%. Für das Jahr 2030 wird eine Zunahme der Prävalenz auf 42% und für das Jahr 2050 auf 54% geschätzt. In Ostasien lag die Myopie-Prävalenz 2010 bei 47% und wird für das Jahr 2030 auf 57% und für das Jahr 2050 auf 65% geschätzt. Weltweit lag die Myopie-Prävalenz 2010 bei 28%, für das Jahr 2030 wird sie auf 40% und für 2050 auf 50% geschätzt.

Allerdings gibt es aktuell keine sicheren Belege, dass der Anteil kurzsichtiger Menschen in den letzten Jahren in Deutschland zugenommen habe. So lag die Prävalenz der Myopie in Deutschland bei den 3-17-Jährigen im Zeitraum 2003-2006 bei 13.3%. Betrachtet man die Myopie-Prävalenz der Gleichaltrigen im Zeitraum 2014-2017, so konnte kein Unterschied festgestellt werden.

Die möglichen Folgen einer Myopie sind vielfältig. Offensichtlich ist, dass beim Vorliegen einer Myopie optische Hilfsmittel (Brille oder Kontaktlinsen) benötigt werden. Dies kann für den Einzelnen sehr lästig sein, ökonomisch gesehen handelt es sich um hohe Kosten, die durch die benötigten Sehhilfen entstehen. Aus augenärztlicher Sicht ist der deutliche Anstieg des Risikos, dass Sekundärerkrankungen auftreten, bei einer hohen Myopie (mehr als -6dpt), relevant. Zu den möglichen Sekundärerkrankungen zählen die Entwicklung degenerativer Makulaerkrankungen, Choroidale Neovaskularisationen (CNV) im Bereich der Makula, Netzhautablösungen, Glaukom (erhöhter Augeninnendruck), Katarakt (Linsentrübung) oder Strabismus (Schielstellung).

Doch wie kommt es dazu, dass sich bei einem Menschen eine Myopie entwickelt? Folgende Haupt-Risikofaktoren für die Entwicklung einer Myopie werden in der Fachwelt diskutiert: Die genetische Veranlagung, Umweltfaktoren und das eigene Verhalten. Bezüglich der genetischen Veranlagung geht man davon aus, dass bei der Myopie eine multifaktorielle Vererbung vorliegt. Derzeit sind ca. 40 Genloci bekannt, die für die Myopie-Entwicklung mitverantwortlich sind. Bei einer multifaktoriellen Vererbung kann man nicht wie bei den "klassischen" Erbkrankheiten mittels eines Stammbaums das Risiko einer Myopie Entwicklung der Nachkommen berechnen. Man konnte jedoch bei der Betrachtung der Refraktion der Eltern folgendes feststellen: Ist kein Elternteil myop, so ist das Risiko für ein gemeinsames

Kind eine Kurzsichtigkeit zu entwickeln 10%, ist ein Elternteil myop, so ist dieses Risiko bei 30% und sind beide Elternteile myop so liegt das Risiko einer Myopie-Entwicklung bei einem gemeinsamen Kind bei 60%.

Neben der Vererbung sollen aber auch Umweltfaktoren und das eigene Verhalten einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Progression einer Myopie haben. Hierzu gehört die Zeit von Aktivitäten mit Fokus im Nahbereich (Smartphone-Benutzung oder Lesen), die Länge des Schulbesuchs und die Ausbildungsdauer. Hierzu wurden in verschiedenen Studien die Schulzeiten, die Länge der Pausen und ob diese drinnen oder draußen verbracht wurden, bezogen auf Winter- und Sommermonate verglichen. Dabei kam heraus, dass das Vorhandensein einer Myopie positiv zu Schul- und Berufsabschluss korrelierte, d.h. je höher der Schul- und Berufsabschluss war, desto höher war der Anzahl derer, die myop waren. Aufgrund dieser Datenlage wurde folgende Empfehlung für die Naharbeit herausgegeben: Bei längerer Naharbeit/Lesezeit sollte folgendes beachtet werden: Bei Naharbeiten von mehr als 30 min am Stück, die in einem Abstand von weniger als 30 cm durchgeführt werden, sollten regelmäßige Unterbrechungen von 10 min durchgeführt werden.

Auch die Länge des Aufenthalts im Tageslicht soll bei der Entwicklung einer Myopie maßgeblich sein. Daraus ergab sich folgende Empfehlung den "Lichtmangel" zu beheben: Aufenthalt im Freien bei einer Beleuchtungsstärke ab 1000 Lux von mindestens 2h täglich. Unter diesen Bedingungen konnte in einer Studie eine Abnahme des Myopie Risikos und eine verlangsamte Progression um 0,13 dpt/Jahr festgestellt werden.

Hier ein Vergleich verschiedener Beleuchtungen gemessen in der Beleuchtungsstärke Lux, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wieviel 1000 Lux ist: Eine Kerzenflamme hat in 1 m Abstand eine Beleuchtungsstärke von 1 Lux, Bürobeleuchtung 500 Lux, ein bedeckter Himmel an einem Dezembertag in Deutschland 2.500 Lux, und ein heller Sonnentag in Deutschland 130.000 Lux.

Neben der Anpassung des Verhaltens gibt es Überlegungen die Myopie-Progression auf pharmakologischen Weg zu verlangsamen bzw. aufzuhalten. Es existieren

schon Berichte aus dem Jahr 1874, in denen beschrieben wurde, dass Atropin Augentropfen (AT) die Myopie-Progression hemmen können. In den Jahren 2006 und 2012 wurden in Singapur zwei große randomisierte, kontrollierte Studien zu diesem Thema durchgeführt, die ATOM-Studie 1 und 2 (Atropine in the Treatment of Myopia Study). Bei der ATOM-1-Studie wurde die Wirkung von Atropin 1% AT im Vergleich zu Placebo AT getestet. Untersucht wurden 346 Kinder zwischen 6 und 12 Jahren. Dabei zeigte sich eine Progressionsabnahme der Myopie von 1,2 dpt auf 0,25 dpt/Jahr. Bei der ATOM-2-Studie wurden 400 Kinder zwischen 6 und 12 Jahren über 2 Jahre mit Atropin AT unterschiedlicher Konzentration untersucht. Dabei zeigte sich für Atropin 0,5% AT eine Progressionsabnahme um 0,3 dpt, für Atropin 0,1% AT um 0,38 dpt und für Atropin 0,01% AT um 0,49 dpt. Die Wirkung von 0,01% Atropin AT blieb auch ein Jahr nach Therapieende am effektivsten. In den folgenden Jahren erfolgten vier kleinere klinische Studien und 7 Fallserien, bei denen 5-15-Jährige über 22 Monate mit Atropin AT behandelt wurden. Dabei konnte bei der asiatischen Bevölkerung einen Rückgang der Myopie-Progression im Mittel um 0,55 dpt/Jahr und bei kaukasischen Kindern um 0,35 dpt/Jahr gesehen werden. Aufgrund dieser weltweiten Studienlage ist die derzeitige Empfehlung der Deutschen Ophthalmologischen Gesellschaft (DOG), des Berufsverbandes der Augenärzte (BVA) und der Gesellschaft für Strabologie, Neuroophthalmologie und Kinderophthalmologie (GSNK) für 6- bis 14-Jährige, dass falls eine Myopie-Progression von mindestens 0,5 dpt pro Jahr vorliegt, Atropin 0,01% AT einmal täglich abends appliziert werden können. Es wird dabei davon ausgegangen, dass es sich um eine sichere, nebenwirkungsarme Anwendung mit guter Wirksamkeit handelt, die kaum Rebound-Phänomene zeigt. Eine Fortsetzung einer Therapie sollte jedoch spätestens nach 2 Jahren evaluiert werden. Bei anhaltender Myopie-Progression sollte die Therapie fortgesetzt werden. Bei einer Progression von weniger als 0,5 dpt/Jahr könnte ein Auslassversuch unternommen werden.

Um die Wirksamkeit von einer Therapie mit Atropin AT bei einer großen Anzahl kaukasischer Kinder mittels einer Studie zu untersuchen, wurde von Prof. Lagrèze die AIM-Studie (Low-dose Atropine for Myopia control in children) konzipiert. Bei ihr handelt es sich um eine multizentrische, prospektive, randomisierte, doppelt-

verblindete Studie. Insgesamt sollen dabei deutschlandweit 300 Patienten eingeschlossen und über drei Jahre beobachtet werden. Die Rekrutierungsphase läuft derzeit noch. Bis jetzt sind ca. 210 Kinder eingeschlossen. Im 1. Jahr erhält die Studiengruppe Atropin 0,02%, die Kontrollgruppe Placebo AT. Im 2. Jahr geht es für die Studiengruppe unverändert mit Atropin 0,02% weiter, die Kontrollgruppe beginnt mit Atropin 0,01%. Im 3. Jahr wird die Studiengruppe auf Placebo AT umgestellt, die Kontrollgruppe macht mit Atropin 0,01% AT weiter. Es wird also untersucht, ob low-dose-Atropin überhaupt wirkt und wenn ja, ob Atropin 0,02% AT besser wirken als Atropin 0,01% AT. Es bestehen folgende Einschlusskriterien (hier werden nur die wichtigsten genannt, es handelt sich nicht um eine vollständige Auflistung): Kaukasische Kinder zwischen 8-12 Jahren; Myopie von -1 dpt bis -6 dpt (sphärisches Äquivalent, nur ein Auge muss die Kriterien erfüllen); jährliche Zunahme der Myopie von $\geq 0,5$ dpt. Es gelten unter anderem folgende Ausschlusskriterien: Kinder asiatischen, afrikanischen oder indischen Ursprungs. Kinder, die schon einmal mit Atropin AT getropft wurden, Kinder, die im Rahmen einer Myopie Prophylaxe multifokale Kontaktlinsen, Ortho-K-Linsen oder defokussierende Gläser getragen haben. Letzteres ist allerdings nur ein relatives Ausschlusskriterium, da es davon abhängt, wie lange die Brillen oder Kontaktlinsen schon nicht mehr getragen wurden. Weitere Ausschlusskriterien sind Strabismus, eine gestörte Binokularität, ein Astigmatismus von über 1,5 dpt, eine Anisometropie von mehr als 1,5 dpt, jegliche Augenerkrankung, eine Frühgeburtlichkeit, Chromosomenanomalie oder Stoffwechselerkrankungen.

Neben der pharmakologischen "Therapie" zur Eindämmung der Myopie-Progression werden optische Methoden zur Verringerung einer Myopie-Progression diskutiert: Defokussierende Brillengläser, multifokale Kontaktlinsen und Ortho-K-Kontaktlinsen.

Bei den defokussierenden Brillengläsern handelt es sich um Brillengläser in der individuellen Glasstärke, bei denen zusätzlich in der mittleren Peripherie eine Vielzahl kleiner Pluslentikel eingeschliffen sind, welche einen zweiten Fokus vor der peripheren Netzhaut generieren. Dabei wird das Bild sowohl auf die Fovea als auch vor die periphere Netzhaut fokussiert. Die Idee dahinter ist, dass das vor der Netzhaut

liegende Bild möglicherweise ein Stoppsignal für das Augenlängenwachstum sein könnte. Nach demselben Prinzip sollen multifokale Kontaktlinsen bei der Verlangsamung der Myopie Progression wirken. Allerdings fehlen hierzu noch von Firmen unabhängige Studien.

Ortho-K-Linsen sind formstabile Kontaktlinsen mit einer speziellen Linsengeometrie, die über Nacht getragen werden. Dabei wird die Hornhautform durch hydrostatische Kräfte so verändert, dass tagsüber keine Sehhilfe mehr getragen werden muss. Die Mehrheit der Studien zur Orthokeratologie wurden bei asiatischen Kindern durchgeführt, dabei zeigte sich eine gewisse Reduktion der Myopie-Progression, allerdings kann es auch hier nach Absetzen der Linsen zu einem Rebound-Effekt kommen. Da es bei diesen Linsen bei unsachgemäßer Handhabung zu einer schweren Hornhautentzündung kommen kann sollten die Patienten, die dafür in Betracht kommen und diese Linsen gerne haben würden, sehr genau ausgewählt und aufgeklärt werden. Generell können im Rahmen der Myopie-Progressionsprophylaxe Ortho-K-Linsen bei Myopien zwischen -1,0 bis -5.0 dpt. und mit regulärem Astigmatismus mit der Regel bis -1.5 dpt. angewandt werden. Höhere Myopie und Astigmatismen können nur mit Einschränkungen oder gar nicht versorgt werden. Zusätzlich gibt es limitierende Faktoren wie z.B. die anatomischen Verhältnisse der Hornhaut und die Pupillenweite.

Eine Meta-Analyse aus dem Jahr 2016 fasste die Effekte verschiedener Maßnahmen gegen eine Myopie-Progression wie folgt zusammen: Die mittlere Progressionsdifferenz zu Placebo oder zu einer monofokalen Brille betrug bei Atropin 1% AT 0,68 dpt./Jahr, bei Atropin 0,1% AT 0,53 dpt./Jahr, bei Atropin 0,01% AT 0,53 dpt./Jahr, bei multifokalen Kontaktlinsen 0,21 dpt./Jahr, bei einer Gleitsichtbrille 0,14 dpt./Jahr und bei der Anwendung von Zyklopentolat AT 0,33 dpt./Jahr. Eine Exposition von 2h/Tag Sonnenlicht erbrachte eine mittlere Progressionsdifferenz von 0,14 dpt./Jahr.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis jetzt der, gemäß der von Firmen unabhängigen Studienlage, stärkste und nebenwirkungsärmste Effekt mit Atropin 0,01% AT erreicht wurde. Derzeit sind diese Augentropfen nicht durch die Kranken-

kasse erstattungsfähig, da es sich um eine Off-Label-Therapie handelt. Mittels Studien sind noch viele Fragen bezüglich einer Behandlung mit Atropin AT zu klären. So ist derzeit noch offen, welche Dosis optimal ist, ab welchem Alter und bis zu welchem Alter getropft werden sollte. Vielleicht bringt hier die AIM-Studie neue Erkenntnisse. Gegebenenfalls kann eine optische Versorgung mit multifokalen Kontaktlinsen, defokussierenden Brillengläsern oder auch Ortho-K-Kontaktlinsen erfolgen. Auf jeden Fall kann man aber seinen Myopie-Patienten, bei denen eine nachgewiesene Myopie-Progression von mehr als 0,5dpt/Jahr vorliegt, empfehlen die Naharbeit zu reduzieren, bzw. Pausen einzulegen, so wie eine Tageslichtexposition (ab 1.000 Lux) von über 2h/Tag anzustreben.

Brillenausgleich bei Kindern

Allgemeines zur Brillenverordnung bei Kindern:

Die objektive Refraktionsbestimmung muss bei Kindern und Jugendlichen unbedingt in Zykloplegie erfolgen. In der LMU-Augenklinik werden ab dem 1. Lebensjahr zweimal Cyclopentolat AT 1% im 10 Minuten Abstand getropft (wenn keine Kontraindikationen gegen diese Tropfen bestehen), dann wird nach 20 Minuten die objektive Refraktion gemessen. Unter dem 1. Lebensjahr, bei neurologischen Vorerkrankungen wie beispielsweise einer Epilepsieneigung oder bei schlechtem Allgemeinzustand werden dreimal Tropicamid AT im 10 Minuten Abstand appliziert, bevor die objektive Refraktion gemessen wird. Atropin sollte wegen der langanhaltenden Wirkung nicht in der Routine eingesetzt werden. Die objektive Refraktion kann mit dem Autorefraktometer oder noch besser mittels Skiaskopie erfolgen. Die Vorteile einer Skiaskopie sind, dass der Untersucher während des Skiaskopierens viele Zusatzinformationen durch den Skiaskopierreflex und das Aussehen des Lichtbandes bekommt. So können Hornhautirregularitäten und Trübungen der optischen Medien schon beim Skiaskopieren erkannt werden. Außerdem ist bei der Skiaskopie weniger Kooperation des Kindes erforderlich als bei der Messung mit dem Autorefraktometer. Sogar Messungen „über die eigene Brille“ sind möglich und können einen erheblichen Erkenntnisgewinn erbringen.

Sollte bei den Messungen herauskommen, dass ein Refraktionsausgleich notwendig ist und noch keine subjektive Refraktion (wie z.B. bei Vorschulkindern) möglich sein, dann sollte der Refraktionsausgleich nach der Leitlinie 26a von BVA und DOG erfolgen:

Bis zum 1. Geburtstag wird eine Hyperopie ab +4dpt, eine Anisometropie ab 1,5dpt und ein Astigmatismus von mehr als 3dpt ausgeglichen. Ab dem 1. Geburtstag wird eine Hyperopie ab +3dpt, eine Anisometropie ab 1dpt und ein Astigmatismus ab 1dpt ausgeglichen. Eine Myopie wird im ersten Lebensjahr in Anlehnung an den Aufmerksamkeitsraum ausgeglichen, d.h. Säuglinge ab -5dpt. Ab dem 2. Lebensjahr findet eine Vollkorrektur statt. Wenn ein Refraktionsausgleich ohne subjektive Refraktion stattfindet, sollte zusätzlich folgendes beachtet werden: liegt eine Hyperopie mit Schielen vor, sollte die objektive Refraktion maximal 0,5 dpt unterkorrigiert werden. Eine Hyperopie ohne Schielen wird im Kindesalter um 1dpt unterkorrigiert. Eine Anisometropie wird immer voll auskorrigiert, d.h. aber auch, dass ggf. beide Gläser um den identischen Betrag unterkorrigiert werden. Ein Astigmatismus wird voll ausgeglichen. Bei einer Myopie erfolgt ab dem 2. Lebensjahr eine Vollkorrektur.

Die angeborene Linsentrübung (Katarakta congenita)

schwerwiegenden, zum Teil irreversiblen Beeinträchtigungen wie zu einer Amblyopie bis hin zur Erblindung, zu einer Schielabweichung oder zu einem Nystagmus führen.

Daher sind eine frühzeitige Diagnostik und Therapie entscheidend. Eine erste Beurteilung der Linse kann mit einem Durchleuchtungstest, dem sog. Brückner-Test erfolgen. Dabei wird bei simultaner Beleuchtung mit einer starken Lichtquelle und quasi koaxialem Beobachtungs- und Beleuchtungsstrahlengang die Abdunkelung der Pupillen beider Augen beobachtet. Zusätzlich kann man die Stärke einer Linsentrübung mittels Skiaskopie bei enger Pupille beurteilen. Liegt der Verdacht auf das Vorliegen einer Linsentrübung vor, sollte nach einer Inspektion der vorderen Augenabschnitte (möglichst an einer Spaltlampe) eine Messung des Hornhaut-

durchmessers und eine Fundusuntersuchung bei weiter Pupille erfolgen. Bei erweiterter Pupille kann man dann auch an der Spaltlampe im regredienten Licht die Linsentrübung genauer in Ausbreitung und Lage sehen. Liegt eine Linsentrübung vor, dann sollte auch eine pädiatrische Untersuchung zum Ausschluss weiterer systemischer Erkrankungen (z.B. Galaktosämie) erfolgen.

Eine OP-Indikation zur Entfernung der getrübten Linse hängt ab von der Lage und der Dichte der Linsentrübung, und ob ein ein- oder beidseitiger Befund vorliegt. Selten findet eine OP vor der 4.-8. Lebenswoche statt, da vorher ein deutlich höheres Risiko der Entwicklung eines Sekundärglaukoms besteht. Ist das Kind bei der Linsenentfernung jünger als 3 Jahre, dann findet eine Linsenentfernung mittels Pars-plana-Lensektomie (pPL) mit vorderer und hinterer Kapsulotomie statt. Dabei wird in der Regel keine Kunstlinse eingesetzt, sondern eine Linsenlosigkeit (Aphakie) belassen, da in diesem Alter bei frühzeitigem Einsetzen einer Kunstlinse die Gefahr einer starken entzündlichen und fibrinösen Reaktion besteht. Sind die Kinder bei der Entfernung der körpereigenen Linse 3-7 Jahre alt, dann kann eine Entfernung der Linse, eventuell sogar in Kombination mit Einsetzen einer Kunstlinse (Hinterkammerlinse, wie beim Erwachsenen) erfolgen. Sind die Kinder bei der Linsenentfernung älter als 7 Jahre, dann wird eine Entfernung der eigenen Linse mit Einsetzen einer Kunstlinse (Hinterkammerlinse) durchgeführt.

Wird keine Kunstlinse eingesetzt, d.h. liegt eine Linsenlosigkeit (Aphakie) vor, dann muss baldmöglichst eine Kontaktlinsenversorgung erfolgen, damit das operierte Auge einen adäquaten Seheindruck bekommen kann. Sobald das Kind sicher läuft, werden die Kontaktlinsen auf die Ferne eingestellt und eine Bifokalbrille für die Nähe verordnet. Teilweise werden die Kontaktlinsen aber auch auf eine etwas erweiterte Naheinstellung angepasst und dann dazu eine entsprechende Bifokalbrille angepasst. Dies hat vor allem bei Kindern, die die Brille nicht gerne tragen, den Vorteil, dass der Nahbereich dann durch die Kontaktlinsen mit einer guten Sehschärfe abgedeckt ist.

Für die Implantation einer Kunstlinse im zweiten Schritt würde man warten, bis die Kinder 6 Jahre und älter sind. Je länger man mit der Sekundärimplantation einer

Kunstlinse wartet, umso sicherer wird die Berechnung, welche Linsenstärke erforderlich ist, um für das erwachsene Auge einen guten Wert zu erhalten.

Das Hauptproblem einer Katarakt-Operation im Kindesalter ist die mögliche Entstehung langfristiger Komplikationen nach einer Operation. Sehr oft kommt es zur Entwicklung eines Nachstars. Mehr gefürchtet ist allerdings die Entstehung eines Sekundärglaukoms (Anstieg des Augeninnendrucks). Je älter ein Kind bei der Operation ist, umso geringer ist das Risiko, dass es zu diesen Komplikationen kommen kann.

Hereditäre Optikusatrophien

OPA-1

Die OPA1-assoziierte Autosomal Dominante Optikusatrophie (ADOA) ist eine seltene Erkrankung, bei der es zu einer Degeneration der Ganglienzellen in der Retina kommt. Dies führt zu einer beidseitigen symmetrischen Papillenabblassung. Sie hat eine Prävalenz von 1:10.000 bis 1:50.000. Häufig kommt es bei dieser Erkrankung bereits im Kindesalter (um das 6. Lebensjahr) zu einer Visusabnahme, die unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann (Visus von 0,01-0,6). Sie tritt nahezu immer beidseitig auf. Zusätzlich kann eine Farbsinnstörung (Blau-Gelb-Verlust) vorliegen. Eine Therapieoption besteht leider nicht.

LHON - Leber'sche hereditäre Optikusanerose

Hierbei handelt es sich um eine seltene mitochondrial vererbte Erkrankung, d.h. dass die Erkrankung nur über die Mutter vererbt werden kann. Die Prävalenz liegt bei 1:30.000 - 1:50.000. Die Mutation der mitochondrialen DNA führt zu einem defekten Elektronentransfer in der Atmungskette der Zelle, was eine verminderte ATP-Synthese zur Folge hat. Sekundär führt dies zu einer beidseitigen Degeneration der retinalen Ganglienzellen bis in die Sehstrahlung im Gehirn (Corpus geniculatum laterale). Es erkranken bevorzugt Männer zwischen dem 15. – 35. Lebensjahr (95% vor 50. Lebensjahr). Der Gendefekt hat nur eine unvollständige Penetranz, d.h., dass bei Vorliegen einer Mutation nur ca. 38% der Männer und ca. 10% der

Frauen erkranken. Bei Ausbruch der Erkrankung kommt es zu einem einseitigen, schmerzlosen Visusabfall (innerhalb von 3-6 Monaten bis zu 2 Jahren) auf einen Visus von 0,1 oder schlechter. Das zweite Auge folgt meist innerhalb weniger Wochen bis zu über einem Jahr. Zusätzlich zur Verschlechterung des zentralen Sehens kann eine Farbsinnstörung, eine Abnahme des Kontrastsehens, und eine Blendempfindlichkeit auftreten. Als klinischer Befund zeigt sich im Anfangsstadium eine Mikroangiopathie im Bereich der Sehnervenscheibe mit vermehrt geschlängelten Gefäßen und eine Papillenrandunschärfe. Wird eine Fluoreszenzangiographie durchgeführt, so zeigt sich keine Leckage, d.h., dass keine Flüssigkeit austritt. In 20% der Fälle liegt aber auch ein unauffälliger Fundusbefund vor. Im weiteren Verlauf der Erkrankung ist die Mikroangiopathie rückläufig. Bereits nach 6 Wochen ist eine anfangs temporal betonte Papillenblässe zu erkennen. Nach Jahren kommt es teilweise zu einer Glaukom-ähnlichen Aushöhlung der Papille. Die Diagnosesicherung kann nur mittels Gendiagnostik erfolgen.

Es muss auf jeden Fall ein Ausschluss ggf. behandelbarer differentialdiagnostischer Erkrankungen erfolgen. Denn es gibt auch Kombinationen mit Multiple Sklerose (MS)-ähnlichen Erkrankungen bzw. auch anderen mitochondrialen Erkrankungen.

Eine Kausaltherapie der LHON gibt es leider noch nicht. Es wird empfohlen Toxine (cyanhaltigen Lebensmittel, Nikotin, Alkoholexzesse, Drogen) und Stress zu meiden.

Eine zugelassene medikamentöse Therapie existiert in der Form von Idebenone, einem synthetischen, kurzkettigen Benzoquinon und Enzym der zytosolischen NADH:quinone oxidoreductase. Es durchdringt die Mitochondrien-Membran und gibt Elektronen zum Komplex III in der mitochondrialen Atmungskette weiter. Dadurch wird die ATP-Produktion wieder gesteigert und die Lipidperoxidation und der oxidative Stress wird reduziert. Die Wirkung dieser Therapie wird zurzeit noch erforscht.

Das Zulassungsverfahren einer Gentherapie für die LHON (Präparat: lenadogene neparvovec) wurde im Frühjahr 2023 gestoppt, da der Antrag auf Zulassung bei

der Europäischen Arzneimittel-Agentur (EMA) vom Hersteller zurückgezogen wurde.

Leber'sche congenitale Amaurose (LCA)

Bei der LCA handelt es sich um eine schwere frühkindliche Netzhautdystrophie und die häufigste genetische Ursache einer Sehverschlechterung bei Säuglingen und Kindern mit Symptombeginn oft bei Geburt oder innerhalb des 1. Lebensjahres. Theodor von Leber beschrieb 1869 erstmals das Krankheitsbild als eine Form angeborener Blindheit mit schwer reduziertem Sehvermögen noch vor dem ersten Lebensjahr, Nystagmus, herabgesetztem Pupillenspiel und tapeto-retinaler Degeneration. Heute wissen wir, dass es unterschiedliche Verlaufsformen und Schweregrade gibt und es sich beim Krankheitsbild der Leber'schen kongenitalen Amaurose (LCA) um eine genetisch heterogene Gruppe von Netzhauterkrankungen handelt, deren Gemeinsamkeit ein fortschreitender Untergang an funktionalem Netzhautgewebe ist. Mittlerweile sind Mutationen in über 20 Genen bekannt, die mit Netzhautdystrophien aus diesem Formenkreis assoziiert sind.

Für eine Unterform der LCA, die durch Mutationen im sogenannten RPE65 (retinal pigment epithelium-specific 65kDa) Gen verursacht wird, gibt es eine Gentherapie, die seit November 2018 in Europa zugelassen ist. Betroffene leiden unter einer Netzhautdegeneration, die zu früher Nachtblindheit, einer Gesichtsfeldeinschränkung mit Sehverlust bis hin zu kompletter Erblindung führen kann. Eine ausgeprägte Sehbeeinträchtigung kann bereits bei Geburt, etwas später wie bei der Verlaufsform einer Severe Early Childhood Onset Retinal Dystrophy (SECORD) oder wie beim Subtyp einer Retinopathia pigmentosa (RP20) erst im jüngeren Erwachsenenalter zu einer signifikanten, fortschreitenden Sehminderung führen.

Das Prinzip der Therapie mit dem Namen Voretigen Neparvovec besteht darin, dass eine "gesunde" Kopie des RPE65-Gens im Rahmen einer Operation mittels eines AAV-Vektors unter die Netzhaut (zu den Zielzellen) gebracht wird. Beobachtungen bei den vier derzeit in der Augenklinik der LMU behandelten Kindern zeigten, dass die Kinder bereits wenige Wochen nach der Gentherapie eine wesentlich bessere Orientierung in der Dämmerung und ein vergrößertes Gesichtsfeld beim

Spielen zeigten. Die Kinder konnten sicherer greifen und vor der Therapie zusätzlich notwendige Lichtquellen im Raum waren nicht mehr notwendig. Außerdem zeigte sich ein Visusanstieg.

Durch diese Gentherapie besteht nun erstmals ein wirksamer kausaler Therapieansatz für die RPE65-assoziierte Netzhautdystrophie und damit hat erstmals ein vollkommen neuartiger Therapieansatz Einzug in den klinischen Alltag der Augenheilkunde erhalten.

3. Prof. Dr. Markus Dederich: Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit für Menschen mit mehrfachen Beeinträchtigungen – Eine kritische Zwischenbilanz

Einleitung und Überblick

Im Programm dieser Tagung finden wir ein überreiches Angebot an Vorträgen und Workshops, die sich direkt oder indirekt mit den beiden zentralen Begriffen meines Vortrags befassen, also mit Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit.

Unter anderem werden thematisiert: technische und praktische Aspekte der Digitalisierung, konzeptionelle Fragen inklusiver Settings, methodische und didaktische Aspekte des Unterrichts, berufliche Teilhabe, Care am Lebensende, Aspekte der Frühförderung und der kulturellen Bildung, Fragestellungen im Kontext von Barrierefreiheit (etwa Zugänglichkeit von Infrastruktur, technischen Systemen, Information, kulturellen und pädagogischen Angeboten aller Art usw.) sowie Angebote, die um Fragen der Kommunikation kreisen.

Mit wird es nachfolgend weniger um Fragen der praktischen Umsetzung gehen, sondern darum, einige zentrale und grundlegende Aspekte auf einer übergeordneten und insofern abstrakteren Ebene herauszuarbeiten. Diese können als Orientierungshilfen für die kritische Reflexion praktischer Fragen und Probleme verstanden werden.

Teilhabe: Eine kleine Hinführung

Etwa seit der Jahrtausendwende hat der Begriff der Teilhabe eine beachtliche Karriere gemacht und kann neben der Inklusion als das wohl wichtigste Leitprinzip der Heil- und Sonderpädagogik, der Sozialen Arbeit, der sozialen und beruflichen Rehabilitation, der Altenhilfe, aber auch der kulturellen Bildung bezeichnet werden. Mit seiner Verbreitung und Popularisierung ist der Begriff jedoch weiter und in einem gewissen Sinn auch diffuser geworden. Was Hazibar und Mecheril für den Begriff der Inklusion sagen, trifft sicher auch für die Teilhabe zu: Demnach ist Teilhabe „ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel,

die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen“ (Hazibar & Mecheril 2013, o.S.).

Ebenso ist festzustellen, dass Teilhabe trotz der wissenschaftlichen und juristischen Prominenz des Begriffs in den ihn verwendenden Disziplinen noch nicht den Status eines theoretisch ausgearbeiteten Grundbegriffs zu haben scheint. So fällt beispielsweise auf, dass in sehr vielen Publikationen sowohl die Unterschiede als auch die Überlappungen zwischen ‚Teilhabe‘ und ‚Inklusion‘ entweder erst gar nicht thematisiert oder nur unzureichend ausgearbeitet werden (so auch im dritten „Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen“, BMAS 2021) oder die Begriffe ‚Teilhabe‘ und ‚Partizipation‘ trotz verschiedener Differenzierungsversuche synonym verwendet werden (vgl. Schwab 2022). Solche Klärungen aber sind von fundamentaler Bedeutung, denn sie haben die Funktion einer Optik: Sie machen einsichtig, worum es geht, worauf Inklusion und Teilhabe genau abzielen, mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sehen, welche Mittel die adäquaten zur Erreichung der mit ihnen verbundenen Ziele sind usw.

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten gibt es eine Reihe von älteren und aktuellen Versuchen, den Teilhabebegriff genauer zu fassen und zu spezifizieren. Beispielhaft sei auf die Gründungserklärung des Aktionsbündnisses Teilhabeforschung (2015) sowie den Band „Teilhabe – Konturen eines neuen Forschungsfeldes“ (Wansing u.a. 2022) verwiesen.

Dem Aktionsbündnis Teilhabeforschung zufolge meint Teilhabe „das Recht aller Menschen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Merkmalen oder der Herkunft in der Gemeinschaft gleichberechtigt mit anderen zu leben und in der Gesellschaft mitzubestimmen. [...] Unter dem Stichwort Teilhabe werden insbesondere die Lebensbedingungen und -chancen von Menschen in benachteiligten Lebenslagen thematisiert; dabei stehen neben Armut und sozialer Ungleichheit, Migration und Herkunft, Sexualität, Geschlecht und Alter vor allem auch Behinderung und chronische

Erkrankung als Risikofaktor für Exklusion im Mittelpunkt“ (Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015, 1).

In seiner Arbeitsdefinition unterscheidet das Dokument drei Ebenen: Die strukturelle Ebene, die auf „Bedingungen, Ressourcen und Möglichkeiten für das barrierefreie und vielfältige Eingebunden-Sein in gesellschaftliche und kulturelle Lebensbereiche und Funktionssysteme“ (ebd., 3) bezogen ist; die prozessbezogene Ebene, auf der es um „Möglichkeiten zur (An-)Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung“ (ebd.) in verschiedenen Lebensbereichen geht, sowie die individuelle Ebene, auf der Verwirklichungschancen „im Sinne von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen in persönlicher Lebensführung und Alltagsbewältigung“ (ebd.) thematisiert werden.

Darüber hinaus lässt sich Teilhabe empirisch-deskriptiv und normativ verstehen. In deskriptiver Hinsicht ist Teilhabe „ein Konzept, um Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsvorgängen besser zu verstehen. Auf normativer Ebene ist Teilhabe positiver Ausdruck gesellschaftlicher Zugehörigkeit und damit ein Gegenbegriff zu sozialer Ausgrenzung“ (ebd.).

Wie Iris Beck (2022, 53) konstatiert, liegt allen Bestimmungen des Teilhabebegriffs „eine Vorstellung von ‚guter Lebensführung‘, von Zugängen zu Lebensbereichen und einer gerechten Verteilung von wichtigen Gütern für die Lebensführung zugrunde“. Dies gilt ungeachtet bestehender Differenzen, die sich etwa auf die Frage beziehen, „ob eher gruppenbezogene Lagen und gesamtgesellschaftliche Maße an Wohlfahrt betrachtet werden oder sich der Fokus stärker auf die individuelle Lebenssituation richtet“ (ebd.).

Wie Beck des Weiteren schreibt, besteht in der gegenwärtigen Teilhabeforschung im Einzelnen bezüglich folgender Aspekte weitgehend Konsens:

- „die Mehrdimensionalität von Teilhabe, also der Bezug auf Lebensbereiche über die Erwerbsarbeit hinaus,
- der Fokus auf soziale Ungleichheit, ohne die Frage der Teilhabe der Bevölkerung insgesamt aus dem Blick zu verlieren,

- die Verbindung mit Fragen von Gleichheit und Gerechtigkeit und damit einer reformorientierten politischen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie
- den Subjekt- und Kontextbezug von Teilhabe, also die Betonung des Wechselspiels zwischen Menschen und den sie umgebenden Bedingungen“ (Beck 2022, 35).

In diesen Bemerkungen Becks klingt bereits die enge Verknüpfung von Teilhabe und Gerechtigkeit an: Nicht nur, dass die Realisierung von Teilhabe ohne Gerechtigkeit nicht möglich ist, sondern dass Teilhabe ein Modus ist, Gerechtigkeit zu realisieren.

Der soeben vorgenommenen Konturierung des Teilhabebegriffs folgend, stehen zwei Schwerpunkte im Zentrum der Teilhabeforschung: Erstens die analytische und empirische Auseinandersetzung mit existierenden Zugangsbeschränkungen zu gesellschaftlichen Funktionsbereichen, Teilsystemen und Gütern, die als für die Menschen relevant und bedeutsam eingestuft werden; zweitens die Erforschung ungerechtfertigter Schließungsprozesse, ungerechter Ressourcenverteilung, teilhabeeinschränkender Praktiken in spezifischen sozialen Feldern sowie die Entwicklung hier ansetzender Veränderungskonzeptionen, die in der Praxis wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden sollen.

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ist ein Spezialfall der Forderung nach Gerechtigkeit überhaupt und geht auf die seit den späten 1960er Jahren diskutierte Chancenungleichheit im Bildungswesen zurück. Angestoßen wurde diese Diskussion aufgrund zum Teil massiver Benachteiligungen beispielsweise von Mädchen und jungen Frauen oder Kindern und Jugendlichen, deren Eltern nach Deutschland migriert waren. Bis in die Gegenwart hinein liegt den diesbezüglichen Debatten die Annahme zugrunde, es gebe einen Kausalzusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Demgemäß wird Bildungsungerechtigkeit als Folge von Chancenungleichheit betrachtet, was wiederum normativ gewendet in die Schluss-

folgerung mündet, dass alle die gleichen Chancen haben sollen, ihre Möglichkeiten, ihre Potentiale, ihre natürlichen Anlagen zur Entfaltung zu bringen. Chancengleichheit im Kontext von Bildung wäre dann erlangt, „wenn die Wahrscheinlichkeit, in der Schule Erfolg zu haben, für sozial benachteiligte Kinder gleich hoch wäre wie für Kinder aus der Mittelschicht“ (Eurich 2007, 363). Dieser Forderung gemäß sind soziale Ungleichheiten, die in ungleiche Chancen münden, nicht hinzunehmen, sondern müssen im Namen der Gerechtigkeit abgebaut werden.

Die Beschäftigung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit hat in der Heil- und Sonderpädagogik erst vor wenigen Jahren begonnen und wird fast ausschließlich in Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) und einem aus ihr abgeleiteten umfassenden Inklusionsgebot geführt. Allein die inklusive Schule könne, so etwa Kersten Reich (vgl. Reich 2012), die Vermeidung von Diskriminierung und Ausschluss und die „Verbesserung der Gerechtigkeit der Bildungschancen“ (ebd., 32) für alle gewährleisten. Die Verknüpfung von Inklusion und (Bildungs-)Gerechtigkeit wird zumindest indirekt durch den empirischen Befund gestützt, dass Förderschüler:innen zu den abgehängten Bildungsverlierer:innen gehören (vgl. Bos, Müller & Stubbe 2010). Demnach wäre das traditionell segregierende deutsche Bildungssystem maßgeblich an der Herstellung von sozialer Ungleichheit beteiligt, und zwar vornehmlich dadurch, dass bereits bestehende Ungleichheiten – etwa solche, die durch die soziale Herkunft bedingt sind – und daraus resultierende Ungerechtigkeiten durch das gegliederte Schulsystem nicht ausgeglichen, sondern umgekehrt reproduziert werden – u.a. dadurch, dass der Besuch einer Förderschule nicht nur mit systematischer Separierung, sondern auch mit Stigmatisierungen und Anerkennungsdefiziten einhergeht. Freilich gibt es bisher noch keine eindeutigen empirischen Belege dafür, dass inklusive Settings zu einem substanziellen Mehr an Bildungsgerechtigkeit führen. Das liegt u.a. daran, dass theoretisch-konzeptionell noch nicht hinreichend geklärt ist, woran genau sich Bildungsgerechtigkeit bemisst und welche Güter durch Bildungsgerechtigkeit realisiert werden sollen.

Nachfolgend werde ich einige der Probleme benennen, mit denen sich die Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Behinderung bzw. Beeinträchtigung und Benachteiligung konfrontiert sieht.

Zuvor jedoch soll kurz geklärt werden, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist.

Folgt man Otfried Höffe (2007), ist nach heutigem Verständnis die Aufgabe der Gerechtigkeit, aus einer Perspektive der Unparteilichkeit und Wechselseitigkeit das Zusammenleben der Menschen so zu gestalten, „dass Vor- und Nachteile sich nicht auf verschiedene Gruppen ‚verteilen‘. Vorausgesetzt, dass die Bilanz der Vor- und Nachteile überhaupt positiv ausfällt [...], darf sie nicht bloß der Gesellschaft als Kollektiv, sie muss auch jedem einzelnen zugutekommen. Das Maß der Gerechtigkeit besteht im distributiven und zugleich kollektiven Vorteil: dem Vorteil für jeden einzelnen und für alle zusammen“ (Höffe 2007, 30).

Gosepath (2010) definiert Gerechtigkeit formal wie folgt: „Gerechtigkeit bezieht sich [...] auf die Gesamtheit der wechselseitigen Ansprüche und Verbindlichkeiten bzw. der moralischen Rechte und Pflichten, die die Menschen gegeneinander vom Standpunkt der Unparteilichkeit aus haben“ (ebd., 835). Über diese formale Definition hinausgehend muss jedoch auch bestimmt werden, „wem was zukommt“ (ebd.). Um zu einer spezifischen Konzeption zu kommen, muss eine Gerechtigkeits-theorie folgende Fragen beantworten: „Wer schuldet in welchen Umständen wem was, auf welche Weise, warum, aus welcher Perspektive, aufgrund welchen Prinzips und mit welcher Anwendung?“ (ebd.).

Die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit: Probleme und Hindernisse

Wenn es eine zentrale Aufgabe der Bildungsgerechtigkeit ist, in Bildungskontexten als illegitim eingestufte Ungleichheiten auszugleichen, dann muss geklärt werden, welches diese illegitimen, d.h. nicht hinzunehmenden Ungleichheiten sind und mit welchen Mitteln und in welchem Umfang diese zu beheben sind:

In welcher Hinsicht bestehen als illegitim eingestufte und daher nicht hinzunehmende Ungleichheiten? In Hinblick auf welche Kriterien soll Gleichheit hergestellt werden?

Welche angemessenen und legitimen Wege und Mittel zur Herstellung von Gleichheit stehen zur Verfügung?

Welche Arten und welches Ausmaß von Ungleichbehandlung im Dienst der Herstellung von Gleichheit sind angemessen und legitim?

Ausgehend von der allgemeinen und abstrakten Bestimmung von Gerechtigkeit nach Gosepath (2010) hätten Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit demnach die Frage zu beantworten, bei wem unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Zielen und Mitteln die ungleiche Verteilung von Bildungschancen ausgeglichen werden soll.

Nachfolgend möchte ich mich zunächst auf die Frage konzentrieren, in welcher Hinsicht als illegitim eingestufte und daher nicht hinzunehmende Bildungsungleichheiten bestehen. Folgt man Giesinger (2007), ist diesbezüglich zwischen der Ungleichverteilung der **Zugangschancen** von Individuen zu Bildungsangeboten (= gesellschaftlich-strukturell bedingte externe Ungleichheit) sowie der subjektiven Chancen oder Möglichkeiten von Individuen, sich Bildung **anzueignen** (körperlich, psychisch oder kognitiv bedingte interne Ungleichheit), zu unterscheiden.

Im Fall externer Ungleichheiten ist zumindest auf prinzipieller Ebene klar, dass deren Reduzierung oder Beseitigung einen Abbau von institutionellen, technischen, rechtlichen und psychosozialen Barrieren und eine Verbesserung von Teilhabechancen erfordert. Was aber bedeutet es, interne Ungleichheiten abzubauen? Diese Frage eindeutig zu beantworten ist ungemein schwieriger, zumal unbestritten ist, dass externe Ungleichheiten (etwa der eingeschränkte Zugang zu relevanten Informationen oder Bildungsmöglichkeiten) zu internen Ungleichheiten (etwa erlernter Hilflosigkeit) führen können.

Insofern müssen verschiedene Dimensionen von Gleichheit und Ungleichheit zugleich sorgfältig unterschieden und aufeinander bezogen werden. Dies sind in Anschluss an Helmut Heid (1988) und in Bezug auf die Schule die folgenden, wobei die erste und zweite Form der internen und externen Ungleichheit entsprechen.

1. Gleichheit und Ungleichheit auf intrapersonaler Ebene (individuelle Lernvoraussetzungen);

2. Gleichheit und Ungleichheit auf der Systemebene (Lerngelegenheiten, Unterrichtsmethoden, Methoden der individuellen Förderung, aber auch divergierende Schulformen); hinzu kommt nun eine dritte Form, die ihrerseits auch bedeutsam ist, weil sie mit dem Verbunden ist, was der Soziologie Pierre Bourdieu „kulturelles Kapital“ nennt:
3. Gleichheit und Ungleichheit hinsichtlich der Lernerfolge (bezogen auf faktische Lerneffekte sowie auf intendierte Lehr- oder Lernziele; diese sind maßgeblich für die Allokation des Individuums).

Zu den skizzierten Ebenen von Gleichheit/Ungleichheit möchte ich drei Bemerkungen anfügen.

Erstens gilt es die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen näher zu betrachten. Bei einem großen Teil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens gibt es zum Teil erhebliche sozial bedingte Hindernisse bei der Aneignung von Bildungsinhalten und dem Erwerb von Bildungstiteln. Nach dem „Standardverständnis von Bildungschancengleichheit“ (Giesinger 2007, 369) sind diese Hindernisse moralisch nicht akzeptabel und müssen im Dienste der Gerechtigkeit beseitigt oder abgemildert werden. Man könnte zwar argumentieren, dass solche externen sozialen Ungleichheiten eher auszuräumen sind als interne, manchmal auch als ‚natürlich‘ bezeichnete Ungleichheiten. Jedoch ist es unbestreitbar, dass interne Ungleichheit genauso nachteilig sein kann wie externe Umstände. Hinzu kommt, dass die betreffenden Menschen für beide Arten von Benachteiligung nicht verantwortlich sind (vgl. Giesinger 2007, 370).

Zweitens: Betrachten wir die drei Ebenen und ihr Zusammenspiel genauer, dann zeigt sich, dass dort, wo beispielsweise individuelle Lernvoraussetzungen sehr ungleich sind, die Bereitstellung gleicher Lerngelegenheiten für alle bestehende Ungleichheiten eher vertieft. Demnach gilt: Sollen ungleiche Lernvoraussetzungen gerechterweise ausgeglichen werden, ist die Schaffung individuell zugeschnittener Lerngelegenheiten unabdingbar, was aber heißt: Die Herstellung von Gleichheit kann Ungleichbehandlung erforderlich machen. Ein Beispiel hierfür sind die unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen, die eine

individuelle Anpassung methodischer und didaktischer Arrangements im Unterricht notwendig machen, etwa bezüglich des Komplexitätsgrades zu bearbeitender Aufgaben oder des dafür zur Verfügung gestellten Zeitrahmens. Ein anderes Beispiel sind die individuellen Bedarfslagen, die sich etwa aus körperlichen Beeinträchtigungen, autistischen Störungen oder Sinnesbehinderungen ergeben und u.U. der Einsatz zusätzlicher personeller Ressourcen im Unterricht notwendig machen.

Jedoch kann die Ungleichbehandlung von Ungleichem die Ungleichheit nicht nur kompensieren, sondern ihrerseits auch vergrößern, etwa in Bezug auf die Erreichung von gesellschaftlich definierten Minimalzielen von Bildung. Als Beispiel kann hier die schon lange geführte Debatte über den Schriftspracherwerb bei Menschen mit geistiger Behinderung angeführt werden. Vor dem Hintergrund des überaus ambivalenten Effekts der Ungleichbehandlung stellt sich die Frage, in welchem Umfang bzw. Ausmaß eine solche Ungleichbehandlung erforderlich ist und an welchem Punkt sie ins Problematische kippt. Aber nicht nur das: Da Gerechtigkeit nicht allein die Individuen betrifft, sondern auch die Gesellschaft als Ganze, kann die Frage nach den Kosten für die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen gestellt werden. In diesem Zusammenhang müsste spezifiziert werden, was genau die Ziele gerechter Ungleichbehandlung wären. Solche Ziele könnten beispielsweise die bereits angesprochene Zugänglichkeit von Bildung sein oder, ganz anders gelagert, die Erreichung bestimmter Minimalstandards, die als Voraussetzung dafür gelten können, ein gutes Leben führen zu können.

Drittens: Die Legitimität der Ungleichbehandlung steht in einem Spannungsverhältnis zu einer der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, für die die Gleichheit bzw. Ungleichheit hinsichtlich der Lernerfolge bedeutsam ist. Deren Feststellung beruht auf Vergleichen. Vergleiche erfolgen aufgrund von Kriterien und implizieren unweigerlich quantitative oder qualitative Unterschiede. Diese Unterschiede sind aber in der Regel nicht neutral, sondern ihrerseits werthaltig. Der Vergleich impliziert daher auch die Erstellung von Rangfolgen, die letztlich dem Code ‚besser-schlechter‘ unterliegen. Schulische Bildung ist an ein System gekoppelt, das den Individuen die Erreichung bestimmter Bildungsstandards als Verdienst oder Leis-

tung zuschreibt und durch die Vergabe von Bildungszertifikaten belohnt, die ihrerseits Möglichkeiten eröffnen, die ohne sie nicht bestehen. Daher gilt in Bezug auf die Vergabe von Bildungszertifikaten: Die Forderung, dass gerechterweise alle die gleiche Chance haben sollen, diese zu erwerben, mündet zwangsläufig in der Feststellung von Ungleichheit. Im Lichte der Qualifikations- und Allokationsfunktion von Schule betrachtet dient die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler der Feststellung ihrer Ungleichheit (vgl. Luhmann 2002, 128). Insofern ist Chancengleichheit letztlich eine Wettbewerbsformel: „Die abstrakte Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts anderes als die Legitimation (oder Verschleierung) der Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich in Güteklassen eingeteilt werden“ (Heid 1988, 11).

Nach meiner Auffassung steht die Schule im Allgemeinen und auch die inklusive Schule im Besonderen an diesem Punkt vor einem erheblichen und manchmal geradezu dramatischen Dilemma, das sie nicht aufheben kann. Tatsächlich kommt es in inklusiven Schulen aufgrund der größeren Heterogenität der Schüler:innen zu einer Vervielfältigung gerechtigkeitsrelevanter Gleichheits- bzw. Ungleichheitsverhältnisse.

Gerechtigkeit im Kontext von (schwerer) Behinderung

Während Menschen mit schweren oder komplexen Behinderungen lange Zeit überhaupt nicht in philosophischen Diskursen über Fragen der Gerechtigkeit auftauchten, hat sich das seit Mitte der 2000er Jahre zumindest punktuell verändert. So fragt beispielsweise Martha Nussbaum in ihrem Buch „Frontiers of Justice“ (2007), was Menschen mit Behinderungen angesichts ihrer häufig vom Durchschnitt einer Bevölkerung abweichenden Bedarfe benötigen, um ein voll integriertes und erfülltes Leben führen zu können (vgl. Nussbaum 2007, 99). Ein ganz anderer Theorieansatz versucht, Theorien der Gerechtigkeit mit Ethiken der Sorgen bzw. Care-Ethiken zu verbinden. Diesen zweiten Denkansatz möchte ich in diesem letzten Abschnitt in sehr geraffter Form anhand einiger Überlegungen von Eva Kittay erläutern, die sich in ihren Schriften ausdrücklich immer zugleich als Mutter eines schwer behinderten Kindes und als Professorin für Philosophie geäußert hat. Dieser Denkansatz ist besonders deshalb interessant, weil er diesseits der Logik von

Gleich- und Ungleichbehandlung ansetzt und es daher möglich macht, die Frage der Gerechtigkeit anders zu stellen.

Kittay fasst Sorge als das moralische Vermögen, sich in asymmetrischen, d.h. nicht reziproken sowie durch ungleich verteilte Abhängigkeiten gekennzeichneten Beziehungen – d.h. auch Beziehungen mit einem großen Machtgefälle – um das Wohlergehen anderer Menschen zu kümmern. Dieses Vermögen ist mit der unvermeidlichen Abhängigkeit und Verletzbarkeit des Menschen selbst gegeben und für die Konstitution von Würde in gleichem Maße wichtig wie moralische Autonomie oder die Fähigkeit, wechselseitige Verpflichtungen einzugehen (vgl. Kittay 2005, 112). Dabei kommt sowohl der Einzigartigkeit jedes Menschen als auch einer miteinander geteilten Lebensform eine besondere Bedeutung zu. Kittay schreibt: „Was uns an unsere fürsorglichen Beziehungen bindet, ist ein tiefes Gefühl für den unersetzlichen und unverwechselbaren Wert eines jeden Menschen, für die Lebensform, die wir teilen, und für die Unersetzbarkeit der Beziehungen, die wir miteinander eingehen. Die Würde ist ein Merkmal, das wahrgenommen werden muss, um zu sein. Denn Würde ist eine Aufforderung an den anderen, unseren intrinsischen Wert anzuerkennen. Dieser Aufruf erfordert eine Antwort, ein Zeugnis [...]. In unseren Beziehungen der Fürsorge bezeugen wir diese Würde, erkennen sie an – und gewähren sie so einem anderen“ (ebd., 113).

Fürsorgliche Praktiken dienen, wie Kittay in ihrem Buch „Learning from my Daughter“ (2019) ausführlich, dem Wohlergehen derjenigen Menschen, die der Sorge bedürfen (vgl. Kittay 2019, 139). Der Sorge sind diejenigen bedürftig, die in ihrer Würde verletzt werden, wenn ihnen die nötige Sorge vorenthalten wird. Eine gute, dem Anderen angemessene Sorge ist dann gegeben, wenn zwei Grundsätze beachtet werden. Der erste Grundsatz ist die Bedürfnisorientierung bzw. die Befriedigung legitimer Wünsche. Dieser Grundsatz gilt jedoch nicht unbedingt, sondern findet seine Grenzen dort, wo seine Einhaltung auf Kosten dritter gehen würde, einschließlich derjenigen, die die Fürsorgeleistung erbringen. Der zweite Grundsatz dient der Absicherung gegen paternalistische und übergriffige Fürsorge: „Das Wohlergehen derjenigen, die die Fürsorge empfangen, muss ein Wohlergehen sein, das von der umsorgten Person (implizit oder explizit) befürwortet wird“ (ebd.).

Das bedeutet, dass Care-Giver sensitiv sein müssen für die Reaktionen und Rückmeldungen der Sorgeempfängerinnen, denen ihrerseits das Recht zugesprochen wird, sich kritisch zu der ihnen zukommenden Sorge und auch den Care-Givers selbst zu verhalten. Durch die Einführung dieses Moments der Selbstbestimmung trotz einer gegebenen Anhängigkeit bzw. Beziehungsasymmetrie sollen paternalistische Fremdbestimmung und Übergriffigkeit vermieden werden.

Der Sinn fürsorglicher Praktiken besteht aber nicht einfach darin, Bedürfnissen nachzukommen, sondern darin, einen Wert zu realisieren, nämlich das Wohlergehen bzw. Gedeihen derjenigen, die Adressatinnen der Sorge-Praktiken sind, zu fördern. Wenn das Wohlergehen bzw. Gedeihen einen allgemeinen Wert darstellt, von dem unser Handeln geleitet wird, dann betrifft es nicht nur diejenigen, die Adressatinnen der Sorge sind, sondern auch die Umsorgenden, die Care-Giver selbst. Das bedeutet zweierlei: erstens dürfen diejenigen, die die Sorge-Arbeit leisten, ihrerseits nicht durch ihre Tätigkeit vernachlässigt, ausgebeutet oder missbraucht werden. Zweitens darf niemand, der auf Sorge angewiesen ist, davon ausgeschlossen werden (vgl. Kittay 2019, 137).

Der z.B. in demokratietheoretischer Hinsicht zentralen, wenn auch abstrakten Idee der Gleichheit, stellt Kittay also das Wohlergehen und die Möglichkeiten des Gedeihens an die Seite. Dadurch kann gewährleistet werden, dass der singuläre, einzigartige, niemals in einem Großen und Ganzen aufgehende Mensch mit seinem spezifischen Sosein, seinen Bedürfnissen und Bedarfen der zugleich erste und letzte Bezugspunkt der Gerechtigkeit bleibt. Zwar kommen wir nicht umhin zu fragen, was wir nicht nur unseren Nächsten schuldig sind, sondern den Menschen überhaupt, und wie wir ggf. divergierende Ansprüche dieser vielen anderen miteinander abzugleichen und zu gewichten haben. Ohne Antwort auf diese Frage kann es keine Gerechtigkeit geben. Die Idee der Gerechtigkeit erfordert aber auch, dass wir sie nicht auf den Aspekt des Ausgleichs verengen, d.h. auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, sondern immer auch die Gleichheit des Wertes im Blick haben, der sich gerade nicht an Kriterien von Gleichheit oder Ungleichheit bemisst, sondern jeden Menschen außerhalb solcher Vergleichssysteme stellt.

Die Frage allerdings, ob die Inklusion ein Garant für mehr Bildungsgerechtigkeit (und Gerechtigkeit überhaupt) für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sein kann, wird sich erst in Zukunft beantworten lassen.

Literatur

Aktionsbündnis Teilhabeforschung (2015): Gründungserklärung. Online unter: <https://www.teilhabeforschung.org/ueber-uns>. (Abrufdatum: 12.04.2023).

Beck, Iris (2022): Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In: Wansing, Gudrun/Schäfers, Markus/Köbsell, Swantje (Hrsg.): Teilhabeforschung. Einführung in ein neues Forschungsfeld. Bd. 1 Theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 35-66.

Bos, Wilfried/Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 375-397.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Online unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-21-teilhabebericht.html>. (Abrufdatum: 30.06.2021).

Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 362-381.

Gosepath, Stefan (2010): Gerechtigkeit. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 1 A-H. Hamburg: Meiner, 835-839.

Hazibar, K./Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion [online] 1, Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>. (Abrufdatum: 18.3.2014).

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 1-17.

Höffe, Otfried (2007): Gerechtigkeit. 3. Auflage, München: C. H. Beck.

Kittay, Eva Feder (2005): Equality, Dignity and Disability. In: Lyons, Mary Ann/Waldron, Fionnuala (Hrsg.): Perspectives on Equality. Dublin, 93-119.

Kittay, Eva Feder (2019): Learning from my daughter: The value and care of disabled minds. New York, NY.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha (2007): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim & Basel: Beltz.

4. Prof. Dr. phil. Iris Beck: Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) – Reformmotor der UN-BRK? Erfahrungen der bisherigen Umsetzung von Personenzentrierung und Partizipation

Der Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung: ein Blick zurück aus fachlicher und rechtlicher Sicht auf Eckpunkte und Stolpersteine

Das Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes (BTHG), beginnend 2016 und in Stufen verlaufend bis 2023, und zuvor des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in Deutschland ratifiziert 2009 (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK; Beauftragter der Bundesregierung 2018) sind Startpunkte für einen Wandel, aber gleichzeitig markieren sie das Ergebnis einer dahinter liegenden, jahrzehntelangen Entwicklung und eines langwierigen Prozesses der Durchsetzung von Forderungen. Das Leitmotiv des BTHG ist der Wandel von der institutionellen zur personalen, an alltäglichen Lebensvollzügen und Selbstbestimmung ausgerichteten Orientierung. Zuerst geprägt wurde dieses Motiv von Walter Thimm (1989). Er entwickelte damals das Modell einer gemeinwesenorientierten Behindertenhilfe mit dem Ziel der Etablierung gleichberechtigter Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und der Ermöglichung einer individuellen Lebensführung in der Gemeinde anstatt die Lebensführung den Mitteln und Zielen der Organisationen unterzuordnen. Ein entsprechender Veränderungsprozess braucht nach Thimm drei miteinander verbundene Elemente:

a) Auf der Ebene der Organisation von Diensten und Einrichtungen geht es um die Ausrichtung der Hilfen an individuellen Lebenslagen und die Stützung und Förderung der sozialen Beziehungen (Lebenswelt-/Alltagsorientierung).

b) Auf der sozialpolitischen Ebene geht es um die regionale und kommunale Planung sowie um Dezentralisierung und Regionalisierung von Hilfen (Gemeinwesenorientierung) und die Veränderung aller, der Sonder- wie der Regelangebote.

c) Auf der Handlungsebene geht es um Selbst- und Mitbestimmung, um Partizipation und Rechte, damit Menschen mit Behinderung zu Akteuren ihrer Lebensführung werden. Dafür ist die Beteiligung der Adressat:innen an der Ausgestaltung der Unterstützung, die Stärkung ihrer Interessensvertretung im politischen Raum der Kommunen, der Länder, des Bundes, und die volle Umsetzung der Bürgerrechte erforderlich (Thimm 1994; Franz/Beck 2022).

Prominenten Eingang fand diese Formel dann in die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung (Sekretariat der KMK 1994). An die Stelle der institutionsbezogenen Kategorie der Sonderschulbedürftigkeit trat der sonderpädagogische Förderbedarf, unabhängig von einem bestimmten Förderort, umfassend und im Rahmen einer individuellen Kind-Umfeld-Analyse zu ermitteln. Festgeschrieben wurden damals auch der Vorrang der gemeinsamen Beschulung, die Vielfalt der Förderformen und -orte und neue Modelle der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulen.

2001 trat das Sozialgesetzbuch IX in Kraft, das ebenfalls bereits wesentliche und wichtige Impulse im Sinne des Wandels aufnahm. Selbstbestimmung war bereits dort als oberste Prämisse mit der Pflicht, sie zu fördern, verankert (SGB IX § 1). Nach Welti (2008) war auch die politische Dimension der Bürgerrechte bereits in Ansätzen enthalten: durch die Möglichkeit der Leistungsempfänger, an der Planung und Koordinierung der Leistungen in einem Teilhabeplan des Kostenträgers mitwirken zu können, das Erfordernis der Zustimmung der Leistungsberechtigten zu den Leistungen, die Maßgabe, für die eigenverantwortliche Gestaltung der Lebensumstände viel Raum zu lassen und die Berücksichtigung berechtigter Wünsche. Auf der anderen Seite hatte das SGB XI in Sachen Partizipation und Personorientierung gravierende Schwachstellen:

- Die Mitwirkungsrechte wiesen einen geringen Verpflichtungsgrad auf, aber die bestehenden Möglichkeiten wurden auch oft nicht umgesetzt. So ergab

eine Untersuchung im Bereich der medizinischen Rehabilitation (Pohontsch 2011), dass die Leistungsberechtigten nicht über Mitspracherechte informiert waren, aber auch keine Wünsche äußerten, weil bereits der Erhalt der Leistung als nicht oder kaum beeinflussbar erlebt wurde.

- Die angestrebte Individualisierung der Bedarfsdeckung wurde durch die Leistungsträger kaum umgesetzt. An Stelle des im Gesetz damals bereits vorgesehenen Gesamtplans für den einzelnen Leistungsberechtigten, der eine individuelle Bedarfserhebung und -planung durch den Leistungsträger erfordert hätte, erfolgten im Rahmen der Eingliederungshilfe-Leistungen Einstufungen in Gruppen mit vergleichbarem Hilfebedarf (z.B. anhand des HMB-Verfahrens, Metzler), die wesentlich der Kostenberechnung und -steuerung dienen und gerade kein Bild der wirklichen Bedarfslage ermöglichen.
- Den Grundsätzen der umfassenden, zügigen, nahtlosen und einheitlichen (also nach vergleichbaren Maßstäben erfolgenden) Rehabilitation standen keine Verpflichtungen und Maßnahmen an der Seite, um das Wirrwarr unterschiedlicher Zuständigkeiten, Rechtsansprüchen und Leistungsträger zu überwinden. Betroffene konnten ihre Ansprüche häufig nur schwer zur Geltung bringen, Umfang und Inhalt der Leistungen hingen eher am ‚Schicksal des richtigen Wohnorts‘ oder Bundeslandes und letztlich herrschten sehr uneinheitliche Standards. Der Mangel an Informationen und die oft schwierige Suche nach umfassender Beratung wurde mit der Einrichtung der sogenannten Service-Stellen nicht gelöst.
- Innerhalb einer Lebenssituation, aber auch und vor allem an den Übergängen im Lebenslauf, z.B. von der Schule in die Ausbildung, sind oft Leistungen unterschiedlicher Leistungsträger erforderlich, Kooperation und Koordination der Leistungen also unabdingbar. Tatsächlich erwiesen sich diese Schnittstellen oft als Bruchstellen, z.B. im Rahmen der heilpädagogischen Frühförderung im Verhältnis zwischen medizinischen und pädagogischen Leistungen oder sie führten zur Abweisung von Ansprüchen und auch zu

deren Verlagerung in nachrangige Leistungssysteme, z.B. aus der Arbeitsförderung in die Eingliederungshilfe.

- Ein ganz gravierendes Hemmnis für den bedarfsgerechten Ausbau von Angeboten stellten die fehlenden oder unzureichenden gesetzlichen Ansprüche im Bereich der Eingliederungshilfe dar, die im Sozialgesetzbuch XII (§§ 39/40) verankert war, mit den Folgen des Mehrkostenvorbehaltes und damit der Einschränkung von Wunsch- und Wahlrecht und der Anrechnung des Einkommens und Vermögens.

So konnte sich kein wirklicher Wandel vollziehen, das zeigen Daten zur Einmündung in den allgemeinen Arbeitsmarkt oder zur Platzzahlentwicklung in stationären Wohnangeboten, dauerhafte Angebotslücken vor Ort (z.B. im Bereich der wohnortnahen beruflichen Ausbildung oder spezifischer medizinischer und therapeutischer Versorgung) und fehlende verbindliche sozialräumliche und kommunale Bedarfsplanungen. Auch der von der KMK 1994 angezielte Ausbau der integrativen Beschulung stagnierte mehr oder weniger auf niedrigem Niveau, integrative Bemühungen stießen auf ein sich nicht veränderndes Regelsystem. Eine Reform wäre aus all diesen Gründen erforderlich gewesen, aber in Gang gesetzt wurde sie durch die Ratifizierung der UN-BRK vor dem Hintergrund. Denn die UN-BRK stellt mit ihrem obersten Ziel klar, dass es sich bei Einschränkungen des vollen und gleichberechtigten Genusses aller Menschenrechte und Grundfreiheiten (Art. 1, Beauftragter der Bundesregierung 2018, S. 8) um Menschenrechtsverletzungen handelt. Zusammen mit den Grundsätzen der Achtung der Würde und der individuellen Autonomie (Art. 3a) sowie der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft (Art. 3 c; a.a.O., S. 9) ergibt sich hier ein unmittelbarer und untrennbarer Zusammenhang von Selbstbestimmung, Partizipation (Bürgerrechte, Teilhabe und wirksame Beteiligung) und individueller Lebensführung in der Gesellschaft. Die große Bedeutung von Partizipation findet sich neben dem Art. 1 und Art. 3c im Art 4.3 als staatliche Verpflichtung zum aktiven Einbezug von Menschen mit Behinderung und ihren Organisationen in alle Entscheidungsprozesse durch die Vertragsstaaten, in Form der Ausübung einzelner Rechte (wie dem Art.13, Zugang zur Justiz) und in Form der wirksamen, gleichberechtigten Teilhabe und Teilnahme an allen Lebensbereichen. Die deutsche Übersetzung

spricht allerdings an vielen Stellen nur von Teilhabe, Aspekte der Teilnahme (Mitbestimmung) und der Beteiligung an Entscheidungen und Angelegenheiten des eigenen und öffentlichen Lebens gehen dadurch gegenüber dem weiter gefassten Begriff von 'participation' verloren (Beck 2013).

Für das Verständnis der Ziele des BTHG ist aber eine weitere Entwicklung ganz zentral: die Eingliederungshilfe ist über die Jahre immer mehr zu einem 'Ausfallbürgen' unzureichender vorgelagerter Leistungssysteme geworden, bei gleichzeitigen Anstiegen der Fallzahlen innerhalb ihrer Zuständigkeit und entsprechenden Kostensteigerungen.

Der doppelte Auftrag des Bundesteilhabegesetzes und seine Kernelemente

Der Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2013 nahm mit der geplanten Reform des SGB IX wesentliche Impulse der UN-BRK auf. Ziel war die Auflösung des bisherigen "Fürsorgesystems und die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe zu einem modernen Teilhaberecht" (Koalitionsvertrag S. 78). Künftig sollen sich "die Leistungen [...] am persönlichen Bedarf orientieren und entsprechend eines bundeseinheitlichen Verfahrens personenbezogen ermittelt werden. Leistungen sollen nicht länger institutionenzentriert, sondern personenzentriert bereitgestellt werden" (a.a.O.). Wunsch- und Wahlrecht im Sinn der UN-BRK und die Beteiligung von Menschen mit Behinderung und ihrer Verbände am Gesetzgebungsprozess stellen wichtige Partizipationselemente dar. Große Hoffnungen und Versprechen waren mit der Reform verbunden: so sprach der heutige Staatssekretär des BMAS Schmachtenberg 2016 von "Mehr Teilhabe, mehr Selbstbestimmung - Bewusstseinswandel – ein Perspektivenwechsel im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention", Politik und Verbände von der "größten Sozialreform seit Jahrzehnten", die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2018) von einem „Systemwechsel“. Marc Nellen, Leiter der Projektgruppe Bundesteilhabegesetz im Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2015, benannte etwas nüchterner den doppelten Auftrag des BTHG als

- die Verbesserung der Selbstbestimmung und konsequente Umsetzung der Personzentrierung im Sinn der UN-BRK und gleichrangig
- das Bremsen der Ausgabendynamik der Eingliederungshilfe.

Das wichtigste Element des BTHG als Änderungsgesetz des SGB IX ist die Reform der Eingliederungshilfe und das Herzstück zur Umsetzung von Personorientierung und Partizipation ist der Teilhabe- bzw. Gesamtplan. Alles weitere sind ebenfalls wichtige Maßnahmen, für die es aber nicht eine solch grundlegende Reform gebraucht hätte: Stärkung der beruflichen Teilhabechancen durch das Budget für Arbeit und Ausbildung und die Zulassung alternativer Anbieter zur WfbM; Stärkung der Mitwirkung in der WfbM sowie bessere Arbeitsmöglichkeiten ehrenamtlich tätiger Schwerbehindertenvertretungen in Betrieben; verbesserte Beratung ‚aus einer Hand‘ beim Leistungsträger und durch die Einführung der Ergänzenden Unabhängigen Teilhabe-Beratung (EUTB), die sich heute überall vor Ort findet und zu allen Leistungsansprüchen und Fragen rund um Teilhabe berät, in der Regel in Form von peer-Beratung.

Zusammengenommen verändert das BTHG die bisherigen Ziele des SGB IX nicht, sondern einzelne gesetzliche Bestimmungen und es erweitert Leistungsansprüche. Das Kernelement dafür ist die Reform der Eingliederungshilfe, die aus dem Sozialgesetzbuch XII herausgelöst und ins SGB IX überführt wurde. Die Folgen sind

1. Anhebung der Einkommens- und Vermögensfreibeträge für Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen; tatsächlich ist diese Veränderung eine der ganz wichtigen Errungenschaften des BTHG. Menschen mit Beeinträchtigung profitieren von der Erhöhung des sogenannten ‚Schonvermögens‘, auch die Freibeträge für Angehörige beim Einkommen und Vermögen sind so gestiegen, dass sie viel seltener für die Kosten herangezogen werden (Dt. Bundestag 2022, S. 76).
2. Die Trennung der Fach- von den existenzsichernden Leistungen in Wohnangeboten; die Adressat:innen sind nun Mieter:innen und sie können Leistungen unterschiedlicher Anbieter unabhängig von der Wohnform erhalten.

ten, wodurch die Weiterentwicklung der Angebotslandschaft weg von starren Unterscheidungen nach 'stationär' und 'ambulant' erreicht werden soll. Gleichzeitig soll hierüber auch die finanzielle Entlastung der Träger der Eingliederungshilfe durch die Träger der Grundsicherung erreicht werden.

3. Die Ausdifferenzierung und Erweiterung sozialer Teilhabe-Leistungen. Neu sind Ansprüche auf Elternassistenz und Assistenz beim Ehrenamt, die Unterscheidung von qualifizierter Assistenz zur Selbstbestimmung und Teilhabe durch Fachkräfte und der kompensatorischen Assistenz zur Selbstständigkeit, die auch durch andere Kräfte geleistet werden kann sowie die Leistung zur Teilhabe an Bildung (Schulbegleitung, heilpädagogische Maßnahmen in der Schule plus Hilfen in Ausbildung und Studium).

Das Herzstück zur Umsetzung ist der Teilhabe- bzw. Gesamtplan. Ein Gesamtplan muss erstellt werden, wenn es um Leistungen der Eingliederungshilfe geht; ein Teilhabeplan wird erstellt, wenn es um mehrere Leistungen eines anderen Trägers oder mehrerer anderer Träger geht. Der Gesamtplan hat allein aufgrund des Anteils der Eingliederungshilfe an allen Teilhabeleistungen erheblich größere Bedeutung als der Teilhabeplan und einen höheren Verpflichtungsgrad. Seine Funktionen sind

- die Steuerung des Einzelfalls über die Teilhabe-Zielvereinbarung, aber auch der Angebotsplanung,
- die Dokumentation der Bedarfserhebung, -planung und -umsetzung und
- die Kontrolle der Kosten und Leistungen.

Der idealtypische Ablauf eines Gesamtplanverfahrens beginnt mit einer vorgängigen Beratung durch eine Stelle der EUTB; aber auch der Leistungsträger ist zur umfassenden Beratung verpflichtet. Dann findet eine ausführliche Bedarfsermittlung anhand eines für das jeweilige Bundesland verbindlichen Instrumentes statt. Danach werden die Leistungen in der Gesamtplankonferenz mit dem Leistungsberechtigten beraten und erst dann die Leistungen festgeschrieben und der Gesamtplan erstellt. Anhand der Teilhabezielvereinbarung sollen die vereinbarten Ziele in bestimmten Abständen geprüft werden, ebenso wie die Wirtschaftlichkeit, Qualität und Wirksamkeit der vereinbarten Leistungen. Die Durchführung ist verbindlich,

ebenso wie die Koordination und Kooperation der je im Einzelfall beteiligten Leistungsträger. Sie müssen Zuständigkeiten und Schnittstellen klären (z.B. Pflege-Eingliederungshilfe) und dem Leistungsberechtigten Hilfen aus einer Hand ermöglichen. Um sicherzustellen, dass der individuelle Bedarf tatsächlich personenzentriert und partizipativ - und bundesweit einheitlich - ermittelt wird, sind im § 117 Absatz 1 Kriterien für das Gesamtplanverfahren festgelegt worden. Die Kriterien „individuell, lebenswelt- und sozialraumorientiert“ beziehen sich primär auf die Personenzentrierung und finden sich als Anforderung:

- an das Bedarfsermittlungsinstrument: die Instrumente sollen sich an der ICF-orientieren und zwar explizit an den Dimensionen der Aktivitäten und der Partizipation. Es geht um den Bedarf in unterschiedlichen Lebensbereichen, um Barrieren und das Wechselspiel zwischen Menschen mit funktionalen Einschränkungen und ihrem Umfeld und, was sehr wichtig ist: die Ermittlung soll unabhängig von vorhandenen Angeboten vorgenommen werden. Gefragt wird, was ein Mensch braucht, um die von ihm angestrebte Lebensführung realisieren zu können und dann soll nach der bestmöglichen Lösung gesucht werden (vgl. Engel/Beck 2018).
- an die Form der Ermittlung: persönliche Erfahrungen und Alltagsvollzüge sollen ermittelt, Ziele und Wünsche gemeinsam herausgearbeitet werden. Dabei soll auch eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren im Sozialraum erfolgen, in dem der Leistungsberechtigte lebt oder leben möchte (vgl. Engel/Beck 2018).

Die Bedarfsermittlung stellt nach Fuchs (2022) das Schlüsselement im Verfahren dar: "Auf ihr basieren nicht nur die Entscheidung über Art und Umfang der Leistungen, sondern auch die Planung der Leistungsausführung einschließlich der Auswahl des zur Erreichung der Teilhabeziele geeigneten Leistungserbringers, die personenzentrierte Leistungsausführung, die Qualität und Wirksamkeit der Leistung sowie die Qualitätssicherung" (a.a.O., S. 2; vgl. zu den Anforderungen an Instrument und Verfahren Engel/Beck 2018). Neben der Qualitätssicherung für den einzelnen Leistungsberechtigten sehen darüber hinaus die §§ 93 bis 95 einen Sicherstellungsauftrag zur personenzentrierten Weiterentwicklung der Angebotsstruktur vor: nach

§ 94 Absatz 3 SGB XI haben die Länder auf flächendeckende, bedarfsdeckende, am Sozialraum orientierte und inklusiv ausgerichtete Angebote von Leistungsanbietern hinzuwirken. Die Länder müssen die Träger der Eingliederungshilfe dabei unterstützen. Aus der individuellen Bedarfsermittlung sollen Erkenntnisse über erforderliche Unterstützungsarrangements - und das unabhängig von bestehenden Leistungsangeboten - abgeleitet werden. Genau das ist die Stelle, um bestehende Defizite in der Angebotsstruktur vor Ort aufzudecken und sie personenzentriert weiterentwickeln zu können, indem aus der Zusammenschau der individuellen Gesamtpläne übergeordnete Erkenntnisse in Sachen Bedarfslagen und -lücken sowie Barrieren abgeleitet werden. Sofern die Leistungsträger vor Ort den Sicherstellungsauftrag umsetzen, könnte er zur Schaltstelle für die Initiierung und Etablierung kommunaler Teilhabe-Planungen einschließlich der Partizipation der Leistungsberechtigten und ihrer Interessensvertretungen und für die Kooperation zwischen Eingliederungshilfe, Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsträgern, Trägern der beruflichen Teilhabe usw. werden.

Mit den Kriterien "partizipativ, transparent, konsensorientiert" werden Mitbestimmungsrechte im Gesamtplanverfahren festgeschrieben, Personorientierung wird also explizit mit Partizipation verbunden. Konkret festgeschrieben sind

- die Zustimmung der Leistungsberechtigten zu den einzelnen Schritten. Ihr Einbezug bei der Bedarfsfeststellung ist obligatorisch. Die Gesamtplan-Konferenz findet auf Wunsch statt, sie kann aber nicht grundlos abgelehnt werden;
- die Dokumentation von Wünschen der leistungsberechtigten Person zu Ziel und Art der Leistungen. Die Teilhabezielvereinbarung gilt als Partizipationselement und darf nicht oktroyiert werden, es gelten die Prinzipien der Transparenz und der Konsensorientierung;
- die Umsetzung angemessener Wünsche (104 Abs. 2 SGB IX). Das Kriterium der Angemessenheit ist nicht auf Kostengesichtspunkte beschränkt, sondern umfasst auch die Qualität der Leistung und deren Erfolgswahrscheinlichkeit im Hinblick auf die im Gesamtplan festgehaltenen Teilhabeziele.

Damit kann auch der Mehrkostenvorbehalt nicht per se als Argument angeführt werden.

Deutlich wird, dass die Umsetzung hochgradig an die Schaffung von Bedingungen geknüpft ist, die eine wirksame Beteiligung der Leistungsberechtigten in allen Verfahrensschritten ermöglichen.

Erste Ergebnisse und Einschätzungen zur Umsetzung

Erstmalig wurde die Umsetzung einer Gesetzesreform bereits parallel zu den Stufen des Inkrafttretens durch mehrere Projekte im Auftrag des BMAS in großem Maßstab begleitet, vorgeschrieben durch den Art. 25, 2-4 BTHG:

- die Untersuchung der Ausführung sowie der absehbaren Wirkungen der neuen Regelungen der Eingliederungshilfe ('Wirkungsprognose').
- die Erprobung der Verfahren und Leistungen der Eingliederungshilfe ('Modellhafte Erprobung') samt einer Evaluation der Erprobung.
- die Untersuchung der jährlichen Einnahmen und Ausgaben bei den Leistungen der Eingliederungshilfe ('Finanzuntersuchung').
- die 'Umsetzungsbegleitung', in deren Rahmen Fachforen stattfanden, zahlreiche Materialien und Expertisen erarbeitet und Erfahrungen und Beiträge ausgewertet wurden (<https://www.umsetzungsbegleitung-bthg.de>).

Aktuell ist die Umsetzung des BTHG noch nicht vollumfänglich erfolgt, insofern lassen sich zur Zielerreichung noch keine abschließenden Aussagen treffen. Der Gesamtbericht (Deutscher Bundestag 2022) zu den Begleitprojekten lässt aber erste Tendenzaussagen zu. Die Ergebnisse zur Umsetzung des Budgets für Arbeit und Ausbildung und der neuen Leistung zur Teilhabe an Bildung machen dabei exemplarisch deutlich, wie wichtig für die Umsetzung die Meso-Ebene der konkreten Bedingungen vor Ort, bei Leistungsträgern und -anbietern sind:

- Das Budget für Arbeit und für Ausbildung zeigt sich in den Untersuchungen des BMAS als grundsätzlich geeignetes und wirksames Instrument zur

Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben. Die Wirkung bleibt aber noch eingeschränkt, die Inanspruchnahme gering. Gründe dafür sind Hindernisse im Zugang, sei es aufgrund eines unzureichenden Angebotes der Betriebe oder wegen geringer Unterstützung von Übergängen durch die Werkstätten für behinderte Menschen, ein hohes Informationsdefizit - vielen Arbeitgebern sowie leistungsberechtigten Personen sind die Leistungen oftmals nicht bekannt - und eine unzureichende Orientierung von Berufsschulen und -agenturen an den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung.

- Die Leistungen zur Teilhabe an Bildung werden wesentlich in Form der Schulassistenz erbracht, hier fehlen eindeutige Klärungen der Zuständigkeiten der Leistungsträger für Assistenzleistungen und Hilfsmittel für Schüler:innen und vor allem einheitliche Standards. Die daneben bestehenden Leistungen sind zu wenig bekannt bzw. erfolgt im Bereich des Masterstudiums und der beruflichen Weiterbildung bislang nur eine geringe Inanspruchnahme.

In beiden Fällen ist der wesentliche Erfolgsfaktor die regionale Vernetzung; wo sie erfolgt, steigt die Bekanntheit, die Inanspruchnahme und die Passgenauigkeit der Unterstützung. Man muss sich darüber im Klaren sein, dass das BTHG mehr und vor allem verbindlichere Kooperation als vorher erfordert, damit die bisherigen Schnittstellenprobleme überwunden werden und hier sind neben den Kommunen und den Trägern der Teilhabe-Leistungen künftig verstärkt die Träger von Bildungsangeboten und der Kinder- und Jugendhilfe, zusammen mit Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Handels- und Handwerkskammern, gefragt.

Information, Beratung, Kooperation sind auch in Sachen 'Herzstück' Gesamtplan Schalt- und Bruchstellen der Umsetzung, aber hier ergeben sich darüber hinaus weitere, komplexe Problemstellen. Im Gesamtbericht des Deutschen Bundestages (2022) wird zunächst festgestellt, dass bis zur Berichtserstellung noch keine flächendeckende Anwendung der neuen Bedarfsermittlungsinstrumente erfolgt ist und sich hier große Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen. Das Bedarfsermittlungsverfahren erfordert, wie dies auch vorhersehbar war (Engel/Beck

2018), einen erheblichen Personal- Zeit- und Schulungsaufwand bei den Leistungsträgern, so dass teilweise nur bei Neufällen oder Änderungen Gesamtplanverfahren stattfinden. Auch zeigt sich, dass die teils mehrstündigen Bedarfsermittlungen für einzelne Adressat:innen belastend und überfordernd sein können, Kompetenzen für die Gesprächsführung und eine barrierearme Gestaltung der Situation sind gefragt. Andererseits sind aber auch Unterstützungsbedarfe identifiziert worden, die bislang übersehen worden waren. An der Umsetzung des Wunsch- und Wahlrechts zeigt sich das Spannungsfeld des 'doppelten Auftrags' des BTHG besonders deutlich: die Umsetzung durch die Leistungsträger wird im Gesamtbericht als "heterogen" bezeichnet, die Haltungen reichen von „Teilhabe darf ruhig etwas kosten“ und „große Chance für individuelle Leistungen“ zu „Mehrkostenvorbehalt“ und „Begrenzung der Ausgabedynamik“ (Deutscher Bundestag 2022, S. 157), Beschränkungen erfolgen vor allem „bei einem hohen Umfang an Assistenzleistungen, auch beim Wunsch nach selbständigem Wohnen außerhalb einer besonderen Wohnform. Aber auch eine unzureichende Angebotslandschaft und Personalmangel spielen eine Rolle“ (a.a.O., S. 8). Damit wird aber das Ziel einer person- und sozialraumorientierten Angebotsentwicklung grundsätzlich in Frage gestellt und bisherige Exklusionsrisiken werden zementiert.

Neben dem Gesamtbericht gibt es zur Umsetzung des Gesamtplan weitere Studien, die auf deutliche Unterschiede in der Anwendung zwischen den Bundesländern und deren Folgen aufmerksam machen. So sind die Bedarfsinstrumente zwar bundesweit ähnlich in ihrer grundsätzlichen Struktur, aber die Umsetzung der ICF-Orientierung und die rechtliche Einordnung und Bewertung gesetzlicher Kriterien variiert nach Fuchs (2022, S. 3) beträchtlich. "Die Folge davon sind unterschiedliche Praktiken, die sich aber auf Leistungsart und -umfang auswirken. So wird z. B. die Feststellung des Ausmaßes der individuellen Teilhabebeeinträchtigung in der Lebenswirklichkeit der Betroffenen vernachlässigt, dafür jedoch stärker auf die Beeinträchtigung der Aktivitäten abgestellt. Tatsächlich sind jedoch beide Kriterien Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Leistungsentscheidung" (a.a.O.). Auch werden die Leistungsberechtigten nicht immer einbezogen oder die verbindlichen Abstimmungen mit ihnen durchgeführt. Geradezu konterkariert wird m.E. aber der Gesamtplan durch das Festhalten an der Einstufung der Leistungsberechtigten in

Gruppen mit vergleichbarem Hilfebedarf und an modularisierten Leistungssystemen (vgl. dazu die Analyse von Landesrahmenverträgen von Beyerlein 2021). Auf der Ebene der Bundesländer wird auch unterschiedlich mit der Definition und der Bewilligung ‚qualifizierter‘ und ‚ersetzender‘ Assistenz umgegangen (Kopyczinski 2020). Dies betrifft die Scheidemarke von Selbstbestimmung oder Selbstständigkeit, von Teilhabe oder Versorgung, und macht sich vordergründig an engen Auslegungen von Teilhabe-Zielen fest. Das Ziel des SGB IX ist aber nicht ‚Förderung von hier nach dort‘, sondern Ermöglichung einer individuellen Lebensführung (!). Negative Folgen zeigen sich hier insbesondere für Menschen mit komplexer Beeinträchtigung und an der Schnittstelle von Pflege und Eingliederungshilfe. Die entscheidende Schaltstelle für diese Problematiken sind die Landesrahmenverträge und Verordnungen der Bundesländer, die die nähere Ausführung der Bundesgesetze spezifizieren sollen, aber tatsächlich zu einem "Spannungsverhältnis zwischen bundesrechtlich einheitlichen Leistungsansprüchen und ihrer landesspezifischen Konkretisierung" (Fuchs 2022, S. 3) führen. Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einem möglichen Verfehlen der Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse (!). Den Interessenvertretungen der Menschen mit Behinderung wird bei Landesrahmenverträgen Mitwirkung („Gehör“) zugesprochen, aber „nirgends ein aktives Stimmrecht“ (Beyerlein 2021, S. 16).

Zusammengefasst findet sich im Gesamtbericht des Deutschen Bundestags akteursübergreifend eine hohe Akzeptanz von Selbstbestimmung und Personorientierung. Positiv bewertet werden auch die gestiegene Transparenz und die Chance auf die Ermöglichung passgenauerer individueller Leistungen. Demgegenüber steht ein deutlich höherer Aufwand in der Verwaltungspraxis bei Fachkräfteengpass, mehr Bürokratie, vor allem aber das Fortbestehen der alten Angebotslandschaft und seiner Denk- und Handlungslogik bei Trägern und –erbringern. Dadurch wird in der Praxis eine personenorientierte Leistungserbringung verhindert und das Innovationspotential des BTHG nicht voll entfaltet. "Insgesamt ist der mit dem SGB IX schon seit 2001 und erneut mit der Weiterentwicklung durch das BTHG konzipierte Wandel der Stellung der Menschen mit Behinderungen im Teilhabeverfahren

vom Bittsteller zum selbstbestimmten und selbständigen Gestalter seiner Lebenssituation mit einem gesetzlichen Förderanspruch nach § 1 SGB IX vielfach noch nicht angekommen“ (Fuchs 2022, S. 6).

Rechtsreformen bewirken nur so viel, wie sie anhand entsprechender Strukturen, Denkweisen und Prozesse auf der Handlungsebene von allen Akteuren umgesetzt werden. Inklusion und Partizipation realisieren sich in den Feinstrukturen sozial-räumlicher Bedingungen. Wenn man das Fürsorgesystem überwinden will, dann gelingt dies nur über wirksame Partizipation, überall und von Anfang an. Fachlich ist eine Auseinandersetzung mit Standards erforderlich, nicht nur, aber besonders dringlich in Sachen Begründung qualifizierter Assistenz und von Teilhabe-Ansprüchen im Sinn der UN-BRK. Im Sinn der Gestaltung von Unterstützungssettings für eine gleichberechtigte Lebensführung sind abgestimmte Planungen und Umsetzungen von schulischem Förderplan, Gesamtplan nach SGB IX und Hilfeplan nach SGB VIII samt Kooperation und Vernetzung vor Ort erforderlich. Der Sicherstellungsauftrag nach § 3 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 muss dafür offensiver eingefordert und genutzt werden. Und schließlich ist auf der Ebene der Bundesländer ein Einbringen in Sachen Landesrahmenverträge wichtig. Diese Erfordernisse betreffen unterschiedliche Ebenen und Akteure, aber für alle gilt: Mut zur Vielfalt von Angebotsstrukturen und zur Vielfalt von Lebensentwürfen!

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018: Die UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8

Beck, Iris (2013): Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. – Teilhabe 1: 4-11

Beyerlein, Michael (2021): Kurzgutachten zur Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes in den Bundesländern. https://www.behindertenbeauftragter.bremen.de/sixcms/media.php/13/2021-08-17%20-%20Beyerlein_Kurzgutachten_final.pdf.

Engel, Heike/Beck, Iris (2018): Voruntersuchung als Entscheidungsgrundlage zur Entwicklung eines Instruments zur Ermittlung des Bedarfs im Rahmen der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) im Land Berlin – Abschlussbericht. Köln, Hamburg, <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/w/files/aktuelles/senias-vorstudie-abschlussbericht.pdf>

Franz, Daniel & Beck, Iris (2022). Normalisierung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. (2. Auflage) . 104-109

Fuchs, Harry 2022: Können gleichwertige Lebensverhältnisse gewahrt werden? Herausforderungen bei der Umsetzung des BTHG. Fachbeitrag A14-2022 –Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht

Koalitionsvertrag 2013: Deutschlands Zukunft gestalten. <https://archiv.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>

Wolfgang Kopyczinski 2020: Assistenz im Bundesteilhabegesetz. – In: Teilhabe 2: 72-76

Nellen, Marc (2015): Das Bundesteilhabegesetz. Anforderungen aus Sicht des Bundes. Vortrag auf der Fachtagung „Das Bundesteilhabegesetz –Ein Meilenstein für Menschen mit Assistenzbedarf?“ 22. Mai 2015 Berlin. https://nitsa-ev.de/wp-content/uploads/2015/06/Praesentation_Nellen.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der BRD (1994): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5. 1994.

Pohontsch, Nadine u. a. (2011): Die Bedeutung des Wunsch- und Wahlrechts des § 9 SGB IX für die medizinische Rehabilitation aus Sicht der Rehabilitanden. In: Rehabilitation (4), 244–250.

Schmachtenberg, Rolf (2016): Das Bundesteilhabegesetz. Weiterentwicklung des Teilhaberechts - Reform der Eingliederungshilfe. Vortrag auf dem Symposium „Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung“ der Stiftung Lebenshilfe Heidelberg am 10. März 2016 in Heidelberg.

Thimm, Walter, 1989: Entwicklungsperspektiven kommunaler Behindertenpolitik. – In: Sozialreferat der Stadt München (Hg.): Zur Situation Behinderter in München. München

Thimm, Walter (1994): Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderungen. Freiburg, Basel, Wien.

Welti, Felix (2008): Rechtliche Aspekte einer „Patientenorientierung“ in der Rehabilitation. In: Die Rehabilitation (2), 109–111

5. Prof. Dr. Thomas Kahlisch: Chancen und Herausforderungen bei der barrierefreien Gestaltung digitaler Bildungsmedien für blinde und sehbehinderte Menschen

Einleitung

Die Digitalisierung führt u. a. zu einem umfassenden Wandel der Medienwelt, von dem die Personengruppe blinder und sehbehinderter Menschen in einem ganz besonderen Maße betroffen ist. Dies hat großen Einfluss auf die Bereitstellung und Anwendung von Bildungsmedien, die in digitalisierter Form viele Chancen aber auch Herausforderungen für diesen Personenkreis in Schule, Ausbildung, Beruf und im privaten Umfeld bereithält.

Traditionelle Informations- und Kommunikationsmedien wie Brailleschrift, tastbare Abbildungen und aufgesprochene Texte auf Tonträger werden durch digitale Systeme ergänzt und in ihren Anwendungsbereichen weitergedacht. Beispiele sind:

- dynamische Braille-Displays, die Texte und in naher Zukunft auch einfache Grafiken tastbar machen,
- Modelle und 3D-Drucke, die wesentlich flexibler die räumlichen Charakteristika eines Objektes vermitteln, als ein einfaches Folienrelief
- die Vielfalt an Audio- und Sprachwiedergabesystemen, die längst zum Alltag von Menschen mit Seheinschränkungen oder Blindheit gehören.

So wie die Verfilmung eines Buches eine anschauliche Interpretation des Werkes darstellt und nicht dessen Lektüre ersetzt, ist die schnelle Sprachausgabe eines PC oder Smartphone nicht ein adäquater Ersatz für die orthografisch korrekte Wiedergabe eines Textes, einschließlich aller Sonderzeichen und Symbole, am Bildschirm oder auf der Braillezeile. In der Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der verschiedenen Medien und ihrer Darstellungsformen geht es nicht darum, der einen Ausprägung die Priorität vor der anderen zu geben, sondern eher die neuen technischen Möglichkeiten so zu nutzen, dass Kommunikation und Information auf eine große Medienvielfalt und deren flexible Einsatzmöglichkeiten setzt.

Besonders im Unterricht oder in der Ausbildung können digitale Bildungsangebote diese Vielfalt entscheidend verbessern, insbesondere, wenn sie zeitgleich mit ihren gedruckten Vertretern und mit geringem Aufwand bereitgestellt werden und barrierefrei und gut handhabbar für den jeweiligen Anwender gestaltet sind. Dank technischer Entwicklungen und sich abzeichnender neuer rechtlicher Rahmenbedingung scheint sich in den kommenden Jahren diesbezüglich ein breites Handlungsspektrum aufzutun, was zu entscheidenden Verbesserungen der Bereitstellung von Bildungsmedien für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler führen kann.

Medibus – Mitglieder, Aufgaben und Ziele

Neben den Medienzentren der Spezialschulen und Förderzentren, die unmittelbar für die Bereitstellung barrierefreier Lehr- und Lernmittel im Unterricht sorgen, bieten die unter dem Dach Medibus zusammengefassten Spezialbibliotheken für blinde, seh- und lesebehinderte Nutzende ein großes Spektrum an Braille-Werken und Hörbüchern zur kostenfreien Ausleihe an. Gesetzliche Grundlage für die Arbeit der Spezialbibliotheken ist die im §45a-d verankerte Schrankenregelung des Urheberrechtsgesetzes¹, in der die barrierefreie Aufbereitung und Verbreitung literarischer Werke durch sogenannte begünstigte Stellen geregelt ist.

Im Vorstand der Dachorganisation wirken neben Vertreter*innen der Blinden- und Sehbehinderten-Selbsthilfe Verantwortliche der Spezialbibliotheken aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mit. Der Vorstand vertritt die Interessen der Einrichtungen gegenüber den Rechteinhabern, der Verlagswelt und der Politik und initiiert Projekte und Vorhaben zur Weiterentwicklung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit.

Die Aufgaben von Medibus sind:

- Vermeidung von Doppelproduktionen im deutschen Sprachraum.
- Führung und Pflege des Medienkataloges auf www.medibus.info .

¹ https://www.gesetze-im-internet.de/urhg/_45a.html

- Anlaufstelle und Kooperationspartner der Rechteinhaber und der Verlagsbranche.
- Vertretung Deutschlands in den internationalen Organisationen IFLA LPD (Section of Libraries serving Persons with Print Disabilities)² und Daisy Consortium.

Die Umsetzung des European Accessibility Acts (EAA), der in Deutschland als „Barrierefreiheitsstärkungsgesetz“ (BFSG)³ im Jahr 2021 ratifiziert wurde und dessen Regelungen im Juni 2025 für die Buchbranche verbindlich werden, bildet einen entscheidenden Meilenstein für die weitere Arbeit der Spezialbibliotheken. Medibus hat diese Entwicklungen aufgegriffen und in den folgenden Arbeitsschwerpunkten und Projekten zusammengefasst:

- Die Errichtung einer Internetplattform zu Recherche und Download barrierefreier Literatur.
- Die Erarbeitung von Qualitätsstandards und Zertifizierungsverfahren für barrierefreie digitale Werke und deren Rezipierbarkeit.
- Die Beratung und Unterstützung der Nutzerinnen und Nutzer in der Anwendung digitaler und analoger barrierefrei gestalteter Angebote.
- Sensibilisierung und Unterstützung der Verlagsbranche bei der barrierefreien Gestaltung digitaler Medienangebote.
- Kooperationen im Bereich des Inklusiven Publizierens.

In besonderem Maße ist Medibus im Bereich der Sensibilisierung und Unterstützung der Buchbranche bei der Umsetzung des BFSG aktiv. Seit 2020 arbeiten Medibus-Vertreter*innen in der Taskforce Barrierefreiheit des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e. V. mit Vertreterinnen der Verlage und der Zwischen- und Buchhändler in Arbeitsgruppen und Fachgremien zusammen, um den Prozess aktiv

² <https://www.ifla.org/de/units/lpd/>

³ <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/barrierefreiheitsstaerkungsgesetz.html>

und erfolgreich zu gestalten. In der Taskforce gibt es u. a. 8 Arbeitsgruppen, die sich mit den folgenden Themenfeldern befassen:

- Barrierefreie Gestaltung von Web-Seiten der Verlage und Webshops
- Aufbau und Struktur Barrierefreier E-Books im Format EPUB 3
- Barrierefreie Gestaltung von PDF-Dateien
- Ausgestaltung der Herangehensweise und Struktur des Vorgehens bei der Umsetzung des BFG in der Verlagsbranche
- Anforderungen an Metadaten zur Kennzeichnung und Beschreibung der Charakteristika der Barrierefreiheit digitaler Werke
- Anforderungen an Lesesysteme und E-Book-Reader
- Umsetzung des Backlist-Angebotes von Verlagen in barrierefreie Form
- Spezielle Anforderungen an barrierefrei gestaltete digitale Bildungsmedien.

Die in der Taskforce und den Arbeitsgruppen erarbeiteten Richtlinien, Anleitungen und Empfehlungen sind auf der Homepage des Börsenvereins (www.boev.de/barrierefreiheit) für jedermann kostenfrei zugänglich und abrufbar. Die veröffentlichten Leitfäden werden bei Bedarf aktualisiert und die entsprechenden Unterlagen angepasst. Das Expertenwissen und das Engagement der Medibus-Vertreter*innen genießen dabei hohes Ansehen in der Taskforce. Die fachliche Expertise ist hilfreich, um aufkommende Fragen und Probleme zu besprechen bzw. mögliche Lösungswege aufzuzeigen.

Besonderes Augenmerk richtet Medibus in der Taskforce auf dem Bereich digitale Bildungsmedien. Hier muss es gelingen, den Verband der Bildungsmedien e. V. (VBM)⁴ als Vertretung der über 75 Bildungsverlage in die Arbeit der Taskforce einzubinden. Vertreter*innen von Medibus und der Medienzentren kooperieren mit

⁴ <https://bildungsmedien.de/>

dem Projekt EDU-Check⁵, in dem für die Bundesländer Verfahren zur Prüfung digitaler Bildungsangebote auch im Bereich Barrierefreiheit entwickelt werden sollen.

Beauftragt durch die Bundesfachkommission für die Überprüfung von Lehr- und Lernmitteln blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler, haben Fachexpert:innen der blista, des dzb lesen und der Schlossschule Ilvesheim ein Papier für die speziellen Anforderungen an die barrierefreie Gestaltung digitaler Bildungsmedien⁶ erarbeitet, auf dessen Inhalt im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Chancen und Herausforderungen barrierefreier Bildungsmedien

Das Kapitel könnte mit einem zwinkernden Auge auch in: "Digitaler Wandel im Postkutschenzeitalter" überschrieben werden. Nachfolgend wird der Versuch unternommen, aufzuzeigen, welche Potenziale und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen des Themenfeldes existieren, um Lösungsansätze zu formulieren, die einen Beitrag dazu leisten, trotz mancher föderaler Kleinstaaterei - die nicht mit wertvoller kultureller Vielfalt verwechselt werden soll - die digitalen Möglichkeiten zum Vorteil der Nutzerinnen und Nutzergruppe zu entwickeln.

Chancen

Digitalisierung

Verlage haben sich auf den Weg gemacht, ihre digitalen Produkte so zu produzieren, dass die Anforderungen an barrierefreie Gestaltung "born accessible" im gesamten Herstellungsprozess eines Werkes Berücksichtigung finden. Der Verband der Bildungsmedien schätzt ein, dass seine Mitglieder aktuell und in Zukunft weg vom druckseitenorientierten PDF-Layout starkes Engagement auf den Auf- und Ausbau von webbasierten Portalen zur Präsentation ihrer Inhalte setzen. Crossmedia-Publishing bietet dem Verlag dabei die Möglichkeit, seine Inhalte auf verschiedenen Endprodukten auf Smartphone, Tablet, Web-Plattform oder in gedruckter

⁵ <https://educheck.schule/>

⁶ <https://www.vbs.eu/de/arbeitsgemeinschaften/bundesfachkommission/>

Form barrierefrei zu verbreiten. Noch nicht abschätzbar ist, welche rasanten und umfassenden Veränderungen die Anwendung der Künstlichen Intelligenz im Bereich des Publizierens und Präsentierens von Wissen spielen wird. Erste eindrucksvolle Beispiele sind hier die Möglichkeiten der Beschreibung bzw. Analyse visueller Informationen aus Bildern, Grafiken oder Videos oder die Realisierung qualitativ hochwertiger synthetischer Stimmen sowie die Interpretation von mathematischen/naturwissenschaftlichen Darstellungen.

Ein entscheidender Faktor bei der Anwendung dieser Technologien und der Entwicklung entsprechender Werkzeuge ist die Qualifikation und Weiterbildung der mit diesen Prozessen befassten Expertinnen und Experten.

Rechtlicher Rahmen

In der Bundesrepublik Deutschland existiert ein breiter Rahmen von gesetzlichen Regelungen und Vorschriften im Bereich der Barrierefreiheit. Für das hier betrachtete Feld sind vor allem das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz, die BITV 2.0 sowie die Inklusionsgesetze der Länder und ganz allgemein das Behindertengleichstellungsgesetz⁷ zu nennen. Insbesondere das BFSG legt fest, dass Produkte und Dienstleistungen (E-Books, Lesesysteme und Vertriebswege) bis zum 28.06.2025 barrierefrei zu gestalten sind. Dies ist im Bereich Bildungsmedien mit einigen Herausforderungen verbunden, auf die weiter unten eingegangen wird. Ein rechtlicher Rahmen allein ist nicht ausreichend, um ein konkretes Vorhaben umzusetzen. Wie zahlreiche Beispiele zeigen, bedarf die rechtliche Umsetzung unbedingt entsprechender Mechanismen und Konzepte, die in der gesamten Gesellschaft greifen und dafür Sorge tragen, dass das im Gesetz formulierte Anliegen auch in der Realität sich widerfindet.

Standards und Qualitätssicherung

In den letzten Jahren haben sich Standards und Qualitätssicherungswerkzeuge entwickelt, die helfen, die Vielfalt der mit barrierefreier Gestaltung verbundenen Anforderungen zu beschreiben und nachprüfbar zu machen. Der EU-Norm

⁷ <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf>

EN 301 459⁸ kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu. International ist die WCAG 2.1 und 2.2 der Werkzeugkasten, um die Barrierefreiheit von digitalen Informationstechnologien zu beurteilen. In Deutschland findet sie unter dem Namen BITV Anwendung.

Der EPUB Standard 3.3 und die EPUB Accessibility 1.1 bieten die technische Basis zur Sicherstellung und Prüfung der Barrierefreiheit digitaler Publikationen im EPUB-Format. Das Daisy Consortium bietet mit den Werkzeugen ACE⁹ und ACE Smart¹⁰ Tools an, mit denen die Qualität der barrierefreien Gestaltung eines E-Books getestet werden kann.

Das Format PDF/UA ist ein internationaler Standard, der die Belange einer barrierefreien Gestaltung von PDF-Dokumenten berücksichtigt.

Wie bei den Herausforderungen aufzuzeigen sein wird, sind die Verbindlichkeit der Anwendung dieser Standards, die Durchsetzung und Nutzung geeigneter Test- oder Prüfverfahren und die Einbindung der Anwendergruppe sowie entscheidende Kriterien für das Maß an Qualität, welches die barrierefrei gestalteten digitalen Produkte aufweisen.

Herausforderungen

Digitalisierung

Wie das bereits erwähnte Papier für die Bundesfachkommission aufzeigt, liegen große Herausforderungen in der barrierefreien Aufbereitung digitaler Bildungsmedien. Als Beispiele werden hier der Umgang mit Abbildungen und deren Beschreibungen genannt. In den einschlägigen Standards wie der WCAG ist klar formuliert, dass Abbildungen zu beschreiben sind, jedoch ist diese allgemeine Forderung in

⁸ https://www.etsi.org/deliver/etsi_en/301500_301599/301549/03.02.01_60/en_301549v030201p.pdf

⁹ <https://daisy.org/activities/software/ace/>

¹⁰ <https://smart.daisy.org/usersc/login.php?&dest=index.php&redirect=https://smart.daisy.org/>

Lernmaterialien nicht immer einfach umsetzbar. Beispielsweise dient eine Bildergeschichte der Visualisierung eines Sachverhaltes und die Übungsaufgabe des Schülers besteht darin, die Bilder zu analysieren und sich mit dem Sachverhalt auseinander zu setzen. Dies ist bei blinden Lernenden nicht möglich und eine Bildbeschreibung würde den Sachverhalt bereits verbalisieren, was die Übungsaufgabe damit obsolet macht. Neben der Behandlung von Abbildungen und der zahlreichen anderen Visualisierungen in Lernwerken stehen Verlage auch vor großen Herausforderungen bei der barrierefreien Gestaltung mathematischer Formeln und naturwissenschaftlicher Darstellungen. Ein Lösungsansatz bietet die Formatierungssprache LaTeX, die im Unterricht bereits breite Anwendung findet und es ermöglicht, unmittelbar mit Formeln zu arbeiten, was eine unverzichtbare Eigenschaft ist, wenn die digitalen Lernmaterialien im Unterricht zum Einsatz kommen.

Es wird Standards, Regeln und Prüfmechanismen geben müssen, die sicherstellen, dass sich die Betroffenen in die Entwicklung und Anwendung einbringen und keine Personengruppe ausgegrenzt wird. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, wie wichtig die Qualifikation und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, Lernenden und Anwender*innen ist, um mit den Entwicklungen schritthalten zu können.

Eine weitere Herausforderung des digitalen Wandels liegt in der für die Zukunft entscheidenden Sicherstellung der Partizipation der Betroffenen bei der Entwicklung und Anwendung Künstlicher Intelligenz im Bereich des barrierefreien digitalen Publizierens.

Rechtlicher Rahmen

In diesem Bereich stehen wir aktuell ebenfalls vor besonderen Herausforderungen durch den Gesetzgeber. Das BFG ist aufgrund fehlender Regelungen in den folgenden Bereichen wenig hilfreich die barrierefreie Gestaltung digitaler Bildungsmedien vollständig zu sichern:

- Das Gesetz greift bislang nicht bei Web-Portalen und grade die sind es, für die aktuell von den Bildungsverlagen Anwendungen entwickelt und getestet werden. Neben dieser Gesetzeslücke bleibt die Hoffnung, dass

über die landesspezifischen Inklusionsgesetze hier ein Hebel gefunden werden kann, mit dessen Hilfe die Anbieter dazu verpflichtet werden, ihre Portale und die Inhalte barrierefrei zu gestalten.

- Bislang existieren im BFSG keine konkreten Festlegungen, ob auch die sogenannte Backlist der Verlage vollständig in barrierefreier Form ab dem 28.06.2025 bereitstehen muss. Nachvollziehbar ist, dass die vollständige Überarbeitung aller lieferbaren digitalen Titel eines Verlages aufwändig ist und eine Lösung gesucht werden sollte, die einen zeitlichen und qualitativen Rahmen festlegt, wie und bis wann diese Aufgabe für Verlage gemeistert werden kann.
- Im Gesetz sind Ausnahmeregelungen verankert, die den Verlagen die Möglichkeit geben, bei unzumutbarem Aufwand auf die barrierefreie Überarbeitung seiner Angebote zu verzichten. Wie diese Regelungen konkret gehandhabt werden und zu interpretieren sind, ist bislang leider durch den Gesetzgeber nicht definiert. Dies führt bei dem einen oder anderen Verlag zu einer gewissen "Abwarte-Haltung". Was bedeutet, dass man diese zusätzliche Aufgabe aussitzt oder seiner Rechtsabteilung die Entscheidung anvertraut, sich der neuen Aufgabe zu stellen.

Standards und Qualitätssicherung

Wie bereits vermerkt sieht der Autor in der föderalen Struktur bundesdeutscher Bildungspolitik die größte Herausforderung bei der Umsetzung des Vorhabens, digitale Bildungsmedien für jedermann zugänglich und barrierefrei zu gestalten. Wie die ungeklärte rechtliche Rahmenbedingung und bislang nicht getroffenen Festlegungen zu den Überwachungsmechanismen und Methoden zeigen, ist diese Sorge nicht unberechtigt. Wünschenswert ist eine übergreifende und transparente Umsetzung des Vorhabens. Leider existieren noch keine Regelungen wie die Arbeit der geplanten Überwachungsstellen aussehen wird, wo sie angesiedelt werden und welche Aufgaben sie erfüllen sollen. Unklar ist auch, wie die Einhaltung der geltenden Standards und Richtlinien geprüft und die Partizipation der Betroffenen sichergestellt wird.

Die Taskforce Barrierefreiheit des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels wurde bereits im Dezember 2020 gemeinsam mit Medibus zur Sensibilisierung und Schulung der Buchbranche gegründet. Bislang fand die Bundesregierung wärmende Worte für das Engagement der TaskForce. Zu einer Förderung konkreter Maßnahmen sah sich jedoch der Bund nicht in der Lage.

Schlussfolgerungen

Abschließend werden hier vier Maßnahmen bzw. Forderungen als Schlussfolgerungen, der in diesem Artikel gemachten Erläuterungen zusammengefasst.

1. **Politische Forderung - Barrierefreiheit muss Zulassungskriterium für digitale Bildungsmedien werden:** Das für die Bundesfachkommission verfasste Expertenpapier bietet die Argumentationsgrundlage, in den Kultusministerien der Länder (in allen relevanten Fachbereichen (Schulbuchzulassung, Digitalisierung und Sonderpädagogik) das Thema barrierefreie Gestaltung von digitalen Bildungsmedien mit der erforderlichen Priorität und Zielorientiertheit in die weiteren Planungen und Auseinandersetzungen zu integrieren.
2. **Partizipation - Beteiligung der Betroffenen und der Spezialeinrichtungen in die Entwicklungsprozesse:** Medibus arbeitet intensiv mit dem Börsenverein, dem VBM, dem Projekt EDU-Check und einzelnen Bildungsvsverlagen zusammen. Die Einbindung des Fachwissens der Spezialbibliotheken ist dabei ebenso wichtig, wie das unmittelbare Feedback der betroffenen Nutzerinnen und Nutzer.
3. **Aktive Nutzung und Anwendung digitaler Entwicklungen:** Die im Aufbau befindliche Plattform für barrierefreie Literaturangebote der Medibus-Bibliotheken wird unter Einsatz der geltenden modernen Standards und Technologien ein Zertifizierungsverfahren schaffen, in dem die Qualität der barrierefreien Gestaltung der Leseangebote gesichert werden kann.

4. **Finanzierung von Projekten - Anwendung und Qualitätssicherung von KI-Methoden in den Bereichen mathematischer- und naturwissenschaftlicher Darstellungen:** Betrachtung von KI-Methoden zur Gestaltung und Verarbeitung mathematisch-/naturwissenschaftlicher Inhalte. An der Philipps-Universität Marburg gibt es derzeit ein Projekt (Im Math4VIP-Projekt¹¹) zu diesem Thema, das sowohl im Hochschulkontext als auch in der allgemeinen Schule und im beruflichen Alltag Anwendung findet.

¹¹ <https://www.uni-marburg.de/de/fb12/kooperationen/diffgeoana/math4vip>

6. Dr. Lydia Unterberger-Storer: Visuelle Wahrnehmungsstörungen (CVI/VVWS) – Neue Erkenntnisse aus Forschung und Praxis

Einführung

Sehstörungen mit Beginn im Kindes- und Jugendalter, die ihren Ursprung in einer frühkindlichen Hirnschädigung, einer Hirnentwicklungsstörung oder anderen Pathologien des Zentralen Nervensystems haben, werden als Cerebral Visual Impairment (CVI) bezeichnet, bzw. als visuelle Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (VVWS). Während sich der Begriff CVI v.a. im pädagogischen Bereich und der Forschung durchgesetzt hat, ist die Nomenklatur VVWS v.a. in der medizinischen Praxis anzutreffen. Beide Begriffe sind als Synonyme zu verstehen.

Die Definition von CVI/VVWS nach Irmgard Bals (2009), in Anlehnung an van Nieuwenhuizen (1987), hat auch heute noch Bestand. Sie definieren CVI/VVWS als „Funktionsstörung der visuellen Wahrnehmung als Folge von Schädigungen des visuellen Systems hinter dem optischen Chiasma. CVI kann mit und ohne Sehbehinderung auftreten.“. Eine altersentsprechende Entwicklung der visuellen Wahrnehmung findet nicht statt (Unterberger, 2016).

Die wohl größte Herausforderung bei CVI/VVWS ist, dass es sich um eine unsichtbare Sehbehinderung handelt, die nicht direkt beobachtet werden kann. Anders als bei Auffälligkeiten des peripheren Sehsystems, bei denen Anomalien des Sehapparates (Auge oder Sehnerv) im Normalfall unmittelbar sichtbar sind bzw. mithilfe technischer Geräte oder Laborparameter sichtbar gemacht werden können. Da die Symptomatik von CVI/VVWS zudem nicht zur gesetzlichen Definition von Sehbeeinträchtigung/Sehbehinderung oder Blindheit passt, stellt jeder Fall in der Entscheidung, ob eine Behinderung im juristischen Sinne vorliegt, eine Grauzone dar. Auch das Fehlen einer ICD-Diagnose mit verbindlichen Diagnosekriterien erschweren den Zugang zu Therapien, Hilfsmitteln und Förderangeboten. Dabei sind Kinder und Jugendliche mit CVI/VVWS keineswegs eine Seltenheit. Schätzungen der Prävalenzen liegen laut einer aktuellen Studie von Williams et al. (2021) bei bis zu 3% nach einer Erhebung in Regelgrundschulen in Großbritannien. Dies würde eine erhebliche Dunkelziffer an Betroffenen bedeuten. Vergleichbare Studien fehlen für

Deutschland bedauerlicherweise, dennoch ist von vergleichbaren Zahlen auszugehen und damit einer hohen Anzahl von Kindern und Jugendlichen, bei denen CVI/VVWS nicht erkannt oder diagnostisch falsch eingeordnet wird.

Dieser Beitrag widmet sich aktuellen Aspekten von CVI/VVWS in Forschung und Praxis. Forschung und Praxis dürfen dabei nie als voneinander vollständig getrennte Lebenswelten betrachtet werden. Vielmehr ist es Aufgabe der Forschung, Beobachtungen aus dem Alltag empirisch zu überprüfen und Erkenntnisgewinne in der Theorie zu generieren, die in der Praxis angewendet werden und zu einer Verbesserung des praktischen Alltags oder der medizinischen Versorgung führen. Die Kommunikation zwischen Forschung und Praxis ist dabei elementar, liefern sich doch beide gegenseitig wichtige Impulse.

CVI/VVWS in der Forschung

Im Folgenden sollen ausgewählte aktuelle Studien und deren Ergebnisse zu CVI/VVWS kurz zusammengefasst werden.

Eine kürzliche erschienene Studie von Zihl, Lippenberger und Unterberger (2023) befasste sich mit charakteristischen neurokognitiven Profilen bei Kindern mit CVI/VVWS. Hierfür wurde eine Gruppe mit der Diagnose CVI/VVWS (n=94) mit einer Nicht-CVI Gruppe (n=77) im Alter von 5 bis 17 Jahren verglichen. Das besondere an der Studie ist, dass die Daten in Deutschland in einem Förderzentrum (Sehbehinderten- und Blindenzentrum Südbayern e.V.) erhoben wurden. Wie erwartet, zeigte die CVI-Gruppe signifikant mehr Auffälligkeiten in der visuellen Wahrnehmung (in verschiedenen Bereichen), als die Vergleichsgruppe. Interessanterweise charakterisierte die Nicht-CVI-Gruppe eine deutlich höhere Zahl an ADHS-Diagnosen mit und ohne peripher bedingte Sehstörungen, die im Alltag zu CVI-artigen Verhaltensweisen führten, ohne dadurch die Diagnose CVI/VVWS zu rechtfertigen. Das bedeutet, dass ADHS zu den wichtigsten Differentialdiagnosen von CVI/VVWS zählt. Kognitiv unterschieden sich die beiden Gruppen nicht signifikant, d.h. weder in der Aufmerksamkeit, der Merkfähigkeit noch im problemlösenden Handeln oder Denken (Exekutive Funktionen). Eine weitere Schlussfolgerung der Studie ergab,

dass Anamnese und Fragebögen zwar eine wertvolle Ressource in der Eingangsdiagnostik darstellen, eine umfassende Untersuchung der visuellen Wahrnehmung jedoch nicht ersetzen. Dies gilt auch für die Überprüfung der Sehschärfe, von der nicht auf den Entwicklungsstand anderer visueller Wahrnehmungsleistungen geschlossen werden kann.

Eine weitere einschlägige Studie, die aus Deutschland stammt, wurde von Dr. Anne Schroeder (2023) veröffentlicht. Diese befasste sich mit der symptomatischen Überschneidung von CVI/VVWS und Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Hierfür wurde eine multizentrische Studie in Deutschland durchgeführt, u.a. in Förderzentren. Untersucht wurden 33 Kinder mit Eingangsdiagnose CVI/VVWS und 33 Kinder mit Eingangsdiagnose ASS, jeweils im Alter zwischen 6 und 14 Jahren. Untersucht wurden beide Gruppen mit den gleichen Verfahren, bestehend aus drei Teilen: einer ausführlichen orthoptischen Untersuchung, einer umfassenden Untersuchung der visuellen Wahrnehmung einer umfassenden ASS-Diagnostik, mithilfe einschlägiger Verfahren. Hierbei konnte gezeigt werden, dass bei 55% der Kinder mit ASS Beeinträchtigungen des peripheren Sehapparates bestanden, die in dieser Form bisher nicht bekannt gewesen waren (u.a. Visusminderungen). Weiterhin erfüllten 45-67% der Kinder mit ASS, gemäß den Untersuchungsergebnissen der visuellen Wahrnehmung theoretisch auch die Kriterien einer CVI/VVWS. Dies bezieht sich jedoch nur auf die Ergebnisse der Tests und ist nicht gleichbedeutend mit der Vergabe der Diagnose, da hierfür die Testwerte noch differenziert interpretiert werden müssen! Bei 15% der Kinder mit ASS war eine komorbide CVI/VVWS bereits vorher bekannt gewesen. In der Gruppe der Kinder mit CVI/VVWS fanden sich wiederum bei 39% Auffälligkeiten in den diagnostischen Verfahren zur ASS, die rein auf Basis der Untersuchungsergebnisse - noch ohne die erforderliche differenzierte Interpretation (!) - die Diagnose einer ASS gerechtfertigt hätten. Dies war nur bei 9% der Gruppe vorab bekannt gewesen. Weitere detaillierte Ergebnisse können der Originalstudie entnommen werden. Die Ergebnisse zeigen eindrücklich die enge symptomatische Verbindung von CVI/VVWS, die Auswirkungen von CVI/VVWS auf das Sozialverhalten und ebenso eindrücklich die Wichtigkeit, ASS bei der CVI/VVWS-Diagnostik als mitunter wichtigste Differentialdiagnose und Komorbidität in Betracht zu ziehen. Weiterhin unterstreichen diese Ergebnisse erneut die

Notwendigkeit einer multidisziplinären Diagnostik, in der auch die klinische Psychologie Berücksichtigung finden muss.

Therapeutisch gibt es zahlreiche Ansätze, um bei CVI/VVWS eine Verbesserung des funktionalen Sehens im Alltag zu ermöglichen. Leider sind die wenigsten dieser Ansätze bisher empirisch auf ihre Wirksamkeit und mögliche Nebenwirkungen überprüft worden. Delay et al. (2023) führten im Rahmen einer Überblicksarbeit eine systematische Literaturrecherche über das Vorhandensein von Therapiestudien zur Behandlung von CVI/VVWS durch und identifizierten dabei 23 einschlägige Arbeiten. Davon bezogen sich 17 Studien auf die Bereiche Visuelle Stimulation, Sehstrategietraining und Umwelthanpassung. Weiterhin wurden Studien mit Interventionen wie Stammzelltransplantationen, Akupunktur und transkranielle elektrische Stimulation identifiziert, die jedoch visuelle Wahrnehmung über den Visus operationalisierten, sodass diese nicht näher betrachtet werden sollen. Im Bereich der visuellen Stimulation konnte tägliche Stimulation mit anregenden visuellen Materialien mit einer Verbesserung der Aufmerksamkeit, der visuellen Neugierde und weniger Bedarf an Licht und Kontrast im Alltag in Verbindung gebracht werden. Sehstrategietrainings in den Bereichen Sehschärfe, Kontrastwahrnehmung, Greifmotorik, visuelle Aufmerksamkeit und visuelle Kommunikation ergaben vielversprechende Ergebnisse bzgl. ihrer Wirksamkeit, auch im Bereich der Komplex- und Mehrfachbehinderung. Auch mithilfe von Maßnahmen zur Umwelthanpassung können Verbesserungen für Betroffene erreicht werden. So haben sich laut der identifizierten Studien das Entzerren und Ausdünnen visueller Reize, die Zuhilfenahme taktiler Reize und die Erhöhung von Kontrasten als positiv erwiesen.

Hochwertige Therapiestudien, im Sinne randomisiert kontrollierter Studien, wie dies in der Psychotherapie und Medizin üblich ist, um die Wirksamkeit neuer therapeutischer Methoden oder Medikamente sowie deren Nebenwirkungen zu überprüfen, fehlen jedoch weiterhin nahezu vollständig.

CVI/VVWS in der Praxis

Themen, die bei CVI/VVWS in der Praxis dauernd aktuell sind, sind v.a. die Störungsdefinition und -klassifikation, diagnostische und therapeutische Ansätze, wie

auch die pädagogische Unterstützung von Kindern mit CVI/VVWS. Auch die mangelnde Bekanntheit des Störungsbildes in einigen medizinischen Disziplinen und die äußerst geringe Zahl ambulant tätiger Neuropsychologen in Deutschland erschweren die Diagnosestellung und damit den Zugang zu notwendigen Therapien/Förderung und schulischer Unterstützung. Diese Themen sind weiterhin aktuell. Hinzukommen seit wenigen Jahren nun aber auch vermehrt neue Fragestellungen im Kontext von CVI/VVWS bzgl. des Übergangs ins Erwachsenenleben. Diese betreffen die Fahrtauglichkeit, geeignete Berufsbilder und Ausbildungslehrgänge, Anpassungen des Arbeitsplatzes sowie die Integrationsmöglichkeiten in den ersten Arbeitsmarkt. Da diese Fragen v.a. junge Erwachsene im Alter von über 18 Jahren betreffen, sind bei Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen oft andere Kostenträger oder Entscheidungsstellen involviert, als bei Minderjährigen mit CVI/VVWS. Ist die Bekanntheit von CVI/VVWS schon bei Minderjährigen oft mangelhaft, ist bei den nun Erwachsenen mit CVI/VVWS die Unwissenheit der Behörden und damit die Hilflosigkeit und Unterversorgung der Betroffenen noch wesentlich höher. Gerade die Übergänge gut zu begleiten, umfassende Übergaben zu machen und ggf. Kostenträger aufzuklären, wird den pädagogischen Alltag mit CVI/VVWS prägen. Erfreulicherweise besteht im pädagogischen Bereich, v.a. in der Sehbehinderten- und Blindenpädagogik großes Interesse an CVI/VVWS, sodass die Defizite in der medizinischen Versorgung zumindest im (schulischen) Alltag vielfach von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb und außerhalb von Förderzentren aufgefangen werden. Ihnen ist vielfach das Anraten zu umfassender Diagnostik zu verdanken und sie bereichern und unterstützen durch ihr geschultes Auge den diagnostischen Prozess.

In Bezug auf den medizinischen diagnostischen Prozess lässt sich auf nationaler, wie auch internationaler Ebene beobachten, dass sich die multidisziplinäre Diagnostik durchgesetzt hat, die im klinischen Kontext im Mindesten die ophthalmologische, orthoptische und neuropsychologische Diagnostik umfasst und nach Bedarf durch die neuropädiatrische oder neuroradiologische Diagnostik vervollständigt wird (Boonstra, Bosch, Geldof, Stellingwerf & Porro, 2022). In einer Überblicksstudie überprüften McConnell, Saunders & Little (2021), wie CVI diagnostisch operationalisiert wird. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Erfassung der medizinischen

Vorgeschichte, die ophthalmologische Überprüfung, die neuroradiologische Untersuchung, Sehverhalten und Verhaltensbeobachtung, strukturierte Anamnese, visuelle Wahrnehmungstests, Überprüfung der Motilität der Augen und Augenstellung, Intelligenztests, elektrophysiologische Verfahren (z.B. EEG oder VEP) und entwicklungsneurologische Tests die häufigsten diagnostischen Ansätze waren. Gleichzeitig kamen die Autoren zu dem Schluss, dass CVI weiterhin eine Ausschlussdiagnose darstellt, d.h. meist dann vergeben wird, wenn sich Sehstörungen nicht anderweitig erklären lassen.

Leitlinien bieten wertvolle Handreichungen im praktischen Umgang mit Diagnostik und Therapie bei verschiedensten Krankheiten und Störungen und bilden im medizinischen Bereich den Goldstandard ab. Aktuell befindet sich die S2k-Leitlinie über Visuelle Wahrnehmungsstörungen (AWMF, 2017) in der Revision. Die überarbeitete Leitlinie wird den aktuellen Konsens bzgl. Störungslehre, Diagnostik und Therapie von CVI/VVWS über die verschiedenen Berufsgruppen hinweg abbilden. Sie soll dann für den gesamten deutschen Sprachraum gültig sein. Aktuelle, aus Großbritannien stammende Praxisleitlinien wurde 2022 veröffentlicht (Boonstra et al. 2022 & Pilling, Allen, Bowman, Ravenscroft, Saunders, & Williams, 2022). Diese Leitlinien versuchen, konkrete Hilfestellungen für die Erfassung der medizinischen Vorgeschichte zu geben und benennen u.a. auch CVI-Fragebögen, die für die Eingangsdagnostik verwendet werden können. Diagnostisch finden sich Hilfestellungen für die ophthalmologische, die orthoptische, die neuropsychologische und die neuroradiologische Diagnostik. Auch die Bedeutung genetischer Tests im Rahmen von CVI/VVWS wird betrachtet.

In Bezug auf die Förderung der visuellen Wahrnehmung wird diese in der Praxis aktuell v.a. von der Sehbehinderten- und Blindenpädagogik, der Frühförderung und der Ergotherapie getragen.

Dennoch besteht Hoffnung auf eine Verbesserung der Versorgungssituation in den nächsten Jahren. Im Bereich der Augenheilkunde ist zunehmendes Interesse für die Thematik CVI/VVWS zu beobachten, in der Orthoptik gibt es ein spezialisiertes Weiterbildungscurriculum vom Berufsverband Orthoptik e.V. und auch im Bereich

der ambulanten Klinischen Neuropsychologie besteht Hoffnung auf eine verbesserte Versorgung. Dank der Reform des Psychotherapeutengesetzes von 2019 und der Verabschiedung der Musterweiterbildungsordnung von 2021, werden zukünftig angehende Psychologinnen und Psychologen ihr Studium mit der Approbation abschließen können und eine mehrjährige Weiterbildung zur Fachpsychotherapeutin/ zum Fachpsychotherapeuten für Klinische Neuropsychologie absolvieren können, in deren Anschluss sie ambulant tätig werden können. Bisher war dies nur unter größtem Aufwand möglich.

Dennoch bleiben die Herausforderungen in der Praxis hoch. Der 2022 in Kraft getretene ICD-11, der noch nicht in einer abschließenden Fassung vorliegt, wird die Diagnose CVI/VVWS weiterhin nicht explizit enthalten, sodass auch weiterhin eine eindeutige Kodierung und Diagnosekriterien fehlen werden.

Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Gebiet CVI/VVWS im Fluss und in stetiger Weiterentwicklung ist. Wesentliche Herausforderungen, wie die fehlende Kodierung im ICD und das äußerst magere diagnostische und therapeutische Angebot konnten noch nicht gemeistert werden. Jedoch nimmt die Bekanntheit von CVI/VVWS in der Gesellschaft zu und v.a. die Sehbehinderten- und Blindenpädagogik hat sich der Unterstützung betroffener Familien im (schulischen) Alltag angenommen, wodurch für Betroffene Anlaufstellen und Unterstützungsangebote etabliert werden konnten. In Bezug auf die Weiterbildung involvierter Berufsgruppen gibt es erfreuliche Fortschritte zu berichten, die zumindest in einigen Jahren die Versorgungssituation hoffentlich verbessern werden. Auch in der Forschung besteht weiterhin Interesse an CVI/VVWS, sodass immer wieder neue, wichtige Erkenntnisse die Praxis bereichern. Dennoch wird es sicher noch einige Jahre, wenn nicht Jahrzehnte dauern, bis eine zufriedenstellende Versorgung Betroffener und Akzeptanz des Störungsbildes in der Gesellschaft, bei Kostenträgern und Behörden erreicht ist.

Literatur

AWMF (2017). S2k-Leitlinie Visuelle Wahrnehmungsstörungen. Online abrufbar

Bals, I. (2009). Zerebrale Sehstörungen: Begleitung von Kindern mit zerebraler Sehstörung in Kindergarten und Schule. Würzburg: Ed. Bentheim.

Boonstra FN, Bosch DGM, Geldof CJA, Stellingwerf C and Porro G (2022) The Multidisciplinary Guidelines for Diagnosis and Referral in Cerebral Visual Impairment. *Front. Hum. Neurosci.* 16:727565. doi: 10.3389/fnhum.2022.727565

Delay, A., Rice, M., Bush, E., & Harpster, K. (2023). Interventions for children with cerebral visual impairment: A scoping review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(4), 469-478.

McConnell, E. L., Saunders, K. J., & Little, J. A. (2021). What assessments are currently used to investigate and diagnose cerebral visual impairment (CVI) in children? A systematic review. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 41(2), 224-244.

Pilling, R. F., Allen, L., Bowman, R., Ravenscroft, J., Saunders, K. J., & Williams, C. (2022). Clinical assessment, investigation, diagnosis and initial management of cerebral visual impairment: a consensus practice guide. *Eye*, 1-8.

Schroeder, A. (2023). Gemeinsamkeiten von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und Kindern mit visuellen Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. *Neuropädiatrie in Klinik und Praxis*. 02/2023. S.80-85

Unterberger-Storer, L. (2021). Visuelle Wahrnehmungsstörungen im Kindes- und Jugendalter nach frühkindlicher Hirnschädigung. *Inklusive Medizin* (18. Jahrgang, Heft 1). 52-61.

Unterberger, L. (2016). *Kindliche zerebrale Sehstörungen*. München: Utz Verlag

Williams, C., Pease, A., Warnes, P., Harrison, S., Pilon, F., Hyvarinen, L., ... & Matharu, G. (2021). Cerebral visual impairment-related vision problems in primary school children: a cross-sectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 63(6), 683-689.

Zihl, J., Lippenberger, M. & Unterberger, L. (2023). Visual and cognitive profiles in children with and without cerebral visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*.

7. Kirsten Vollmer: Berufliche Bildung behinderter Menschen: Rahmenbedingungen, aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Sehr geehrte Damen und Herren, lieber Professor Markus Lang,

vielen Dank für die Einladung, heute hier bei Ihrem Fachkongress zu referieren. Gerne gestehe ich: als mich Professor Markus Lang im letzten Jahr zur Mitwirkung anfragte, habe ich rasch und sehr gerne zugesagt.

Das hatte zwei Gründe.

Der erste lautet schlicht: es ist immer wieder verlockend nach Marburg in eine Stadt zu kommen, die auf ihre ganz besondere Weise - nicht erst seit gestern, sondern seit 1527 - von ihrer Universität und dem damit verbundenen Kosmos und Stadtleben geprägt ist.

Marburg, wo aber nicht nur die Universität für die Bedeutung von Bildung, Forschung und Lehre - im doppelten Sinne - steht -, sondern eine im besten Sinne bunte Landschaft an Lehr- und Lernorten einschließlich dieses Ortes: der blista, der Deutschen Blindenstudienanstalt.

Der zweite Grund für meine spontane Zusage lautet: lieber Professor Markus Lang, Sie haben als Vorsitzender des Programmausschusses des Verbands für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik die Motivation des Kongressteams für die breite, Ausblick in durchaus sehr unterschiedliche fachliche Bereiche nehmende Ausrichtung Ihres Kongresses unwiderstehlich überzeugend dargestellt.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, was habe ich aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, aus dem BIBB in Bonn, für Ihren Fachkongress mitgebracht? Was erwartet Sie? Ich möchte mich mit Ihnen auf eine kleine Tour d`Horizon begeben, die ausgehend von den Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen in Deutschland Schlaglichter auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen wirft und dabei gesellschafts- und bildungspolitische Diskurse anspricht.

Angesichts des Zeitrahmens kann ich vieles nur streifen, anderes wird ganz fehlen. Dafür bitte ich um Nachsicht. Ich hoffe, dass die von mir für Sie und für die Kongressausrichtung ausgewählten Schlaglichter Ihr Interesse finden, Ihnen im besten Fall die eine oder andere neue Information, Perspektive oder gar Anregung vermitteln.

Beginnen wir mit den Rahmenbedingungen beruflicher Bildung behinderter Menschen in Deutschland. Berufsbildung findet in Deutschland auf unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und Niveaustufen und an unterschiedlichen Lern- und Beschäftigungsorten statt. Wenn ich im Rahmen meines heutigen Vortrags von beruflicher Bildung spreche, dann konzentriere ich mich - aus der Perspektive des BIBB sprechend - auf die duale Berufsausbildung. Duale Berufsausbildung bedeutet, dass parallel und aufeinander abgestimmt an zwei Lernorten, im Betrieb und in der Berufsschule, ausgebildet wird. Diese Dualität unterscheidet diese Berufsausbildung zum Beispiel von vollzeitschulischer beruflicher Bildung, wie sie insbesondere in vielen sozialen und therapeutischen beruflichen Qualifizierungen erfolgt. Die rechtlichen Grundlagen der dualen Berufsausbildung bilden das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). In der dualen Berufsausbildung werden seit der Einführung des Konzepts der Handlungsorientierung sowohl die sogenannten Ordnungsmittel - das sind vor allem Aus- und Fortbildungsregelungen für anerkannte Aus- und Fortbildungsberufe und Umschulungsregelungen - als auch die Ausbildungsmethoden an „vollständigen Handlungen“ orientiert. Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 wurde "berufliche Handlungsfähigkeit" als Leitziel der Berufsausbildung verankert. Berufliche Handlungsfähigkeit ist im Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung definiert als die "notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, derer es für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt" bedarf.

Wir sehen: diese Formulierung drückt die Erfahrung und die Erkenntnis aus, dass sich Arbeits- und Geschäftsprozesse kontinuierlich verändern und berufliche Kompetenzen dem entsprechen müssen. Wir sehen hier bemerkenswerterweise auch,

dass in der Berufsbildung nicht erst in den letzten Jahren, in denen die Diskussionen über fortschreitende Digitalisierung allgegenwärtig sind, die Erkenntnis stetiger Veränderungsprozesse und deren Berücksichtigung präsent ist. Die Definition beruflicher Handlungsfähigkeit signalisiert entsprechend, dass es nicht um isolierte Kenntnisse und Fähigkeiten geht, sondern um die Fähigkeit und die Bereitschaft zu fachlich fundiertem, selbstständigen verantwortlichen Handeln.

Parallel zum Terminus "Berufliche Handlungsfähigkeit" hat sich im Zuge der Kompetenzorientierung der Begriff "Berufliche Handlungskompetenz" etabliert und wird seither oftmals synonym verwendet. Berufliche Handlungsfähigkeit und Berufliche Handlungskompetenz werden als normative Konzepte üblicherweise untergliedert in Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, die sich wiederum in verschiedene Unterfacetten ausdifferenzieren lassen.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) unterscheidet dabei zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“. Berufliche Handlungsfähigkeit bzw. berufliche Handlungskompetenz bilden so etwas wie die "Philosophie" der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Mit anderen Worten: als Leitideen der Berufsbildung sind sie "State of The Art".

Wie sieht es nun in der dualen Berufsausbildung auf Basis von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung mit Blick auf behinderte Menschen aus? Was wissen wir? Welche empirischen Daten haben wir, welche Daten erheben wir, welche wollen wir erheben und welche Daten erheben wir, vielleicht aus wohldurchdachten Gründen, auch nicht?

Ungezählte, statistisch nicht erfasste behinderte Menschen sind Auszubildende in Betrieben, Schülerinnen und Schüler in Berufsschulen, Teilnehmende an überbetrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung. Dass sie behindert sind, ist oftmals weder bekannt noch erkennbar und für ihre Ausbildung in dem von ihnen ausgewählten Ausbildungsberuf auch oft nicht relevant. Nur wenn die Auswirkungen ihrer Behinderung in der Ausbildung und Prüfung zu berücksichtigen sind, greifen entsprechende rechtliche Ansprüche und Instrumente.

Da die Berufsbildungsstatistik kein Merkmal "Behinderung" erfasst, weist der jährliche BIBB-Datenreport konkrete Zahlen nur zu den Ausbildungsgängen als Fachpraktikerin und Fachpraktiker gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO aus. Es ist demnach davon auszugehen, dass erfreulich deutlich mehr behinderte junge Menschen in regulärer Ausbildung sind, als es z.B. Zahlen der Schwerbehindertenstatistik und/oder der Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit irrtümlich vermuten lassen könnten.

Denn: grundsätzlich ist kein Mensch mit Beeinträchtigung und/oder Behinderung genötigt, bei seiner Ausbildung Angaben zu einer ggfs. vorhandenen Beeinträchtigung bzw. Behinderung zu machen. Und: beeinträchtigt heißt nicht automatisch behindert und behindert ist nicht gleichbedeutend mit schwerbehindert.

Dies führt uns zu der Frage: Was bedeutet Behinderung? Welches Verständnis von Behinderung haben wir - heute?

Das heißt: Welches Verständnis von Behinderung haben wir, wohl wissend, dass das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seiner Präambel sehr klug und weitsichtig die Erkenntnis apostrophiert, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt? Die Vorstellungen darüber, was eine Behinderung ist, wer als behindert betrachtet und bezeichnet wird, sind seit längerem in Bewegung. Das zeigt sich auch in der Sprache, an Begriffen: gab es früher einen sogenannten Schwerbehindertenbericht, wird nun seit 2013 seitens des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales federführend für die Bundesregierung der "Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen" erstellt, der an dem biopsycho-sozialen Modell der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und dem sozialwissenschaftlichen Lebenslagenansatz ansetzt.

Die Definitionen von Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Beeinträchtigungen, die diesem Teilhabebericht zugrunde liegen, orientieren sich an der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, der ICF.

Dort werden die beiden Gruppen wie folgt definiert:

Zu den Menschen mit Beeinträchtigungen werden Menschen mit Schädigungen von Körperstrukturen oder -funktionen und psychischen Funktionsstörungen gezählt, deren Leistungsfähigkeit bei Aktivitäten im Zusammenhang mit diesen Schädigungen dauerhaft beeinträchtigt ist. Bei behinderten Menschen handelt es sich um Menschen mit den beschriebenen Beeinträchtigungen, die mit Barrieren in ihrer räumlichen und gesellschaftlichen Umwelt so zusammenwirken, dass sie dadurch nicht gleichberechtigt mit Menschen ohne Beeinträchtigungen an einzelnen Lebensbereichen teilhaben können. Insbesondere der Einbezug von Umweltfaktoren markiert eine Abkehr von früheren Konzepten von Behinderung:

Behinderung wird nicht mehr als Eigenschaft einer Person, als Personenmerkmal, aufgefasst, sondern als das Ergebnis einer problematischen Wechselbeziehung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen. Damit rückt der Abbau, die Beseitigung von konkreten Barrieren jeglicher Art in den Fokus, die Teilhabe behindern. Der Blick richtet sich auf die Veränderung und Fortentwicklung von Strukturen zugunsten von Teilhabe und Inklusion.

Welche Definitionen von Behinderung sind für die duale Berufsausbildung maßgeblich? Die bereits erwähnten für die duale Berufsausbildung grundlegenden Gesetze, Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung, beziehen sich in ihren Abschnitten zur beruflichen Bildung behinderter Menschen ausdrücklich auf die Definition von Behinderung in § 2 Absatz 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch. Demnach sind Menschen mit Behinderungen solche, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können.

Für die duale berufliche Bildung behinderter Menschen ist daher der amtlich festgestellte Status einer Schwerbehinderung nicht notwendig und auch nicht relevant. Wesentlich für die duale Berufsausbildung behinderter Menschen - und berufsbildungsrechtlich entsprechend postuliert - ist die Priorität der Ausbildung in anerkannten, oftmals auch als "reguläre" bezeichneten Ausbildungsberufen.

Damit eine solche "reguläre" Ausbildung auch für behinderte junge Menschen möglich ist, sollen die für die Durchführung und Prüfung der Ausbildung zuständigen Stellen - dies sind in der Regel Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern - bei Bedarf "die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen berücksichtigen" (§ 65 BBIG/42 HwO).

Mit dieser Formulierung ist ein (berufsbildungs)gesetzlicher Auftrag formuliert, der sogenannte Nachteilsausgleich. Nachteilsausgleich ist ein wesentliches Instrument zur Inklusion behinderter Menschen in Ausbildung und damit auch in Beschäftigung. Die Bedeutung des Nachteilsausgleichs ist mehrdimensional: neben dem Inklusionsaspekt bietet Nachteilsausgleich ein Instrument zur Fachkräftequalifizierung und damit der Fachkräftesicherung. Diese Dimension des Nachteilsausgleichs stellt in der aktuellen Situation, in der Fachkräftemangel und demografischer Wandel mit der Notwendigkeit umfangreicher Transformationsprozesse (Stichworte: Klimawandel, Energiewende u.a.) zusammentreffen, einen weiteren Zuwachs an Relevanz des Themas dar.

Menschen mit Beeinträchtigungen sind bei der Frage, welche Potenziale noch nicht ausreichend berücksichtigt sind, um die dringend benötigten Fachkräfte als solche zu qualifizieren, stärker ins Blickfeld zu rücken. Die gesetzeskonforme, konstruktiv-kreative Anwendung des Nachteilsausgleichs in der Berufsbildungspraxis ist eine Stellschraube, hierfür einen wichtigen Beitrag zu leisten. Dass das Interesse am Thema Nachteilsausgleich nicht nur bei Einzelpersonen (Betroffenen, deren Angehörigen, Ausbilderinnen und Ausbildern, Betriebsverantwortlichen insbesondere von sog. KMU, also kleinen und mittleren Unternehmen, Lehrkräften in Berufsschulen und Berufskollegs, Vertreterinnen und Vertretern zuständiger Stellen), sondern auch seitens Institutionen, Organisationen, Verbänden und (Ministerial)Verwaltungen gegeben ist, zeigen regelmäßige und zunehmende Anfragen an die BIBB-Stabsstelle Berufliche Bildung behinderter Menschen.

Zu diesen Anfragen zählen solche zur Übernahme von diesbezüglichen Vorträgen in Gremien und bei Fachveranstaltungen.

Zugleich signalisieren diese Anfragen entsprechenden Informationsbedarf, Unsicherheiten und Probleme in der Praxis, die dazu führen, dass das Potenzial des Nachteilsausgleichs nicht ausgeschöpft und zugleich der gesetzliche Anspruch betroffener Personen nicht ausreichend eingelöst wird. Daher führen wir im BIBB aktuell ein Entwicklungsprojekt mit Forschungsanteil durch, das die zuständigen Stellen - also vor allem die erwähnten Kammern - als Schnittstelle und entscheidende Akteure für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs fokussiert. Da über ihr entsprechendes Wirken bisher kaum wissenschaftliche Befunde vorliegen, zielt das Projekt darauf ab, diesen blinden Fleck zu beleuchten. Insbesondere werden repräsentative Erkenntnisse darüber angestrebt, wie die Umsetzung des berufsbildungsgesetzlich postulierten Nachteilsausgleichs in der dualen Berufsausbildung erfolgt, welche Anforderungen und Herausforderungen sich dabei für die zuständigen Stellen und ihre Prüfungsausschüsse stellen und wie deren konkrete Erfahrungen und Einschätzungen aussehen.

Wesentliches Element der Projektziele ist das Anliegen, auf der Grundlage der angestrebten Erkenntnisse Empfehlungen abzuleiten und in die drei Bereiche Wissenschaft, Politik und Praxis zu vermitteln, mit denen das BIBB aufgrund seines gesetzlichen Auftrags und seines Selbstverständnisses in fachlichem Austausch und Kooperation verbunden ist und zwischen denen es häufig auch eine Mittlerfunktion wahrnimmt.

Erste Ergebnisse der Auswertung unserer Untersuchungen zeigen, dass das Thema Nachteilsausgleich für die mit dem Nachteilsausgleich betrauten Personen bei den zuständigen Stellen hohe Relevanz besitzt. Dieser Befund ist umso bemerkenswerter, da die Aufgabe des Nachteilsausgleichs für die meisten innerhalb des von ihnen wahrzunehmenden Tätigkeitsfeldes nur einen kleinen Ausschnitt darstellt. Die Resonanz auf unsere schriftliche Befragung, die Rücklaufquote, ist außergewöhnlich hoch und die Beantwortung zeigt, als wie gleichermaßen bedeutsam und herausfordernd die Aufgabenwahrnehmung erlebt wird und wie groß das Bedürfnis nach Information und fachlichem Austausch ist.

Werfen wir nun ein Schlaglicht auf die Ausbildung behinderter Menschen zur Fachpraktikerin und zum Fachpraktiker, denn auch mithilfe des Nachteilsausgleichs ist

eine duale Berufsausbildung in einem anerkannten sogenannten "regulären" Ausbildungsberuf nicht für alle behinderten Menschen möglich. Zumindest ist eine reguläre Ausbildung nicht für alle behinderten Menschen bereits als erster Schritt in Berufsausbildung möglich.

Vor allem junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen überfordert häufig insbesondere der berufsschulische Teil der dualen Ausbildung. Auch können einzelne Ausbildungsinhalte bei manchen Behinderungen nicht vollständig zu vermitteln und entsprechend zu erlernen sein. Für diese Einzelfälle bietet eine Ausbildung gemäß § 66 BBiG/42r HwO die Möglichkeit einer (meist) theoriereduzierten Berufsausbildung bzw. einer um bestimmte Inhalte der Ausbildungsordnung, des Ausbildungsrahmenplans des Bezugsberufs, reduzierte.

Grundlage dieser Ausbildungen sind Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen, daher werden sie oft auch als "Kammerregelungen" bezeichnet.

Der Hauptausschuss des BIBB hat 2009 für diese regionalen Ausbildungsregelungen eine Rahmenregelung beschlossen, die bundeseinheitliche Qualitätsstandards vorgibt und diese Berufsausbildungen anschlussfähig an "reguläre" Ausbildungen (gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO) macht.

Wesentliche Elemente dieser vom Gesetz vorgesehenen bundeseinheitlichen BIBB-Rahmensetzung sind - auch hier - die berufliche Handlungsfähigkeit als Ausbildungsziel, betriebliche Phasen (da diese speziellen Ausbildungen oft auch außerhalb von Betrieben in besonderen Einrichtungen wie z.B. Berufsbildungswerken erfolgen), ein Förderplan, ein zielgruppenadäquater Ausbilder Schlüssel und eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder.

Zusätzlich zur BIBB-Rahmenregelung erlässt der BIBB-Hauptausschuss, meist auf gemeinsame Initiative der Sozialpartner, also Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, berufsspezifische Musterausbildungsregelungen.

Im letzten Jahr sind zwei neue berufsspezifische Musterausbildungsregelungen für den IT-Bereich, konkret für IT-Systemelektronik und IT-Systemintegration, abgestimmt worden. Damit bestehen nun auch für diesen relevanten und bis dato eher

weniger für diesen Ausbildungsweg fokussierten Berufsbereich Orientierungsmarken mit Signalfunktion.

Aktuell wird gerade im BIBB angesichts der erfolgten Neuordnung des Ausbildungsberufs Hauswirtschaft im üblichen Sachverständigenverfahren mit Vertreterinnen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, der Kultusministerkonferenz und Expertinnen und Experten aus Berufsbildungswerken und der Wohnortnahen Rehabilitation die bisherige berufsspezifische Musterausbildungsregelung für die Fachpraktikerausbildung in der Hauswirtschaft novelliert.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

resümieren wir zu den rechtlichen Rahmenbedingungen für die duale Berufsausbildung:

Mit dem Dreiklang aus der Priorität der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen, der Anwendung von Nachteilsausgleich bei Durchführung und Prüfung der Ausbildung und als Drittem den Fachpraktiker- und Fachpraktikerinnenausbildungen, die ausschließlich bei besonderer Art und Schwere der Behinderung vorgesehen sind, bietet sich ein inklusionsadäquater Rechtsrahmen.

Inklusionsadäquat nenne ich diesen berufsbildungsgesetzlichen Rechtsrahmen, weil er die Einbeziehung behinderter Menschen in das allgemeine System qualifizierter dualer Berufsausbildung "von vornherein" vorsieht, statt "Sondersysteme" zu weisen bzw. zu installieren.

Zugleich gilt es, diesen Rechtsrahmen kontinuierlich fortzuentwickeln und inhaltlich zu gestalten. Dies ist nicht zuletzt deshalb gefordert, da die Schwierigkeiten der Operationalisierung des Behinderungsbegriffs dort beginnen, wo es den bestehenden Rechtsrahmen in die Praxis umzusetzen heißt.

Als Kompass für diese Gestaltungsaufgabe eignen sich insbesondere die sowohl berufsbildungspolitisch als auch gleichermaßen berufsbildungspraktisch und berufsbildungspädagogisch relevanten Kriterien Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit, Zugänglichkeit und Individualisierung.

Denn: Berufliche Bildung behinderter Menschen steht grundsätzlich vor der Herausforderung, für individuelle, spezifische Ausgangslagen, Bedürfnisse und Bedarfe passfähige Antworten zu finden und zugleich allgemein anerkannte, vergleichbare Berufsabschlüsse zu ermöglichen.

"So allgemein wie möglich, so speziell wie nötig" - nach wie vor formuliert dieser sprichwörtlich gewordene, vielzitierte Satz die Aufgabe, die es zu leisten gilt. Eine Aufgabe, die manchmal wie ein Spagat erscheint.

Eine Aufgabe, für die es Fachkompetenz und Engagement bedarf - und von beidem scheint mir auf diesem Kongress jede Menge zusammengekommen zu sein - wenn Sie mir diese Bemerkung erlauben,

Wesentlich für gelingende Inklusion behinderter Menschen in Berufsbildung und in Beschäftigung scheint mir Folgendes:

den Paradigmen- und Perspektivwechsel zu einer systemischen Betrachtungsweise, die behinderte Menschen als nicht erst im Nachhinein zu integrierende Personen, sondern selbstverständliche Teile einer von Vielfalt und Heterogenität geprägten Gesellschaft fokussiert, einerseits, und Fachlichkeit, Fachexpertise andererseits, nicht als miteinander konkurrierende, sondern einander ergänzende Orientierungsgrößen zu sehen.

Daher bleibt aus meiner Sicht sonderpädagogische Fachkompetenz für gelingende Inklusion unverzichtbar. So bestehen aus meiner Sicht Inklusionsrisiken dort, wo Fachlichkeit an Stellenwert einbüßt oder unter Rechtfertigungsdruck gerät. Wo unter der Leitidee Inklusion die Ausbildung behinderter Menschen zur "Jedermannsqualifikation" erklärt wird und sich (verdeckte oder offene) Kosteneinsparmotive mit Ideologie paaren.

Es gilt im Blick zu halten, dass die Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit nicht zu Lasten qualitativer, am Berufsprinzip orientierter Ausbildung führt und der politisch und inklusionspädagogisch erklärte Perspektivwechsel von der Defizitorientierung zum Ressourcenansatz Förderbedarfe nicht - aus vermeintlich guten Gründen - mit kontraproduktiven Folgen ignoriert.

Ressourcenansatz, Zielgruppenspezifika und Förderbedarfsorientierung bilden für Inklusion aus meiner Sicht gerade keine Gegensätze, sondern die unverzichtbare Verbindung eines Komplementärverhältnisses.

Konkret heißt das auch, dass Förderbedarf identifiziert werden muss, um ihn beantworten zu können - und dass diese Identifizierung, aber auch die entsprechende Beantwortung und damit Umsetzung, Fachkompetenz voraussetzen.

Welche konkreten Maßnahmen sind geeignet, um den Zugang und die Beteiligung behinderter Menschen an Berufsbildung und damit an Beschäftigung zu ermöglichen bzw. zu verbessern?

Hier ist als erstes frühzeitig einsetzende Berufsorientierung und kompetente, individuelle Beratung entscheidend. Damit passgenaue Lösungen gefunden werden, muss diese individuelle Beratung frei von dem sein, was ich pointiert formuliert "Holzschnittartigkeit" oder auch "Automatismus" nenne und, last not least, ohne "Verkaufsdruck" stattfinden.

Was meine ich mit diesen pointierten Ausdrücken?

Beispiel: Die traditionell bewährten, aber oftmals eben auch "eingefahrenen" Kooperationen zwischen Förderschulen und Werkstätten für behinderte Menschen bürden die Gefahr einer nicht ausreichend individuell ausgerichteten "Empfehlung" bzw. Zuweisung in diese Richtung, ohne nachdrücklich im jeweiligen Einzelfall Alternativen zu klären. Mit der "Einkaufspraxis" der Bundesagentur für Arbeit bzw. ihrer Regionaldirektionen ist die potentielle Gefahr verbunden, dass Reha-Beraterinnen und Reha-Berater eingekaufte bzw. preisverhandelte Maßnahmen zu füllen haben und dadurch mehr in diese zuweisen, als entsprechend individuellem Einzelfall zu beraten.

Berufsbildung und Beschäftigung findet in großen Teilen in Betrieben, Institutionen, Verbänden und Behörden statt. Sollen all diese Arbeitgeber behinderte Menschen selbstverständlicher als bis dato als Auszubildende und als Beschäftigte betrachten, ist Information und Beratung eine wichtige Stellschraube. Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass es nicht eine weitere Publikation, der nächste,

oftmals zu umfangreiche und nicht adressatengerechte Ratgeber ist, den zu finden und zu lesen im Betriebsalltag die Zeit fehlt, der hier zu Fortschritten führt.

Eine Schlüsselstellung fällt hier aus meiner Sicht den Kammern zu: Sie kennen die regionalen Gegebenheiten, sind Ansprechpartner der Betriebe, in ihren Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen wirken die Vertreterinnen und Vertreter des zweiten Lernorts, der Berufsschule mit und sie sind im Austausch mit den Agenturen für Arbeit und den Integrationsämtern. Als vertrauter Partner ortsansässiger Betriebe können sie ergebnisorientiert für die Ausbildung behinderter Menschen beraten und dabei sowohl über finanzielle Fördermöglichkeiten und Anreize wie z.B. Ausbildungszuschüsse für die Betriebe u.a. informieren, aber auch bei der Vermittlung von Schulpraktikumsstellen u.a. weichenstellend agieren.

Sind Schlüsselfiguren des regionalen Arbeitsmarktes für die Ausbildung behinderter Menschen gewonnen und in dieser aktiv, fördert dies das Interesse anderer und erleichtert den entsprechenden Einstieg weiterer Betriebe.

Werfen wir nun wie angekündigt Schlaglichter auf Auswirkungen aktueller Entwicklungen.

Sogenannte Megatrends wie insbesondere Digitalisierung, Globalisierung und Demografischer Wandel treffen auf den bereits erwähnten Klimawandel und die entsprechende Energiewende. Der politische Konsens über die Notwendigkeit von Transformationsprozessen hat die Berufsbildung ins Blickfeld gerückt.

Warum?

Berufsbildung gilt als anerkannter Standort- und Stabilitätsfaktor.

Sie leistet einen qualifikatorischen Beitrag zu Fachkräftesicherung, Integration und Inklusion.

Beim BIBB-Fachkongress im November 2022 benannte der Präsident des Umweltbundesamtes, Professor Dr. Dirk Messner, stellvertretend für viele andere Expertinnen und Experten, Fachkräfte als den bisherigen "blinden Fleck" der angestrebten Transformation.

Zugleich zeigen Statistiken, Berechnungen und Prognosen einschließlich der des BIBB und seiner Partner übereinstimmend ein Bild von rückläufigen Auszubildenden-, Fachkräfte- und Erwerbstätigenzahlen. Bei der rückläufigen Beteiligung an beruflicher Bildung spielen neben der demografischen Entwicklung auch die Bildungspräferenzen der Jugendlichen und deren Familien sowie Einflüsse aus anderen sozialen Kontexten eine Rolle. Stichwort: der sogenannte Akademisierungstrend, der dazu geführt hat, dass mehr junge Menschen nach ihrem Schulabschluss hochschulische Angebote wählen.

Für den "blinden Fleck" beruflich Qualifizierte als unverzichtbare Komponente der angestrebten Transformationsprozesse heißt dies:

Ohne Menschen, die den Weg in die angestrebte, politisch gesetzte sogenannte Green Economy als Chemikantinnen und Chemikanten, als Verfahrenstechnologinnen und Verfahrenstechnologen, Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatroniker, Anlagenmechanikerinnen und Anlagenmechaniker für Sanitär, Heizung und Klima, Kauffrauen und Kaufmänner für Büromanagement und/oder für E-Commerce als Fachkräfte umsetzen, wird er nicht erreichbar sein.

Ebenso wenig wie die Behebung des schon seit langem verstetigten, besorgniserregend zunehmenden Pflegenotstands ohne ausreichende entsprechende Fachkräftegewinnung realistisch ist.

Was bedeutet diese Situationsbeschreibung für Inklusion?

Wird die Suche nach noch nicht ausgeschöpften "Potenzialen" zum Selbstläufer für die Chancen von Menschen mit Beeinträchtigungen?

Meine fachliche Einschätzung lautet: eher nicht, zumindest ist keineswegs ein entsprechender "Automatismus" zu erwarten.

Hier sind insbesondere die sogenannten "Passungsprobleme" zu beleuchten. Passungsprobleme kennen wir als grundsätzliches Phänomen, unabhängig von der Frage einer gegebenen Beeinträchtigung und/oder Behinderung.

Passungsprobleme zeigen sich z.B. darin, dass in bestimmten Regionen (insbesondere im Osten und Süden Deutschlands) die Besetzungsprobleme der Betriebe dominieren, während in anderen Regionen vor allem die Versorgung von Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen unzureichend ist. Passungsprobleme sind auch dort zu identifizieren, wo sich der Anteil unbesetzter Ausbildungsplätze stark auf bestimmte Berufe konzentriert, während es zugleich viele Bewerberinnen und Bewerber für andere Berufe gibt, die bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos bleiben.

Neben regionalen und beruflichen Disparitäten gibt es auch qualifikatorische und sektorale Ungleichgewichte bzw. Passungsprobleme.

Qualifikatorische Passungsprobleme treten einerseits auf, wenn es im Vergleich zur Zahl der Ausbildungsplatzangebote zwar genügend Bewerberinnen und Bewerber gibt, diese aber aus Sicht der Betriebe keine ausreichende Qualifikation mitbringen. Andererseits ist es auch möglich, dass es zwar im Vergleich zur Zahl der Bewerberinnen und Bewerber genügend Ausbildungsangebote gibt, diese Angebote aus Sicht vieler Jugendlicher aber nicht mehr passen, weil sie über Schulabschlüsse verfügen, die sie aus ihrer Sicht für „anspruchsvollere“ Berufe und/oder ein Studium qualifizieren.

Sektorale Passungsprobleme bestehen, wenn zu viele Bewerberinnen und Bewerber eine Ausbildung in Großbetrieben bevorzugen und in ausreichender Zahl vorhandene Angebote in handwerklich bzw. kleinbetrieblich geprägten Lernumgebungen meiden, obwohl dort in denselben Berufen ausgebildet wird.

Mit Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen und Passungsproblematik ist meiner Einschätzung nach zusätzlich und insbesondere folgendes zu betrachten: grundsätzlich ist in den letzten Jahren eine wachsende Offenheit der Betriebe bei der Einstellung dieser Personengruppen festzustellen. Zugleich bestehen tendenziell deutliche Unterschiede innerhalb des heterogenen Spektrums dieser Personengruppen:

Während die Offenheit gegenüber Menschen mit körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen - nicht zuletzt auch angesichts des technologischen Fortschritts und

veränderter Arbeits- und Geschäftsprozesse - zunimmt, bestehen Unsicherheiten, Zurückhaltung und Informationslücken mit Blick auf verschiedene psychische Beeinträchtigungen und Erkrankungen und deren Auswirkungen fort und hemmen entsprechende Offenheit und Bereitschaft.

Doch auch hier gibt es Ausnahmen wie Stellenausschreibungen, die besondere Begabungen innerhalb des Autismus-Spektrums ausdrücklich adressieren.

Auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen haben es oftmals (noch?) schwerer, für Betriebe als Auszubildende und Fachkräfte in den Blick genommen zu werden.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

auch wenn insbesondere aufgrund der dargestellten Passungsprobleme nicht davon ausgegangen werden sollte, dass der aktuelle Fachkräftemangel automatisch zum Booster-Effekt für die Inklusion behinderter Menschen in Ausbildung und Beschäftigung wird, spricht zugleich sehr viel dafür, die derzeitige Situation zu nutzen. Denn, wie ausgeführt:

Der ausgeprägte Fach- und Arbeitskräftemangel weitet den Blick der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber mehr denn je für Personengruppen, die zu anderen Zeiten weniger wahrgenommen und berücksichtigt wurden.

Dies führt uns zum Abschluss unserer Tour d`Horizon zu Wissenschaft, Politik und Praxis als den drei Bereichen, die für die Berufliche Bildung beeinträchtigter und behinderter Menschen wesentlich sind. Ihr konstruktives Zusammenwirken entscheidet maßgeblich über Fortschritte bei der Teilhabe und Inklusion an und in Berufsbildung und damit an und in Beschäftigung.

Dabei ist es Aufgabe der Politik, sowohl die Erkenntnisse der Wissenschaft als auch die Kompetenz und das Erfahrungswissen der Praxis in ihre Entscheidungen - einschließlich der Formulierung ihrer Leitbegriffe und strategischen Prozesse - einzu beziehen und diese kontinuierlich zu überprüfen bzw. zu evaluieren.

Die Scientific Community ist aufgefordert, die Praxis mit ihren Gegebenheiten, Entwicklungen und Anforderungen mit ausreichender Kenntnis zu berücksichtigen

und dort bestehende und entstehende Fragestellungen als Untersuchungsgegenstände aufzugreifen.

Die Praxis bedarf ihrerseits der Offenheit, die Weiterentwicklung der Berufsbildungsstrukturen, Berufsbildungsinstrumente und Berufsbildungsangebote als Selbstverständlichkeit zu erkennen und zu schätzen und die Qualifizierung und kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ihres Berufsbildungspersonals als unverzichtbar zu betrachten.

Fehlt es Wissenschaft, Politik und Praxis wechselseitig an angemessener Wahrnehmung, Berücksichtigung und Wertschätzung - einschließlich der jeweiligen Unterschiedlichkeiten in Aufgabe, Rolle, Kultur und Perspektive - und fehlt es damit an der Fähigkeit und Bereitschaft zu Dialog und Kooperation, dann droht ein Auseinanderdriften dieser drei essenziellen Bereiche.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

dieser Kongress, Ihr Kongress, ist ein gelungenes Beispiel für diese wechselseitige Wahrnehmung und den wichtigen Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In diesem Sinne danke ich nochmals sehr herzlich für die Einladung, dabei zu sein.

"Leben. Bildung. Partizipation. individuell - spezifisch - flexibel" - Ihr Kongress-thema fokussiert die zeitlos wichtigen und zugleich hochgradig aktuellen Themen und Fragestellungen.

Leben ist Bildung - ob formale Bildung in Bildungsgängen, nicht-formale oder informelle Bildung. Ob die Bildungsprozesse gezielt stattfinden oder implizit bzw. inzidentell erfolgen.

Leben ohne Bildung gibt es nicht. Denn Bildung findet schlicht statt - so oder so. Bildung ist Partizipation - Partizipation am Leben, Partizipation an der Gesellschaft, Partizipation an der Welt.

Bildung und Partizipation sind Leben.

Meinen Glückwunsch zu dem elementaren Dreiklang, den Sie gewählt haben.

Sollten meine Ausführungen Fragen oder Anregungen bei Ihnen ausgelöst haben:
Sie wissen ja, wo Sie mich finden: im Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und einen anregenden und bereichernden
Kongress

8. Prof. Dr. Sven Degenhardt: Herausforderung für die Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens: barrierefreies Lehren, Lernen & Universal Design for Learning in inklusiven Settings

Vorbemerkung

Der 37. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Marburg feierte auch die 150jährige Tradition der blinden- und sehbehindertenpädagogischen Kongresse. Alles begann 1873 in Wien! Und viele - vor allem die ersten - Kongressberichte waren der Tradition der Wortprotokolle verpflichtet. Reden, Wortwechsel (teilweise auch auf Antrag im Nachhinein aus dem Protokoll gelöscht), Zwischenrufe und Beifall wurden in Druckform der Nachwelt erhalten. Das verleitete mich zu einer Idee: Mein Beitrag im Kongressband wird ein überarbeitetes und leicht gekürztes Transkript meines Vortrags! Gleichzeitig habe ich die wunderbare Situation, dass ich das Thema als erstes Kapitel eines Buches zum Thema veröffentlichen kann. Sie haben also die Wahl: Mögen Sie einer Rede folgen und sich auf die Atmosphäre in der Sporthalle der blista an einem Freitagmittag im August 2023 einlassen? Dann empfehle ich die unten folgende Version. Mögen Sie es intensiver, kompakter, mit Quellen belegt und schärfer durchargumentiert - dann verweise ich auf:

Degenhardt, Sven (2024): Inklusive Handlungsfelder bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit: Rückblick, Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Degenhardt, Sven (Hrsg.). Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit. Stuttgart, Kohlhammer

Sie können aber natürlich auch beides angehen. Wie auch immer Sie sich entscheiden, ich hoffe, dass es mir gelingen kann, Sie auf beiden Wegen ein wenig zum Weiterdenken anzuregen, ihr eigenes Tun zu stärken oder auch Widerspruch auszulösen. Die inklusive Schulentwicklung braucht all das - wie soll das sonst klappen mit dem Schlepper und dem Tanker...?

Begrüßung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, liebe Gäste!

Angefangen haben wir mit einer Einführungsveranstaltung, in der es eine professionelle Audiodeskription gab. Ich darf nun probieren, eine Selbstbeschreibung vorzunehmen. Es gab Anfang der Woche spannende Diskussionen, was denn nun der Wert einer Personenbeschreibung ist. Darf sie interpretieren? Muss sie trocken sein? Nein, trocken "is' nicht", weil die, die mich angucken können, ja auch Emotionen wallen lassen. Welche, weiß ich nicht. Ich hoffe nur gute. Also ich fange mal an: Ich bin 1,84 groß. Das Thema mit dem Bauchansatz löse ich, indem ich sage: ich verteile mittlerweile 90 Kilo auf die 1,84 Körpergröße. Ich bin Brillenträger, Kurzhaarfrisur - die wird auch immer kürzer über die Jahre. Das Weiß geht immer stärker über die gesamte Fläche. Den George Clooney lasse ich damit aus, das kann ich meiner Frau nicht erklären - ich und George Clooney! Ich habe passend zur Haarfarbe meinen Lieblingsanzug gewählt, in Silber, ein schwarzes Hemd, andere Anzugshemden habe ich nicht, und eine silberne Krawatte. Zum Thema der Objektivität: Ich bin 60. Was machen wir jetzt damit? Es gibt natürlich Menschen, die sind ganz nett und sagen: "Ach Mensch, du siehst aber noch gar nicht so alt aus!" Es gibt aber auch andere Situationen. Ich war letztens unter anderem mit dem Kollegen Giese in einem Promotionsausschuss. Da kam eine Kollegin auf mich zu - wir haben uns lange nicht mehr getroffen - und sie sagt: "Herr Degenhardt, dass sie in der Pension noch Promotionen begleiten!" Also, wie soll man das interpretieren? Die 60 heißt also 59,11 Monate bis 67 Jahre. Dazwischen muss ich wohl scheinbar irgendwo liegen. Zum Thema Powerpointpräsentation sage ich nicht viel: Ich hoffe, meine Vorträge und Vorlesungen funktionieren als Podcast, und ich bin ja ein großer Fan der Barrierefreiheit und des Zwei-Sinnes-Prinzips.

Ein Abschlussreferat ist ja noch mal eine besondere Herausforderung, weil eine Erwartung von Ihnen - neben vielen anderen Erwartungen, die Sie haben und die ich wahrscheinlich nicht alle erfüllen kann - ist ja, dass Impulse der ganzen Woche aufgegriffen werden. Da habe ich ein großes Problem. Beim ersten Durchspielen habe ich genau 40 Minuten gebraucht. Da war aber die Tagung noch nicht. Also, ich

musste mit Erwin klären, dass ich so ein bisschen von ihm was abzwacke, damit das hinten raus passt.

Inklusion heute

Ich fange da mal an. Auf der ersten Folie ist ein Screenshot der Washington Post vom 15. Mai 2023. Senator DeSantis verkündet ein frisch unterschriebenes Gesetz für Florida. Sie wissen, in den USA ist gerade Wahlkampf. Man muss als Politiker so einiges tun, damit man mal wiedergesehen wird. Und DeSantis hat beschlossen, dass in Florida keine bundesstaatlichen Gelder mehr für Programme für die DEI, also Diversität, Gleichstellung und Inklusion, zu vergeben sind. Universitäten und Hochschulen dürfen dafür keine Gelder mehr aus Florida ausgeben. Das ist ein interessanter Konflikt zwischen Bundesrecht und Staatenrecht, denn der Americans with Disabilities Act (ADA) - im Übrigen vor 33 Jahren von einem republikanischen Präsidenten George Bush unterschrieben - führte ja hohe bürgerrechtlichen Standards gegen Diskriminierung von Menschen mit Behinderung ein. Ich bin ja mal gespannt, wie die Universitäten und Hochschulen in Florida dieses Problem lösen wollen. Eine zweite Sache in diesem Gesetz finde ich unglaublich erschreckend: Es ist den Universitäten und Hochschulen verboten, verpflichtende Kurse mit Inhalten aus dem Diversity-, Gleichstellungs- und Inklusionsspektrum anzubieten. Wie man in Florida damit eine sonderpädagogische Ausbildung macht und Psychologie und Soziologie, erklärt sich mir nicht, aber - wir haben diesen Effekt weltweit. Inklusion wurde und wird menschenrechtlich argumentiert. Mit Recht. Wer mich kennt, weiß, ich lasse keine Gelegenheit aus, viele andere auch nicht. Das führt aber dazu, dass man plötzlich in ein Fadenkreuz, in einen Strudel kommt. In Amerika ist es die Anti-Wokeness-Bewegung. Woke war mal eine Selbstbeschreibung von Aktivistinnen und Aktivisten – Wachsein. Mittlerweile ist es ein Schimpfwort geworden. Lassen Sie uns achtsam sein. Wir müssen nicht alles, was unsere amerikanischen Freunde machen, auch nachmachen!

Wo ist die Inklusionsdebatte in Deutschland gelandet? Im Kabarettarchiv! Am 20. Dezember des letzten Jahres gab es etwas ganz Spannendes. Der eigentlich wirkliche Witz an der ganzen Sache ist, dass eine Sendung, die "Die Anstalt" heißt, über inklusive Schule berichtet hat. Also: "Die Anstalt" am 20. Dezember machte da eine

Sendung und ich weiß nicht, wie es Ihnen geht. Ich oute mich mal: ich kann mit dieser Sendung nicht viel anfangen. Das ist für mich so eine Mischung von "Wort zum Sonntag" und "Schwarzer Kanal". Ich finde das Format nicht wirklich witzig. Also, was macht das Format? Eine ganze Sendung mit Informationen. Und ich bin übrigens nicht der Einzige, der nicht lachen konnte. Das Publikum auch nicht. Ich gebe Ihnen mal ein paar Beispiele. Also, da sitzen vier Menschen und spielen Kultusministerinnen und Kultusminister. Diese berichten einem Boss im Hintergrund, so einem im KI-Gewand auf einem Monitor mit verzerrter Stimme. Das KMK Logo wurde so ein bisschen im 007-spectre-Stil entfremdet. Man wartet immer, wann Blofeld um die Ecke kommt und wo die weiße Katze jetzt ist. Und Kübra Sekin, eine Kabarettistin, die den Rollstuhl nutzt, wurde nun ausgerechnet Kultusministerin aus Bremen. Also es tropfte schon, mir war schon übel ... und dann ging das noch weiter: Zitat: "Wenn wir in Deutschland alle Sonderschulen schließen, wie die UN das will, dann sitzt demnächst in jeder deutschen Klasse mindestens ein Behinderter!" Nee, nicht "die UN" will. Wir wollen! Unsere gewählten Parlamente! Beide haben die UN-BRK ratifiziert. Es ist nicht "die UN", irgendein KI Boss, der da was will und uns das überstülpt und wir "Nein" oder "Ja" sagen. Nein, wir haben uns mal alle selber gemeinsam, wie wir so sind und unsere Vertreterinnen Vertreter gewählt haben, dafür entschieden!

Anderes Zitat: "... mit schlechter Inklusion kann man wahnsinnig gut Stimmung machen gegen Inklusion an sich ... und damit gewinnen wir im Moment Wahlen!". Da kann ich nicht drüber lachen! Wir ersetzen mit einer solchen Politsatire die Tatsache, dass kein Mensch wahrgenommen hat, dass das Deutsche Institut für Menschenrechte 2022 einen Bericht zur Menschenrechtssituation in Deutschland vorgelegt hat. Und da kommt die Bundesrepublik nicht gut weg. Das würde übrigens in Österreich ähnlich sein. Es stehen ja die Staatenberichte an. Also ab nächster Woche wird es wohl Rückmeldung geben über die Staatenberichte. Und auch da muss man kein Hellseher sein, um zu sehen, dass die Bundesrepublik und die Länder einen hinter die Löffel kriegen. Aber sie können sich ja scheinbar schnell genug ducken.

Ich lese Ihnen einmal aus dem Bericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte etwas vor. Zitat: "Nur wenige Bundesländer setzen das Menschenrecht auf inklusive Bildung mit großem Engagement um. 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." An der Stelle habe ich Sie, glaube ich, alle noch. Und jetzt kommt ein Satz, bei dem ich die steile These aufstelle: Da verliere ich ein paar von Ihnen! "Aktuell wird mehreren Generationen von Schüler*innen mit Behinderung in diskriminierender Weise ihr Recht auf Bildung verwehrt und damit sowohl ihre selbstbestimmte Lebensgestaltung als auch ihre gesellschaftliche und politische Teilhabe wesentlich beeinträchtigt."

Da gehen wir an der einen oder anderen Stelle auseinander und das möchte ich gern mal sortieren. Ich möchte Ihnen zwei Schwerpunkte vorstellen: einmal "Inklusion im Schwerpunkt Sehen - eine Inventur" und dann "Inklusion im Schwerpunkt Sehen - Kursänderung". Kursänderungen, wie ich sie hier wahrgenommen habe, wie ich sie ein wenig vorhergesehen habe, dass sie hier passieren und wie ich sie vielleicht verstärkend oder ergänzend sehe.

Gehen wir zum Ersten: eine Inventur. Ich möchte etwas zum Burgfrieden sagen, zur Dank-Undank-Diskussion und kurz noch einmal etwas zum integrativen oder inklusiven Mobilen Dienst.

Burgfrieden

Wir haben einen Burgfrieden bei uns hier, so wie wir hier sitzen. Das ist erst einmal per se nichts Verkehrtes. Burgfrieden sind im Mittelalter wichtig gewesen. Man hat über Generationen immer seinen Kindern (ehelich oder nicht ehelich, unterschiedlich je nach Region) was vererbt. Und die Erben hatten dann irgendwie alle die Burg und das Dorf dazu und sie mussten miteinander auskommen. Und dafür gab es den Burgfrieden. Da wurde geklärt: Du darfst den Stall nutzen und ich darf Wasser aus dem Brunnen ziehen und wir gehen uns dabei nicht an den Hals. Wir haben bei

uns in unserem Fach was geschafft, was wirklich beeindruckend ist. Wir haben einen Burgfrieden geschaffen mit einem Instrument, was international für die Beschreibung der Qualität von inklusiver Bildung entstanden ist, nämlich das Expanded Core Curriculum, und wir haben daraus ein Qualitätsinstrument für die Beschulung "unabhängig vom Lernort" gemacht. Viele von Ihnen - ich nehme mich ausdrücklich nicht aus - haben diesen Burgfrieden unterschrieben. Wir müssen uns nur ab und zu daran erinnern, dass dieser Burgfrieden "ein Burgfrieden auf Zeit" sein sollte!

Dank-Undank-Diskussion

Ganz kurz in die Geschichte. Sie wissen, es geht bei mir nicht ohne.

Oskar Baum war vor 100 Jahren der "große Verräter". Die Anstalten waren damals noch stolz auf ihren Namen. Plötzlich kommt da so ein Absolvent, er schreibt Bücher, macht Lesungen und erklärt überall, dass er in der Anstalt nicht glücklich war - und von Küssen von Frauen träumt. Und nicht von den Dingen, die die sehenden Blindenlehrer der Zeit so für sie vorgesehen haben. Ich zitiere mal Karl Wulff, damals Schulleiter in Neukloster auf dem achten Blindenlehrerkongress in München 1895. Zitat: "Die Blindenbildung ist erwachsen auf dem Boden warmer, opferwilliger, selbstverleugnender Liebe. Und nur, wenn sie auf diesem Boden verharrt, wenn die Liebe zu den Blinden gleich einem frisch sprudelnden, unversiegbaren Quell sich in unserem Herzen lebendig erweist und die treibende Kraft in unserer Berufsarbeit bleibt, wird unserer Gelöbnis Wert haben. So heisse es denn: Ausharren in der Liebe und von Jahr zu Jahr tiefer und fester in ihr wurzeln." Und dann: Klammer auf, Beifall, Klammer zu. Das waren noch Mitschriften!

Das ist die Dank-Undank-Diskussion, wie wir sie kennen. Da waren die ersten blinden Absolventen, die sich aufgebäumt haben. In meinem Blick in die Geschichte habe ich noch eine Dank-Undank-Diskussion zeitlich davorgeschieben. Wir sind nämlich in der Verallgemeinerungsbewegung oder in der, wie Klein es gesagt hat, in der Zeit der "Verpflanzung des Blindenunterrichts an die Ortsschule". Das war die Zeit, in der die ersten Anstalten, die ersten Blindenbildungsinstitute und Schulen entstanden und diese den Bedarf nicht decken konnten und man irgendwie

meinte, da müssen die Kinder auch in die Ortsschule. Ich habe ein Bild gefunden von Johann Peter Hasenclever 1852. Das möchte ich gerne beschreiben, weil das so ein bisschen zeigt, was das für eine verrückte Idee war, in dieser Situation blinde Kinder an der Ortsschule zu beschulen. Da ist auf dem Bild im Zentrum ein Dorfschullehrer, der gerade den Hintern eines seiner Zöglinge versohlt. Rechts daneben stehen Schüler, die sind wahrscheinlich zum Schämen ans Pult gestellt worden. Im Hintergrund gehen Jungs und Mädels über Tische und Bänke, und etwas konsterniert steht ein Papa mit seinem Sohn, einem neuen Schüler, und einem Korb mit Eiern und einem geschlachteten Hahn - das ist das Schulgeld. Er steht da und sieht ein bisschen entsetzt aus. Das würde ich jetzt mal so interpretieren. In der Situation fanden das damals viele Kolleginnen und Kollegen ganz sinnig, dass man an die Ehre dieser Lehrerin, dieser Lehrer mehrheitlich, appelliert und die würden dann auch noch die Blinden durchziehen. Und dann ein Zitat von Herrn Hientzsch - seines Zeichens übrigens Direktor in Steglitz, der zweite nach Zeune. Die Berliner Geschichtsschreibung sollte übrigens mal ein bisschen mehr Würdigung für Herrn Hientzsch aufbringen. Dieser Herr Hientzsch ist vom Lehrerseminarleiter zum Direktor einer Blindenschule geworden. Warum? Weil man in der Verallgemeinerungsbewegung meinte, alle angehenden Lehrer müssen entweder blinde Kinder oder gehörlose Kinder beschult haben. Hientzsch hat also 1851 folgendes geschrieben: "Ob es denn durchaus nöthig ist, daß alle blinden Kinder eine Blinden-Anstalt besuchen? ...also, wenn die Eltern auf andre geeignete Weise für diese ihre Kinder Rath schaffen können und auch fachgemäß wirklich schaffen, so wird das ihnen Niemand verwehren. (... aber ...) es wäre der schnödeste Undank (...), wenn sie die Kosten und Mühwaltung, welche der Staat und Privatvereine (bei der Errichtung der Anstalten) haben, nicht dankbar anerkennen und gewissenhaft benutzen wollten." Ja, Eltern wären undankbar, wenn sie es nicht gemacht hätten, also die Anstalten nutzen.

So, und nun haben wir eine dritte Dank-Undank-Diskussion! Nachdem uns also erst die Eltern mit ihrem Undank überziehen und dann die Ehemaligen, haben wir jetzt - und das darf ich einmal so interpretieren - die Situation, dass ab und zu bei uns allen gemeinsam das Gefühl durchkommt, "das System", "die da oben", "die UNO"

oder wer auch immer ... ist undankbar! Jetzt haben wir 200 Jahre uns den ... aufgerissen, um eine erfolgreiche, stationäre Blinden- und Sehbehindertenbeschulung zu machen, und das soll jetzt einfach über Bord geworfen werden? Das ist undankbar!

Und was machen wir da? Das ist natürlich auch ganz pfiffig. Wir lösen aktuelle schulpolitische Probleme: also sei es Flucht ... seien es Kinder und Jugendliche, die sooo kompliziert sind, dass man sich gaaar nicht vorstellen kann, dass sie in der Regelschule funktionieren. (Das sollte so ein bisschen Sarkasmus sein. Für die, die das nicht verstehen.) Also, wir dienen uns mit unseren stationären Anstalten natürlich auch immer als Rettungsanker an!

Das Zweite, und das habe ich auch hier auf dem Kongress oft erlebt und ich gestatte mir dann auch immer sofort zu reagieren: Wir haben eine Erzählung in unserer Szene, nämlich die, dass wir eine Blindenschule brauchen, weil es eine Ausbildungsschule ist! Man kann nur Kinder und Jugendliche in der Inklusion begleiten, wenn man vorher erst mal blinde Kinder unterrichtet hat! Das ist ... falsch! Der Unterricht an einer Blindenschule qualifiziert überhaupt nicht für eine gute Beratung und Unterstützung, weil es nämlich ein ganz anderer Prozess ist. Bei dem einen machen Sie die Bildung mit und beim anderen müssen Sie Teilhabe an Bildung organisieren. Und menschenrechtlich: Welchen Eltern erklären Sie denn, dass sie ihre Kinder in den Zoo stecken müssen, damit sich andere das angucken können, während Sie draußen die Art erhalten? Also, eine Blindenschule als Ausbildungsschule zu erhalten, ist nun wirklich ein ganz schräger Gedanke, meine lieben Kolleginnen und Kollegen!

Und das Dritte - jetzt wird es ganz heiß: die Sache mit inklusiven Förderschulen. Also, ich bin Mathematik-Physik-Lehrer und Preuße. Ich komme mit dem Begriff "inklusive Förderschule" schon einmal überhaupt nicht klar. Aber Sie erinnern sich vielleicht an mich - ein paar von Ihnen sind ja schon eine Weile dabei - als das so losging, mit der inklusiven Schule, da kam ich bei Vorträgen immer mit einem Bild. Was macht Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in der Zukunft? Wir sind die Schlepper, die diesem dicken Kahn, dem dicken Tanker "Regelschule" dabei hilft, den Kurs zu ändern. Ich fand dieses Bild immer schön. Das passte zu Hamburg, und

es kann so jeder nachvollziehen. Aber kein Mensch hat gesagt, dass man auf den Schlepper das Öl umladen soll und es damit zu transportieren. (...) Sie haben verstanden, was ich meine?! Wir haben 200 Jahre lang der Welt erklärt, dass wir die sind, die blinde Kinder unterrichten können. Und jetzt erklären wir: "Ach, das können wir jetzt für Sehende auch!" Wir machen uns zu "Überlehrern". Wir sind die, die plötzlich und schlagartig alles können.

Mobiler Dienst

Jetzt kommen die Roller. Wir haben das hier auf dem Kongress mehrfach gesagt: Ein mobiler Dienst per se ist natürlich nicht inklusiv. Weil wir nicht diejenigen sind, die die Inklusivität erzeugen, sondern das ist die Regelschule. Und - natürlich ist das sprachlich schwierig zu sagen - "ich arbeite integrativ", weil da kriegt man gleich so ein Jucken. Aber wenn Sie ganz ehrlich sind, sind wir ganz häufig noch integrativ. Wir rennen den Problemen hinterher und schaffen sie weg. Das ist kein Vorwurf, das ist die Beschreibung. So ist das jetzt! Und ich habe das Bild hier: Hier stehen diese Elektroroller in der Gegend rum. Da kann ich 50mal sagen: "Das sind Barrieren!" Ich kann die Barrieren wegräumen, es wird auf Dauer nicht funktionieren - ich muss die Regeln ändern. Und das auf dem Bild ist in Paris - da kommt das Verbot. Ich war jetzt in Stockholm, da gibt es extra Parkplätze, das ist auch schon mal ein bisschen besser.

Wir brauchen die mobilen Dienste! Aber wir brauchen sie mehr - und jetzt gehe ich über zu den Fragen der Kursänderung - um Regelschule zu ändern. Unser Fokus muss stärker darauf gerichtet sein, dass wir aus unserem Fach heraus im Sinne des Schlepper-Dicker-Kahn-Bildes agieren: stoßen, ziehen, nerven! Nicht zur Ruhe kommen lassen! Ich weiß, dass Sie mit den Ressourcen kämpfen. Ich sage mal an der Stelle, ich kriege mein Geld dafür, dass ich nicht Handlungsfeld bin. Ich darf, ich muss mich in meinen Modellen nicht von den Alltagsbegrenzungen leiten lassen ... Das heißt: wir müssen darüber nachdenken, dass wir da mehr machen müssen. Wir dürfen nicht aufhören nach der Tagesarbeit und sagen: "Ach Gott, wenn das nicht so klappt in der Regelschule ... Ich räume die Barrieren weg und rette wenigstens das eine Kind." Völlig richtig! Aber es reicht für die Zukunft nicht aus!

Kursänderungen – Förderplan

Einen absoluten Respekt wieder an diese Woche. Es war großartig, aus den verschiedenen Kontexten diese Impulse zu kriegen und ich fasse sie subjektiv ein bisschen zusammen. Und ich fange mal mit dem Förderplan an. Ich weiß, dass Sie Förderpläne schreiben müssen, aber bitte wissen Sie, dass das Unsinn ist (zaghafter Beifall). Förderpläne sind nachgewiesenermaßen nicht nur nicht förderlich, sondern sie sind, wenn wir ganz genau hingucken, hinderlich für eine inklusive Entwicklung. Bildungspläne für alle! Das ist der Slogan. Schauen wir mal auf den Förderplan. Sehen. Auch da hängen wir ein bisschen in dem Problem, und das haben der Kollege Zihl und die Kollegin Unterberger-Storer ja gesagt. Wir machen da seitenslange Berichte über das Sehen und über CVI. Ganz toll! Respekt! Hut ab! Und dann steht unten drunter: Das Kind braucht A3 Vergrößerung, eine Arbeitsplatzlampe und muss in der ersten Reihe sitzen. (...)

Und was noch wirklich wichtig ist: Und da hören Sie bitte auf die Kolleginnen und Kollegen! Das ist auch noch so eine typische Förderplangeschichte: Wenn Förderplan ressourcensichernd ist, dann verstehe ich, dass sie CVI und Autismus Spektrum und alles oben drauf stapeln, dass das Kind pathologisch ist, dass es nur so knallt. Das alles, damit man drei Stunden mehr kriegt. Ich verstehe es, aber Sie dürfen nicht dran glauben! Das Kind hat nicht CVI und Autismus Spektrum. Das sind zwei Dinge, die sich per Definition stark überlappen. Machen Sie diesen Wettbewerb nicht mit, die Kinder noch "schwieriger" zu machen. Das reicht doch, wenn man sagt: Mein Job: Kind - Umfeld, ich gehe da rein! Also machen Sie diesen Wettbewerb nicht mit!

Individuelle Bildungspläne müssen das spezifische Curriculum mit den fachlichen Curricula verbinden. Das gibt es in Österreich, das gibt es in Luxemburg und gibt es in Hamburg, in Nordrhein-Westfalen ... gibt es überall. Achtung, Falle! Nordrhein-Westfalen. Ich nehme sie als Beispiel, weil wir so eine tolle Diskussion im Workshop hatten. Das gilt für alle anderen auch. Überall machen wir Curricula. Und die müssen kompetenzorientiert sein. Da sage ich: Ja! Das gilt für Mathe, Physik, Deutsch, Englisch, aber nicht fürs spezifische Curriculum. Das Ziel unserer Tätigkeit ist nicht, dass die Kinder das Bildschirmlesegerät nutzen können. Das Ziel unserer

Tätigkeit ist, dass sie am Unterricht teilhaben können. Und wenn wir Curricula aufschreiben, die sich an den Kompetenzen der Kinder festmachen, dann ist auch nur das Kind schuld, wenn es nicht klappt. Bleiben wir mal beim Bildschirmlesegerät. Dem Kind haben wir beigebracht: "Bildschirmlesegerät", knick, knack ... Wir alle wissen, die Lesegeschwindigkeit wird nicht so hoch werden und die Übersichtlichkeit auf der Seite fehlt auch. Und wenn wir das den Kolleginnen und Kollegen in der Regelschule nicht erklären, wenn der Unterricht sich da nicht ändert, dann können wir Kompetenzen ausbauen, dass es nur so wirbelt. Wir können Bildschirmlesegerätwettbewerbe machen. Das nützt den Kindern nichts, wenn der Unterricht sich nicht ändert. Wir dürfen keine Curricula schreiben, die Kompetenzen der Kinder fokussieren. Die Kompetenzen, die sie erlernen müssen, sind Mathe, Deutsch, meinetwegen der Lehrplan G. Und nicht Braille. Das ist eine Krücke auf dem Weg. Das ist ein Teil der Teilhabegestaltung. Wir haben gesagt: "Wir haben verstanden, wie Behinderung geht." Nein, haben wir nicht. Weil wir wieder am Kind kleben und dem Kind zuschreiben, was es nicht kann, nämlich das Bildschirmlesegerät benutzen. Der Unterricht ist nicht in der Lage, damit umzugehen, dass das Kind nicht so lesen kann wie die anderen.

Deshalb, und das ist der letzte Anstrich, wir brauchen einen Relaunch, eine Neuauflage des spezifischen Curriculums, 2-Punkt-Null sagt man da ja oder 4.0, weil wir KI mit reinnehmen. Wir müssen - und ich habe vorhin schon ein paar Leute angesprochen - wir müssen das noch mal aufrufen. Es ist dringend Zeit, dass wir das Ding noch mal anfassen. Da ist zu wenig UDL drin. Jetzt können Sie natürlich zu Recht sagen: "Was redet denn der Degenhardt? Der hat das doch vor Jahren anders aufgeschrieben?" Ja, vor Jahren!

Inklusive Didaktik/Universal Design for Learning

Großartig, was wir hier gesehen haben! MuLLs und 3D-Druck. Für Insider... meine Studis erkennen es. Was habe ich für 3D-Druck für ein Bildbeispiel rausgesucht? Den Frosch! Es ist mittlerweile in Hamburg ein Running Gag. Es ist so ein schönes Beispiel. Man kann an dem Thema Frosch so schön Blindenpädagogik abarbeiten (Original, Modell, Bild, Bildbeschreibung...). Also deshalb ist hier ein 3D-Modell vom Lebenszyklus: Frosch, Ei, Kaulquappe mit und ohne Füßchen usw. Und dann

ist da noch ein Bild von einem Blindenhilfsmittel. Eines aus der neueren Generation, der Tactonom Reader. Wir müssen aufpassen, dass wir den nicht als DAS neue Blindenhilfsmittel installieren, sondern lassen Sie uns in allererster Linie danach schauen, ob wir nicht Situationen finden, wo ein blindes Kind mit einem sehenden gemeinsam etwas bearbeiten kann. Das ist, glaube ich, der erste Auftrag, den wir haben!

Also das Nächste: Alternativtexte! Auch dazu ist hier viel gesagt worden. Ich bringe mal mein Beispiel. Hier ist eine Abbildung aus Cornelsen Sunshine Pupil's Book Number four Page four. Wir haben hier eine Abbildung, die ist komplex, wie sich das für Schulbücher gehört. Da sind irgendwie zwei, vier, sechs, acht Kinder drauf, die sich jeweils mit Blasen unterhalten, und ansonsten liegt ganz viel Zeugs da rum. Was mache ich jetzt mit der Bildbeschreibung? Ich muss unterschiedliche Bildbeschreibungen machen. Das müssen wir übrigens auch von den Schulbuchverlagen verlangen, nämlich je eine nach Aufgabe. Wenn ich dieses Bild nehme und damit Vokabeln abfrage, dann brauche ich dem blinden Kind nicht erst die ganze Szenerie zu beschreiben und die ganzen Sprechblasen, denn dann ist das Kind mit Lesen fertig, wenn die Aufgabe "Was siehst du für Gegenstände in diesem Raum?" schon vorbei ist. Also, da muss eine Liste der Gegenstände hin, die relevant sind, damit ich die Vokabelabfrage abhängig von meinen Englisch-Kenntnissen bearbeiten kann. Wenn es um die Fortsetzung der Gespräche in den Sprechblasen geht, dann muss ich den ganzen Quark, der auf den Tischen liegt und an den Wänden hängt, weglassen und mich nur auf die Sprechblasen konzentrieren. Weil, was nützen uns Bildbeschreibungen, die zweieinhalb Seiten lang sind? Da ist der Unterricht vorbei!

Der nächste und der dritte Anstrich: Prüfungen. Wir merken das an den Universitäten gerade. Wir haben das Instrument der Zeitzugaben. So viele Stunden hat der Tag aber gar nicht mehr. Also, wir müssen irgendwann auch mal intensiv darüber nachdenken - gemeinsam - und das tun wir auch. Ich will es nur noch mal bestärken: Das Instrument der Zeitzugabe ist endlich! Was wir wirklich stärken müssen und hier allen Kolleginnen und Kollegen die da dran sind: Respekt! Und wenn sie irgendwie noch einen Fahnenträger brauchen, bin ich da. Wir brauchen endlich den Durchbruch, dass wir Prüfungen für alle schaffen! Und nicht dieses ewige: "Ach,

wann kriegen wir die Prüfung nun?" und dann muss es ins Schließfach und dann kommt irgendein Securitydienst (...). Prüfungen müssen für alle funktionieren! Und wenn wir eben eine Karikatur unbedingt brauchen für eine Geschichtsprüfung, dann muss es eine Aufgabe 4a und eine Aufgabe 4b geben, die vergleichbare Kompetenzen abfragen. Ich trage hier Eulen nach Athen, ja, aber ich will sie an dieser Stelle ausdrücklich stärken. Wir müssen das tun. Lassen Sie uns da nicht nachlassen. Wenn wir das nicht ändern, kriegen wir Inklusion nicht hin, weil dieses Nachgepuzzle von Prüfungsaufgaben so nicht geht. Das betrifft auch die berufliche Bildung; wenn ich mir so anschau, was da einige Kammern machen (...)

Befugte Stellen

Auch das ist ein Thema, was ich wirklich gerne und intensiv betreiben will. Und wir haben Baustellen in dem Thema! Befugte Stellen können begünstigten Personen oder anderen befugten Stellen barrierefreie Schriftstücke (auf die sie Zugriff haben) zur Verfügung stellen. Und jetzt kommt der erste Punkt: Begünstigte Personen sind Personen mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit (...) und mit print disability. In Deutsch: "Lesebehinderung". Und auch hier wieder: Wir haben Behinderung nicht verstanden. Die Personen sind nicht lesebehindert. Das Buch ist die Behinderung, aber auf die Erfindung des Begriffs Druckwerkbehinderung hatten wir dann auch nicht den Bock - wobei ich damit hätte besser leben können als mit Lesebehinderung. Deshalb benutze ich den Begriff print disability. Also, das sind die ganzen Leute, die Bücher nicht benutzen können, weil sie nicht umblättern können oder weil sie beim Lesen die Unterstützung durch Vorlesen brauchen usw. Diese Kinder sind an bundesdeutschen Schulen, in jedem Bundesland, in jeder Klasse. Wenn wir nun aus unseren Medienzentren Befugte Stellen machen, aber weiter in der Selbstbeschreibung schreiben: "Das Angebot ist aber nur für blinde und sehbehinderte Kinder!", dann sind wir Teil eines diskriminierenden Netzwerkes. Weil wir nämlich Kindern mit print disability dieses Recht vorenthalten. Und jetzt sehe ich schon gerade die Schulleitungen und die Verantwortlichen nach dem Motto: "Wo sollen die Ressourcen herkommen?" Eine befugte Stelle ist kein Umsetzungsdienst, das heißt, eine Person mit print disability im Schulkontext darf nicht zur

Medienstelle kommen und sagen: "Übertrag mir das mal!". Aber wenn ich das Dokument zugänglich habe, müssen wir es auch weitergeben. Und ich hoffe ja darauf, dass Schulverwaltung und Schulpolitik mal verstehen, dass sie da diskriminierend agieren - gegenüber Menschen mit print disability in der Schule. Und dass sie dann auch mal das System der Medienzentren schätzen lernen und es stärken, ausbauen oder aufbauen.

Und das Zweite: Bilder. Wir müssen dringend an das Thema Bilder ran! Marrakesch betrifft auch die Rechte von Bildern. Wir müssen die Möglichkeit, Bilder, bearbeitete Bilder, umgesetzte Bilder als Folien und so weiter zu verbreiten, über diese Schiene des Marrakesch-Vertrags stärken. Wie oft wir in diesem Land den Verdauungstrakt des Menschen in immer neue Bilder packen und auf Folien ziehen - so viel Ressourcen haben wir nicht. Das ist so ein Punkt, wo wir, glaube ich, als nächstes mit ranmüssen.

Professionen

Ich möchte als nächstes etwas zu Professionen in einem inklusiv aufgestellten Schwerpunkt Sehen sagen, und in der Mitte der Folie ist die Abbildung der unmöglichen Treppe. Auch eine süße Geschichte: Man sagt ja manchmal Penrose-Treppe dazu, aber eigentlich saßen Vater und Sohn, beide Mathematiker, also Lionel und Roger saßen auf irgendeiner Tagung, langweilten sich scheinbar und entwarfen also solche Bilder. Aber angeregt waren sie von Escher, der hat lauter so verrückte Bilder gemalt. Ich kann mich noch erinnern, als ich Mathe-Lehramt studiert habe - was hab ich da alles so gemalt? Naja, in der Jugend macht man manche komischen Sachen. Zurück! In den 50er Jahren ist diese Treppe entstanden, und der visuelle Effekt ist ein ganz verrückter. Wenn Sie die Treppe visuell nachgehen - sie geht immer nur nach oben - Sie können Runden drehen und drehen, sie geht nur nach oben. Helle Köpfe merken irgendwann, dass es das in Wirklichkeit nicht geben kann, aber wir können es aufzeichnen. So ist es manchmal.

Aber was soll das hier heißen? Es geht natürlich immer nur nach oben, auch mit der Professionalisierung. Aber wir haben so ein paar Punkte, die da vielleicht gerade dazwischen grätschen und das schöne Bild stören.

Ich komme noch mal zum Verschieben im Rollenverständnis, das, was ich vorhin in einer mir eigenen, zuspitzenden, manchmal auch flapsigen Art gesagt habe: das mit der Blindenschule und der Ausbildung. Es gibt internationale Studien, die nachweisen, dass Kolleginnen und Kollegen, die nie in stationären Sonderschulsystemen gearbeitet haben, ein anderes Rollen-Selbstverständnis haben, und zwar eins, was sich bei der Frage "Vermittlung von Wissen / Erziehung / Beratung und Gestalter von Bildungsteilhaber sein" mehr auf das bezieht, was in inklusiven Settings gebraucht wird, nämlich das Selbstverständnis als Mitwirkende oder Mitwirkender bei der Bildungsteilhabergestaltung. Das hat nichts mit dem Alter zu tun, das hat nichts mit dem Dienstalter zu tun, sondern das ist nachgewiesenermaßen ein Punkt der Struktur der eigenen beruflichen Erfahrung.

Das Zweite, auch das ist mehrfach gesagt, und wir sagen das immer so schnell hin. Und wenn ich hier im Raum die Kolleginnen und Kollegen der anderen Universitäten angucke - sie werden mir recht geben - es ist so unglaublich schwer, es durchzusetzen. Wir brauchen mehr vertiefte Expertise im Schwerpunkt Sehen. Nichtsdestotrotz dürfen wir uns nicht abbringen lassen, vertiefte Expertise vermitteln zu wollen. Und dann müssen wir auch Entscheidungen treffen. Wenn wir im inklusiven Handlungsfeld nicht Wissen vermitteln, dann müssen wir vielleicht Expertise bei der Vermittlung von Wissen abbauen. Konkret: man muss nicht der beste Mathelehrer oder die beste Mathelehrerin sein, um eine gute Beratung zu machen, um einen guten Matheunterricht für blinde Kinder zu erschließen. Das ist - so glaube ich - ein Irrtum. Und wir müssen auch irgendwann mal den (...) in der Hose haben und nicht immer sagen: "Hey, wenn ich nicht fünf Jahre in der Schule vor einer Klasse war, dann glauben die mir nicht!" Die glauben einem auch so! Mein Doktorvater Wolfgang Fromm hat mal bei einer solchen Debatte gesagt: "Wissen Sie, ich habe vor 30 Jahren mal in der Schule gearbeitet. Ob ich jetzt gut bin oder nicht, hat damit gar nichts mehr zu tun. Also, entweder mache ich jetzt eine gute Arbeit, weil ich mich immer wieder mit dem Handlungsfeld verknüpfe, oder ich mache es nicht." Und dieses Standing müssen wir haben! Ihre Expertise entsteht nicht aus der Tätigkeit in einem Sondersystem, sondern Ihre Expertise besteht darin, dass Sie wissen, was das Beste ist, um dieses Kind mit diesen Bedingungen in diesen Unterricht

einzufädeln und es daran teilhaben zu lassen. Und was sie dann mal in einem blindenspezifischen Unterricht gemacht haben, ist schön, ist toll, kann nie schaden - nicht böse sein - aber es ist nicht das Gleiche. Ich hab's jetzt dreimal gesagt, mehr mache ich jetzt nicht mehr.

Was haben wir noch? Es gibt plötzlich eine Debatte darum, ob wir nicht ein duales Studium im Lehramt einführen. Als alter Ossi sach' ich, großartig, das hätten wir schneller haben können. Einphasigkeit hatten wir schon mal, und wir waren nicht die Einzigen. Das gab es auch schon in der Bundesrepublik West. Aber es ist egal. Wir erfinden die einfach neu und nennen es jetzt duales Studium. Im Prinzip ist es ja nichts weiter als Realitäten anerkennen, denn unsere Zweitsemester Bachelor arbeiten schon voll in der Schule. Und was machen sie da? Sie unterrichten, sind Klassenlehrer und (...) schreiben Förderpläne! Zweites Semester Bachelor. Die haben noch ihre Frischlingsstreifen, aber sie schreiben Förderpläne. Sie sehen, wie schnell es geht, dass man rauskriegt, was da drinstehen muss. So!

Das Nächste ist: wir haben eine interessante Nachfragesituation. Alle heulen sie darüber, und das ist auch ein Problem für uns. Wir müssen attraktiver werden über das "Was für ein toller Job!" und "so menschenrechtlich wichtig" hinaus. Wir müssen attraktiver werden, um in einem harten Wettbewerb bestehen zu können um Leute, die überhaupt studieren, um Leute, die Lehramt studieren, und um die, die sich dann auch noch mit Spezifik beschäftigen wollen, und dann noch mit dem Schwerpunkt Sehen. Also, da müssen wir uns was einfallen lassen. Und ich kenne die Verzweigung, um jede einzelne Studentin, jeden einzelnen Studenten kämpfen zu müssen. Das nächste ist, wir haben spezifische Quereinstiege: sonderpädagogische Lehrämter, allgemeine Lehrämter, Kolleginnen und Kollegen aus der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Und wir müssen - das haben wir ja in der Delegiertenkonferenz zum Beispiel auch schon besprochen und auch in dieser Woche mehrfach thematisiert - wir müssen auch an andere Berufe ran, wie zum Beispiel die Reha-Fachkraft Sehen. Auch da müssen wir in einen harten Wettbewerb und müssen davon ausgehen, dass wir die spezifische Expertise im Kontext eines Angebots im akademischen Kontext aufbauen sollten oder könnten. Also, die Frage ist auch: Gibt es nicht so was wie ein Einfachstudium im Schwerpunkt Sehen mit einer

vielleicht neueren oder sogar ohne Lehramtsanbindung? Das ist jetzt sehr weit vorgewagt für bundesdeutsche Verhältnisse, aber in den USA, um den Bogen zu schließen, gibt es so etwas schon lange. Da ist das Studieren in unserem Fach oft unabhängig von dieser ganz klassischen Lehramtsausbildung.

Abschluss und Dank

Die letzte Seite der PowerPoint Präsentation kennen die Kolleginnen und Kollegen, die mal bei einem Vortrag von mir zum Thema in den letzten Jahren dabei waren: Lǎozǐ, oder auch Lao-Tse, ist auf dieser Seite. Ein älterer, aber leicht bebarter Herr sitzt auf einem Wasserbüffel. Und das Zitat, was ich dann immer bemühe, wird oft Kong Fuzi zugeschrieben - ist aber von Lǎozǐ: "Auch die längste Reise beginnt mit dem ersten Schritt." Ich gestehe, ich war lange optimistisch, dass das etwas macht mit den Zuhörenden. Mittlerweile sage ich immer noch dazu: Dann lassen Sie uns doch mal den ersten Schritt machen! Muss ich hier nicht sagen. Weil, da sind wir schon weit darüber hinaus. Aber wir sollten nicht stehen bleiben. Wenn wir uns darauf einigen könnten (...) Ich bedanke mich an dieser Stelle jedenfalls sehr für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich auf das Fortsetzen all dieser vielen kreativen Debatten, die wir in dieser Woche hatten. Ganz lieben Dank!

9. Dr. Erwin Denninghaus: 150 Jahre Kongresskultur. Kleine Übersicht über 150 Jahre Kongressgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter

„Wie ein Stern, der beim Eintritt in unseren Beobachtungskreis durch die Art seiner Erscheinung Staunen erregt und aller Augen sich zuwendet, so tauchte am Horizonte der Blindenwelt der erste Europäische Blindenlehrer-Congress empor. Anfangs unbeachtet, nach und nach Gestalt gewinnend, entwickelte er sich rasch, und bald stand er vor unseren Blicken als ein Zeichen unserer humanitären Zeit, Licht verbreitend über die Zustände und Verhältnisse des Blindenbildungswesens dreier Erdteile.

Der erste europäische Blindenlehrer-Congress, an welchem sich außer Europa auch Amerika und Afrika in würdiger Weise beteiligt haben, ist ein Ereignis zu nennen und als solches geeignet, nicht nur in der Welt der Blinden, sondern überall, wo das Wort Humanität bekannt ist, Aufsehen zu erregen.

Durch die an diesen Tagen gehaltenen Reden und Vorträge geht ein Zug der Begeisterung und des Edelsinns, welcher zu den kühnsten Hoffnungen für die gedeihliche Entfaltung des Blindenbildungswesens berechtigt.“ (Entlicher 1873)

Mit diesen pathetisch und antiquiert klingenden Worten leitete Friedrich Entlicher, Lehrer am k. u. k. Blindeninstitut in Wien und Berichterstatter über den besagten ersten Kongress für Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens 1873 in Wien, den Bericht über diesen Kongress ein. Mögen diese Worte in unseren Ohren fremd klingen, so begleiten uns die Themen, die 1873 in Wien verhandelt worden sind, seit nunmehr 150 Jahren:

- Wie kann die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens pädagogisch am besten gefördert werden?
- Welche organisatorischen Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?

- Und welche Technik, Methodik und Didaktik sollten in Bildung und Erziehung zum Einsatz kommen?

Auch vor 1873 pflegten die Verantwortlichen den Informationsaustausch über Briefwechsel, die Lektüre von Jahresberichten und Fachzeitschriften sowie persönliche Besuche. So war bereits Johann-Wilhelm Klein, der Gründer der ersten Blindenschule im deutschsprachigen Raum, nach Paris gereist, um von den Erfahrungen Valentin Haüys zu lernen. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang auch Johann Georg Knies 1837 erschienenes Buch „Pädagogische Reise durch Deutschland – im Sommer 1835, auf der ich elf Blinden-, verschiedene Taubstummen-, Armen-, Straf- und Waisenanstalten als Blinder besucht und in den nachfolgenden Blättern beschrieben habe“. (Knie 1837)

Im Jahr 1871 unternahm Ludwig August Frankl in Vorbereitung der Gründung des israelischen Blindeninstituts auf der Hohen Warte bei Wien ebenfalls eine Reise, die ihn nach Deutschland und in die Schweiz führte, „um die besten Institutsgebäude und die bewährtesten Unterrichts- und Erziehungsmethoden für Blinde kennen zu lernen.“ (Entlicher 1873) Er beklagte danach, dass „die seit bald einem Jahrhundert von den gewiegtsten und menschenfreundlichsten Pädagogen auf dem Gebiet der Blindenerziehung gemachten Erfahrungen ... größtenteils zerstreut“ liegen, und resümiert: „Ein Kongress der Leiter und Lehrer aller Blindeninstitute der – unbegreiflich genug – seit dem Bestande derselben in Europa noch niemals stattgefunden hat, scheint nicht nur wünschenswerth, vielmehr dringend geboten.“ (ebenda). Er ergriff die Initiative und konnte am 04. August 1873 „99 stimmberechtigte Kollegen“ (ebenda) und Kolleginnen zum ersten Kongress für Blindenpädagogik in Wien begrüßen.

Fast auf den Tag genau 150 Jahre später fanden sich nun zum 37. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik nahezu 800 Kolleginnen und Kollegen zusammen. Tiefgreifende gesellschaftliche Umbrüche, technischer Wandel und ungeahnter medizinischer Fortschritt machen es immer wieder erforderlich, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, Erfahrungen auszutauschen und sich über gemeinsame Strategien zu verständigen. Die Kongresse für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sind die Meilensteine dieses Entwicklungsprozesses.

Im Rahmen dieses 37. Kongresses haben Prof. Manfred Seidenfuß und Prof. Markus Lang in ihrem Vortrag „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und Geschichtsdiaktik im Dialog“ das (historische) Erzählen als eine praktikable Grundlage für den (Geschichts-)Unterricht vorgestellt. In diesem Sinne führt dieser Beitrag durch 150 Jahre Kongressgeschichte und Kongresskultur.

Am ersten Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Wien 1873 haben nur Frauen mit den Vornamen Amalie und Marie teilgenommen. 60 % hießen Amalie und 40 % Marie. Das ließ sich relativ einfach ausrechnen, da es insgesamt nur 5 weibliche Teilnehmende waren, die ausnahmslos am Kongressort Wien gearbeitet haben.

- Benedikt, Amalie, Curatorin des isr. Blindeninstituts auf der Hohen Warte bei Wien
- Mayersberg, Amalie, Curatorin des isr. Blindeninstituts auf der Hohen Warte bei Wien
- Pablasek, Marie, Clavierlehrerin im k. k. Blinden-Erziehungs-Institut zu Wien (Ehefrau des Direktors des k. k. Blinden-Erziehungsinstituts))
- Rengstl, Amalie, Clavierlehrerin in der Blinden-Versorgungsanstalt zu Wien (In Begleitung ihres Mannes, ebenfalls Clavierlehrer in einem Blindeninstitut)
- Tauber, Marie, geb. Edl. V. Hönigsberg, Curatorin des isr. Blindeninstituts auf der Hohen Warte bei Wien (Kongressbericht 1873, S. 11 - 13)

Da Kultur wesentlich damit zu tun hat, wie Menschen miteinander umgehen, hat der Autor als roten Faden dieses Beitrages das Verhältnis der Geschlechter bei unseren 37 Kongressen gewählt.

Auch in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik war es vor 150 Jahren selbstverständlich, nur von „Herren“ zu sprechen und anwesende Frauen bestenfalls zu dulden und in der Teilnehmendenliste aufzuführen. Das Wort „Geschlechtergerechtigkeit“ gab es noch nicht. Ja, es war auch in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik ein langer Weg bis zur Gleichberechtigung von Mann und Frau. Man

könnte sagen: Er hat – in Kongressen gerechnet – in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik 37 Kongresse gedauert. – Darauf kommen wir später zurück.

Nun kann man sich natürlich fragen: Wieso kam Ludwig August Frankl, Direktor des israelitischen Blindeninstituts auf der Hohen Warte bei Wien, gerade 1871 auf die Idee, einen „Europäischen Blindenlehrerkongress“ zu organisieren? – Die Vermutung liegt nahe, dass er davon erfahren hat, dass in diesem Jahr der erste nationale US-amerikanische Blindenlehrerkongress in Indianapolis stattgefunden hat.

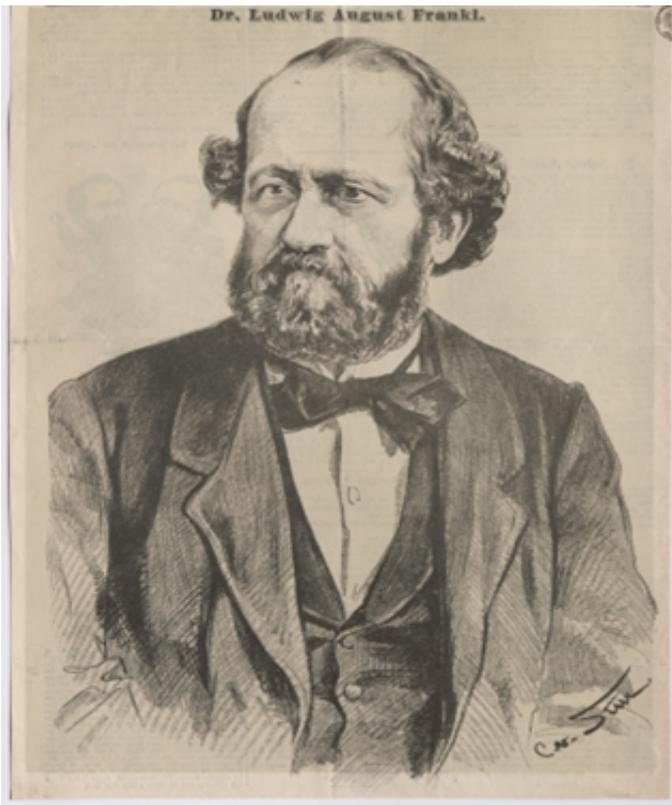


Abbildung 1: Portrait Ludwig August Frankl

Diese Annahme wird dadurch verstärkt, dass der erste Hauptvortrag des Wiener Kongresses von Adolf Willhartitz, Musiklehrer am Blindeninstitut in St. Luis, gehalten wurde. Er gab einen Überblick über das Blindenschulwesen in den USA und erteilte abschließend – sehr amerikanisch – einige pragmatische Ratschläge.

So warnte er sehr konkret vor Korruption und Vetternwirtschaft im Blindenschulwesen, ein Thema, das im einschlägigen Schrifttum sonst praktisch nicht angesprochen wird, und schloss seine Rede mit den Worten ab: „Wenn ein mit irdischen Gütern beglückter Philanthrop Euch die Hand bietet, um solche (blinden Menschen) zu unterstützen, welche ausgelernt haben aber aus besonderen Gründen noch nicht auf eigenen Füßen stehen können, so nehmt dieselbe an – aber bei Leibe nicht im Namen des Mitleids! Mitleid erzieht keine Unabhängigen.“ (Willhartz 1873) – Wir dürfen also festhalten, dass nicht nur Rock’n’Roll, Facebook und das Smartphone von Nordamerika zu uns gekommen sind, sondern auch Blindenlehrerkongresse sind eine amerikanische Erfindung.

Bis 1913 fanden die Kongresse alle drei Jahre statt. Waren die ersten beiden als „Europäische Kongresse ausgewiesen, so verzichtete man bereits 1876 auf das Adjektiv „Europäisch“ für den Berliner Kongress 1879. Sie konzentrierten sich wesentlich auf den deutschsprachigen Raum, wobei der Kongress 1885 in Amsterdam stattfand und regelmäßig – wie auch bei diesem Kongress – Teilnehmende aus nicht-deutschsprachigen Ländern teilgenommen haben. Selbst das bis zum zweiten Weltkrieg gespannte Verhältnis zu Frankreich stand der Teilnahme französisch-sprechender Referenten nicht im Wege. Allerdings engte der Nationalismus, der im 20. Jahrhundert schließlich zu zwei Weltkriegen führte, die Perspektive deutscher Blindenpädagogen deutlich ein. So fand der erste internationale Blindenlehrerkongress schließlich 1878 beim sog. „Erbfeind“ in Paris statt.

Auf den Kongressen für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik wurden nicht nur Vorträge gehalten und Erfahrungen ausgetauscht, sondern es wurden auch konkrete Anträge gestellt und Beschlüsse gefasst, die nicht nur pädagogische Fragen betrafen, sondern auch sozialpolitische Belange. In der Zeitschrift „Der Blindenfreund“, heute „blind-sehbehindert“ wurde über den Fortgang der Ereignisse berichtet und zum Teil wörtlich aus ministeriellen Schreiben zitiert. Mit heutigen Worten könnte man sagen, dass sich die männlichen Akteure demokratisch organisiert und transparent kommuniziert haben.

Das Wilhelminische Zeitalter zwischen dem deutsch-französischen Krieg 1870/1871 und dem ersten Weltkrieg 1914 – 1918 bot also stabile gesellschaftliche

Rahmenbedingungen für die Durchführung der Blindenlehrer-Kongresse. In diese Zeit fallen vor allem

- die Verständigung auf die adaptierte Braillesche Punktschrift als gemeinsame Basis für den Unterricht in den Blindenschulen einschließlich verschiedener Spezialanwendungen,
- die Erstellung von Unterrichtswerken in Brailleschrift und
- die Gründung des „Vereins zur Förderung der Blindenbildung“ in Hannover-Kirchrode als gemeinsame Druckerei und Hilfsmittelzentrale sowie
- die Gründung unserer Fachzeitschrift „Der Blindenfreund“, heute "blindsehbehindert", im Jahre 1881.

Bedingt durch den ersten Weltkrieg fand der 15. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik jedoch erst 1920 in Hannover statt. Dieser Kongress stellt insofern einen Meilenstein dar, als in seinem Rahmen der Verein Deutscher Blindenlehrer (VBD), der Vorgänger des VBS, gegründet wurde. Die Initiative dazu war bereits durch den Dürener Schulrat Baldus in Form eines Rundschreibens vom 13.04.1913 ergriffen und auf dem Düsseldorfer Kongress 1913 diskutiert worden.

In der politisch unruhigen Zeit nach dem Ersten Weltkrieg hatte die junge deutsche Demokratie gewaltige soziale Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehörte die gesellschaftliche Integration einer großen Zahl von Weltkriegsveteranen, darunter zahlreiche Kriegsblinde, die vor allem infolge des Giftgaseinsatzes erblindet waren. In diese Zeit fällt die Gründung von Vereinen und Verbänden blinder Menschen, die sich für ihre berufliche und soziale Teilhabe einsetzten. In der Folge wurde beschlossen, die Blindenlehrer-Kongresse zukünftig gemeinsam mit der Selbsthilfe parallel als „Blindenwohlfahrtskongress“ zu organisieren.

Der erste gemeinsame bzw. parallele Kongress fand 1924 in Stuttgart statt. An ihm nahmen ca. 264, teilweise entschuldigte, „Angemeldete ordentliche Mitglieder“ teil, davon 32 Personen, die als „Frau“ oder „Fräulein“ gekennzeichnet waren, davon vier Ordensschwwestern, zzgl. 66 Frauen als Gäste. Der Frauenanteil an den aktiven Kongressteilnehmenden hatte sich also in 50 Jahren von 5 % auf immerhin 13 %

gesteigert. Eine „Frau Oberreallehrer Maisch“ aus Stuttgart wurde als Ehrengast begrüßt. Unter den Referenten und Akteuren finden wir jedoch keine Frauen. – Der Anteil der ausländischen Teilnehmenden war – vermutlich bedingt durch Krieg und Inflation auf ganze 16 Personen (6 %) zurückgegangen, davon 7 aus der Schweiz und 4 aus Österreich. (vgl. Sailer 1925)

Wie gesagt: Die Zeiten waren unruhig, und auch ein Teil der Blindenpädagogen konnte sich mit dem politischen Status quo nicht abfinden. In einem Nachwort zum Kongress in Königsberg 1927 in der Zeitschrift „Der Blindenfreund“ heißt es: „Auch wir waren in der Ostmark. Es gibt auf die Frage, was dieser einfache Satz besagen soll, nur die eine Antwort: Auch wir hatten Gelegenheit, auf ostpreußischem Boden unsere Verbundenheit mit den losgerissenen Volksgenossen kundzutun.“ (Müller 1927). Der letzte Kongress vor der Übertragung der Macht auf Hitler und die Nationalsozialisten fand 1930 sinnigerweise in Nürnberg, der Stadt der Reichsparteitage, statt.

Nachdem um die Wende zum 19. Jh. Frauen zum Studium zugelassen worden waren und eine zunehmende Zahl von Frauen als Lehrerinnen in den Blindenschulen tätig geworden sind, machten die Nationalsozialisten nun die Rolle rückwärts. Viele Lehrerinnen wurden aufgrund des nationalsozialistischen Frauenbildes während des "Dritten Reichs" gekündigt. Der Deutsche Blindenlehrerverein wurde 1933 aufgelöst und in den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) eingegliedert. In den Blindenschulen zogen Rassehygiene und Euthanasie ein, die Sicherung des Überlebens bekam Vorrang vor der fachlichen Weiterentwicklung, und bis 1948 fanden keine Kongresse statt.

Der erste Kongress nach dem zweiten Weltkrieg und der Befreiung von der Nazi-Herrschaft fand – wie nach dem ersten Weltkrieg – in Hannover statt. Es folgten 1950 ein Kongress in Stuttgart, 1951 ein weiterer Kongress in Hannover und 1953 ein Kongress in Düren. Der Deutsche Blindenlehrerverein wurde 1950 als „Deutscher Blindenlehrerverein neu gegründet, und die Fachzeitschrift „Der Blindenfreund“ erschien wieder ab 1951.

Zaghafte Fortschritte machte nach dem zweiten Weltkrieg die Geschlechtergerechtigkeit auch in der Welt der Blindenlehrer und -lehrerinnen. Im Kongressbericht von Hannover 1951 finden wir zwei Vorträge von Frauen: Blindenoberlehrerin Clostermeyer, Berlin-Steglitz referierte zum Thema: „Blinde Mädchen werden selbständig – Gedanken einer Schicksalsgefährtin zur Anstaltserziehung.“ Als Zusammenfassung ihrer Leitsätze formuliert sie: „Schluß: Blindenpädagogische Ausbildung auch für unsere Erzieherinnen und technischen Lehrerinnen“, eine Forderung, die wir bis heute nur bedingt umgesetzt haben. Und Blindenoberlehrerin Kuhr aus Hannover referierte zum Thema: „Die Nadelarbeit in der Blindenschule.“ (vgl. VzFB 1951)

Erstaunlich ist, dass die Teilung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg praktisch kein Thema auf dem Kongress 1951 war. Direktor Heimers, Hannover, schwadroniert in seiner Begrüßung über „den Wiederaufstieg des deutschen Volkes“, bedauert aber mit keinem Wort, dass keine „Brüder und Schwestern aus der sowjetisch besetzten Zone“ – wie man damals zu sagen pflegte – am Kongress teilnehmen.

In der DDR ging man seit der Teilung Deutschlands eigene Wege. „Wenngleich kein direkter Bezug auf die Tradition der Blindenlehrerkongresse formuliert wurde, standen die Blindenkongresse und internationale Kongresse der DDR (1950, 1960, 1967, 1972, 1976 und 1984) blindenpädagogischen Fragestellungen nahe.“ (Degenhardt 2006)

Beim Blindenlehrerkongress 1953 in Düren lag der Schwerpunkt auf der sozialen Entwicklung blinder Kinder und Jugendlicher. In diesem Rahmen hielt Frl. Blindenoberlehrerin Lutter ein nicht frauenspezifisches Referat zu „Lebensfragen blinder Jugendlicher im Berufsschulalter“, ein weiterer kleiner Schritt auf dem Weg zur Gleichberechtigung. Allerdings sollte man sich nicht zu früh freuen: Auf demselben Kongress wurde beschlossen, die Landesregierungen darum zu bitten, Mitarbeiterinnen im Erziehungsdienst Hausangestellten rechtlich gleichzustellen und damit den Kündigungsschutz für schwangere Erzieherinnen „aus sittlichen Gründen“ aufzuheben (Kongressbericht 1953, S. 181).

Was die internationale Beteiligung betrifft, so stieg die Zahl der Gäste aus dem – überwiegend deutschsprachigen – Ausland auf über 20 %. Die Internationalität des Kongresses von 1873 wurde jedoch nicht wieder erreicht. Stattdessen etablierten sich in den folgenden Dekaden die Kongresse des ICEVI (International Council for Education and Re/habilitation of People with Visual Impairment) als Plattformen des internationalen Austausches.

In den folgenden Jahren lässt sich die Weiterentwicklung der Kongresskultur unter anderem am Namen unseres Verbandes verfolgen: Bereits zum Kongress 1956 in Berlin wurde sein Name in „Verband Deutscher Blindenlehrer“ geändert, 1970 – nach dem Zusammenschluss mit dem Verband der Sehbehindertenlehrer – in „Verband der Blinden- und Sehbehindertenlehrer e. V.“. Eine „Zeitenwende“ lässt sich auf den Kongress 1978 in Waldkirch datieren. Im Rahmen dieses Kongresses wurde beschlossen, den Verband umzubenennen in „Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen.“ Hier wurde zwar immer noch ausschließlich die männliche Form verwendet, aber der Kongress selbst war schon einen Schritt weiter: Er hieß „Kongress für Sehgeschädigtenpädagogik“, und Hermann Glaser eröffnete ihn mit den Worten „... Der heute beginnende Kongress heißt erstmals ‚Kongress für Sehgeschädigtenpädagogik‘. Der letzte Kongress in Wien 1973 war schon ein ‚Blinden- und Sehbehindertenlehrerkongress‘. Er wuchs erstmals über den Rahmen des reinen ‚Blindenlehrerkongresses‘ hinaus. Beim Waldkircher Kongress wurden alle Mitglieder des Kongressausschusses einig, dass vom Anliegen, vom Inhalt, von den Mitwirkenden und den Teilnehmern her der Rahmen noch weiter bezeichnet sein müsse.“ ... „Erstmals wurde der Kongress auch von einer Sehbehindertenschule ausgerichtet.“ (Glaser 1978)

Es dauerte weitere 20 Jahre bis zum Kongress 1998 in Nürnberg, bis endlich auch die weibliche Form in den Namen des Verbandes aufgenommen wurde: Von da an hieß er „Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und -pädagoginnen e. V.“. Seit dem Kongress in Hannover 2008 schließlich führt der Verband seinen heutigen Namen „Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS)“.

Doch lassen Sie uns nochmal zurückgehen in das Jahr 1973 zum 27. Kongress in Wien. Im Bericht über diesen Kongress wurden, wie seit 100 Jahren, akribisch alle

Teilnehmenden namentlich aufgeführt (letztmalig geschah dies im Bericht über den 30. Kongress in Baar, also lange vor Inkrafttreten der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Dieser Kongress, der anlässlich des 100. Jubiläums wieder in Wien stattfand, zeichnet sich durch dramatische Veränderungen aus:

- Aus fachlicher Sicht entwickelte sich in den 20 Jahren von 1953 bis 1973 eine ganz neue Qualität dadurch, dass an den Universitäten in Hamburg, Dortmund und Heidelberg – später auch West-Berlin – Mitarbeiterstellen und Professuren für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik eingerichtet wurden, mit Waldtraut Rath und Helga Weinläder waren zwei davon mit Frauen besetzt.

- Der Verband richtete Arbeitsgemeinschaften ein, deren Aktivität im Rahmen des Tätigkeitsberichtes des Vorsitzenden Gerhard Jeschke statistisch dargestellt wurde, und die ihre Arbeit auch auf den Kongressen vorstellten.
- Dem Kongress in Wien war der Zusammenschluss des Verbandes deutscher Blindenlehrer mit dem Bund der Sehbehindertenlehrer am 19.09.1970 vorangegangen, und in Wien wurde ein neuer, gemeinsamer Vorstand gewählt.
- Im örtlichen Kongressausschuss ist mit Gertrude Jahoda eine Frau vertreten.
- 5 der 20 Ehrengäste waren Frauen
- Es wurden insgesamt 58 Vorträge gehalten, davon 12 von Frauen. Das entspricht etwa 20 %. Thematisch waren diese 12 Vorträge breit gefächert und beschränkten sich nicht mehr auf Fragen der Förderung von Mädchen und Handarbeiten wie 1953.
- Und ca. 60 % der Teilnehmenden waren weiblich. Den höchsten Anteil hatten dabei die Österreicherinnen mit 63 %, wie der Teilnehmendenliste zu entnehmen ist.

Tabelle 1: Übersicht über die Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaften im Berichtszeitraum, Jeschke, Gerhard (1973)

	Zahl der Tagungen	Tage	Teilnehmer
Mathematik	3	8	90
Leibeserziehung	1	4	22
Mobilitätstraining	2	35	47
Erzieher	1	6	32
Früherziehung	4	12	97
Grundschule	1	5	31
Mehrfachbehinderte	4	14	145
Naturwissenschaft	1	4	23
Religionspädagogik	2	8	59
Sexualpädagogik	2	6	45
Berufliche Bildung	1	4	31
Lernmittel für Sehbehinderte	2	4	16
	24 Tagungen	110 Tage	638 Teilnehmer
Dazu: 3 Direktorentagungen (9 Tage, 52 Teilnehmer) 2 Sonnenbergtagungen			

Eine kleine „Palastrevolution“ ereignete sich 20 Jahre später, also vor nunmehr 30 Jahren im Rahmen des Kongresses in Marburg 1993: Einige Frauen, darunter Waldtraut Rath und Christine Pluhar, taten sich zusammen und trugen dafür Sorge, dass mit der Reha-Fachkraft Jacqueline Boy erstmals eine Frau in den VBS-Vorstand gewählt wurde.

Weitere 27 Jahre später wurde Ulrike Bauer-Murr im Rahmen einer digitalen Delegiertenversammlung am 20.09.2020 – also 147 Jahre und fast 37 Kongresse nach dem 1. Kongress in Wien – als erste Frau zur VBS-Vorsitzenden gewählt. Sie nimmt dieses Amt als weiblicher Teil einer Doppelspitze zusammen mit unserem Marburger Gastgeber Patrick Temmesfeld wahr.

Apropos Marburg: Während auf dem Kongress 1953 die Deutsche Teilung kein Thema war, konnten wir 1993 in Marburg die deutsche Wiedervereinigung feiern.

In seiner Begrüßung formulierte der damalige VBS-Vorsitzende Hans Rhinow: „Der Marburger Kongress 1993 wird ... als Wiedervereinigungskongreß in die Geschichte eingehen. ... und es ist mir heute ein besonders herzliches Anliegen, erstmals Kolleginnen und Kollegen aus den neuen Bundesländern als Kongressteilnehmer begrüßen zu können.“ (vgl. Rhinow 1993) Von den Referentinnen und Referenten waren ca. 40 % weiblich und 60 % männlich, darunter Prof. Dr. Fromm von der – vormals Ost-Berliner – Humboldt-Universität und – erstmals – Sven Degenhardt.

Weitere 30 Jahre später, beim 37. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Marburg, hat sich das Geschlechterverhältnis bei den Referentinnen und Referenten umgekehrt: ca. 60 % der Aktiven waren Frauen, und 40 % waren Männer. Nur bei den Hauptreferaten überwogen (noch) leicht die Männer in einem Verhältnis von 5: 4. Übrigens. Von den ca. 800 Teilnehmenden hieß keine einzige Amalie und nur eine Marie (s. o.).

Leider war es mir nur möglich, einen kleinen Ausschnitt dessen darzustellen, was man unter Kongress-Kultur fassen kann. Ein wesentlicher Teil der Kongress-Kultur besteht auch darin, dass über jeden unserer Kongresse ein ausführlicher schriftlicher Bericht erstellt und bis 1973 in Leinen gebunden wurde. Kongresskultur ist auch die breite Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen. Ca. ein Drittel der VBS-Mitglieder nimmt im Schnitt an den Kongressen teil. Zur Kongress-Kultur gehören die Festabende genauso wie die Mitgliederversammlungen des Verbandes. Fester Bestandteil der Kongresse ist seit 150 Jahren eine Hilfsmittelausstellung. Kongresskultur ist auch die Weiterentwicklung der Programme und der Kommunikationsformen wie AG-Nachmittage, Poster-Präsentationen, die Bildung von Themen-Schwerpunkten und das VBS-Café. Kongresskultur besteht auch in der Pflege der Kontakte zu anderen Organisationen, vor allem zur Selbsthilfe und zum ICEVI und anderen Organisationen sowie zu Verwaltung und Politik. Kongresskultur bedeutet seit 1873 aber vor allem Ehrenamtlichkeit, persönliches Kennenlernen und fachlicher Austausch.

Bevor ich zum Ende komme, bedanke ich mich bei AIDOS, dem Archiv der blista, das mir wertvolles Material zur Verfügung gestellt hat, ohne dass dieser Vortrag nicht in dieser Form hätte gehalten werden können sowie bei Sabine Lauber-Pohle

und Frank Laemers, die mich bei der Recherche unterstützt haben. Auch an Klaus Wißmann geht ein besonderer Dank, dessen Zeittafel zur „Blinden- und Sehbehindertenbildung“ im Buch „200 Jahre Blindenbildung in Deutschland“ (Drave u. Mehls 2006) mir sehr geholfen hat. Vielleicht konnte ich ja mit diesem Beitrag den einen oder die andere für die Geschichte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und ihrer Kongresse interessieren, und vielleicht werden ja dereinst alle 37 Kongressberichte digitalisiert und über das Internet zur Verfügung gestellt, sodass der Zugang insbesondere für jungen Menschen erleichtert wird und Sie sich Ihr eigenes Bild machen können.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Degenhardt, Sven (2006): Internationalität in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. In: Drave, Wolfgang u. Mehls, Hartmut (Hrsg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland, Würzburg, S. 238.

Drave, Wolfgang u. Mehls, Hartmut (2006) (Hrsg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland, Würzburg

Entlicher, Friedrich (1873): Vorwort zum ersten europäischen Blindenlehrerkongress. In: Protokollarischer Bericht über den ersten europäischen Blindenlehrerkongress, Wien 1873, S. 3.

Glaser, Hermann (1978) In: Kongressbericht vom 28. Kongress für Sehgeschädigtenpädagogik, Waldkirch 24. - 28. Juli 1978. S. 3 - 6.

Knie, Johann Georg (1837): Pädagogische Reise durch Deutschland – im Sommer 1835, auf der ich elf Blinden-, verschiedene Taubstummen-, Armen-, Straf- und Waisenanstalten als Blinder besucht und in den nachfolgenden Blättern beschrieben habe. Stuttgart 1873.

Müller, Hermann (1927): Erstes Nachwort zum Königsberger Kongreß. In: Der Blindenfreund, 47. Jahrgang, Nr. 9, 1927, S. 201.

Rhinow, Hans (1993): Eröffnung des Kongresses 1993. In: Ganzheitlich bilden - Zukunft gestalten. Kongressbericht, 31. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen, Marburg 1993. Hrsg.: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e. V., S 1 u. 2.

Sailer, G. (1925): Bericht über den Kongress für Blindenwohlfahrt (16. Blindenlehrerkongress) in Stuttgart vom 4. - 7. August 1924. Hrsg.: Blindenanstalt Nikolauspfluge Stuttgart 1925, S. 3 - 10.

Schabow, Dietrich (2010): Der Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und seine Vorgänger. In: blind-sehbehindert, 2/2010, S. 124.

VzFB - Verein zur Förderung der Blindenbildung (Hrsg.): Bericht über den 21. Blindenlehrerkongreß in Hannover-Kirchrode vom 1. - 3. August 1951.

Willhartitz, Adolf (1873): Die Blinden Americas und ihre Erziehung. In: Protokollarischer Bericht über den ersten europäischen Blindenlehrerkongress, Wien 1873, S. 26.

Ausgewählte Beiträge der Themenbänder und Arbeitsgemeinschaften

10. Prof. Dr. Markus Lang, Prof. Andréas Netthoevel, Fabienne Meyer, Sarah Adams, Frank Laemers, Martin Gaberthüel: Mit Punkt und Linie zur Schriftsprache. «Alex und Lilani-Hefte» – ein inklusives Lernmaterial zur Heranführung an den Schriftspracherwerb

Das Projekt «PPKS» (Punkt, Punkt, Komma, Strich)

"PPKS" (Punkt, Punkt, Komma, Strich) ist ein internationales und interdisziplinäres Forschungsprojekt, in das die Pädagogische Hochschule Heidelberg und die Hochschule der Künste Bern ihre jeweilige blinden- und sehbehindertenpädagogische bzw. design- und gestaltungsspezifische Expertise einbrachten, um gemeinsam ein inklusives Lernmaterial zu entwickeln, das Vorschulkinder mit Blindheit sowie mit und ohne Sehbeeinträchtigung gezielt auf den Schriftspracherwerb vorbereitet. Das Kooperationsprojekt wurde von 2015 bis 2022 umgesetzt und von folgenden Einrichtungen finanziell unterstützt:

Schweizerischer Nationalfonds, Däster-Schild-Stiftung, Gebert-Rüf-Stiftung, Migros-Kulturprozent, Ernst-Göhner-Stiftung, HKB AG Publikationen, Ursula-Wirz-Stiftung, Stiftung «Perspektiven» von Swiss Life, Paul und Charlotte Kniese-Stiftung, Schweizerische Mobiliar, Burgergemeinde Bern, Schindler Aufzüge AG, UBS-Stiftung für Soziales und Ausbildung, Fischer Papier, BEKB Förderfonds.

Mittlerweile ist das Endprodukt mit dem Titel "Punkt für Punkt: Alex und Lilani entdecken die Welt der Buchstaben" über den Buch- bzw. Lehrmittelhandel erhältlich, sodass ein umfassendes Fazit gezogen werden kann, das die Aspekte der Materialentwicklung und der Materialevaluation und darüber hinaus die Prozesse der konkreten gestalterischen Umsetzung umfasst.

Die Ausgangssituation

Blinde und sehende Kinder erlernen mit der Braille- und Schwarzschrift jeweils komplexe Schriftsysteme, die sich hinsichtlich ihrer morphologischen und syntaktischen Regeln weitgehend entsprechen. Trotz dieser Übereinstimmungen gibt es

im Braille-Schriftspracherwerb spezifische didaktische Vorgehensweisen, die sich auf den notwendigen haptischen Wahrnehmungszugang und auf die besonderen Lernvoraussetzungen blinder Kinder zurückführen lassen (Lang & Heyl 2021, 169 ff.; Lang 2022). Wird der Anspruch an inklusiv ausgerichtete Lernkontexte konsequent verfolgt, ergibt sich die Fragestellung, inwieweit und gegebenenfalls mit Hilfe welcher Lernmaterialien ein gemeinsamer Schriftspracherwerb in Braille- und Schwarzschrift möglich ist.

Wesentliche Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens entwickeln sich durch vielfältige Schriftkontakte (z. B. gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern, Vorlesesituationen, Kritzeltätigkeiten) weit vor dem Schuleintritt. Kinder mit unbeeinträchtigtem Sehvermögen haben in der Regel vielfältige Möglichkeiten hierzu: Stifte und Papier verfügbar, Lese- und Schreibvorbilder können beobachtet und imitiert werden, die Auswahl an Bilderbüchern ist immens, Schrift ist im Alltag präsent und kann selbstständig entdeckt werden etc.

Kinder mit Sehbeeinträchtigung benötigen hierbei in unterschiedlichem Maße Unterstützung und Hilfestellungen. Kinder mit Blindheit brauchen spezifische Lese- und Schreibmaterialien. Sie sind somit auf gezielt initiierte Lernsituationen angewiesen und können literale Erfahrungen kaum beiläufig in Alltagssituationen sammeln. Auch der Blick auf den Lehrmittelmarkt zeigt ein extremes Ungleichgewicht:

- Für Kinder ohne Sehbeeinträchtigungen existiert eine schier endlose Anzahl an Vorschulprogrammen, pädagogischen Konzepten, Materialsammlungen, Bilderbüchern etc.
- Für Kinder mit Sehbeeinträchtigungen gibt es Low Vision-Empfehlungen mit Tipps, wie diese Lernmaterialien sinnvoll adaptiert oder mittels Hilfsmittleinsatz zugänglich gemacht werden können.
- Zum Schriftspracherwerb in Brailleschrift lassen sich in der Fachliteratur Informationen zu vorschulischen Förderbereichen und Ideensammlungen für sinnvolle Übungen finden (z. B. Wright & Stratton 2007; Swenson 2016, 65ff.). Allerdings gibt es bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Lang 2023) kaum spezifische Förderprogramme.

Aufgrund dieser Ausgangssituation ist wenig überraschend, dass es selbst auf dem internationalen Lehrmittelmarkt bislang kein inklusives Lernmaterial gab, das blinde, sehbehinderte und nicht sehbeeinträchtigte Kinder gemeinsam auf den Schriftspracherwerb vorbereitet.

Die Zielstellungen

Aufgrund der skizzierten Ausgangslage hat sich das Projektteam zum Ziel gesetzt, ein inklusives Fördermaterial zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb in Schwarz- und/oder Brailleschrift zu entwickeln, das

- aus interaktiven, konsequent in Braille- und Schwarzschrift beschrifteten Vorleseheften besteht,
- im jeweiligen familiären Umfeld einsetzbar ist,
- eine visuell und haptisch ästhetisch ansprechende Gestaltung aufweist,
- die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen für eine inklusive, barrierefreie Teilhabe an vorschulischen Lernangeboten berücksichtigt,
- wissenschaftlich hinsichtlich der Förder- und Unterstützungsaspekte evaluiert ist und
- in höheren Auflagen für den allgemeinen Lehrmittelmarkt produziert werden kann.

Im Folgenden wird auf die aus dem Zielkatalog resultierenden inklusiven gestalterischen und pädagogischen Ansprüche und Herausforderungen fokussiert und der jeweils entwickelte Lösungsweg in der Produktentwicklung dargestellt.

Anspruch und Herausforderung Inklusion

Während sich der inklusive Zugang zur Schrift in einem Bilderbuch noch verhältnismäßig einfach dadurch umsetzen lässt, dass alle Textabschnitte so dargestellt werden, dass sich Schwarzschrift- und Braillewort einander direkt zuordnen lassen, erscheint der Zugang zum Bildmaterial als sehr große Herausforderung. Wie bereits

unter Punkt 2 angedeutet, sind die verschiedenen Lernausgangslagen blinder und sehender Kinder im Zugang zu und im Umgang mit Bilderbüchern nur sehr schwer miteinander vereinbar: Während Kinder ohne Sehbeeinträchtigung vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu Bilderbüchern haben und die darin enthaltenen Abbildungen in der Regel selbstständig und problemlos erkennen, ist das Angebot an guten Tastbilderbüchern äußerst beschränkt und das rein haptische Erkennen einer taktilen Abbildung in den allermeisten Fällen eine enorme Herausforderung. Taktile Abbildungen, insbesondere wenn es sich um Umrissdarstellungen von Objekten, Menschen oder Tieren handelt, weisen nur wenige gemeinsame taktile Merkmale des Originals auf. Das Erkennen derselben geschieht deshalb alles andere als intuitiv und automatisiert, sondern ist das Ergebnis einer aktiven, kognitiven Rekonstruktion, die nur dann erfolgreich ist, wenn die Transformation und die damit zusammenhängende Abstraktion von der Dreidimensionalität in die Zweidimensionalität nachvollzogen werden kann (Lang 2017). Dies setzt vielfältiges Vorwissen und umfängliche Vorerfahrung voraus und muss gezielt erlernt werden. Hinzu kommt, dass das blinde Kind über geeignete Taststrategien verfügen muss, um die taktile Abbildung adäquat wahrnehmen zu können. Ohne diese Voraussetzung kann der notwendige kognitive Verarbeitungs- und Interpretationsprozess gar nicht zustande kommen.

Zu Projektbeginn wurde zunächst von der Notwendigkeit konkreter Objektdarstellungen ausgegangen. Erst als die entsprechenden Entwürfe als zu komplex für blinde Vorschulkinder identifiziert wurden, rückten abstrakte Darstellungen in den Mittelpunkt der Überlegungen. Das Scheitern der taktilen Darstellbarkeit einer visuell "anschaulichen" Realität machte den Weg frei für "fantastische" Inhalte. Bei der Interpretation entsprechender Abbildungen gleichen sich die Ausgangslagen blinder und sehender Kinder an. Die höhere Komplexität des Tastvorgangs im Vergleich zur visuellen Bilderkennung bleibt bestehen, jedoch wird die kognitive Rekonstruktion einfacher, wenn das haptisch Wahrgenommene fantasievoll interpretiert werden kann und sich nicht einer visuellen Interpretation angleichen muss.

Protagonist und Protagonistin der Vorlesegeschichten sind somit keine realen Figuren, sondern ein abstrakter, aber personifizierter Punkt ("Alex") und eine abstrakte, aber personifizierte Linie ("Lilani") (s. Abb. 1).



Abbildung 1: Die tast- und sichtbaren Identifikationsfiguren der Heftreihe: der braillegroße Punkt Alex und die Linie Lilani

Die Geschichten spielen sich konsequenterweise nicht in realen Häusern und Zimmern ab, sondern auf phantastischen "Musterinseln" oder in "Buchstabenwäldern".

Gestalterischer Anspruch

Ein inklusives Lernmaterial stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung, damit es einerseits von den unterschiedlichen Zielgruppen nutzbar wird und andererseits diese zu einer intensiven Auseinandersetzung auffordert und von möglichst allen als Übungsmaterial angenommen und wertgeschätzt wird. Folgende gestalterischen Richtlinien wurden festgelegt:

- Das Material wird als Heft umgesetzt und nicht als Ringordner.
- Die Vorlesehefte müssen eine hohe visuelle und haptische Attraktivität und eine entsprechende Ästhetik aufweisen.
- Optische Elemente müssen kontrastreich gestaltet sein; taktile Elemente müssen eine gute ertastbarkeit (z. B. durch eine ausreichende Relieffhöhe) besitzen.
- Der Aufbau einer Heftseite muss klar strukturiert sein, sodass sowohl die visuelle als auch die haptische Orientierung sichergestellt ist.

Als Herstellungsverfahren, das die geforderten gestalterischen Kriterien am besten realisieren kann, wurde ein Offsetdruck in Kombination mit mehrmaligem Lackauftrag im Siebdruckverfahren gewählt. Auf diese Weise war die notwendige Farben- und Formenvielfalt sichergestellt. Das Erreichen der geforderten Mindestreliefhöhe für die Tastelemente und für die Brailleschrift blieb bis zuletzt die größte Herausforderung. Derzeit sind nur sehr wenige Druckereien in der Lage, die notwendige Qualität im Druckergebnis zu erreichen. Aufgrund des mehrmaligen Lackauftrags gestalten sich die Druckkosten als sehr hoch.

Beispiele der finalen gestalterischen Umsetzung:



Abbildung 2: Fadenheftung mit flachem Bund in der Mitte



Abbildung 3: Kontrastreiche Farbgebung und klarer Seitenaufbau



Abbildung 4: Einsatz von Brailleschrift als optisches Gestaltungselement

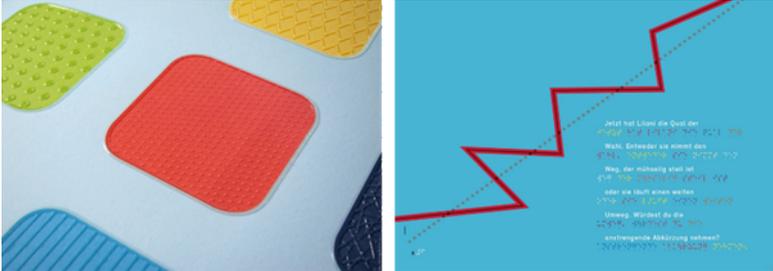
Pädagogische Anforderungen

Durch die Zielsetzungen, dass das Lernmaterial im familiären Kontext in Vorlesesituationen einsetzbar sein soll, entstand die Notwendigkeit, dass Eltern und Bezugspersonen informiert werden müssen, wie sie die einzelnen Hefte einsetzen können und auf welche Notwendigkeiten sie hierbei achten müssen. Konsequenz hiervon ist, dass jedes Heft am Schluss konkrete Handlungsanleitungen, Erläuterungen und Tipps enthält.

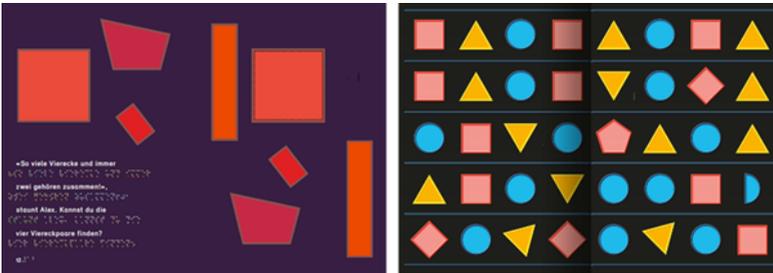
Ausgangspunkt der vielfältigen pädagogischen Umsetzungsprozesse war die Grundentscheidung, dass eine Rahmengeschichte die einzelnen Vorlesehefte inhaltlich zusammenhält und in einzelnen, in sich abgeschlossenen Episoden Eltern und Kinder zu vielfältigen, sinn- und freudvollen, spielerischen und handlungsorientierten Zugängen zur Schriftsprache und deren Vorläuferfähigkeiten auffordert. Diese Geschichten und deren "abstrakt-fantastischen" Inhalte (s. 3.1) mussten selbst erfunden werden, wobei von Anfang an feststand, dass sukzessive vom originalgroßen Braillepunkt "Alex" zur Brailleschrift und von der Linie "Lilani" zur Schwarzschrift hingeführt wird. Bei der Entwicklung der hierfür notwendigen Schritte erfolgte eine starke Orientierung am Emergent Literacy-Ansatz (vgl. Holbrook et al. 2017) sowie an den didaktischen Erkenntnissen zur Förderung des Schriftspracherwerbs blinder und sehender Kinder (vgl. Lang et al. 2016; Holzer 2014). Aus diesen Grundlagen ließ sich eine sinnvolle Reihenfolge für spezifische Vorläuferfähigkeiten der Braille- und Schwarzschrift ableiten. Die entstandenen Übungs- und Wahrnehmungsaufgaben in den Vorlesekontexten weisen somit einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad sowohl für den haptischen als auch für den visuellen Zugangsweg auf. Die Entwicklungsschritte zur Brailleschrift führen beispielsweise über die Texturwahrnehmung und das Nachtasten von Relieflinien und -formen hin zur haptischen Differenzierung originalgroßer Braillebuchstaben. Aufgrund generell unterschiedlicher Komplexität und Wahrnehmungsgeschwindigkeit haptischer und visueller Wahrnehmungsaufgaben sowie verschiedener Lernvoraussetzungen blinder und sehender Kinder war es notwendig, die gleichzeitig angebotenen Tast- und Sehaufgaben an verschiedenen Stellen zu differenzieren. Beispielsweise wurden auf manchen Heftseiten nicht alle sichtbaren Formen taktil umgesetzt, um die Tastaufgaben durch geringere Komplexität und Anzahl zu vereinfachen. Auf anderen Seiten wurden Lösungswege bei Suchaufgaben durch optische Muster überlagert, sodass der visuelle Schwierigkeitsgrad erhöht wird.

Das insgesamt in drei aufeinander aufbauenden Entwicklungsniveaus entwickelte Lernmaterial gliedert sich folgendermaßen:

- Entwicklungsniveau 1: Bände 1 - 3: Schwerpunkt Musterunterscheidung und Linienverfolgen (Abbildung 5)



- Entwicklungsniveau 2: Bände 4 - 6: Schwerpunkt Formerkennung (Abbildung 6)



- Entwicklungsniveau 3: Bände 7 - 9: Hinführung zur Buchstaben- und Worterkennung (Abbildung 7)



Pädagogische Anforderungen: Zwischenevaluation

Inwieweit die gewählten Umsetzungen in der Praxis "funktionieren" wurde anhand erster Prototypen zweier Hefte in einem umfänglichen Evaluationsprozess mit blinden, sehbeeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern untersucht (Lang et al. 2016). Zusammenfassend ergaben sich hierbei folgende Ergebnisse:

- Das Material konnte ein vielseitiges Interesse an Braille- und Schwarzschrift wecken.
- Die Geschichteninhalte waren für alle Kinder verständlich; die nicht-gegenständliche Darstellungsform hat sich eindeutig bewährt.
- Die Kinder hatten Spaß und Freude an der Vorlesesituation. Die höchsten Zustimmungswerte kamen aus den Erprobungen mit Kindern mit Sehbeeinträchtigung.
- Der Schwierigkeitsgrad der haptischen und visuellen Aufgaben war überwiegend passend (einige Tastaufgaben wurden nachfolgend vereinfacht).
- Von den Heften ging ein hohes Maß an Anregung zum Tasten und zum Sehen aus.
- Das kombinierte Offset- und Siebdruckverfahren erwies sich als geeignetes Herstellungsverfahren hinsichtlich Ästhetik, Prägnanz der Darstellungen und Taststabilität.

Pädagogische Anforderungen: prozessbegleitende Evaluation

Eine zweite Evaluationsphase, die auf den Schwierigkeitsgrad einzelner Tastaufgaben fokussierte, erfolgte prozessbegleitend zur Materialentwicklung mit einzelnen blinden Vorschulkindern (Lang et al. 2022). Hierbei wurde beispielsweise eine "Loopingaufgabe" mit und ohne Veränderung der Linienstruktur (durchgezogen oder gepunktet) im Kreuzungsbereich der Linien erprobt. Als Ergebnis der Erprobung entstand eine Abbildung mit durchgängig durchgezogener taktiler Linie (s. Abb. 8).

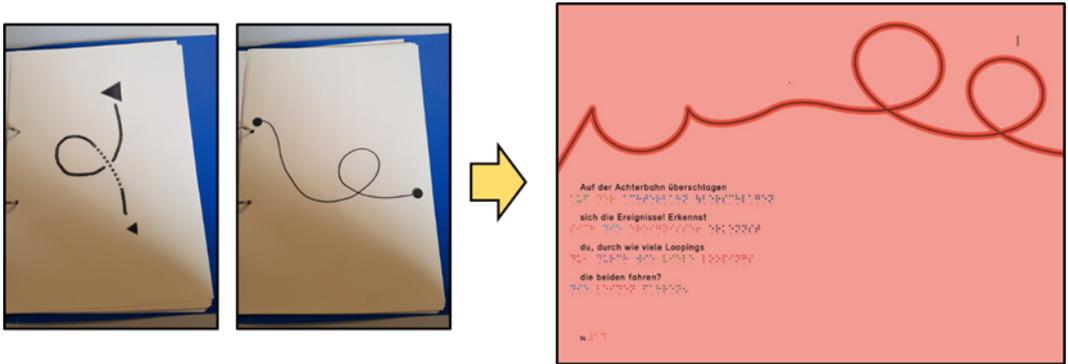


Abbildung 8: Testaufgaben mit zwei verschiedenen Loopings und finale Umsetzung

Alex und Lilani in neun Bänden



Abbildung 9: Das neunbändige Lernpaket "Punkt für Punkt: Alex und Lilani entdecken die Welt der Buchstaben"

Einsatzmöglichkeiten

Die Einsatzmöglichkeiten des Lernmaterials umfassen Vorlesesituationen im Elternhaus, im Kindergarten, in der Grundschule, in der Frühförderung, in der Einzelförderung etc., wobei jeweils Kinder im Vorschul- und Grundschulalter mit und ohne Sehbeeinträchtigungen sowie mit und ohne zusätzliche Beeinträchtigungen als Zielgruppe im Mittelpunkt stehen.

Auszeichnungen

Das Lernmaterial wurde mittlerweile mehrfach international ausgezeichnet:

- Canne Blanche 2020 (Preis des Schweizerischen Blinden- und Sehbehindertenwesens): 3. Platz
- London Design Awards 2023:
 - silver: service design – education
 - gold: service design – children
 - gold: communication design – communication design
 - gold: communication design – brochure
- Art Directors Club Schweiz 2023: ADC-Gold-Award, ADCESG-Award für eine bessere Welt
- New York Product Design Awards 2023: Silver-Award for social design/designs for social impact
- Art Directors Club New York 2023: Bronze Award
- Type Directors Club 2023: Certificate of typographic excellence
- D&AD Award 2023: Shortlisted
- Red Dot Award 2023: brands + communication design

Bezugsmöglichkeiten

Die "Alex und Lilani-Hefte" sind in einer praktischen Sammelbox, die einen taktilen Spielwürfel beinhaltet, über folgende Bezugsquellen erhältlich:

- Schweiz: Schulverlag Plus AG Bern
- Deutschland: Deutsches Zentrum für barrierefreies Lesen, dzb Leipzig

Weitere Informationen zum "Alex und Lilani-Lernmaterial" können unter www.ppk.ch abgerufen werden.

Literatur

Holbrook, M. Cay; D'Andrea, Frances M. & Wormsley, Diane P. (2017): Literacy skills. In: Holbrook, M. Cay; Kamei-Hannan, Cheryl & McCarthy, Tessa (Eds.): Foundations of education. Volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments (third edition). New York: AFB Press, 374-329.

Holzer, Kathrin (2014): Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb sehender und blinder Kinder – eine Gegenüberstellung mit Vorschlägen für die blindenspezifische Adaption von Fördermaterialien. Unveröffentlichte Examensarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Lang, Markus (2022): Lesen und Schreiben. In: Lang, Markus & Hofer, Ursula (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 19-76.

Lang, Markus (2017): Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Lang, M., Hofer, U., Beyer, F.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohhammer, 228-275.

Lang, Markus (im Druck): Auf der Taststraße zur Punktschrift. Fördermaterialien zur Vorbereitung blinder Kinder auf das Lesen der Brailleschrift. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Schramberg-Heiligenbronn: Stiftung St. Franziskus.

Lang, Markus & Heyl, Vera (2021): Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Lang, Markus; Netthoevel, Andréas; Adams, Sarah; Meyer, Fabienne; Laemers, Frank & Gaberthüel, Martin (2022): Punkt für Punkt: Die Entwicklung eines inklusiven Lernmaterials zur Heranführung an die Schrift für Kinder mit Blindheit sowie mit und ohne Sehbeeinträchtigung. *blind-sehbehindert* 142, 7-18.

Lang, Markus; Netthoevel, Andréas; Laemers, Frank; Meyer, Fabienne & Gaberthüel, Martin (2016): Punkt für Punkt. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur gemeinsamen Vorbereitung sehender und blinder Kinder auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, 38-46.

Swenson, Anne M. (2016): *Beginning with braille. Firsthand experiences with a balanced approach to literacy (second edition)*. New York: AFB Press.

Wright, Suzette & Stratton, Josephine M. (2007): *On the way to literacy. Early experiences for children with visual impairments (second edition)*. Louisville: APH.

11. Stephan Drechsel, Markus Lang, Susan Wache, Maren Lehmkuhl, Isabell Wetter, Claudia Drechsel, Gesina Wilfert: Der feelSpace-Navigationsgürtel im Einsatz bei blinden Schüler:innen mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen. Praxisnahe Einblicke in ein exploratives Forschungsprojekt

feelSpace Forschung

Das Forschungsprojekt "feelSpace" startete an der Uni Osnabrück bereits 2005 (Nagel et al., 2005) und wird bis heute am Institut für Kognitionswissenschaften fortgeführt (Kaspar et al., 2014), (König et al., 2016). Dabei haben Versuchspersonen jeweils über mehrere Wochen einen Kompassgürtel getragen, mit dem sie dauerhaft per Vibration spüren konnten, wo sich Norden befindet. Es konnte gezeigt werden, dass der konstante Richtungshinweis nicht nur zu einer veränderten bzw. erweiterten Raumwahrnehmung führte, sondern sich auch die Orientierung verbesserte. Seit 2012 gibt es in diesem Rahmen auch Forschung mit blinden Versuchspersonen (Kärcher et al., 2012; Brandebusemeyer et al., 2021). Auch hier zeigten die Ergebnisse, dass die Versuchspersonen besser die Orientierung behalten haben. Beispielsweise konnten sie nach Hindernisumgehungen schneller die ursprüngliche Gehrichtung wiederfinden oder bei offenen Plätzen die Richtung besser halten. Auch fühlten sich blinde feelSpace-Gürtelnutzer deutlich sicherer, wenn sie allein unterwegs waren, z.B. beim geradlinigen Überqueren von Kreuzungen oder an Bahnsteigen.

Wie Sinne entstehen

Basis für die "feelSpace"-Forschungsarbeiten an der Universität Osnabrück war die Erforschung davon, wie menschliche Sinne entstehen. Die menschlichen Sinne sind zwar angeboren, nicht aber ihre Benutzung. So müssen Babys tatsächlich lernen, ihre Sinne zu gebrauchen.

Nach der Theorie der "sensomotorischen Kontingenzen" ("sensorimotor contingencies" (O'Regan und Noe, 2001) hängt das Erlernen von Sinnen von statistischen

Regeln ab. Gleiche Bewegungen führen immer wieder zu den gleichen Veränderungen des sensorischen Inputs. Dreht man also aktiv seinen Kopf, so verändert sich der visuelle Input immer abhängig davon, wie weit man seinen Kopf dreht auf genau die gleiche Art und Weise. Das Gehirn lernt die statistischen Zusammenhänge zwischen motorischer Bewegung und sensorischer Wahrnehmung. Wird nur ein Bild vor den Augen bewegt, ohne dass sich die Person selber bewegt hat, so wird das Erlernen dieses Sinns erschwert. Im Tierversuch konnte sogar gezeigt werden, dass Katzen, die nach ihrer Geburt ausschließlich passiv bewegt wurden, bis zu ihrem Lebensende das Sehen nicht mehr richtig erlernen (Held und Hein, 1963).

Um einen Sinneseindruck sinnvoll zu interpretieren und zu nutzen, ist es also wichtig, dass man sich selbstbestimmt bewegt und der Sinneseindruck immer auf die gleiche, vorhersehbare Art von den eigenen Bewegungen abhängt. Damit liegt die Vermutung nahe, dass es gelernt werden kann, neue sensorische Informationen (wie das vibrierende Kompass-Signal vom feelSpace naviGürtel) sinnvoll zu nutzen. Ein intuitives Verständnis oder ein sinnvolles Benutzen des Kompass-Signals sollte auch dann automatisch passieren, wenn die naviGürtel-Träger:innen nicht explizit zum Nutzen des Signals informiert werden oder (auf Grund einer kognitiven Einschränkung) nicht informiert werden können. So kam die Idee auf, dass auch bei blinden Schüler:innen mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen der Kompassgürtel sinnvoll genutzt werden könnte.

Einsatz des feelSpace-Navigationsgürtels bei blinden Schüler:innen mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen

Um Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes des feelSpace-Navigationsgürtels in der genannten Zielgruppe zu erhalten, wurde in Kooperation der PH Heidelberg, der Nikolauspflege Stuttgart (Königin-Olga-Schule Heidenheim) und feelSpace ein exploratives Forschungsprojekt durchgeführt, das nachfolgend (inkl. erster Ergebnisse) vorgestellt wird.

Vorgehen

Im Rahmen von Einzelfallstudien mit Schüler:innen der Königin-Olga-Schule Heidenheim wurde folgender Fragestellung nachgegangen:

„Wie verändert sich das Orientierungsverhalten blinder Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen durch das Tragen des feelSpace-Navigationsgürtels?“

Wichtig erscheint der Hinweis, dass kein „Training“ mit dem feelSpace-Gürtel zur Analyse der vibro-taktilen Signale durchgeführt wurde. Die Schüler:innen wurden ohne Instruktion mit dem Navigationsgürtel ausgestattet und sollten den Gürtel möglichst konstant im Schulalltag tragen (vereinzelt wurden Tragezeiten auch außerhalb der Schulzeiten realisiert).

Ausgangssituation

Die Testpersonen erhielten individuelle Orientierungs- und Bewegungsaufgaben. Jede:r Lernende hatte drei verschiedene Wege mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden – von leicht über mittel bis hin zu schwer. Dabei handelte es sich um Wege in geschlossenen Räumen, wie zum Beispiel das Aufsuchen des eigenen Sitzplatzes im Klassenzimmer, der Weg vom Klassenzimmer zur Toilette oder zum Bewegungsraum. Darüber hinaus gab es für ein paar Testpersonen Wege im Freien, wie zum Beispiel der Weg um das Schulgebäude, der Weg zu den schulnahen Kleingärten oder der Weg zum schulnahen Bäcker.

Datenerhebung

Die Datenerhebungen erfolgten methodisch folgendermaßen:

1. Videoaufnahmen vor und nach der Interventionsphase (12-16 Wochen)

Von den unter 3.2 für alle Schüler:innen individuell definierten Bewegungsaufgaben wurden vor und nach der feelSpace-Interventionsphase Videoaufnahmen angefertigt, die im Rahmen von studentischen Abschlussarbeiten qualitativ nach folgenden Auswertungskriterien analysiert wurden:

- Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung (Gesamtdauer, Gehgeschwindigkeit)
- Körpersprache während der Bewegungsaufgabe (Desorientierung, Sicherheit, Stereotypen, Körperhaltung)
- Genauigkeit der Fortbewegungsrichtung (Drehungen, Zielgerichtetheit, Zielerreichung)
- Gezeigte Orientierungstechniken (z.B. Leitlinien, Hilfsmittel, Echolokalisation, Verarbeitung der vibro-taktilen Signale)

2. Befragung von Bezugspersonen aus Schule/Internat (vereinzelt Eltern)

Mittels leitfragengestützter Interviews, die schwerpunktmäßig auf das Bewegungsverhalten, auf Orientierungskompetenzen und auf generelle Veränderungen während und nach der Intervention fokussierten, wurden Bezugspersonen der Schüler:innen mündlich befragt. In wenigen Ausnahmefällen mussten die Datenerhebung schriftlich erfolgen.

Stichprobe

Insgesamt konnten 8 Einzelfallanalysen mit insgesamt 7 verschiedenen Testpersonen durchgeführt werden (bei einer Testperson wurde die Interventionsphasen verlängert, so dass Analysen aus der verkürzten und aus der verlängerten Phase vorgenommen werden können).

Aktuell liegen Teilergebnisse von folgenden Testpersonen vor:

- Testperson 1: 18 Jahre, Visus RA 0,016 (Nahvisus)
- Testperson 2: 12 Jahre, Lichtscheinwahrnehmung
- Testperson 3: 20 Jahre, Amaurose
- Testperson 4: 16 Jahre, RA Amaurose, LA Visus $\leq 0,02$
- Testperson 5: 24 Jahre, Amaurose
- Testperson 6: 7 Jahre, Visus $\leq 0,02$

- Testperson 7: 11 Jahre, Amaurose

Herausforderungen

Bei der Durchführung der Studien traten Herausforderungen auf, die es zu erwähnen gilt. Eine Schwierigkeit bestand darin, dass die Rahmenbedingungen für die Datenerhebungen nicht immer einheitlich waren. Bei ein und demselben Schüler wandten beispielsweise unterschiedliche Lehrkräfte verschiedene Unterstützungsstrategien an. Zudem konnten externe Faktoren wie Personen, Objekte oder unerwartete Geräusche die Aufmerksamkeit der Lernenden ablenken. Die Neugierde eines Schülers wurde zum Beispiel durch das Geräusch eines vorbeifahrenden Geschirrwagens geweckt, was dazu führte, dass er von seinem ursprünglichen Weg abwich. Das allgemeine Interesse an der Umgebung beeinflusste das Verhalten der Lernenden ebenfalls und konnte zu Abweichungen vom vorgesehenen Weg führen. Die Tagesverfassung der Schüler:innen hatte ebenfalls erheblichen Einfluss auf ihre Leistungsfähigkeit. Bezugspersonen und Lehrkräfte konnten jedoch oft morgens vor der Datenerhebung einschätzen, ob ein:e Schüler:in an diesem Tag in guter oder schlechter Verfassung war, was entsprechend dokumentiert wurde. Es ist wichtig zu beachten, dass die Gedanken, inneren Prozesse und Erfahrungen für Außenstehende nicht unmittelbar erkennbar oder zugänglich sind und in der Regel interpretierend gedeutet werden müssen. Zudem ist das Auftreten von Übungseffekten nicht auszuschließen, da die Wege häufig an aufeinanderfolgenden Tagen zurückgelegt wurden. Die Akzeptanz des feelSpace Navigationsgürtels stellte zum Teil auch eine Herausforderung dar, insbesondere im Fall von Testperson 6. Anfangs war der Schüler nicht bereit, den Gürtel zu tragen und entfernte ihn mehrmals. Dennoch zeigte er ein grundsätzliches Interesse am Gürtel, indem er ihn neugierig untersuchte. Mit der Zeit gewöhnte er sich an den Gürtel und konnte schließlich an einem zweiten Durchlauf der Studie teilnehmen. Technische Herausforderungen bestanden darin, dass die Lernenden Interesse am Bedienmodul des Gürtels zeigten und mitunter die Einstellungen änderten oder den Gürtel ablegten. Dies erforderte eine aufmerksame Beobachtung und Dokumentation seitens des Forschungsteams. Darüber hinaus gab es Unterbrechungen in der Tragezeit des feelSpace Navigationsgürtels aufgrund der Schulferien. Eine Ausnahme bildete

Testperson 5, die den Gürtel am Ende des Schultages, an Wochenenden und sogar während der Ferien mit nach Hause nehmen konnte.

Bei der Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse müssen all diese Bedingungen und Faktoren berücksichtigt werden, wobei darauf geachtet wurde, Aufzeichnungen heranzuziehen, die ähnliche Rahmenbedingungen und eine entsprechende Vergleichbarkeit aufwiesen.

Erste Ergebnisse

Die Ergebnisse werden exemplarisch an zwei der oben aufgeführten Testpersonen (Testperson 5 und Testperson 6) genauer erläutert. Die Ergebnisse treffen jedoch weitestgehend auf alle Teilnehmenden der Studie zu.

Nach der Intervention zeigte sich bei allen Testpersonen eine gute Hilfsmittelakzeptanz. So akzeptierte beispielsweise Testperson 5 von Beginn an das Tragen des Gürtels. Testperson 6 hingegen, wie bereits in Kapitel 3.5 beschrieben, benötigte viel Zeit, sich an den Gürtel zu gewöhnen. Jedoch bestand ein dauerhaftes Interesse, welches schließlich zu Akzeptanz führte. Die Auswertung der Daten zeigte zum Teil deutliche Fortschritte in der intuitiven Orientierung. So konnte Proband 5 deutlich seine Bewegungsvorgänge anpassen, sobald er auf Hindernisse traf oder sich in einer ausweglosen Situation befand. Er zeigte passende Handlungsstrategien und traute sich, diese anzuwenden. Testperson 6 gelang es, sich auf den Wegen, die nach dem leichteren und mittleren Schwierigkeitsgrad zu definieren sind, zielgerichtet auszurichten. Er konnte deutlich sichtbare Beziehungen zwischen Türen und seinem Ziel knüpfen. Den Probanden gelang es, einzelne Aufgaben schneller zu bewältigen, bei anderen Aufgaben hingegen benötigten sie wiederum deutlich mehr Zeit. Alltägliche Wege, also die Wege mit den Schwierigkeitsgraden "leicht" und "mittel", wurden mit der Zeit deutlich schneller zurückgelegt. Auch die Bezugsmitarbeiter:innen waren zum Teil überrascht darüber, wie schnell es ihnen gelang, ein Ziel zu erreichen. Die Probanden 5 und 6 benötigten nach der Intervention für ihre schwierigsten Wege deutlich mehr Zeit. Nach der Intervention zeigten die Testpersonen erheblich weniger unbemerkte Körperdrehungen und zum Teil

auch weniger Stereotypen. So berichteten die Bezugsmitarbeiterin und die Bezugslehrerin der Testpersonen 5 und 6, dass beide durch das Tragen des Gürtels konzentrierter wirkten. Proband 5 agierte außerdem bei den meisten Versuchen zielgerichtet und traf klare Entscheidungen mit angemessenen Drehungen in die gewählte Zielrichtung. Testperson 6 zeigte deutlich weniger Stereotypen während des Tragens des feelSpace-Gürtels, sowie zielgerichtete Körperdrehungen und eine gute Körperwahrnehmung im Raum. Die Probanden zeigten folglich nach der Intervention mehr Sicherheit in ihrem Bewegungsverhalten. Testperson 5 lief Wege (ohne Handlauf) im Vergleich um einige Minuten schneller. Ihm gelang es außerdem, sich immer wieder für mehrere Abschnitte von seiner Leitlinie zu lösen. Der Bezugslehrkraft von Proband 6 fiel auf, dass er im Laufe der Studie mutiger und offener wurde. Ihm gelang es sich freier und selbständiger zu bewegen und benötigte kaum Kontakt zu Erwachsenen oder einer Leitlinie.

Im Anschluss an die Studie wurde der feelSpace-Gürtel teilweise noch weitergetragen. Drei Probanden haben inzwischen eigene Gürtel bekommen. Interessant zu sehen war, dass ein Proband den Gürtel nach der Studie abgeben musste und daraufhin seine Bewegungsmuster innerhalb kurzer Zeit wieder in das unselbständige und ängstliche Muster von vor der Studie zurückfielen. Nachdem der Gürtel durch die Krankenkasse genehmigt und im Unterricht wieder angelegt wurde, gelang ihm die freie und selbständige Bewegung wieder wie in der Studie beobachtet. Die Probanden mit eigenem Gürtel äußern inzwischen auch eigeninitiativ den Wunsch, ihn anzulegen.

Interpretation

Die beobachtbaren Veränderungen geben erste Hinweise darauf, dass offensichtlich eine intuitive (eher holistische statt kognitiv-analytische) Verarbeitung der vibro-taktilen Signale möglich ist. Diese Wahrnehmungsverarbeitung kann positive Auswirkungen auf das Bewegungs- und Orientierungsverhalten bewirken und das Sicherheitsgefühl von Schüler:innen mit Blindheit und zusätzlichen Beeinträchti-

gungen erhöhen. In der Folge hiervon können diese „mutigere“ und freiere Bewegungsmuster zeigen, wodurch sich tendenziell mehr und intensivere Bewegungserfahrungen initiieren lassen.

Limitierungen

Die Interpretation der Ergebnisse der explorativen Studie muss vorsichtig erfolgen, da die vielfältigen Herausforderungen, die individuell bei den Datenerhebungen auftraten (z.B. Ablenkungen, Störungen; s. 3.5), die intra- und interindividuellen Vergleiche der erhobenen Daten stark erschweren. Insgesamt zeigten die Testpersonen sehr individuelle Bewegungs- und Orientierungsprofile. Limitierungen der Studienergebnisse ergeben sich darüber hinaus aus der kleinen Stichprobe, für die erwartungsgemäß keine Vergleichsgruppe gebildet werden konnte.

Veranschaulichung und Ausblick

Konkrete Beispiele aus dem sehr umfangreichen Videomaterial des Projekts können die dargestellten Ergebnisse eindrücklich veranschaulichen.

Es bleibt abzuwarten, welche Erfahrungen aus weiteren Erprobungen des Einsatzes des Navigationsgürtels bei blinden Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen gesammelt werden können und inwieweit sich die beschriebenen Effekte bestätigen lassen. Als überaus interessant erscheint zudem die Frage, ob der Einsatz des feelSpace-Navigationsgürtels auch bei Schüler:innen im Rollstuhl sinnvoll sein könnte und auf welchen Ebenen sich hierbei etwaige Auswirkungen beobachten lassen.

Literatur

Brandebusemeyer C, Luther AR, König SU, König P, Kärcher SM. (2021). Impact of a Vibrotactile Belt on Emotionally Challenging Everyday Situations of the Blind. *Sensors*, 21(21), 7384. (<https://doi.org/10.3390/s21217384>)

Held, R., & Hein, A. (1963). Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56(5), 872–876.

Kärcher, S.M.; Fenzlaff, S.; Hartmann, D.; Nagel, S.K.; König, P. (2012). Sensory Augmentation for the Blind. *Front. Hum. Neurosci.* 6, 37. (<https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00037>)

Kaspar, K.; König, S.; Schwandt, J.; König, P. (2014). The Experience of New Sensorimotor Contingencies by Sensory Augmentation. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 28, 47–63. (<https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.006>)

König, S.U.; Schumann, F.; Keyser, J.; Goeke, C.; Krause, C.; Wache, S.; Lytochkin, A.; Ebert, M.; Brunsch, V.; Wahn, B.; et al. (2016). Learning New Sensorimotor Contingencies: Effects of Long-Term Use of Sensory Augmentation on the Brain and Conscious Perception. *PLoS ONE*, 11. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166647>)

Nagel, S.K.; Carl, C.; Kringe, T.; Martin, R.; König, P. (2005). Beyond Sensory Substitution—Learning the Sixth Sense. *Journal of Neural Engineering*, 2 (4), 2, R13–R26.

O'Regan, J.K., Noë, A. (2001). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 24 (5), 939-73, discussion 973-1031. (<https://doi.org/10.1017/s0140525x01000115>)

12. Barbara Levc: Weiblich, blind, geflüchtet... Die Bedeutung des Themas Intersektionalität in der Professionalisierung

Einleitung

Behinderung, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische bzw. kulturelle Zugehörigkeit, sozialökonomische Herkunft und sexuelle Orientierung werden oftmals als gesonderte Kategorien von Diversität dargestellt. Im Leben vieler Menschen wirken jedoch mehrere Zugehörigkeiten zu diesen Kategorien zusammen. Insbesondere benachteiligende Zuordnungen können einander bedingen oder verstärken. Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit leben und erleben in einer diversen Gesellschaft ebenso intersektionelle Zugehörigkeiten, die sich nicht selten in mehrfacher Benachteiligung auswirken. Da aber die Sehbehinderung oder Blindheit oftmals als primäre Eigenschaft wahrgenommen wird, besteht die Tendenz weitere Diversitätsaspekte und deren Auswirkungen nicht oder nicht ausreichend wahrzunehmen, da deren Folgen der Behinderung zugeschrieben werden. Im Folgenden werden die Diversitätsbereiche Geschlecht, sozialökonomische Herkunft und Flucht- bzw. Migrationshintergrund im Zusammenhang mit Behinderung genauer betrachtet.

Intersektionalität

Der Begriff „Intersektionalität“ stammt von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw 1989), die in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen schwarzer Frauen das Bild einer Straßenkreuzung (engl. Intersection) verwendet: Auf jeder der zur Kreuzung führenden Straßen, die hier für Geschlecht und Hautfarbe stehen, kann ein Unfall im Sinne von Diskriminierung passieren, am größten ist die Gefahr aber im Kreuzungsbereich. Das bedeutet, dass aus dem Zusammenwirken mehrerer Diversitätsaspekte spezifische Benachteiligungen oder Probleme entstehen, die nicht mit einem der vorhandenen Aspekte allein erklärt werden können (Kerner, 2010, 312).

Fügt man nun in das Bild der Straßenkreuzung Behinderung als eine „Straße“ ein, so wird diese meist als „Hauptstraße“ wahrgenommen, die sich mit unbedeutenden „Nebenwegen“ schneidet. Tatsächlich stellen diese vermeintlichen Nebenwege aber eine(n) deutliche(n) Unfall/Diskriminierungsgefährdung dar.

Im Folgenden werden nun die Diversitätsaspekte Geschlecht - insbesondere Mädchen und Frauen, sozialökonomischer Status und Flucht/Migration - im Kontext von Behinderung betrachtet.

Geschlecht

Eine Frau ist mit Blindenlangstock in der einen und einem vollen Einkaufskorb in der anderen Hand auf der Straße unterwegs. Plötzlich umfassen zwei Hände von hinten ihre Taille. Sie dreht sich sehr energisch aus diesem Griff, und bekomme von dem Mann zu hören, dass er nur verhindern wollte, dass sie über eine Schwelle stolpert. Es erübrigt sich, hier alle anderen Möglichkeiten aufzuzählen, wie hier hätte gewarnt werden können, sofern die Gefahr überhaupt bestanden hat. Der Zusammenhang ist klar: Ein sexistischer Übergriff wird als Hilfeleistung verharmlost. Solche und oftmals viel drastischere Erfahrungen machen viele Frauen mit Behinderungen.

Während Das Geschlecht allgemein in sozialen Situationen eine zentrale Rolle spielt, wird es bei Menschen mit Behinderung häufig ausgeblendet und die Behinderung zum alles dominierenden Merkmal stilisiert. Mädchen und Frauen mit Behinderung sind oft mit ambivalenten Erwartungen und Verhaltensweisen der Umwelt konfrontiert: Einerseits werden sog. Weibliche Tugenden – Freundlichkeit, Geduld, sich zurücknehmen usw. – von ihnen erwartet, gleichzeitig wird die Betonung von Weiblichkeit im Aussehen vom Umfeld abgelehnt und es wird vermittelt, dass sie nie „ganz Frau“ sein werden. Diese gesellschaftliche quasi Neutralisierung in Verbindung mit erwarteter Wehrlosigkeit und der Tatsache in bestimmten Situationen auf Hilfe angewiesen zu sein führt dazu, dass Frauen mit Behinderung zwei bis dreimal häufiger von Gewalt betroffen sind als Frauen ohne Behinderung.

Bei Mädchen und Frauen mit Sehbehinderung oder Blindheit stellt die eingeschränkte Kontrolle über das eigene Aussehen, der Einfluss des z.B. familiären Umfeldes, das Weiblichkeit möglichst kaschieren will und damit der Eindruck der in einer optisch orientierten Umwelt gesetzt wird, eine spezifische intersektionelle Problematik dar: Eine Mitarbeiterin in der Berufseingliederung berichtete von deutlichen Unterschieden in der Unterstützung von jungen Männern und Frauen durch das familiäre Umfeld – vornehmlich der Mütter – in diesem Bereich. Während junge Männer immer attraktiv gekleidet zu Terminen erscheinen, müsse sie bei jungen Frauen immer wieder eingreifen, damit die Kleidung – z.B. für einen Vorstellungstermin - altersgemäß und passend ist. Hier wirken geschlechtsspezifische Rollenerwartungen mit Behinderungsstereotypen zusammen. Mit einer beruflichen Karriere und einer „fürsorglichen“ sehenden Partnerin entsprechen Männer mit Sehbehinderung oder Blindheit dem männlichen Rollenbild. Im Gegensatz dazu wird die erwartete weibliche Rolle in Partnerschaft und Familie Frauen mit Behinderung abgesprochen gleichzeitig aber die Vorstellung der untergeordneten Bedeutung einer beruflichen Karriere für Frauen aufrechterhalten.

Die intersektionelle Benachteiligung von Frauen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland wurde 2021 durch eine Studie des SINUS-Institutes im Auftrag der Aktion Mensch deutlich: Nur 48% aller Frauen mit Behinderung sind berufstätig. Frauen mit Behinderung erhalten im Gruppenvergleich mit Frauen ohne Behinderung sowie Männern mit Behinderung den niedrigsten Lohn. Ihr monatliches Einkommen ist durchschnittlich um €667,- geringer als das von Männern mit Behinderung. Frauen arbeiten generell häufiger in Teilzeit als Männer. Mit 37% weisen Frauen mit Behinderung den höchsten Anteil an Teilzeitarbeit der verglichenen Gruppen auf (SINUS-Institut 2021).

Daraus folgt, dass Frauen mit Behinderung ein besonders hohes Armutsrisiko haben.

In Österreich sind die Werte in etwa gleich und hier hat die geringere Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Behinderung auch Auswirkungen auf den Zugang zu Rehabilitationsmaßnahmen und Hilfsmitteln, der teilweise an die Berufstätigkeit gebunden ist.

So fügt sich dem Bild der Kreuzung eine zusätzliche Straße hinzu – der sozialökonomische Status.

Sozialökonomischer Status

Zahlen aus Österreich bestätigen Behinderung als Faktor für sozialökonomische Benachteiligung:

Das durchschnittliche Einkommen eines Haushaltes mit einem Mitglied mit Behinderung liegt inklusive behinderungsbezogener Sozialleistungen 12% unter dem allgemeinen Durchschnittlichen Haushaltseinkommen. 19% aller Menschen mit Behinderung sind armutsgefährdet, d.h. ihr Haushaltseinkommen liegt mehr als 60% unter dem Einkommen eines Haushaltes gleicher Größe.

Umgekehrt gibt es einen nachweislichen Zusammenhang zwischen sozialökonomischer Benachteiligung und dem gehäuftem Auftreten von Behinderungen bei Kindern. So waren z.B. laut einer Erhebung bei der Einschulung im Bundesland Brandenburg 1998 Kinder mit hoher Behinderungsgefährdung 10-mal häufiger, Kinder mit zerebralen Bewegungsbeeinträchtigungen 3-mal häufiger aus Familien mit niedrigem sozialökonomischen Status.

Die Gründe dafür sind vielfältig und beginnen oft schon vor der Geburt: Schlechterer Zugang zu medizinischer Versorgung führt zu häufigeren Frühgeburten, Komplikationen vor, während oder nach der Geburt und einem generell geringeren Geburtsgewicht bei Kindern. Weiteres besteht die Gefahr, dass sich gesundheitliche Probleme aufgrund schlechterer Versorgung manifestieren und zu dauerhaften Beeinträchtigungen werden oder bei vorhandenen Behinderungen keine adäquate Versorgung und Förderung in der frühen Kindheit verfügbar ist. Die dauernde Belastung, der Eltern in unsicheren sozialökonomischen Verhältnissen ausgesetzt sind, führt häufig dazu, dass neben dem materiellen Mangel auch die emotionalen Ressourcen für kindliche Bedürfnisse fehlen, was wiederum zu psychischen und Verhaltensproblemen der Kinder führt.

Flucht und Migration

Und nun kreuzt eine weitere Straße unser Bild. Familien mit Flucht- oder Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig von Armut bzw. sozialökonomischer Benachteiligung betroffen. Lebt nun z.B. ein Kind mit Sehbehinderung oder Blindheit in einer betroffenen Familie oder eine Person mit Sehbeeinträchtigung flüchtet nach Deutschland oder Österreich, so ergeben sich noch zusätzliche potentiell benachteiligende Faktoren:

Sprachliche Barrieren in der Kommunikation mit Medizin, Behörden, Institutionen, Pädagog:innen führen zu Verunsicherung und fehlenden Informationen über Angebote und Möglichkeiten der Unterstützung. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus schränkt den Zugang zu behinderungsbezogenen Unterstützungsleistungen ein und Offener oder indirekter Rassismus bei Behörden und Institutionen bewirkt eine generelle Scheu sich an diese zu wenden.

Vorurteile und Stereotype insbesondere gegenüber Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit werden auch gegenüber Menschen mit Behinderung bzw. deren Angehörigen wirksam. Im Bereich der Behindertenhilfe und Sonderpädagogik wird stark auf kulturelle Differenzen zwischen zugewanderten und „alteingesessenen“ Familien fokussiert und hier wiederum besonders auf eine angeblich spezifische (negative) Haltung zu Behinderung in der muslimischen Religion.

Dieses Othering bewirkt, dass die Tatsache, dass Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund bzw. deren Familien Unterstützungsleistungen weniger in Anspruch nehmen oder im pädagogischen Setting nicht erwartungskonform kooperieren allein mit deren ethnisch-kulturellem Hintergrund begründet wird. Es wird die Vorstellung einer quasi Selbstdiskriminierung konstruiert, die den Betroffenen die Verantwortung zuschiebt und strukturelle und institutionelle Barrieren ausblendet. (Amirpur, 2015)

Diese und andere Faktoren führen zu vielfältigen Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund:

In Deutschland wurden nach einer Erhebung 2014 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund bis zu vier Mal häufiger in Förderschulen (Sonderschulen) verwiesen als Kinder mit SPF ohne Migrationshintergrund. Letztere profitieren überwiegend von der Inklusion, während Schüler:innen mit SPF und Migrationshintergrund mehrheitlich zu den Bildungsverlierer:innen zählen.

Umgekehrt erhalten wesentlich weniger Personen mit Behinderung und Migrationshintergrund den Status schwerbehindert und die damit verbundenen Förderungen. (Jochmaring, 2016)

Schlussfolgerungen

Die lebhafteste Diskussion der hier beschriebenen und anderer Faktoren intersektionaler Benachteiligung von Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit im Workshop beim VBS Kongress 2023 machte deutlich, dass eine Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für diese Themen für alle im Feld beruflich tätigen Personen wichtig und hilfreich ist. Gleichzeitig müssen vor allem junge Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit dabei unterstützt werden, ihre Position und Betroffenheit im gesamten Diversitätsspektrum zu reflektieren, damit sie Erfahrungen entsprechend einordnen und selbstbewusst in der Gesellschaft vertreten können, dass sie viel mehr sind als „nur behindert“.

Literatur

Amirpur, D. (2015): Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. „Die muslimische Familie“ im Fokus. In: Zeitschrift für Inklusion 03/2015.

Jochmaring, J. (2016): Migration und Interkulturalität. Ein neues Herausforderungsfeld für die Behindertenhilfe?

In: impulse, Magazin der Bundesgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung, Nr. 76/2016, S. 12-18

Kerner, I. (2010): Intersektionalität. In: PERIPHERIE Nr. 118/119, 30. Jg. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 312-314

SINUS-Institut (2021): Situation von Frauen mit Schwerbehinderung am Arbeitsmarkt. Studie zu geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Teilhabe am Arbeitsleben. <https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/studie-frauen-mit-behinderung-auf-dem-arbeitsmarkt.pdf?v=d06c3de9>

13. Markus Lang, Birgit Drolshagen, Sven Degenhardt, Marie-Luise Schütt, Sabine Lauber-Pohle, Rebecca Bahr, Finnja Lüttmann: Barrierefrei studieren. Notwendige Maßnahmen und Kompetenzen. Was heißt das für den Übergang Schule – Hochschule?

Einleitung

Barrierefreiheit im Studium ist ein Thema, das alle Hochschulen gleichermaßen beschäftigt. Vielerorts werden spezielle Maßnahmen wie beispielsweise umfassende Handlungskonzepte, Informationsplattformen oder institutionalisierte Unterstützungssysteme entwickelt und umgesetzt. Der nachfolgende Beitrag, der auf Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung fokussiert, setzt sich zusammen aus Praxiserfahrungen und Projekten der Studienstandorte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Dortmund, Hamburg, Heidelberg und Marburg. Darüber hinaus werden Rückschlüsse gezogen auf den Übergang von der Schule in eine Hochschule und Bedingungen, die für einen möglichst erfolgreichen und bruchfreien Wechsel notwendig sind.

Problemaufriss

Aussagen von Studierenden

(Markus Lang, PH Heidelberg)

Antworten von Studierenden mit Sehbeeinträchtigungen aus einer Befragung zu Barrieren im Studienalltag (Bächle, 2023):

„... das ist einfach bei dem Dozenten so, dass er die Powerpoint nicht zur Verfügung stellt ...“

„... ich finde ... das E-Mail-Portal ... mega unübersichtlich.“

„...teilweise kopieren die Dozenten einfach irgend etwas aus ... der Literatur und ... das ist dann oft nicht so eine gute Qualität.“

„... die Treppen sind total grau und die sieht man gar nicht ...“

„... wenn die Dozenten das einfach nur einscannen ... wie so ein Foto ... dann kann man es sich nicht vorlesen lassen ...“

Diversität Studierender (22. Sozialerhebung)

(Marie-Luise Schütt, Universität Hamburg)

Die Ergebnisse der 22. Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland verdeutlichen, dass die Gruppe der Studierenden divers ist (Kroher et al., 2023). Demnach leben ca. 42% der Studierenden in einer festen Partnerschaft; ca. 10% sind verheiratet (Kroher et al., 2023, 20). Etwa ein Zehntel der Studierenden ist in Care-Aufgaben eingebunden: ca. 8% haben Kinder und etwa 12% übernehmen Pflegetätigkeiten im privaten Umfeld. Gemäß dem Trend der letzten Jahre hat der Anteil der Studierenden aus Akademikerfamilien (mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss) weiter zugenommen (Kroher et al., 2023, 26). Ebenso ist die Zahl der internationalen Studierenden, d.h. der Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland, angestiegen (15%). Rund 17% der Studierenden haben Migrationshintergrund; im Unterschied zu den internationalen Studierenden haben diese Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben, aber die Studierenden selbst oder mind. ein Elternteil wurde im Ausland geboren. Mehr als die Hälfte der Studierenden (63%) sind neben dem Studium erwerbstätig.

Studierende mit Beeinträchtigung

Nach Selbstauskunft der Studierenden sind ca. 24% der Studierenden von einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen (Kroher et al., 2023, 42). Damit hat die Anzahl der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung zwar prozentual nur leicht zugenommen (um 1%); jedoch gab es einen deutlichen Anstieg bei den

Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, die sich studienerschwerend auswirkt (von 11% auf 24%) (Kroher et al., 2023, 42; Middendorff et al., 2017, 36).

Tabelle 1: Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung und prozentuale Verteilung (exkl. der Antwortmöglichkeit "möchte Beeinträchtigung nicht nennen")

Beeinträchtigungsform von Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung	DSW, 21. Sozialerhebung (2016)	DSW, 22. Sozialerhebung (2021)
Psychische Erkrankung	47%	65,2%
Chronisch-somatische Erkrankung	18%	13,2%
Gleich schwere Mehrfachbeeinträchtigung	-	7,3%
Teilleistungsstörung	4%	3,7%
Bewegungsbeeinträchtigung	4%	2,5%
Sehbeeinträchtigung	2%	1,9%
Hörbeeinträchtigung	2%	1,1%
Sprach-/Sprechbeeinträchtigung	1%	k.A.
Andere Beeinträchtigung	5%	5,1%

Die größte Gruppe der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung sind Studierende mit psychischer Erkrankung (vgl. Tab. 1). Außerdem zeigt sich, dass die Gruppe der Studierenden von unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen betroffen ist, womit auch differierende Voraussetzungen und Anforderungen an die Studien- und Prüfungsbedingungen einhergehen. Somit ist die Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigung selbst heterogen. Lediglich 4% der Studierenden geben an, dass die Beeinträchtigung direkt sichtbar ist. Damit ist der Großteil der Beeinträchtigungen von Studierenden für Lehrende nicht erkennbar (96% der Studierenden haben eine nicht-sichtbare Beeinträchtigung) (Poskowsky et al., 2018, S. 27).

Barrieren im Studium

Wesentlichen Aufschluss bezüglich "typischer Barrieren", die im Studien- und Prüfungsalltag gegeben sind, erhält man durch die Selbstauskunft der Studierenden in der Studie "beeinträchtigt studieren (best2)" (Poskowsky et al., 2018). Insgesamt 21.000 Studierende mit Beeinträchtigung haben an der Onlineerhebung teilgenommen und hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Erlebnisse geantwortet. Fast 90% der Studierenden gaben an, dass aus der Beeinträchtigung Schwierigkeiten bei der Organisation und Durchführung des Studiums sowohl in Prüfungs- als auch Lehrsituationen resultieren (65% bei Prüfungen; 57% bei Studienorganisation; 44% bei der Kommunikation an der Hochschule) (Poskowsky et al., 2018, 121ff.). Es gaben 7% der befragten Studierenden mit Beeinträchtigung an, dass sie Schwierigkeiten beim Studium aufgrund fehlender Barrierefreiheit in den Räumlichkeiten der Hochschule haben (z.B. unzureichende räumliche Ausstattung oder fehlende Rückzugsräume) (Poskowsky et al., 2018, 158f.).

Oft genannte Schwierigkeiten, wie fehlende Rückzugsräume, sind nicht nur für Studierende mit Beeinträchtigung problematisch. Auch Studierende mit Kindern sind im Studienalltag auf Aufenthaltsräume und Rückzugsmöglichkeiten angewiesen, um den Care-Aufgaben nachkommen zu können. Weiterhin sind auch Untertitel- und damit barrierefreie Videos – nicht nur für Studierende mit Hörbeeinträchtigung, sondern auch für internationale Studierende hilfreich, um erfolgreich den Studien- und Prüfungsalltag zu meistern. Gute Bedingungen für Studierende mit Beeinträchtigung zu schaffen, bedeutet auch gute Studien- und Prüfungsbedingungen für alle Studierenden zu realisieren. Dementsprechend ist die Umsetzung einer inklusiven (barrierefreien) Hochschule weiter voranzutreiben. In den nachfolgenden Darstellungen werden ausgewählte Maßnahmen aus dem bundesdeutschen Raum skizziert.

Lösungsansätze Ebene Hochschule: Universitätsweites Netzwerk digitale Barrierefreiheit an der Universität Marburg und Feedbackmechanismus zum Melden digitaler Barrieren

(Rebecca Bahr, Universität Marburg)

Netzwerk digitale Barrierefreiheit an der Philipps-Universität Marburg

Im Herbst 2021 wurde im Rahmen des Projekts „V#d – Vielfalt digital stärken“ das Netzwerk digitale Barrierefreiheit an der Universität Marburg gegründet. Ziel des Netzwerks ist es, den regelmäßigen Austausch zu den aktuellen Herausforderungen hinsichtlich digitaler Barrierefreiheit an der Universität zu fördern. Gemeinsam sollen nachhaltige Strukturen und Prozesse geschaffen werden, um digitale Barrierefreiheit an der Universität Marburg kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Am Netzwerk wirken derzeit Vertretende neun unterschiedlicher Einrichtungen der Universität mit, vom Hochschulrechenzentrum bis zum Autonomen Referat für Studierende mit Behinderung und chronischen Erkrankungen des AStA. Die Schwerpunkte werden gemeinsam festgelegt und bei Bedarf werden zu einzelnen Schwerpunkten Arbeitsgruppen gebildet.

Optimierung des Feedbackmechanismus zum Melden von digitalen Barrieren

Ein aktueller Schwerpunkt des Netzwerks ist die Optimierung des Feedbackmechanismus zum Melden von digitalen Barrieren. Ziel ist es, einen gut auffindbaren und möglichst niedrighschwelligigen Feedbackmechanismus anzubieten und dazu zu ermutigen, Barrieren zu melden. Außerdem sollen die Meldungen möglichst gut nachvollziehbar direkt an die jeweils Zuständigen weitergeleitet werden. Wie diese Ziele erreicht werden können, wurde vertiefend in einer Arbeitsgruppe des Netzwerks ausgearbeitet. Während einer 6-monatigen Pilotphase wurde der optimierte Feedbackmechanismus in vielen zentralen digitalen Systemen der Universität erprobt und wird derzeit evaluiert.

Lösungsansätze Ebene Hochschule: Der Dortmunder Arbeitsansatz als Instrument zur individuellen Unterstützung einzelner Studierender mit Behinderungen sowie zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Hochschule

(Finnja Lüttmann, TU Dortmund)

Der Bereich Behinderung und Studium (DoBuS), angesiedelt im Zentrum für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund, setzt sich für chancengleiche Studienbedingungen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen ein. Mitarbeitende beraten Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen und bieten Unterstützungsangebote an. Im Laufe der Jahre wurde bei DoBuS der Dortmunder Arbeitsansatz entwickelt, der das Ziel einer schrittweisen Annäherung an eine inklusive Hochschule verfolgt und auf zwei wesentlichen Ebenen ansetzt: auf der Ebene der individuellen Studiensituation einzelner Studierender sowie auf der Ebene des gesamten Hochschulsystems. Der Arbeitsansatz geht über Einzelfalllösungen hinaus und zielt auch darauf ab, allmählich barrierefreie Strukturen zu etablieren (Drolshagen & Klein, 2016).

DoBuS berät und unterstützt einzelne Studierende und entwickelt im gemeinsamen Austausch bedarfs- und anlassbezogene individuelle Lösungen, die es den Studierenden ermöglichen, erfolgreich mit den Barrieren umzugehen, auf die sie stoßen. Auf einer zweiten Ebene erfasst und analysiert DoBuS dann systematisch die aufgetretenen Bedarfe und individuellen Lösungen, um festzustellen, "[...] ob allgemeine Rahmenbedingungen [...] oder Strukturen [...] zur Benachteiligung und Exklusion geführt haben" (Bender et al., in Druck). Daraus ergeben sich ggf. Handlungsbedarfe, sodass allgemeine Hochschulstrukturen im Hinblick auf deren Nutzbarkeit für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen modifiziert oder spezifische Unterstützungsangebote für die Studierenden entwickelt werden.

Durch den Arbeitsansatz wurden verschiedene Bausteine, die auf individueller Ebene begonnen haben, als festes Angebot für alle Studierenden in das Angebot

von DoBuS aufgenommen. In der Einzelberatung hat sich gezeigt, dass Studieninteressierte und Studierende gerade in der Anfangsphase ihres Studiums häufig spezifischen Unterstützungsbedarf haben. So müssen sie beispielsweise Strategien erwerben, um trotz ihrer Beeinträchtigung erfolgreich studieren zu können oder sich damit auseinandersetzen, welche Nachteilsausgleiche für ihre spezifische Situation angemessen sind. Auf individueller Ebene wurde innerhalb eines Projekts das DoBuS Peer-Mentoring Programm entwickelt. Studierende mit Beeinträchtigungen im ersten Semester (Mentees) werden von erfahrenen Studierenden mit Beeinträchtigungen (Mentor*innen) beim Übergang Schule/Hochschule unterstützt, so dass die individuelle Studiensituation der teilnehmenden Studierenden verbessert wurde. Auf der Systemebene wurde das Mentoring-Programm schließlich fest in das Angebot von DoBuS aufgenommen und regelmäßig angeboten (Drolshagen 2019).

Ein weiteres Beispiel für die Anwendung des Arbeitsansatzes sind Workshops für Lehrende. In der Arbeit von DoBuS wurde durch die Beratung einzelner Lehrender ein erhöhter Bedarf an Unterstützung bei der Umsetzung barrierefreier Lehre auf Hochschulebene erkannt. Folglich wurden Workshops für Mitarbeitende aus Lehre und Verwaltung als dauerhaftes hochschuldidaktisches Angebot etabliert.

Lösungsansätze Ebene Hochschule: Universität Hamburg

(Marie-Luise Schütt, Universität Hamburg)

Die Universität Hamburg (UHH) zählt zu den größten Hochschulstandorten im Norden Deutschlands. Auch die Universität Hamburg baut mit verschiedenen Maßnahmen ihre Position als inklusive Hochschule aus. Exemplarisch werden die Maßnahmen: Implementation einer befugten Stelle an der UHH und das Projekt "Lehre: Inklusiv" näher vorgestellt.

An der Universität Hamburg existiert seit Dezember 2022 eine befugte Stelle. Befugte Stellen halten für eine berechnigte Personengruppe (Personen mit einer Seh- oder Lesebehinderung [print disability]) den Zugang zu barrierefreien Dokumenten vor. Die befugte Stelle hat eine koordinierende Funktion; insbesondere die Verwal-

tung der Informationen (Speicherung und ggf. Weitergabe) zählt zu den wesentlichen Aufgaben. Langfristig kann die befugte Stelle dazu beitragen, dass Studierende einen qualitativ und quantitativ höherwertigeren Zugang zu relevanter Literatur erhalten und damit chancengleiche Prüfungs- und Studienbedingungen umgesetzt werden (Prozess Befugte Stelle, UHH).

Seit April 2023 steht Lehrenden der staatlichen Hamburger Hochschulen das digitale Informationsangebot "Lehre:Inklusiv" zur Verfügung. Um inklusive Lehre umzusetzen, sind entsprechend qualifizierte Lehrende erforderlich. Gegenwärtig sind vorrangig Handreichungen verfügbar, die als Print- oder Onlinematerial bereitgestellt werden und über die spezifischen Bedarfe und damit einhergehenden methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten in der Lehre informieren. Anknüpfend an die hochschulischen Konzepte (Universal Design of Instruction in Higher Education; Universal Design for Learning in Higher Education) werden einzelne Anliegen aus dem inklusiven Hochschulalltag vorgestellt und Handlungsmöglichkeiten erläutert. Um die Lehrenden zu aktivieren, sind Erklärvideos, Quizze und Screencasts integriert. Mit Hilfe einer quantitativen Online-Befragung (N=293) wurden die Lehrenden der staatlichen Hamburger Hochschulen zu inhaltlichen und gestalterischen Bedarfen des Angebots befragt. Die Ergebnisse sind in die Angebotskonstruktion eingegangen (Schütt et al., eingereicht).

Lösungsansätze Ebene Hochschule: PH Heidelberg

(Markus Lang, PH Heidelberg)

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg ist gemeinsam mit drei weiteren Hochschulen am Projekt „SHUFFLE“ (Hochschul-Initiative Digitale Barrierefreiheit für Alle; Laufzeit 8/2021 - 7/2024; Finanzierung: Stiftung Innovation in der Hochschullehre) beteiligt, das folgende Zielstellungen verfolgt (www.shuffle-projekt.de):

- Messung, Bewertung und Verbesserung digitaler Barrierefreiheit an Hochschulen
- Verankerung von Grundsätzen und Bedingungen von digitaler Barrierefreiheit

- Entwicklung und Etablierung von Maßnahmen zur Schaffung von digitaler Barrierefreiheit für alle, insbesondere für Studierende mit individuellen Bedarfen
- Implementierung und Nachhaltigkeit der entwickelten Maßnahmen
- Schaffung von Bewusstsein für Barrieren im Studium

Hierfür werden konkrete Maßnahmen und Anwendungstools entwickelt und für Hochschulen zugänglich gemacht, um die Umsetzung digitale Barrierefreiheit an möglichst vielen Studienorten zu vereinfachen.

Lösungsansätze Ebene Schule 1

(Birgit Drolshagen, TU Dortmund)

Hochschuladäquate Medienkompetenz mit oder trotz Assistiver Technologie – Was ist zu tun und wer ist zuständig?

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN 2008) hat die Bundesrepublik Deutschland 2009 den menschenrechtlich relevanten Auftrag zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems angenommen. In Artikel 24 Absatz 5 wird dieser Auftrag für die Hochschulen konkretisiert.

Es gilt, das Hochschulsystem proaktiv so zu gestalten, dass Barrieren von vorn herein weitest möglich vermieden werden. Dies bezieht sich uneingeschränkt auch auf das digitale Lehren und Lernen an Hochschulen, ohne das ein Studium heute nicht mehr denkbar ist.

Wie kann es gelingen, dass digitale Lehre an Hochschulen barrierefrei umgesetzt wird und welche Voraussetzungen braucht es, damit Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung das Angebot barrierefreier digitaler Lehre effizient nutzen können? Am Beispiel der TU Dortmund gehe ich dieser Frage nach, die während der digitalen Semester in der Corona-Pandemie besonders relevant wurde.

Bender, Bühner und Drolshagen (2022) zeigen auf, welche Maßnahmen die TU Dortmund ergriffen hat, um die mit Beginn der Corona-Pandemie erfolgte Umstellung auf digitale Lehre barrierefrei umzusetzen. Diese Maßnahmen beziehen sich sowohl auf die Ebene des Hochschulsystems (z.B. Beschaffung barrierefreier Kommunikationsplattformen, Implementation des Themas "barrierefreie Lehre" in hochschuldidaktische Angebote) als auch auf die Ebene der einzelnen Studierenden (z.B. Workshops zum Umgang mit Videokonferenzprogrammen und Assistiver Technologie).

Die Evaluation dieses Umstellungsprozesses zeigt einerseits eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit Beeinträchtigungen an der TU Dortmund mit den aufgebauten Angeboten und lässt andererseits erkennen, dass insbesondere Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung trotz barrierefreier Angebote bezogen auf das digitale Lernen einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand und erhöhte Anstrengung beklagen (Drolshagen 2020, Bender, Bühner & Drolshagen 2022). Deutlich wird, dass chancengleiches digitales Lernen mehr braucht als barrierefreie Strukturen an der Hochschule.

Eine von Drolshagen & Klein (2019) an der TU Dortmund durchgeführte qualitative Untersuchung zeigt, dass Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung häufig eine Diskrepanz zwischen der an der Schule vermittelten und an der Hochschule benötigten Medienkompetenz erleben. Dies bezieht sich insbesondere auf behinderungsspezifische Arbeitsstrategien und geeignete Assistive Technologie, um die an der Hochschule gestellten Anforderungen (z.B. Bearbeiten umfangreicher Texte, Nutzen hochschulinterner Software oder Lernplattformen) mit oder trotz der eingesetzten Assistiven Technologie erfolgreich bewältigen zu können.

Die Ergebnisse lassen nach Drolshagen & Klein (2019) die Notwendigkeit erkennen, dass Schulen des FS Sehen und Hochschulen eng miteinander kooperieren sollten, um einen bedarfsgerechten Übergang von der Schule zur Hochschule zu ermöglichen. Es gilt sicherzustellen, dass Studierende mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung zu Studienbeginn sowohl über beeinträchtigungsspezifische und anforderungsadäquate Medienkompetenz verfügen als auch barrierefreie Lernbedingungen und darüberhinausgehende individuelle Unterstützung vorfinden.

Lösungsansätze Ebene Schule 2

(Sven Degenhardt, Universität Hamburg)

Um einen Beitrag für die inklusive Schulentwicklung zu leisten, ist auch die Lehrkräftebildung zu novellieren. Sowohl zukünftige Regelschullehrer:innen als auch Sonderpädagog:innen sind mit inklusionspädagogischer Expertise auszustatten.

Zunehmend stehen digitale Werkzeuge (auch im barrierefreien/universellen Design) zur Verfügung, die einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen optimieren. Auch die gezielte Kombination von digitalen Werkzeugen mit assistiven Technologien (AT) ist gegeben, um Schüler:innen mit spezifischen Problemlagen in der chancengleichen Bildungsteilhabe unterstützen. Um diesen Nutzen zu erkennen und einen richtigen Einsatz in der inklusiven Schule möglich zu machen, sind Regelschullehrer:innen mit Grundkenntnissen hinsichtlich der Gestaltung eines barrierefreien Informationszugangs auszustatten (Lesen und Textdesign, Farbe, Kontrast, Chancen und Grenzen von Alternativtexten,...).

Zusätzlich sind Sonderpädagog:innen mit spezifischer Expertise erforderlich. Diese müssen dazu befähigt werden, geeignete Informations- und Kommunikationstechnologien für den Schul- und Unterrichtskontext auszuwählen und auch Lernende in den Gebrauch der ausgewählten Werkzeuge einführen zu können. In diesem Modell obliegt es den Sonderpädagog:innen, dass die Aufbereitung/Umsetzung von Medien erfolgt. Weiterhin sollten die sonderpädagogischen Fachkräfte dazu befähigt werden, ihr spezifisches Wissen in die Netzwerke einzubringen (Lehrkräfte, ICT-Fachkräfte, Assistenz, ...).

Im Rahmen der Hamburger Lehramtsreform ist es gelungen, dass eine eigenständige Lehrveranstaltung sowie Vertiefungsangebote für die Studiengänge zum allgemeinen Lehramt konzipiert wurden. Auch querliegende Fortbildungsangebote (Medienzentrum, InklusoB, HUL) sowie die Weiterentwicklung der UHH zu einem inklusiven Lernort (Implementation der befugten Stelle) befördern diese Qualifikationsmöglichkeiten (Schütt & Degenhardt, 2020; Schütt & Steger, 2018).

Um einen Beitrag für die inklusive Schulentwicklung zu leisten, ist auch die Lehrkräftebildung zu novellieren. Sowohl zukünftige Regelschullehrer:innen als auch Sonderpädagog:innen sind mit Inklusionspädagogischer Expertise auszustatten.

Zunehmend stehen digitale Werkzeuge (auch im barrierefreien/universellen Design) zur Verfügung, die einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen optimieren. Auch die gezielte Kombination von digitalen Werkzeugen mit assistiven Technologien (AT) ist gegeben, um Schüler:innen mit spezifischen Problemlagen in der chancengleichen Bildungsteilnahme unterstützen. Um diesen Nutzen zu erkennen und einen richtigen Einsatz in der inklusiven Schule möglich zu machen, sind Regelschullehrer:innen mit Grundkenntnissen hinsichtlich der Gestaltung eines barrierefreien Informationszugangs auszustatten (Lesen und Textdesign, Farbe, Kontrast, Chancen und Grenzen von Alternativtexten,...).

Zusätzlich sind Sonderpädagog:innen mit spezifischer Expertise erforderlich. Diese müssen dazu befähigt werden, geeignete Informations- und Kommunikationstechnologien für den Schul- und Unterrichtskontext auszuwählen und auch Lernende in den Gebrauch der ausgewählten Werkzeuge einführen zu können. In diesem Modell obliegt es den Sonderpädagog:innen, dass die Aufbereitung/Umsetzung von Medien erfolgt. Weiterhin sollten die sonderpädagogischen Fachkräfte dazu befähigt werden, ihr spezifisches Wissen in die Netzwerke einzubringen (Lehrkräfte, ICT-Fachkräfte, Assistenz, ...).

Im Rahmen der Hamburger Lehramtsreform ist es gelungen, dass eine eigenständige Lehrveranstaltung sowie Vertiefungsangebote für die Studiengänge zum allgemeinen Lehramt konzipiert wurden. Auch querliegende Fortbildungsangebote (Medienzentrum, InkuSoB, HUL) sowie die Weiterentwicklung der UHH zu einem inklusiven Lernort (Implementation der befugten Stelle) befördern diese Qualifikationsmöglichkeiten (Schütt & Degenhardt, 2020; Schütt & Steger, 2018).

Literatur

Bächle, M. (2023). Barrierefreiheit im Studium im Kontext von Blindheit und Sehbehinderung. Unveröffentlichte Masterarbeit (PH Heidelberg).

Bender, C., Bühner, L. & Drolshagen, B. (in Druck). Inklusionsorientierung unter zeitlichem Druck – das erste digitale Semester der TU Dortmund. In: Anderson, Sven et al. (Hrsg.): Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse. Münster: Waxmann.

Bender, C., Bühner, L., Drolshagen, B. (in Druck). Inklusive Strukturen und spezifische Angebote für Studierende mit Behinderungen. In C. Bender, B. Drolshagen & L. Bühner (Hrsg.) Teilhabe an Hochschulbildung – Grundsätze, Konzepte und Praxisbeispiele für die Beratung und Begleitung von Studierenden mit Behinderung. Münster und New York: Waxmann.

Drolshagen, B. (2020). Wenn die Hochschulen den Präsenzbetrieb einstellen. Erfahrungen blinder und sehbeeinträchtigter Studierender der TU Dortmund mit dem ersten Online-Semester. In: blind/sehbehindert. Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. 140. Jg. Heft 4. S. 171-177.

Drolshagen, B. & Franz, A. (2019). Der Weg zu einer Hochschule für Alle am Beispiel der TU Dortmund. In: Tolle, P., Plümmer, A. & Horbach, A. (Hrsg.): Hochschule als interdisziplinäres barrierefreies System. Kassel: University Press. S. 42-59.

Drolshagen, B. & Klein, R. (2019). Medienkompetenz blinder und sehbeeinträchtigter Studierender – Eine Frage der Gestaltung passgenauer Übergänge. In: Drolshagen, B./Schnurnberger, M. (Hrsg.): Sehen in Kontexten. Perspektiven auf Wahrnehmung, Sehbeeinträchtigung und Blindheit. Festschrift für Renate Walthes. Würzburg: Edition Bentheim. S. 144-161.

Drolshagen, B. & Klein, R. (2016). Hochschulen der Vielfalt – Herausforderungen für die Zukunft, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik (S. 300–308). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Ko-opmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche

und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Lüttmann, F. & Wilkens, L. (in Druck). Audiodeskription und Untertitelung in der Hochschullehre. Abbau von Barrieren orientiert am Dortmunder Arbeitsansatz. In C. Bender, B. Drolshagen & L. Bühner (Hrsg.) Teilhabe an Hochschulbildung – Grundsätze, Konzepte und Praxisbeispiele für die Beratung und Begleitung von Studierenden mit Behinderung. Münster und New York: Waxmann.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf

Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). beeinträchtigt studieren - best 2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/2017. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf

Rothenberg, B., Welzel, B. & Zimmermann, U. (2015). Behinderung und Diversitätsmanagement. Von der Graswurzelarbeit zum Disability Mainstreaming. In U. Klein (Hrsg.), Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung (S. 20-40). Weinheim: Beltz Juventa.

Schütt, M.-L. & Degenhardt, S. (2020). Universal Design for Learning in der Hamburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seminar(4), 18–31.

Schütt, M.-L., Hennig, T. & Peschke, S. (eingereicht). Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule: Was braucht ein digitales Informationsangebot für Lehrende der Hamburger Hochschulen eigentlich?

Schütt, M.-L. & Steger, M. (2018). Inclusive Schools without Barriers (IncluSoB) - A service centre at Universität Hamburg. In S. Degenhardt, A. Ebrahimi, H. N.

Dehsorkhi & J. Schroeder (Hrsg.), Dialogues on Disability and Inclusion between Isfahan and Hamburg: First results gained in a research project within the DAAD program "Higher Education Dialogue with the Islamic world" (S. 173–182). Books on Demand.

Vereinte Nationen (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.netzwerk-artikel-3.de/un-konv/doku/un-konv-de.pdf
[19.09.2023]

14. Barbara Henn und Michael Schäffler: Das Schulbuch der Zukunft - Wie kann der Zugang für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden

"Ohne Barrierefreiheit gibt es keine Inklusion" schreibt der Autor der Webseite "barrierefreies-webdesign.de" Jan-Eric Hellbusch. In unserem Beitrag soll dieser Satz der Ausgangspunkt unseres Vortrages sein.

Wir sind Barbara Henn und Michael Schäffler und kommen vom Medienberatungszentrum an der Schloss-Schule Ilvesheim. Unseren angegliederten Textservice gibt es seit 1992. Der Textservice versorgt blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler mit barrierefreien digitalen Schulbüchern im E-Buch-Standard.

Aktuelle Situation - Versorgung mit barrierefreien Schulbüchern

Aktuell sind die Schulbücher der Schulbuchverlage nicht barrierefrei. Die PDFs, die wir als Textservice / Medienzentrum erhalten, entsprechen nicht den Standards für Barrierefreiheit und sind entsprechend nicht für Schülerinnen und Schüler zu gebrauchen, die auf eine Sprachausgabe oder Braillezeile angewiesen sind. Deswegen müssen die Medienzentren den Text der Bücher komplett neu formatieren - in das "Sonder-Design" E-Buch-Standard. Die in den Schulbüchern enthaltenen Abbildungen werden von den Medienzentren sehr häufig nicht oder nicht ausreichend (Abbildungsbeschreibung) barrierefrei zur Verfügung gestellt.

Rechtliche Grundlagen

Ausgangspunkt UN-Behindertenrechtskonvention

Laut UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 9 sollen die Mitgliedsstaaten geeignete Maßnahmen ergreifen, die Menschen mit Behinderungen eine unabhängige

Lebensführung ermöglichen sollen. Neben dem Zugang zu Gebäuden ist auch bei Informations- und Kommunikationsdiensten ein gleichberechtigter Zugang zu gewährleisten. In Artikel 21 wird zudem von zugänglichen Formaten und Technologien gesprochen, die Menschen mit Behinderungen zur Verfügung gestellt werden sollen.

Definition Barrierefreiheit

Nach dem Behindertengleichstellungsgesetz §4 sind u.a. Systeme der Informationsverarbeitung dann barrierefrei, wenn sie "in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind".

Damit die barrierefreien Systeme auch barrierefrei nutzbar sind, kommen noch zwei weitere Notwendigkeiten hinzu. Die Verfügbarkeit von assistiven Technologien (Hilfsmittel, wie Screenreader, Braillezeile) und die Kompetenzen der Person im Umgang damit. Wir nennen dieses Zusammenspiel zwischen den Kompetenzen des Nutzers, den assistiven Technologien und barrierefreien Inhalten auch den Dreiklang der digitalen Barrierefreiheit.

Grundgesetz

Ausgangspunkt der Reise durch die Gesetze und Verordnungen zu Thema Barrierefreiheit ist Artikel 3 des Grundgesetzes: "Niemand darf [...] wegen seiner Behinderung benachteiligt werden".

Landesverfassung

Dieser Formulierung wird auch in den Landesverfassungen aufgegriffen. Hier finden sich beispielsweise in der Landesverfassung von Baden-Württemberg in Artikel 2b die gleichen Worte. Da die schulische Bildung in Deutschland föderal geregelt ist, müssen im Folgenden die gesetzlichen Regelungen in den Ländern betrachtet werden. Hier stellen wir exemplarisch die Situation in Baden-Württemberg dar.

Landesbehindertengleichstellungsgesetz

Laut Landesbehindertengleichstellungsgesetz BW §10 gilt: "öffentliche Stellen im Sinne von § 2 gestalten ihre Internetauftritte und -angebote sowie die von ihnen zur Verfügung gestellten grafischen Programmoberflächen, die mit Mitteln der Informationstechnik dargestellt werden, im Rahmen der technischen, finanziellen und verwaltungsorganisatorischen Möglichkeiten so, dass sie von Menschen mit Behinderungen grundsätzlich uneingeschränkt genutzt werden können.

Die Anforderungen zur barrierefreien Gestaltung orientieren sich an den Standards der Barrierefreie Informationstechnik- Verordnung vom 12. September 2011 (BGBl. I S. 1843) in der jeweils geltenden Fassung. "

Schulgesetz

Im Schulgesetz von Baden-Württemberg §3 (3) wird formuliert: "In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).

Weiter werden in §35a, wo es um die Zulassung von Lehr- und Lernmitteln geht, als Zulassungsvoraussetzungen genannt:

"Übereinstimmung mit den durch Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz vorgegebenen Erziehungszielen"

"Übereinstimmung mit den Zielen und Inhalten des entsprechenden Bildungs- und Lehrplans sowie angemessene didaktische Aufbereitung der Stoffe,"

"Altersgemäßheit bei der Aufbereitung der Inhalte sowie die sprachliche Form,"

"Einbindung von Druckbild, graphischer Gestaltung und Ausstattung in der jeweiligen didaktischen Zielsetzung."

In der Schulbuchzulassungsverordnung von Baden-Württemberg, in der die Schulbuchzulassung näher geregelt wird, fällt auf, dass in §3 Zulassungsfreiheit formuliert wird: "Zulassung bedürfen nicht: Schulbücher für die Schule für Blinde, für Sehbehinderte [...]".

Aus den zitierten Paragraphen der Gesetze ergeben sich für uns Fragen:

- Wieso gibt es diese Ausnahmen bei der Schulbuchzulassung?
- Liegt diese Ausnahme an der unzureichenden Zugänglichkeit von den zugelassenen Schulbüchern?
- Was ist mit den Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit Blindheit/Sehbehinderung unterrichten, aber kein SBBZ im Förderschwerpunkt Sehen sind (mittlerweile der Name für die Schule für Blinde / Sehbehinderte in Baden-Württemberg)? Es werden mittlerweile deutlich mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt, die den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss oder das Abitur anstreben, an allgemeinen Schulen unterrichtet.
- Wie passt diese Ausnahme in Bezug auf die Schulbuchzulassung zu §3 "barrierefreier Zugang zu Bildung für alle" und der Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen inklusiv beschult werden?
- Und muss als Konsequenz nicht die Zulassungsvoraussetzung von Schulbüchern zwingend um digitale Barrierefreiheit ergänzt werden?

Barrierefreiheitsstärkungsgesetz

Der Zeitpunkt die digitale Barrierefreiheit als Zulassungsvoraussetzung von Schulbüchern in die Verordnungen mit aufzunehmen scheint außerordentlich günstig, angesichts der Tatsache, dass der Gesetzgeber nun auch die Privatwirtschaft zur Barrierefreiheit verpflichtet. Mit dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz müssen alle digitalen Bücher und damit auch digitale Schulbücher ab 2025 bei Neuerscheinungen und ab 2030 auch der Bestand barrierefrei sein. Sanktionsmöglichkeiten bei Verletzung dieses Gesetzes sind vorgesehen - so z.B. Vertragsstrafen bis 100.000

EUR pro Buch. Gleichzeitig müsste das digitale Buch vom Markt genommen werden, wenn ein Gericht die unzulängliche Barrierefreiheit des Werkes feststellt. Zum Beispiel würde ein Buch, das als Abo-Modell von den Schulen lizenziert ist, von heute auf morgen allen Schülerinnen und Schülern egal ob mit oder ohne Behinderung nicht mehr zur Verfügung stehen. Viele Schulbuchverlage machen sich deswegen auf den Weg, ihren Workflow an die neuen Anforderungen anzupassen. Da das Gesetz für alle digitalen Bücher gilt und die Besonderheiten von digitalen Bildungsmedien nicht berücksichtigt sind, empfiehlt es sich die Regelungen für Bildungsmedien nochmal genauer z.B. über die Schulbuchzulassung zu definieren. Warum dies notwendig ist und was die Besonderheiten der Barrierefreiheit von Bildungsmedien sind, wird weiter unten noch genauer ausgeführt.

BITV, WCAG und Co.

In den Gesetzen wird allgemein von Barrierefreiheit gesprochen. Was Barrierefreiheit ganz konkret meint, wird in den sogenannten Normen genauer definiert. Die wichtigsten Normen sind:

BITV (Barrierefreie Informationstechnologieverordnung - ist die Norm zu den Behindertengleichstellungsgesetzen und gilt für z.B. Webseiten von öffentlichen Institutionen wie Ämtern, Ministerien, staatlichen Schulen...)

EN-Norm 301549 (diese Europäische Norm definiert die Barrierefreiheit des Barrierefreiheitsstärkungsgesetzes näher)

WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) in den Stufen A, AA, AAA (A ist geringstes Anforderungsniveau, AAA höchstes Anforderungsniveau).

In einigen Details zwar unterschiedlich, aber als grobe Orientierung sind BITV, EN-Norm 301549 und die WCAG Stufe AA annähernd vergleichbar. Wenn von digitaler Barrierefreiheit gesprochen wird, sollte deswegen immer auch die zugrundeliegende Norm mitgenannt werden - z.B. Barrierefrei nach WCAG AA. Wichtig ist es zu wissen, dass diese Normen schon von Haus aus eine Mindestanforderung sind. Der fälschlicherweise häufig verwendete Begriff "barrierearm"

sollte vermieden werden, da er überhaupt keine juristische Grundlage hat oder Definition aufweist.

Digitale Barrierefreiheit im Detail

Um sich unter den Normen etwas mehr vorstellen zu können, stellen wir exemplarisch einige Details der EN-Norm 301549 dar. Diese Norm hat 4 Hauptkriterien (Wahrnehmbar, Bedienbar, Verständlich, Robust) und 98 Prüfkriterien.

Im Bereich Bedienbar gibt es z.B. den Prüfschritt 9.2.1.1 "ohne Maus nutzbar" und im Bereich Wahrnehmbar den Prüfschritt 9.1.1.1b "Alternativtexte für Grafiken". Der Prüfschritt "ohne Maus nutzbar" prüft, ob die Webseite "auch ohne Maus - also ausschließlich mit der Tastatur - zu benutzen" ist.

Der Prüfschritt "Alternativtexte für Grafiken" überprüft, ob "Nicht verlinkte informationsorientierte Grafiken und Bilder ... mit Alternativtexten versehen werden ... Die Alternativtexte ersetzen das Bild, sie sollen also (wenn möglich) dieselbe Aufgabe erfüllen wie das Bild."

Pädagogische Möglichkeiten

Die Anforderung, dass der Alternativtext dieselbe Aufgabe erfüllen soll, wie das Bild, ist in pädagogischen Kontexten nur schwer zu erfüllen. In Bildungsmedien wird eine Abbildung häufig verwendet, um etwas anschaulich zu verdeutlichen. Die Abbildung wird aus pädagogischen Gründen der Textform vorgezogen.

Entsprechend wird in der Regel der Alternativtext nicht die gleiche Aufgabe wie die Abbildung erfüllen können. Aus diesem Grund sind Abbildungen gesondert zu betrachten und es muss von Fall zu Fall überprüft werden, ob eine Textalternative ausreichend ist oder ob z.B. auch eine tastbare Abbildung oder ein Modell notwendig ist. Auch für sehbehinderte Schülerinnen und Schüler sind Abbildungen manchmal nicht ausreichend zugänglich, so dass z.B. eine Reduzierung der Inhalte oder eine Verteilung der Inhalte auf mehrere Abbildungen notwendig ist. Laut WCAG-Norm würde in Mathematik eine flächige Formel als Abbildung behandelt werden und entsprechend eine Bildbeschreibung vorgenommen. Jeder, der

bereits Mathematik für blinde Schülerinnen und Schülern unterrichtet hat, weiß, dass mit einem Prosatext als Beschreibung keine Mathematik betrieben werden kann. Hier ist eine mathematische Repräsentation der Formel notwendig, die barrierefrei lesbar ist. In Deutschland hat sich die LaTeX-Notation in den letzten 20 Jahren durchgesetzt. Entsprechend muss jede Formel als Alternativtext die Entsprechung in LaTeX aufweisen. Wie dies aussehen kann, wurde von Prof. Volker Sorge und Barbara Henn in ihrem Vortrag "Barrierefreie Mathematik auf Webseiten mit MathJax" auf diesem Kongress gezeigt.

Schließlich sind noch weitere Notwendigkeiten, was die barrierefreie Umsetzung von Bildungsmedien angeht, zu beachten. Wie das ganz genau erfolgen kann, muss aus unserer Sicht noch genauer untersucht und gemeinsam mit Bildungsverlagen und Medienzentren der Länder in einem gemeinsamen Prozess abgebildet werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle nur das Thema interaktive Elemente in Bildungsmedien genannt.

Schlüssel: Schulbuchzulassung

Die meisten Bildungsverlage beschäftigen sich intensiv mit dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (BFSG). Allerdings gibt es einige Unklarheiten. Zum einen ist unklar, was genau als digitales Buch gilt und was nicht. Fällt z.B. eine Webseite mit Inhalten eines Bildungsverlags, die in eine Bildungsplattform eingebunden wird unter das BFSG? Zum anderen deckt das BFSG mit der EN-Norm 301549 die pädagogischen Notwendigkeiten aus dem vorangegangenen Kapitel nicht mit ab. Da stellt sich die Frage - was nutzt z.B. ein barrierefreies Mathematikbuch nach EN-Norm 301549, wenn die Formeln lediglich in Prosa beschrieben werden? Insgesamt sehen wir die Notwendigkeit, dass von den Kultusverwaltungen z.B. über die Schulbuchzulassung für Klarheit gesorgt wird, was genau in Bezug auf Barrierefreiheit von den Bildungsmedien zu erwarten ist. Ein Schlüssel kann hier das Projekt Educheck sein, ein Digitalpaktprojekt, welches den Auftrag hat, Qualitätskriterien für Bildungsmedien u.a. in Bezug auf die Barrierefreiheit zu entwickeln. Die Länder sind aus unserer Sicht sowieso in der Verpflichtung, denn als Anbieter der Bildungsplattformen, die als Webseiten von öffentlichen Einrichtungen unter die BITV fallen, muss natürlich auch dafür gesorgt werden, dass nicht nur die Bildungsplattform

selbst, sondern auch deren Inhalte barrierefrei zugänglich sein müssen. Ein weiterer Aspekt kann aus unserer Sicht nur von den Ländern geklärt werden. Das Thema zugängliche Abbildungen kann nicht den Bildungsverlagen alleine übertragen werden. Hier ist auch sonderpädagogische Kompetenz notwendig, die von den Medienzentren der Länder beigesteuert werden kann. Eine gelungene Zusammenarbeit der Bildungsverlage mit den Medienzentren der Länder würde z.B. bedeuten, dass die Bildungsverlage Abbildungen liefern, die anschlussfähig im Sinn des "universal Designs" sind - also z.B. Vektorgrafiken zur Verfügung stellen, die die Medienzentren direkt weiterverarbeiten und in tastbare Typographien umarbeiten können ohne dass sie die Abbildung komplett neu zeichnen müssen.

Ausblick

Mit dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz ist ein sehr spannendes Zeitfenster geöffnet worden. Dies gilt es zu nutzen, um die digitale Barrierefreiheit von Bildungsmedien im Sinn der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sehen sicherzustellen. Dabei dürfen die zukünftigen digitalen Bildungsmedien in der Bedienbarkeit keinesfalls hinter den etablierten E-Buchstandard der Medienzentren zurückfallen, der bei gedruckten Schulbüchern angewendet wird. Da bis zur Gültigkeit des Gesetzes im Jahr 2025 nicht mehr sehr viel Zeit ist, sollte deswegen dringend mit der Ausgestaltung der Erwartungen an Barrierefreiheit von Bildungsmedien und der dafür notwendigen Prozesse begonnen werden. So dass mit dem Vorhandensein von barrierefreien und bedienbaren digitalen Schulbüchern ab 2025 ein weiterer sehr wichtiger Schritt auf dem Weg der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen vollzogen werden kann.

15. Jochen Lippe-Holstein: Juvenile Neuronale Ceroid-Lipofuszinose: Bildung und Förderung bei juveniler Demenz

JNCL schleicht sich unvorhergesehen in die Biografie eines bis dahin gesund erscheinenden jungen Menschen ein, verändert sein Leben, das der gesamten Familie. Mit dem Auftreten der ersten Symptome (meist Verschlechterung der Sehfähigkeit) beginnt für die Betroffenen und ihre Familie häufig eine lange Odyssee zu unterschiedlichen Ärzten auf der Suche nach Diagnose und Hilfe.

Parallel dazu geht das Leben weiter: Mit den sich stetig ändernden körperlichen Möglichkeiten ändert sich auch zusehends der Kontakt zur Welt: Durch die zunehmende Sehbehinderung verlieren alle Dinge und Personen ihre gewohnte Erscheinung, Orientierung und Mobilität sind erschwert. Bald wirken sich die körperlichen Veränderungen auch auf die Schule aus, neue Materialien und Methoden müssen gefunden werden, es stehen Schulwechsel an. Sozialkontakte gehen verloren, neue müssen aufgebaut werden. Weitere Einschränkungen, z.B. Probleme bei Artikulation und Wortfindung, erschweren die Kommunikation mit der Umwelt. Die autosomal-rezessiv vererbte Erkrankung führt zu einem Prozess des generellen Nervenzellensterbens und ist nicht heilbar, sie führt über weitere körperliche Verluste zum frühen Tod der Erkrankten (Schulz/ Nickel 2018; Kohlschütter/ Cooper/ Mole/ Østergard/ Schulz 2019, S. 45 ff).

Auch wenn die juvenile Form der Neuronalen Ceroid-Lipofuszinose (JNCL) unter den neurodegenerativen Erkrankungen im Kindesalter zu den häufigsten gehört (s. Kohlschütter, Goebel, Schulz, Lukacs 2005), ist es eine seltene Erkrankung. Somit kommt es auch sehr selten vor, dass von dieser Krankheit betroffene Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen gefördert und unterrichtet werden. Mitarbeitende aus Bildungseinrichtungen, die in verschiedenen Organisationsformen Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sehen fördern und unterrichten, berichten immer wieder, dass sie die Arbeit mit an JNCL Erkrankten als eine besondere Herausforderung erleben. Welches sind diese Herausforderungen? Wie kann die Praxis angemessen modifiziert werden?

In einem Workshop während des XXXVII. Kongresses für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Marburg wurden zentrale Fragen beleuchtet, die im Rahmen eines ERASMUS+ Projektes zusammengetragen und in editierter Fassung zusammen mit vielen konkreten Beispielen in dem Buch "Juvenile Neuronal Ceroid Lipofuscinosis, Childhood Dementia and Education" 2019 veröffentlicht wurden. In diesem Artikel sollen die Begriffe Entwicklung, Bildung und Förderung erörtert und einige Beispiele pädagogischer Praxis vorgestellt werden.

Bildung und Förderung auch bei degenerativer Entwicklung

Je nach Fokus wird mit Entwicklung eines Menschen ein Prozess der Veränderung durch Wachstum, durch Reifung oder durch Lernen verstanden. Diese Veränderung - Jean Piaget nannte sie Äquilibration - verfolgt als Ziel eine optimale Anpassung eines Individuums an seine Umwelt (s. Piaget 1976). Wygotski betont den sozialen Rahmen der Entwicklung: Durch Anregung, Unterstützung etc. der sozialen Umwelt entsteht die Notwendigkeit zu einer Veränderung in Richtung einer "Zone der nächsten Entwicklung" (s. von Tetzchner 2019, S. 40ff). Entwicklung meint nicht vorrangig ein quantitatives Mehr an Kompetenzen oder Fähigkeiten. Von Tetzchner hebt bewusst hervor, dass jede Entwicklung sowohl Fortschritt (progression) als auch Rückschritt (regression) beinhalten kann (von Tetzchner 2019, S. 39). Er weist auf die Theorie der Lebensspanne von Baltes & Baltes (ebda.) hin, in der beschrieben wird, dass sich ein Mensch durch Selektion, Optimierung und Kompensation von bereits erworbenen Handlungsstrategien an seine aktuelle Situation anpassen kann, auch bei nachlassender Funktionsfähigkeit z.B. im Alter, durch Krankheit oder andere Beeinträchtigungen. Wenn also jedes menschliche Leben eine Phase der nachlassenden Funktionsfähigkeit aufweist, dann ist dies bei einer degenerativen Entwicklung nichts Anderes!

Aus ethisch- moralischen Gründen sind wir verpflichtet, Kindern und Jugendlichen mit JNCL in jeder Lebensphase die Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen (s. von Tetzchner/ Hesselberg 2019, S. 125ff). Im Bildungsprozess (orientiert an dem o.g. Entwicklungsbegriff) geht es nicht vorrangig um das Erlernen formaler Bildungsinhalte; es ist auch der Prozess der Umstrukturierung von Erlerntem im Sinne einer Anpassung an die aktuelle Lebenssituation gemeint. Dieser Prozess findet bis

zum Lebensende statt und kann durch gezielte Förderung unterstützt werden. In dem vorgestellten Buch (von Tetzchner/ Elmerskog/ Tøssebro/ Rokne 2019) werden viele Beispiele angeführt, wie mit sonderpädagogischen Methoden und Materialien verschiedene fachdidaktische Inhalte individuell bedeutsam vermittelt werden können (z.B. Lesen und Schreiben, Mathematik) und wie die Selbständigkeit und Lebensfreude z.B. durch Förderung von Orientierung und Mobilität, Spiele und Kommunikationsfähigkeit ermöglicht werden kann. Bildungsinhalte werden nie um ihrer selbst wegen vermittelt. Bildung und Förderung müssen eine individuelle Lebensbedeutsamkeit aufweisen und orientieren sich daher an den individuellen Lebensbedingungen, also auch an einem Lebensverlauf voller Fortschritte und Rückschritte.

Welches sind die Herausforderungen?

Gleich zu Beginn soll festgestellt werden: Ein Mensch mit einer Diagnose wie JNCL hat ein Leben voll wunderbarer Erlebnisse vor sich! Gombault stellt fest, dass sich aufgrund einer Fokussierung auf bestimmte Aspekte der Krankheit, nämlich auf Verlust, Sterben und frühen Tod, regelrecht ein "Mythos juvenile JNCL" entwickelt hat (Gombault 2001, S. 70f). Vermutlich kann eine Krankheit wie JNCL für manche Menschen so bedrohlich wirken, weil sie zur unbequemen Auseinandersetzung mit existenziellen Themen mahnt (s. Leyendecker/Lammers 2001, S. 42ff). Eine orientierungslose Auseinandersetzung mit diesen existenziellen Themen kann zu eben jener leidvollen Fokussierung führen und lässt viele andere Aspekte des Lebens mit einer Krankheit wie JNCL vergessen. Fokussieren wir uns in unserer beruflichen Rolle auf die leidvollen Aspekte der Erkrankung, kann unser Lehr- und Bildungsauftrag grundsätzlich in Frage gestellt werden. Wenn wir uns unserer eigenen Betroffenheit bewusstgeworden sind und den Fokus auf die Gestaltung eines erlebnisreichen Lebens richten können, sind wir bereit für die professionelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen mit JNCL. Wir überprüfen, wie ein Bildungsprozess bei Kinderdemenz gestaltet werden kann, wir überlegen, welche Ziele sinnvoll sind, welche Methoden angemessen.

Für eine professionelle Unterstützung ist neben der aufmerksamen Beobachtung der körperlichen Veränderungen und Einschätzung der aktuell nutzbaren Kompetenzen eine hohe Sensibilität bezüglich der emotionalen Befindlichkeit der Erkrankten notwendig: Wie erlebt die erkrankte Person die Veränderungen im eigenen Leben? Möchte sie sich über Erlebnisse und Gefühle mit jemandem austauschen? Ist eine explizite Auseinandersetzung gewünscht? Emotionale Unausgeglichenheit, Angst und Wut können Ursachen für herausforderndes Verhalten sein. Hier müssen wir oft aus organisatorischen Zwängen zwischen den Bedürfnissen der erkrankten Kinder und Jugendlichen und denen der anderen Gruppenmitglieder abwägen. Wie können solche Situationen rechtzeitig erkannt und entschärft werden?

Zusammenarbeit und Austausch mit den Eltern sind sehr wichtig, um die erkrankten Kinder und Jugendlichen besser verstehen und begleiten zu können. Wie erleben die Eltern und weiteren Angehörigen die Veränderungen des Kindes, wie verkraften sie die Diagnose? Welche Konsequenzen ziehen sie daraus und wo bekommen sie Unterstützung?

In dem Workshop beim VBS-Kongress 2023 wurde der Fokus auf die Situation der beruflich Handelnden gerichtet, wenngleich diese immer die Situation der direkt Betroffenen und deren Angehörigen erkennen und einbeziehen müssen. Für Bildungseinrichtungen ergeben sich einige pädagogische Fragen, auf die in den folgenden Abschnitten eingegangen werden soll.

Gezielte Biografie-Arbeit

Die JNCL führt unter anderem zu einer Form der juvenilen Demenz. Das bedeutet, dass die Erkrankten in zunehmendem Maße Probleme mit ihrem Kurzzeitgedächtnis haben, gut verankerte und bedeutsame Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis hingegen können abgerufen werden. Gombault sprach von "Inseln" individuell bedeutsamer Themen und Inhalte, die eine zentrale Bedeutung erhalten (s. Gombault 1978). Wenn wir uns bei der Gestaltung pädagogischer Situationen an jenen Inseln orientieren und für eine Verknüpfbarkeit zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart sorgen, dann können wir es schaffen, dass sich die Kinder und Jugendli-

chem mit JNCL als handlungsfähige und kompetente (Lern-) Partner erleben. Wichtige Kontakte, Themen, Erlebnisse, Inhalte etc. aus der Biografie der Betroffenen sollten dokumentiert und gesammelt werden, damit sowohl die Betroffenen selbst als auch alle mit ihnen Arbeitenden über einen möglichst langen Zeitraum auf einen reichhaltigen Fundus von bedeutsamen Themen zurückgreifen können. Indem wir zusammen mit den Kindern und Jugendlichen mit JNCL jene Inseln sammeln und dokumentieren, legen wir einen sicheren Grundstock für eine langjährige Zusammenarbeit. Insbesondere mit Beginn der Gedächtnisprobleme rufen solche individuell bedeutsamen Angebote angenehme Erinnerungen wach, weil sich ein Zugang auf bekannte Handlungsstrukturen öffnet und die eigene Identität erlebbar wird.

Am besten werden diese Inseln so aufbereitet, dass sie auch bei sich einschränkenden Zugriffsmöglichkeiten der Betroffenen (z.B. durch den Verlust feinmotorischer Kompetenzen) immer noch durch sie selbst erlebbar sind. Besonders gut eignen sich konkrete Realgegenstände als Repräsentanten von ganzen Handlungszusammenhängen und Erlebnissen (sog. „Bezugsobjekte“). So kann ein kleiner Gegenstand, der in den Händen gehalten, gedreht und gespürt wird, die Erinnerung an eine umfangreiche Situation wecken. Es können ganze „Schatzkisten“ mit solchen bedeutsamen Bezugsobjekten zusammengestellt werden und ggf. um neue Erlebnisse ergänzt werden (vgl. Gombault 2001, 84f). Ebenso eignen sich Ton- oder Video- Aufnahmen, um gezielt vergangene Erlebnisse in die Gegenwart zu holen.

Neben den positiven Erlebnissen und Inseln ist für alle Mitarbeitenden wichtig, Informationen über bereits erlebte und überwundene Krisensituationen zu haben: Welche Themen haben bereits in der Vergangenheit zu Angst, Stress oder Unruhe geführt? Was hat damals geholfen? All diese Informationen können in einer Art „Ich- Buch“ zusammengetragen werden, damit bei dem Wechsel von Bezugspersonen nichts verloren geht.

In akuten Situationen, in denen ein junger Mensch mit JNCL verzweifelt seine Punkschriftmaschine vom Tisch werfen möchte oder Mitschüler wegen seiner Schreibprobleme wutentbrannt beschimpft, kann die gute Kenntnis von hilfreichen Themen für gezielte Ablenkung und Beruhigung genutzt werden. Oftmals wird eine

beruhigende Ablenkung dadurch erleichtert, dass man gemeinsam Raum und Situation verlässt; wir wissen ja nicht genau, was konkret die emotionale Unruhe ausgelöst hat.

Eine Rückkehr in diese Situation, in denselben Raum, zu denselben Personen kann dann oft gut gelingen, wenn wir das damit zusammenhängende Bekannte hervorheben: Wir erzählen von schönen gemeinsamen Erlebnissen mit diesen Personen; beschreiben den bekannten Sitzplatz, an dem man eine bestimmte schöne Bastelarbeit fertig gestellt hat etc. Durch diese Verknüpfung zu positiven Erlebnissen in der Vergangenheit kann eine Brücke in die Gegenwart geschlagen werden.

Vertrauensvolle Beziehungsarbeit

Die früher oder später einsetzende Demenz hat auch zur Folge, dass es den an JNCL Erkrankten immer schwerer fällt, sich auf neue Bezugspersonen einzustellen. Mit vertrauten Bezugspersonen hingegen verstehen sie sich in ihrem Handeln, weil sie eine lange Reihe von gemeinsamen Erlebnissen verbindet. Außerdem können Bezugspersonen mit einem langjährigen Kontakt die immer undeutlichere Sprache der Betroffenen erheblich einfacher deuten und verstehen. In einer vertrauensvollen Beziehung wird ein Ort geschaffen, der in krisenhaften Momenten für einen hilfreichen Austausch oder Rückzug genutzt werden kann. Wir müssen lernen, gute Zuhörer zu sein, Verständnis zu zeigen. Wir können vorsichtig Themen anbieten, dürfen sie aber nie zu vehement aufzwingen.

Es kann aber auch ohne langjährigen Kontakt gelingen, eine intensive Beziehung voller Vertrauen aufzubauen: „Je besser sich die beteiligten Personen in ihrem Handeln abstimmen können, desto besser können sie dies auch bezüglich ihrer Beziehung zueinander; die andere Person wird ‚verständlicher‘ und das eigene Handeln kann innerhalb der Beziehung besser daraufhin abgestimmt werden.“ (Lippe/Sauer 2001, 99)

Mit Einlassungsbereitschaft und Kreativität können Pädagog:innen dies versuchen und bekommen die entsprechende Rückmeldung durch die Kinder und Jugendlichen mit JNCL.

Schon früh und möglichst kontinuierlich sollte eine individuelle „Schatzkisten- Arbeit“ in pädagogischen Einzelfördersituationen angeboten werden. Solche Stunden sind eine gute Gelegenheit für Pädagog:innen, zusammen mit den Kindern und Jugendlichen ihre persönliche Schatzkiste zu erkunden, zu überprüfen und zu ergänzen. Wir tauschen uns über die konkreten Gegenstände aus und erfahren viel über ihr Leben: Welche Aktivitäten machen Spaß, welche Personen und Erlebnisse sind bedeutsam? (vgl. Lippe/ Sauer 2001, 103f) Gleichzeitig können wir gut beobachten, welche feinmotorischen Kompetenzen aktuell zur Verfügung stehen, inwieweit Kulturtechniken genutzt werden können etc. Sollten aufgrund krankheitsbedingt verringerter Zugriffsmöglichkeiten bereits Probleme beim Erkunden der bekannten Inhalte auftreten, müssen wir geschickt modifizieren und Material oder Methoden anpassen (vgl. „Den Abbau ‚strukturell überlisten‘“ Lippe/Sauer 2001, 98).

Einzelförderzeiten sollen dazu genutzt werden, Erlebnisse zu teilen, zu sichern, zu genießen. Je nach Möglichkeit und Interesse der Kinder und Jugendlichen mit JNCL können kreative oder sportliche Aktivitäten durchgeführt, Spaziergänge oder Ausflüge unternommen werden. Zwei Möglichkeiten (Rollenspiel und Musik) sollen im Weiteren exemplarisch vorgestellt werden.

Durch die intensive Begegnung in Einzelförderstunden lernen die Betroffenen auch die Bezugspersonen besser kennen. Verlässliche Beziehungen zu Personen mit für sie verständlichen Verhaltensweisen sind für Kinder und Jugendliche mit JNCL von enormer Bedeutung. Daher ist das Verstehenlernen der Bezugsperson in ihrer Kommunikationsweise und in ihrem Handeln ebenso Thema in dem pädagogisch bewusst gestalteten Kontakt wie die Beschäftigung mit den bedeutsamen Lebenserinnerungen der Kinder und Jugendlichen.

Leyendecker und Lammers beschreiben, wie wichtig der Kontakt zwischen Kindern mit einer degenerativen Erkrankung und Mitarbeitenden aus der jeweiligen Bildungseinrichtung sein können (Leyendecker/Lammers 2001, 92ff), so reduzieren sich die Sozialkontakte der erkrankten Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer zunehmenden Einschränkungen immens. Durch die Beziehung zu langjährigen Be-

zugspersonen kann soziales Leben fortgeführt werden. Auch können die Bezugspersonen helfen, weitere Sozialkontakte (z.B. zu Mitschüler:innen) moderierend zu gestalten.

Rollenspiel

Rollenspiel ist hier als Ausdrucksform gemeint, die in Einzelsituationen (ggf. auch in besonderen Gruppen- Settings) als Angebot oder Methode genutzt werden kann. Vorrangiges Ziel ist, diese Ausdrucksform genussvoll auszuprobieren und individuell weiterzuentwickeln. Es geht nicht darum, die Schülerinnen und Schüler mit JNCL durch diese Methode mit bestimmten Themen zu konfrontieren oder etwas Krisenhaftes aus ihnen herauslocken zu wollen. Wenn sie es selbst dazu nutzen wollen, können wir dies gern aufgreifen. Von unserer Seite sollte anfangs das Angebot kommen, über allgemein bekannte Geschichten (z.B. Märchen oder bekannte Jugendliteratur/ Filme) ins Spiel einzusteigen. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden dann selbst, wie persönlich sich das Spiel entwickeln und am eigenen Leben orientieren soll. Bevor wir diese Methode anwenden, muss uns klar sein, dass uns die Kinder und Jugendlichen ggf. auch explizit mit sehr intimen Themen konfrontieren. Hier kann je nach Ausbildung und Rolle eine Grenze für uns erreicht sein.

Leyendecker und Lammers zeigen auf, wie lebensbedrohlich erkrankte Kinder im Gespräch oder im Spiel Mitteilungen senden und ggf. explizit sensible Themen anbieten (Leyendecker/Lammers 2001, 127ff, 132ff). So können im Rollenspiel wahre Erlebnisse wiederholt oder fiktive Situationen erfunden werden. Die Beteiligten spielen entweder selbst oder benutzen dazu Figuren oder Puppen. In jedem Fall ist es durch das Spielen möglich, Situationen zu gestalten, zu beeinflussen und in ihrem Verlauf zu verändern. Oftmals nutzen die jungen Menschen, die an JNCL erkrankt sind, Rollenspiele, um besonders starke oder besonders schwache Charaktere (Helden oder Opfer) darzustellen.

Nicht selten kommt es vor, dass im geschützten Rahmen einer Einzelstunde Erlebnisse gespielt werden, die aus dem eigenen Leben stammen, sei es, dass sie genauso stattgefunden haben oder dass sie einem Wunsch entspringen (häufige

Krankenhausbesuche mit traurigen Eltern; erlösende Diagnosen durch Ärzte; unbeschwertes Leben im Himmel etc.). Ebenso können Orte oder Lebenswelten geschaffen werden, die aus wohligen Erinnerungen gespeist sind oder die einem heimlichen Wunsch entspringen.

Ziel des Rollenspiels ist es, den an JNCL Erkrankten eine Ausdrucksmöglichkeit zu geben. Je nach sprachlichen oder motorischen Möglichkeiten können sie mehr oder weniger explizit Gedanken ausdrücken. Es ist nicht Ziel, die dargestellten Themen als Frage zu verstehen, die durch uns beantwortet werden muss. Das Ausdrücken-Können allein ist schon Unterstützung genug! Indem wir als Spielpartner die Handlung begleiten und mitspielen, wird Unterstützung, wird Partnerschaft erlebt.

Alle Themen sind erlaubt: Zukunftphantasien wie Berufswünsche, Familienplanung und Weltreisen oder auch Zukunftsängste. Auf diese Weise haben die betroffenen Kinder und Jugendliche ihre Zukunft, sie können sie gestalten. Es braucht keinen bewertenden Kommentar dazu. Gespielt ist gespielt. Auch Menschen mit einer degenerativen Erkrankung müssen ihre Zukunft planen können, müssen ihre Vergangenheit betrachten können.

Und ganz wichtig: Meistens wird einfach nur gespielt, weil es Spaß macht – ohne Hintergedanken! Angebote wie diese sollen nicht dazu einladen, auf verwegene Weise zu psychologisieren. Das würde bedeuten, dass wir als Begleiter derjenigen, die an einer JNCL erkrankt sind, nur noch diese eine Eigenschaft von ihnen im Blick haben: die Krankheit, welche wir mit Verlust, Trauer und Abschied in Verbindung bringen. Das wäre fatal! Wir müssen sie darin unterstützen, ihr Leben zu genießen!

Musik

Musik ist ein weiteres Medium, mit dem Menschen sich ausdrücken können. Musik kann mit und ohne Worte in besonderer Weise Stimmungen ausdrücken. Musik kann durch ihre eigene Gestalt Zeit und Bewegung miteinander koordinieren helfen (s. Lippe-Holstein 2019). An dieser Stelle sollen zwei Beispiele genannt werden, in denen Musik gezielt zur Bearbeitung oder Bewältigung schwieriger Situationen genutzt wurde.

C. kannte ich bereits viele Jahre lang. Mittlerweile hatte er große Artikulationsprobleme, weswegen er seine Gedanken nicht mehr mit Worten ausdrücken konnte. In regelmäßigen Einzelförderstunden trafen wir uns, um gemeinsam eine schöne Zeit zu verbringen und dabei möglichst wichtige Dinge zu bearbeiten. Unter anderem machten wir Musik, hörten Hörspiele oder bauten Landschaften auf und spielten mit Figuren. Oft waren Rollenspiele und Musik aufeinander abgestimmt: Passende Musikstücke wurden ausgewählt, um die Protagonisten der Geschichten heldenhaft darzustellen oder um Handlungen in ihrer Atmosphäre zu unterstreichen. So erlebten wir viele heldenhafte Stunden, in denen wir uns wie die stärksten Menschen der Welt fühlten.

Dadurch, dass wir schon früh ausprobiert hatten, wie man unterschiedliche Stimmungen mit Instrumenten ausdrücken kann (Veränderung von Tempo oder Kraft), war C. auch später noch dazu in der Lage. Vor allem aber achtete C. darauf, dass Musikstücke (gern auch Lieder mit deutschen Texten) sehr genau bestimmte Themen ansprachen. Als er nicht mehr laufen konnte und auf den Rollstuhl angewiesen war, brachte er über mehrere Wochen das Musikstück „Im Himmel geht es weiter“ mit. Er hörte dieses Lied immer wieder und sumgte beim Refrain besonders laut mit.

Wir haben nie explizit über körperliche Veränderungen, Ahnungen von den Auswirkungen einer Krankheit oder gar über Verlust und Tod gesprochen. Aber die Auswahl bestimmter Themen ließ erahnen, dass schwindender, aber im Spiel erhaltbarer Einfluss auf Lebenssituationen einerseits und Hoffnung auf ein unversehrtes Leben nach dem Tod andererseits im Bewusstsein verankert waren. Ein Mitspieler wurde gebraucht, kein Fragensteller. So haben wir gemeinsam Gegenwart erlebt und auf Zukunft hingelebt.

In der Musiktherapie wird eine bestimmte Wirkungsweise von Musik beschrieben und gezielt eingesetzt. Decker-Voigt beschreibt, wie sich musikalischer Rhythmus direkt auf somatischen Rhythmus auswirken kann (Decker-Voigt 1991, 54 ff). Musik mit starkem und eher akzentuiertem Rhythmus und kräftigem Klang kann die Muskelspannung, die Atmung, Blutdruck und Puls erhöhen („ergotrope Musik“). Umgekehrt kann besonders ruhige Musik mit eher wiegendem Rhythmus, weicherem Klang und geringerem Tempo die somatischen Aktivitäten verlangsamen („trophotrope Musik“). Dies gelingt aber nur, wenn der Hörer sich tatsächlich auf jene

Musik einlassen und zuhören kann und ihm die jeweilige Musik konsequent angeboten wird. Wenn eine Jugendliche mit JNCL emotional völlig aufgewühlt ist, müssen Tempo und Ausdruck der angebotenen Musik zunächst zu ihr „passen“, die Musik sollte also auch schnell und wild sein, am besten ganz konkret an Puls oder Atmung der Betroffenen orientiert. Allmählich kann man versuchen, das Tempo kontinuierlich zu verlangsamen. So ist eine direkte körperliche Verknüpfung hergestellt, die Musik lädt dazu ein, sich ihr anzupassen.

P. konnte mittlerweile die Schule nicht mehr besuchen. Er war stark pflegebedürftig und wurde zu Hause rund um die Uhr von den Eltern pflegerisch betreut. An fünf Tagen in der Woche bekam er Besuch, einerseits Unterstützung für die Eltern, andererseits eine Abwechslung für P. selbst. Die ihn besuchenden Personen waren Mitarbeiter der Schule, die er ehemals besucht hatte. Sie kannten ihn noch von früher und konnten immer wieder von gemeinsam erlebten Ereignissen berichten.

Immer wieder hatte P. Angstzustände, die sich durch ganzkörperliches Zittern und weit geöffnete Augen bemerkbar machten, oder Phasen von großer Traurigkeit, in denen ihm große Tränen die Wangen entlangliefen. In solchen Situationen half es häufig, bekannte Musik zu singen oder einzuschalten, die ihn in eine andere Stimmung versetzen konnte. Häufig war es gut möglich, ein Lied für ihn zu singen und ihn dabei zu wiegen; das Tempo war zunächst an sein Körpertempo angelehnt, wurde dann aber allmählich verändert, um die somatische Situation zu verändern.

Spezifische Gruppenangebote

Eine Zeit lang besuchten vierzehn Kinder und Jugendliche mit JNCL zur gleichen Zeit das Landesbildungszentrum für Blinde (LBZB) in Hannover. Daher hatten sich mehrere Klassenteams mit ähnlichen pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. Immer wieder eskalierten Unterrichtssituationen, weil sich die an JNCL Erkrankten unter- oder überfordert oder missverstanden fühlten.

Aus diesem Grund wurde eine klassenübergreifende Lerngruppe für neun dieser Jugendlichen eingerichtet, die je nach personellen Möglichkeiten ein bis drei Tage pro Woche angeboten wurde. Diese Lerngruppe hieß die "Weltenbummler-AG". Leitthema dieser Gruppe war das Reisen: Wer ist wohin gereist? Wer kennt welche

Ausflugsziele in der Nähe und in fernen Ländern? Was macht Reiseziele fremd, was macht sie spannend? Wann freue ich mich auf Reisen, wann machen sie mir Angst? Wer kennt Fremdsprachen? Was sind fremde Gewohnheiten (Essen, Musik etc.)? Einerseits boten wir immer konkrete Themen aus der erlebten und erlebbaren Welt des Reisens an – andererseits ging es um das Reisen im übertragenen Sinn: Wir alle befinden uns auf einer Reise in eine unbekannte Zukunft! Wir bewegen uns auf etwas Unbekanntes, etwas Fremdes zu. Was brauche ich, um mich bei einer Reise sicher zu fühlen? Wohin würde ich gern reisen? – Oft vermischten sich reale Themen mit fantastischen Vorstellungen. Wir befassten uns mit Texten über Reisende (entweder lasen die Jugendlichen selbst Schwarzschrift oder Punktschrift, es wurde vorgelesen oder Tonträger wurden angehört), wir bauten Modelle von konkreten Reisezielen oder von Traumzielen (teilweise auch im Himmel), wir probierten unterschiedliche Speisen, lernten verschiedene Sprachen kennen und erlebten, wie es ist, nichts zu verstehen oder sich nicht mitteilen zu können... Die Themen wurden nie mit einer bestimmten Zielsetzung vorgegeben, sondern sie wurden offen formuliert, jede Schülerin und jeder Schüler konnte die eigenen Assoziationen einbringen und Ziele formulieren.

Wir hatten einen großen Raum mit Nebenraum, um ggf. auch differenzieren zu können – denn immer wieder kamen einzelne Jugendliche an ihre Grenzen und brauchten eine Auszeit mit einer Bezugsperson. Daher leiteten wir diese Gruppe mindestens zu zweit, wobei die Schülerinnen und Schüler meistens weitere bekannte Bezugspersonen (Schulbegleitungen) mitbrachten. Mehr und mehr wurde diese Gruppe zu einem Ort der kollektiven individuellen "Insel- Förderung". Jede und jeder hatte persönliche Interessen, die bearbeitet und den anderen vorgestellt werden konnten. Daneben (er-) fanden wir immer wieder Anknüpfungspunkte für Rechen- und Schreibaufgaben, Tänze, Ausflüge, Bastelarbeiten, Rollenspiele etc., die für die ganze Gruppe ansprechend waren. Natürlich gab es auch Stunden, in denen sich einzelne Jugendliche nicht wohlfühlten, keinen Anknüpfungspunkt für sich fanden oder sich in Konkurrenz zu Mitschüler:innen fühlten. Hier mussten immer wieder kreative Alternativen gefunden werden.

Oftmals boten einzelne Inhalte der "Weltenbummler- AG" Anlass für eine individuelle Vertiefung mit einer Bezugsperson zu einem anderen Zeitpunkt. Wir mussten gut beobachten, ob sensible Themen angestoßen wurden, mit denen die Betroffenen nicht allein gelassen werden durften. Eine entsprechende Nachsorge musste organisiert werden.

Parallel zur Arbeit mit den Jugendlichen boten wir häufig Gesprächstermine für alle Eltern dieser Gruppe an. Uns war es wichtig, die Eltern über unsere Zielsetzungen zu informieren und Fragen möglichst zeitnah zu beantworten. Vielen Eltern fiel es durch diesen speziellen Rahmen leichter, mit uns oder mit anderen betroffenen Eltern über jene Themen in den Austausch zu kommen. Es wurde auch deutlich, dass alle Familien sehr unterschiedlich mit ihrer Situation, ein Kind mit JNCL zu haben, umgingen. Dennoch kamen zu den Elterntreffen meistens alle Eltern regelmäßig und nutzten dieses Angebot so, wie sie es für sich gebrauchen konnten – auch wenn sie sich darauf beschränkten, den Gesprächen der anderen zuzuhören. Bei Bedarf boten wir auch Einzelgespräche an, um ggf. einen anderen Rahmen für individuelle Themen schaffen zu können. Häufig erhielten wir die Rückmeldung von den Eltern, dass sie unseren Umgang mit den emotional sensiblen Themen als Erleichterung empfanden, und dass sie sich dadurch zur persönlichen Auseinandersetzung ermuntern ließen.

Diese Lerngruppe zu organisieren und zu leiten, war nicht immer einfach. Die Rückmeldungen waren jedoch durchweg positiv. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hatten neben ihrer Klasse eine zweite Bezugsgruppe gefunden. Sie fühlten sich ernst genommen und nutzten die Angebote mit allen Facetten (Zustimmung bis Ablehnung), ließen sich anregen, öffentlich oder im Privaten Stellung dazu zu beziehen. Explizite Trauerarbeit oder Thematisierung von Verlust, Tod oder Krankheit waren zwar nicht geplant oder beabsichtigt. Wenn die Teilnehmer jedoch implizit dazu angeregt wurden, weil durch uns Raum dafür gegeben wurde, war dies durchaus gewollt, dann war auch individuelle Begleitung vorhanden.

Sicherlich wird eine solche Lerngruppe nicht so schnell an einer anderen Einrichtung eingerichtet werden können. Dennoch ist auch in anderen Gruppenkonstellationen

tionen ein ähnliches Angebot denkbar, z.B. beschreibt Heidemarie Gaul das „Spielstuben“- Projekt an der Blindenschule in Hamburg (Gaul 2001, 125). Im Vordergrund sollte stehen, dass wir für die Kinder und Jugendlichen mit JNCL Angebote schaffen, in denen sie sich angenommen und wohl fühlen und in denen sie ihre aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen können. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Situation kann sowohl im Rahmen eines Gruppenangebotes stattfinden als auch im Rahmen von Einzelangeboten, wenn ein tragfähiger Kontakt zu Bezugspersonen entwickelt wurde.

Schule als Stabilität gebendes Rollenspiel gestalten

Je länger ich mit Kindern und Jugendlichen mit JNCL arbeitete, desto deutlicher wurde mir eins: Alle Betroffenen suchen nach Sicherheit gebenden Strukturen, die es ihnen ermöglichen, sich aktiv in das Zusammenleben mit ihren Mitmenschen (oder zumindest mit ihren Bezugspersonen) einzubringen. In zunehmendem Maße werden Inhalte und Themen aus der eigenen Vergangenheit bedeutsam – die juvenile Demenz als eine Folge der JNCL führt dazu. Unsere Aufgabe ist es, durch klare und ritualisierte Abläufe einen äußeren Rahmen zu geben, der das Aktivwerden für die an JNCL Erkrankten leichter macht (s. Gombault 2001, 85 ff und 88 ff). Der gesamte Kontext Schule kann dann für viele dieser Kinder und Jugendlichen zum hilfreichen, stützenden Rahmen werden, in dem von uns Pädagogen erwartbare Rollen erfüllt und Zeitabläufe koordiniert werden. Oft habe ich es erlebt, wie ein "klassisches Lehrerverhalten" (gezielte Wissens- Fragen stellen, beim Lösen von Aufgaben helfen, Hausaufgaben geben etc.) nicht nur Sicherheit gegeben hat, sondern auch zur aktiven Tätigkeit angeregt hat – sogar im Hausunterricht von jungen Erwachsenen mit JNCL, deren körperlicher Abbau bereits deutlich vorangeschritten war. Ich habe daher oftmals meine Arbeit mit JNCL- Erkrankten wie ein "Rollenspiel Schule" gestaltet, um die Erwartungen an die gemeinsame Tätigkeit zu erfüllen: Zum Begrüßungsritual gehört die Datumsansage, der Wetterbericht, die Information über die anderen anwesenden und über abwesende Menschen..., es wird über Lesen, Schreiben, Rechnen gesprochen, Hauptstädte werden abgefragt etc. Ab und zu jedoch wird von der Rolle "klassischer Lehrer in der Schule" zur Rolle "individuelle Bezugsperson als Lebenshelfer" gewechselt, nämlich dann, wenn die gerade

eben noch gewünschte "Schulsituation" bedrohlich bzw. überfordernd werden könnte – "Schule" in einem Rollenspiel immer individuell zugeschnitten werden!

Umgang mit sensiblen Themen

Wie bereits gesagt: In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die an JNCL erkrankt sind, ist der Umgang mit Krankheit, Sterben oder Tod nicht das zentrale Thema! Aber es ist ein Aspekt, der diese Arbeit für viele besonders macht, denn wir müssen uns diesen so gern verdrängten Themen selbst stellen. Erst dann können wir den erkrankten Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien eine angemessene Unterstützung anbieten (s. Leyendecker/Lammers 2001, 60ff). Wenn wir selbst keine Angst vor der zu erwartenden Entwicklung durch die JNCL haben, nehmen wir die Personen mit ihrer Erkrankung ernst. Dann haben wir aber auch den Blick frei für die fröhlichen Seiten des Lebens ohne Schmerzen und Verlustempfinden. Die Betroffenen sterben nicht ihr Leben lang, sie leben! Wir können einen angemessenen Rahmen gestalten, der Teilhabe auch mit sich ständig verändernden Bedingungen ermöglicht. Durch bunte und angemessene Angebote und Strukturen können wir dazu beitragen, "jeden Tag so schön und sinnvoll wie möglich zu gestalten" (Gombault 2001, 78) und dass weniger Anlass zu Traurigkeit und Sorge besteht. Wenn es für uns normal geworden ist, sich auch mal mit Themen wie Abschied, Sterben, Tod und Trauer zu beschäftigen, zeigen wir damit, dass diese Themen zum Leben dazugehören. Es geht also um eine Balance zwischen "Bagatellisieren" und "Überpräsenz" (vgl. Lippe/Sauer 2001, 101). Wir müssen jederzeit bereit sein, Zeichen der Trauer auf Seiten der Erkrankten und ihrer Angehörigen zu erkennen, und wir müssen einen Plan haben, wie wir selbst damit umgehen wollen. Können wir ein offenes Ohr anbieten, können wir einfach "da sein"? Es sind keine "richtigen Antworten" gefragt, sondern verlässliche Beziehungen, in denen offen Vermutungen ausgetauscht werden können. "Ich weiß es auch nicht!" kann eine sehr wichtige Antwort sein, ebenso das gemeinsame Ausmalen einer schönen Wunschvorstellung.

Auch wenn die direkt von der JNCL Betroffenen nur in sehr wenigen Fällen die Diagnose selbst mitgeteilt bekommen, setzen sich die Erkrankten je nach Alter in in-

dividueller Weise mit den Veränderungen des eigenen Körpers und/ oder ihrer Umwelt auseinander mehr oder weniger explizit (s. Leyendecker/Lammers 2001, 45ff und 112ff). Die Eltern und Angehörigen der Erkrankten sind ebenfalls verunsichert. Es fällt vielen so unglaublich schwer, die Entwicklung des erkrankten Kindes mit ansehen zu müssen und so wenig Einfluss nehmen zu können. Sie müssen sich damit auseinandersetzen, wie sie mit dieser Gesamtsituation umgehen sollen, dass und wie sie das Zusammenleben in der Familie stets neugestalten müssen und können (Bender-Wolanski 2001; Beermann/Lippe 2001). Viele erkrankte Kinder und Jugendliche wiederum spüren die enorme Angespanntheit der Eltern und Angehörigen. Teilweise können bei ihnen Gefühle der Verantwortung für diese Situation und auch Schuldgefühle entstehen. Eine solche Spirale der emotionalen Verunsicherung kann zu einer großen Belastung der ganzen Familie werden.

Unbedingt notwendig ist ein Austausch mit den Angehörigen. Wo stehen sie mit ihren Gedanken und Gefühlen? Haben sie Unterstützung gefunden? Können sie zulassen, dass ihr Kind einen eigenständigen Trauerprozess durchlebt? In vielen Fällen kommt es vor, dass die erkrankten Kinder und Jugendlichen ihren Eltern gegenüber keine Gefühle von Traurigkeit oder Angst zeigen wollen, um diese nicht zusätzlich zu belasten; stattdessen suchen sie vielleicht andere (professionelle) Bezugspersonen, mit denen sie ihre Sorgen teilen. In dieser Situation darf keine Konkurrenz entstehen. Es muss vereinbart worden sein, dass diese Form des Austausches möglich ist, um den Betroffenen zu helfen. Die Bezugspersonen müssen äußerst sensibel mit dieser Situation umgehen, müssen abwägen, wem sie was berichten können, um für alle Seiten vertrauenswürdig und unterstützend zu sein. Ggf. ist eine eigene Unterstützung in Form von Supervision hilfreich.

Bereits während der Suche nach der Diagnose und nach Erstellung der endgültigen Diagnose kann es notwendig sein, über diese Rollenverteilung zu kommunizieren. Wie gehen die Eltern mit der Diagnose für sich um? Welches Verhalten zeigt das erkrankte Kind? Wer spricht mit ihm? Was soll das Kind erfahren? Hier ist eine gute Absprache notwendig. Es gibt keine Patentlösung für alle Fälle. Jede Familie, jedes Kind ist anders und braucht eine andere Unterstützung. Meistens ist keine konkrete

verbale „Aufklärung“ vonnöten, sondern auch hier eher eine unterstützende Haltung.

Tatsächlich werden wir auch Situationen und Verhaltensweisen erleben, welche für alle Beteiligten nicht einfach sind. Die Kinder und Jugendlichen mit JNCL können sich plötzlich aggressiv gegenüber anderen oder gegen sich selbst verhalten, ebenso können sie extrem zurückgezogen, traurig oder verschlossen sein. Der konkrete Anlass für ein besonderes Verhalten ist für uns Außenstehende nicht immer ersichtlich. Aus einer grundsätzlichen Verunsicherung heraus können sie extrem sensibel sein, so dass bereits eine Kleinigkeit in ihrer Umgebung sie emotional aufwühlt. Oftmals ist nicht zu unterscheiden, ob dieses Verhalten nicht auch von ebenfalls auftretenden Halluzinationen ausgelöst wird.

Emotionale oder psychische Belastungen können sich sehr unterschiedlich ausdrücken. So kann die Wut über die Beine, die nicht mehr zum sicheren Gehen genutzt werden können, zum vehementen Schlagen auf die Oberschenkel führen; Wortfindungs- oder Artikulationsprobleme können zu aggressiver Wut oder zu verzweifelter Weinen führen – oder zu völliger Kommunikationsverweigerung; das Erscheinen einer neuen Mitschülerin, die über bessere sprachliche oder visuelle Fähigkeiten verfügt, kann Neid und Konkurrenzdenken hervorrufen. Stets müssen wir bei der Interpretation des Verhaltens abwägen, ob ein "ganz normales" Problem die Ursache war oder ob der Betroffene dabei ist, in eine verzweifelte Lebenskrise zu geraten – die Grenze ist da oft unscharf. Denn auch Jugendliche mit JNCL können z.B. während der Pubertät "ganz normalen" extremen Stimmungsschwankungen unterliegen. Wir müssen die Jugendlichen schon gut einschätzen können, um zu entscheiden, ob wir in einer akuten Situation eher unterstützend zur Seite stehen müssen oder ob wir über eine gezielte erzieherische Maßnahme eine Verhaltensveränderung bewirken wollen.

Grundsätzlich ist eine offene Haltung wünschenswert, die Fröhliches und Ernsthaftes gleichermaßen zulässt. Wir sollten uns daher zu allen Seiten um tragfähige Beziehungen bemühen, in denen wir uns gegenseitig verbal oder nonverbal verstehen und unterstützen können. Folgendes Gespräch mit einem jungen erwachsenen Mann mit JNCL ergab sich im Rahmen einer Freizeit für an JNCL Erkrankte:

Am Abend eines ereignisreichen Tages saß ich mit S. an der "Bar" unserer Unterkunft und ließ bei einem Getränk den Tag in einem vertraulichen Gespräch Revue passieren. Der junge Mann war heute körperlich an seine Grenzen gestoßen und hatte häufig ein Zittern in seinen Beinen gespürt. Er hatte sich beim Abendessen mit mir verabredet, dass wir noch "einen trinken" müssten, aber allein.

Zunächst unterhielten wir uns über die Ereignisse dieses Tages. Dann steuerte mein Gesprächspartner auf sein Lieblingsthema "Indianer" zu. Ich wusste, dass er Indianer und insbesondere Winnetou mochte, aber bald verstand ich die besondere Bedeutung für ihn. "Die Indianer sind schon fast alle tot," sagte S. plötzlich. "Aber die sind jetzt bei Manitu. Dort oben im Himmel können sie wieder auf ihren Pferden reiten. Das möchte ich auch. Hier auf der Erde muss ich vielleicht bald auf dem Pferd festgebunden werden, damit ich nicht runterfalle. Aber bei Manitu kann ich wieder richtig reiten." Etwas später rückte S. ganz nah an mich heran: "Du kennst doch Pierre Brice, der den Winnetou gespielt hat. Der ist doch schon ganz alt. Der wird auch bald sterben und kommt dann zu Manitu. Ich möchte gern mindestens einen Tag länger leben als Pierre Brice. Aber dann treffen wir uns."

Dieses Gespräch hatte nichts Verzweifeltes oder Trauriges an sich, es hatte den Charakter einer ernsthaften, vertrauensvollen Unterhaltung zwischen guten Freunden. Die angebotene Einzelsituation gab den notwendigen Rahmen, um mit einer Vertrauensperson wichtige Überlegungen zu teilen. Da aufgrund weiterer körperlicher Veränderungen Grenzen erlebt wurden, musste eine Perspektive eronnen werden. Die hilfreichen Gedanken hatte der junge Mann selbst entwickelt, aber im Gespräch mit einer Vertrauensperson wurden sie lebendig.

Resümee

Auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit JNCL kann eine individuelle Teilhabe an vielfältigen Lebenssituationen ermöglicht werden. Als Grundvoraussetzung ist eine persönliche Auseinandersetzung mit den häufig verdrängten Themen Krankheit, Verlust, Sterben und Tod notwendig. Dadurch ist eine Basis gelegt für eine vertrauensvolle Beziehung, in der Freud und Leid geteilt werden kann. Wenn wir die betroffenen Kinder und Jugendlichen gut kennen, können wir Lebens- und

Lernsituationen so organisieren, dass sie sich als Mit- Gestalter der Situation erleben können. Sie sind aktiv, tragen Verantwortung. Sie sind da und prägen durch ihre Präsenz die Situation – solange sie leben (vgl. Lippe 1998, 132f). Wir können aktiv dazu beitragen, krisenhaften Situationen vorzubeugen, und wir können helfen, Resilienz und Lebensmut zu entwickeln, um krisenhafte Situationen besser verkraften zu können: Je häufiger sich die Kinder und Jugendlichen als "in ihr Leben passend" erleben, desto seltener gibt es für sie den Anlass, am Leben zu verzweifeln. Gemeinsam lernen wir, dass das Leben zu genießen!

16. Florian Hilgers, Imke Wißmann: Ungleiche Materialien = gleiche Bedingungen? VerA 8: Vergleichsarbeiten im Spannungsfeld zwischen Aufgabenentwicklung, Vergleichbarkeit und den Bedürfnissen sehbeeinträchtigter Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Mithilfe von standardisierten Aufgaben werden seit Jahren in den Klassen 3 und 8 bundesländerübergreifende Testverfahren durchgeführt, um flächendeckend zu untersuchen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zum jeweiligen Zeitpunkt ihrer Schulkarriere erworben haben. Dass blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler ebenfalls ihre erworbenen Kompetenzen demonstrieren und beweisen dürfen, steht außer Frage. Wie diese Testverfahren allerdings für sie adaptiert werden müssen, wer diese Aufgabe übernimmt und ob die vorgenommenen Anpassungen dann noch die Kompetenzen untersuchen, wie es von Seiten der Aufgabenentwicklerinnen und -entwickler beabsichtigt war, führt hingegen zu stetigen Klärungs- und Abstimmungsprozessen. Der aktuelle Trend zu immer mehr Online-Testverfahren verschärft diese Prozesse deutlich.

Da Vergleichsarbeiten zum festen Bestandteil an den allgemeinbildenden Schulen gehören, betreffen sie alle inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler an Regelschulen. Das Landesförderzentrum Sehen, Schleswig (LFS) ist zuständig für die dezentrale, überregionale und wohnortnahe Unterstützung und Beratung für alle blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein und damit ebenfalls für die Anpassung der Vergleichsarbeiten für deren jeweilige Bedarfe. Hierzu gehört die Organisation passgenauer Prüfungsunterlagen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Als Grundlage dienen dabei adaptierte Versionen der Arbeiten ("Basisversionen"), die in einer bundesländerübergreifenden Arbeitsgruppe erstellt werden. Das LFS beteiligt sich hier an der Zuarbeit durch die Erstellung der Basisversion von VerA 8 Englisch.

Die einzelnen Bundesländer können selbst entscheiden, wie sie ihre Teilnahme an den Vergleichsarbeiten gestalten. Am Beispiel von Schleswig-Holstein soll hier skizziert werden, welche Bandbreite an Testheften jedes Jahr adaptiert werden muss:

Das Bundesland nimmt an den bundesweiten Vergleichsarbeiten in den Klassen 3 und 8 teil, wobei in Klasse 3 Mathematik, Deutsch Lesen sowie Orthografie und in Klasse 8 Deutsch, Englisch, Mathematik und optional Französisch in den Schulen geprüft werden. Darüber hinaus finden in Klasse 6 die länderspezifischen Vergleichsarbeiten in Mathematik, Deutsch und optional in Englisch statt. Die einzelnen Hefte werden jeweils in zwei bis drei Niveaustufen ausgearbeitet, in denen sich ggf. einige Aufgaben überschneiden können.

Angesichts der Fülle unterschiedlicher Testhefte und -variationen stellt die bundesländerübergreifende Adaption eine große Arbeitserleichterung dar. Medienzentren und Arbeitsgruppen aus Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz haben die spezifische Umarbeitung für den Förderschwerpunkt Sehen anhand fester Kriterien und in einer strikten Zeitplanung untereinander aufgeteilt. Dazu gehört u. a. die Adaption nach E-Buch-Standard für blinde Nutzerinnen und Nutzer und die Beschriftung von Abbildungen - alternativ mithilfe der LaTeX-Schreibweise und in Marburger Systematik. Diese Umarbeitungen bieten die Grundlage, um die Arbeiten passgenau für die jeweils in den Ländern verwendeten Heftvarianten zusammenzustellen. Notwendig hierfür ist die frühzeitige Bereitstellung der Aufgaben durch das IQB (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), mit welchem eine enge Zusammenarbeit existiert.

Für die schleswig-holsteinischen Hefte werden am LFS die blindenspezifischen Varianten aus den vorbereiteten Aufgaben im E-Buch-Standard zusammengestellt, Fuserkopien und Modelle angefertigt und an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausgegeben.

Für die Testhefte sehbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler gibt es verschiedene Wahlmöglichkeiten je nach Arbeitstechnik. Sie können wählen zwischen Ausdruck, PDF-Datei oder Bearbeitung im "LFS-Weblayout", einem DOCX-Format, welches Schülerinnen und Schülern eine digitale Bearbeitung in Microsoft Word in

stufenloser Vergrößerung ermöglicht. Gegebenenfalls erfolgen für die Druck- oder PDF-Fassung weitere Anpassungen, zumeist in der Schriftgröße. Die jeweils benötigte Niveaustufe wird frühzeitig bei den unterrichtenden Lehrkräften an den Regelschulen abgefragt. Allein für eine Vergleichsarbeit "VERA 8 Englisch" können so durch die verschiedenen Testheftvarianten auf unterschiedlichen Niveaustufen mehr als zehn unterschiedliche Anpassungen entstehen. Durch diese Vielfalt soll eine Teilnahme unter individuell geeigneten Bedingungen - und somit auch eine "Vergleichbarkeit" - an VerA für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden.

Doch die größten Herausforderungen stecken häufig nicht in der Anpassung in der Schriftgröße oder Zugänglichkeit über digitale Endgeräte, sondern in den Aufgabenstellungen selbst. Hier sollen einige Überlegungen skizziert werden, inwieweit für die Aufgaben trotz Adaption Vergleichbarkeit hergestellt werden kann:

Enthaltene Grafiken erfordern nicht zwingend eine Umarbeitung. Gelegentlich dienen sie lediglich der Illustration und können daher ersatzlos entfallen. Auch auf den ersten Blick aufwendige Tabellen erfordern möglicherweise nur ein Ankreuzen nach dem Zweiwertigkeitsprinzip (z. B. "wahr" oder "falsch") und können ggf. anders dargestellt werden.

Anders sieht es aus, wenn z. B. aus einer Tabelle Informationen entnommen werden müssen, die Aufgabenstellung dazu darunter aufgeführt ist und die Antworten an dritter Stelle zusammengefasst werden müssen. Hier sind schnelle Blickbewegungen zum Vergleichen der Tabellenwerte mit der Aufgabenstellung gefragt, die spätestens bei starkem Vergrößerungsbedarf oder Arbeit an der Braillezeile nicht zu leisten ist.

Auch die Informationsgewinnung aus komplexen Abbildungen, die z. B. eine Grafik, dazu in Beziehung stehende Zahlenwerte und weitere Hintergrundinformationen enthalten, kann möglicherweise auch durch kontrastreiche Aufbereitung der Abbildungen nicht zu einer zugänglichen Bearbeitung in angemessener Zeit beitragen.

Zunehmend häufiger nehmen Schulen das Angebot an, die Testung online durchzuführen. Die Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Schulalltag ohnehin mit digitalen Endgeräten arbeiten, an diesen Online-Tests barrierefrei teilnehmen können, trägt bisher. Sobald Vergrößerungssoftware genutzt wird, verschieben sich Aufgabenbereiche ganz aus dem Sichtfeld oder überdecken sich zum Teil. Für Screenreader sind die Online-Testungen derzeit gar nicht sinnvoll zu bearbeiten. Probleme bereiten hierbei u. a. Aufgaben, die ausschließlich per Maus beantwortet werden können, oder Aufgaben, die nur unzureichend per Tabulator navigiert werden können.

Interaktive Aufgaben stellen je nach Typ vor ganz unterschiedliche Herausforderungen. Dies kann sich darin zeigen, dass in Grafiken die Linien nicht verstärkt werden können, Start- und Zielpunkt einer Linie durch die Vergrößerung nicht mehr auf einer Bildschirmseite dargestellt werden oder eine Tastaturbedienung ausgeschlossen ist.

Aktuell besteht hier noch die - zugegeben nur bedingt zufriedenstellende - Möglichkeit, dass blinde und sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler auf die herkömmlichen adaptierten Testhefte zurückgreifen. Die Ergebnisse müssen dann nachträglich von den Lehrkräften in den entsprechenden Online-Klassenraum eingepflegt werden.

Die jetzt bereits existierenden Grenzen der Online-Testungen könnten sich zukünftig noch verschärfen, da der vollständige Umstieg darauf geplant ist. Aus Sicht der Testentwicklerinnen und -entwickler bietet sich dadurch nicht nur die Möglichkeit, noch mehr interaktive Aufgaben zu platzieren, sondern auch eine stärkere Modularisierung zu ermöglichen. Das bedeutet, dass das Online-Portal für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler weitere individuelle Aufgaben auf Basis ihrer bisherigen Leistungen präsentiert. Die Alternative, auf adaptierte Testhefte für Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbehinderung zurückzugreifen, wäre dann nicht mehr möglich, da sich die Zusammenstellung von Aufgaben erst im Rahmen der Testung ergibt.

Die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) regelt, dass "... Informationen und Dienstleistungen öffentlicher Stellen, die elektronisch zur Verfügung gestellt werden, [...] für Menschen mit Behinderungen zugänglich und nutzbar zu gestalten ..." sind (Quelle: Bundesministerium der Justiz: https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist noch viel Kooperation mit den Entwickelnden der Aufgaben notwendig. Auch hier wird die Zusammenarbeit in der bundesländerübergreifenden Arbeitsgruppe weiterhin eine unverzichtbare Rolle spielen, damit blinde und sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler weiterhin eine Chance haben, an zugänglichen, für sie angepassten Vergleichsarbeiten teilzunehmen.

17. Dr. Corinna Link, Prof. Dr. Manfred Seidenfuß, Prof. Dr. Markus Lang: Geschichtsdidaktik meets Sonderpädagogik. Theoretische, empirische und didaktische Argumente für das Erzählen im Geschichtsunterricht

Einführung

Im ersten Teil des Beitrags definiert Manfred Seidenfuß das historische Erzählen und benennt dessen Merkmale. Knapp wird begründet, warum das historische Erzählen für den pragmatischen Bereich des Lernens an allen Schulen von Gewinn sein kann. Völlig zurecht weist M. Austermann dem (historischen) Erzählen und der narrativen Kompetenz „eine noch höhere Bedeutung als in der Regelschule zu“ (Austermann, 2014, 86). Im zweiten Teil fokussiert Markus Lang das historische Erzählen auf die sonderpädagogischen Spezifika. Im dritten Teil kann Corinna Link einige der erforschten Erzählergebnisse (N=15) von zwei Schulklassen eines Förderzentrums für blinde und sehbehinderte Schüler*innen unter folgenden Fragestellungen ausführen: Legen die Jugendlichen eine historische Erzählung vor, was erzählen sie und wie erzählen sie?

Zum Historischen Erzählen

Bei unserem Forschungsprojekt interessieren wir uns ganz allgemein für historisches Wissen und wie Jugendliche mit ihrem Wissen ihr Land - Deutschland, Hessen, die Türkei oder was auch immer - erzählen. Auf theoretischer und methodologischer Ebene herrscht in der Geschichtsdidaktik weitgehend Einigkeit, dass historisches Wissen eben narratives Wissen sei (Barricelli, 2012, 258) und sich demnach beim Akt des (historischen) Erzählens externalisiert: als Text, Schauspiel, Lied, etc.



Abbildung 1: Foto zum 1. Schultag aus dem August 1970 (<https://digit.wdr.de/entries/3895>)

Der erste Schultag dieses Jungen ist zweifellos vergangen. Er ist aber deshalb nicht verschwunden, weil er durch Fotos, das Erzählen von Eltern und anderer wieder anwesend oder gegenwärtig werden kann. Das Foto kann nicht erzählen, ebenso wenig das Tasten von anderen Objekten wie Schultüten. Durch das Verbalisieren oder Schreiben über das Anschauen der Fotos und das Tasten von Schultüten aus Gegenwart und Vergangenheit werden Erzählungen möglich und zu Erzählungen von anderen über erste Schultage anschlussfähig. Durch das Erzählen teilen wir mit, wie sich die Dinge und Bräuche, Gefühle und Gedanken, Erwartungen und Erfahrungen oder auch Fotomotive und Schulaccessoires im Laufe der Zeit veränderten.

Das Schloss wurde im <u>17./18. Jahrhundert</u> gebaut und sollte noch größer werden als das berühmte Schloss Versailles in Frankreich. Es wurde aber nie so groß gebaut, wie es geplant wurde, weil König Max Emanuel, der das Schloss bauen ließ, den spanischen Erbfolgekrieg verlor und somit nicht genügend Geld für das Schloss hatte. Aber falls das Schloss so groß gebaut worden wäre, wie es ursprünglich geplant war, wäre Oberschleißheim europaweit bekannt! [...]	t1
	t2
Zunächst gab es eine <u>lange Baustelle</u> , unter anderem wegen dem spanischen Erbfolgekrieg. Erst König Ludwig II., der auch Neuschwanstein und andere berühmte Schlösser bauen ließ, hat das Schloss Schleißheim fast <u>200 Jahre nach Baubeginn</u> vollendet.	t3
	t4

Abbildung 2: Erzählsequenz eines Schülers mit Sehbeeinträchtigung (15 Jahre)

Anhand dieses Erzählausschnitts eines Schülers mit Sehbeeinträchtigung (Abbildung 2) erklären wir sehr verkürzt formale Strukturen des historischen Erzählens. Geschichten sind dann historische Geschichten, wenn mindestens zwei Zeitpunkte/Ereignisse/Zustände (t1 – tn) mit einem „erklärenden Satz“ (Danto, 1980, 373) in einen Zusammenhang gebracht werden, wodurch Kontinuität oder Wandel erkennbar wird. Der Schüler nannte mehrere Zeitangaben (s. schwarzer Unterstrich). T1 ist das 17./18. Jahrhundert, eigentlich ein Zeitraum, t2 nach 1714 (Ende des Spanischen Erbfolgekriegs), t3 der Zeitraum der langen Baustelle und t4 die Vollendung des Schlosses. Das Thema, das für das Verbinden (Narrativieren) der Zeitpunkte zu einer Geschichte entworfen wurde, ist der Schlossbau. Veränderungen des Schlossbauprozesses werden, so Danto, im zeitlichen Wandel erklärt (grün).

Zum historischen Erzählen Jugendlicher

Wir erforschen, wie Jugendliche historisch erzählen. Am Beispiel der Aufgabenstellung unseres Forschungsprojektes (vgl. Abbildung 3) werden Merkmale des historischen Erzählens (vgl. Tabelle 1) benannt.

Jugendliche aus Deutschland, Europa und der Welt erzählen die Geschicht...

Du wirst zu einer Videokonferenz mit Jugendlichen aus anderen Ländern eingeladen.

Erzähle den gleichaltrigen Jugendlichen aus anderen Ländern der Welt Deine Geschichte über Dein Land!

bit.ly/3DE8hml

Empfohlen

#PHaddler

Ablauf Covid-19 Selbsttests a...

Medienzentrum - virtueller R...

Abbildung 3: Aufgabe für die Schüler*innen. Abrufbar unter: bit.ly/3DE8hml

Erzählen geht nicht auf Knopfdruck. Weil der Prozess des historischen Erzählens durch ein Orientierungsbedürfnis (Hasberg & Körber, 2003, 187 ff.) – konkret: welche Geschichte soll ich den anderen erzählen – angeregt wird, entschieden wir uns aus geschichtstheoretischen, aber auch aus inklusiven Gründen für den Operator „Erzählen“ und eine offene Aufgabenstellung. Die Jugendlichen verfassten ihre Erzählungen aus der Retrospektive. Es war unmöglich, das gesamte Geschehen der Vergangenheit in diese Geschichte zu packen. Stattdessen waren sie gezwungen, bestimmte Ereigniszusammenhänge in bestimmten Räumen auszuwählen (Selektivität und Partialität) und diese Auswahl zeitlich zu organisieren (Temporalität). Dass historische Erzählungen gemacht sind (Konstruktivität), können Jugendliche bei der Reflexion dieser Geschichten im Klassenverband anschaulich erkennen, in diesem Fall insbesondere wegen der Diversität und Standpunktabhängigkeit der Erzählungen.

Tabelle 1: Merkmale des historischen Erzählens

Retrospektivität	eine Darstellung aus einer ex-post-Position
Temporalität	„eine zeitdurchschreitende Darstellung“
Selektivität	eine Auswahl aus den unzähligen Personen, Ereignissen und Handlungen im Universum des Historischen
Konstruktivität	ein Zusammenfügen der Erzählelemente
Partialität	ein räumlich und zeitlich begrenzter Ausschnitt aus dem Universum des Historischen

Weil die Jugendlichen das Merkmal der Selektivität bestimmten, konnten wir u.a. analysieren, ob und inwiefern sie an fundamentalen Geschichten unseres Zusammenlebens (u.a. Holocaust, Wirtschaftswunder, Mauerbau und Wiedervereinigung, 11. September, Migrationsgeschichten), am geschichtskulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben.

Tabelle 2: Triftigkeiten (Plausibilitäten) des historischen Erzählens

Empirische Triftigkeit (Was)	überprüfbare und nachvollziehbare Konkreta (Personen, Orte, Objekte, Ereignisse, vereinbarte Bezeichnungen: hier: Ludwig II., Oberschleißheim, Schloss Versailles, Spanischer Erbfolgekrieg)
Narrative Triftigkeit (Wie)	Aufbau der Geschichten (Einleitung, Hauptteil, Schluss; Sequenzierung, Erzählrichtung: hier: von der fernen Vergangenheit zur nahen Vergangenheit)

Normative Triftigkeit (Woraufhin)	Bedeutsamkeit der Geschichten und Transparenz von Perspektiven und Werturteilen: hier: Bedeutung des Schlosses Oberschleißheim für die Lebenswelt und für Staatsbesuche; Verfolgen von wichtigen Zielen (Schlossbau) trotz zeitbedingter Schwierigkeiten und Probleme
-----------------------------------	---

Obwohl die offene Fragestellung auf eine Varianz in inhaltlicher und formaler Hinsicht zielte, können die Geschichten der Jugendlichen qualitativ anhand von Triftigkeiten (vgl. Tabelle 2) unterschieden werden, was an der Erzählung in Abbildung 2 erläutert wird. Der Schüler bezog sich auf mehr oder weniger belegbare Tatsachen (Personen, Ereignisse, Orte, Objekte; roter Unterstrich). Das nennen wir empirische Triftigkeit. Er temporalisierte ferner mit Begrifflichkeiten wie dem Spanischen Erbfolgekrieg und Personen wie Ludwig II. Er verlagerte seine Geschichte mit dem Thema Schlossbau in Zeiten und Räume wie Oberschleißheim, Bayern und Versailles. Die Geschichte folgte einem Erzählplan (narrative Triftigkeit). Positiv auf die narrative Triftigkeit wirkt sich ein klarer Aufbau und eine durchdachte Erzählrichtung oder Temporalisierung aus, negativ eine chaotische und willkürliche Anordnung von Erzählteilen. Sodann überlegte sich der Schüler, für wen und woraufhin er erzählt und wie er Kontinuität und Wandel erklären könnte (Normative Triftigkeit). Dafür kann er sich bestimmter Muster bedienen und historischen Wandel als Fortschritt, Katastrophe, königlichen Willen und Scheitern oder einfach als Folge erklären. Um eine historische Erzählung zu untersuchen, fragen wir also was und wie erzählt wird.

Das Verhältnis zwischen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und Geschichtsdidaktik

Ein Didaktikmodell der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (s. Abbildung 3), das unterrichtliche Anpassungen konsequent von der Schülerin bzw. vom Schüler aus denkt und aufgrund der jeweiligen Lernausgangslagen individuelle Lernbedürfnisse und Lernerfordernisse ableitet, die wiederum zu entsprechenden Maß-

nahmen auf den Ebenen der Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und der Raumgestaltung führen, ist kompatibel zu jeder Fachdidaktik und damit selbstverständlich auch zur Didaktik des Geschichtsunterrichts.

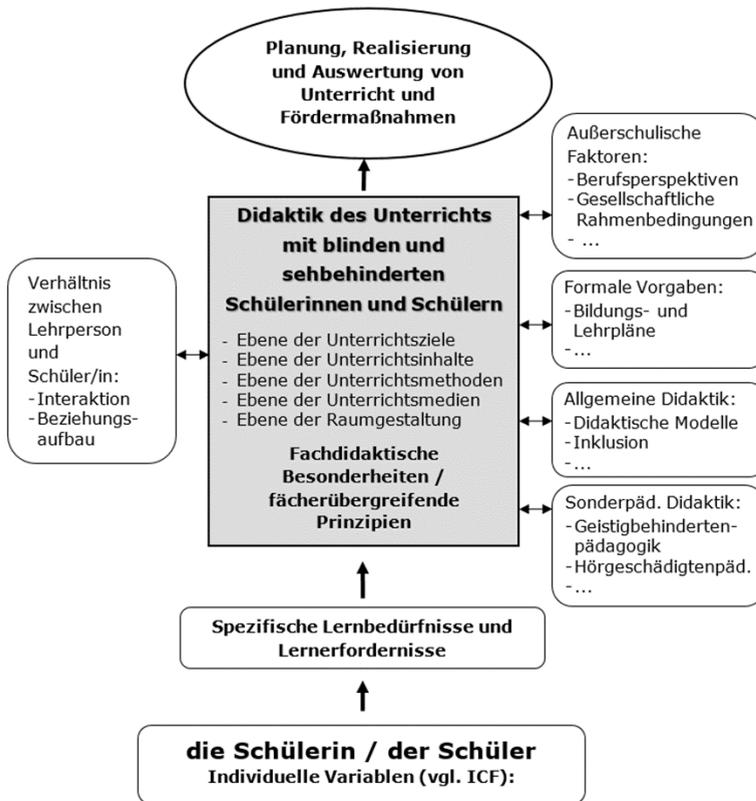


Abbildung 4: Didaktikmodell der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (Lang, 2017, 197)

Dennoch ist auffallend, dass in der didaktischen Forschung der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik der Geschichtsunterricht eine untergeordnete Rolle spielt und in der Regel nur einseitig hinsichtlich seiner Teilhabezugänglichkeit betrachtet wird (Ross & Johnson 2017; Laufenberg & Beyer 2011; Salisbury 2008, 68 ff.). Der hohe Visualisierungsgrad der im Geschichtsunterricht eingesetzten Medien (Fotos, Karikaturen, Karten etc.) wird als Herausforderung beschrieben, was konkret darauf bezogene blinden- und sehbehindertenspezifische mediale Adaptionen zur Folge

hat (Bildbeschreibungen, Herstellung taktiler Abbildungen etc.). Auf unterrichtsmethodischer Ebene lassen sich Hinweise zur hohen Bedeutsamkeit des Einsatzes von Realobjekten und Modellen oder zur Notwendigkeit der Berücksichtigung außerschulischer Lernorte im Kontext von Lerngängen finden. Zusammenfassend lässt sich somit eine eher einseitige und eindimensionale Beziehung zwischen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und Geschichtsdidaktik feststellen.

Zum Historischen Erzählen sehbehinderter und blinder Jugendlicher

Wir analysierten die Geschichten von 15 sehbehinderten Jugendlichen, die die Abschlussklassen Sonderpädagogischer Bildungs- und Beratungszentren mit dem Schwerpunkt „Sehen“ in Bayern und Baden-Württemberg besuchten. Diese kleine Stichprobe der 14-16-Jährigen eignet sich, um Analysekategorien zu erschließen und den forschenden Blick in diesem Feld zu strukturieren.

Zunächst zeigt sich, dass die Jugendlichen historisch erzählen. 13 der 15 Erzählungen erfüllen dieses Kriterium, und das ohne Vermittlungshilfen oder Scaffolding. Sie bringen also mindestens zwei Zeitpunkte ($t_1 - t_n$) in einen sinnhaften Zusammenhang. Sie wählen dafür bestimmte Zeiträume aus und erzählen in diesen ausgewählten Inhalten.

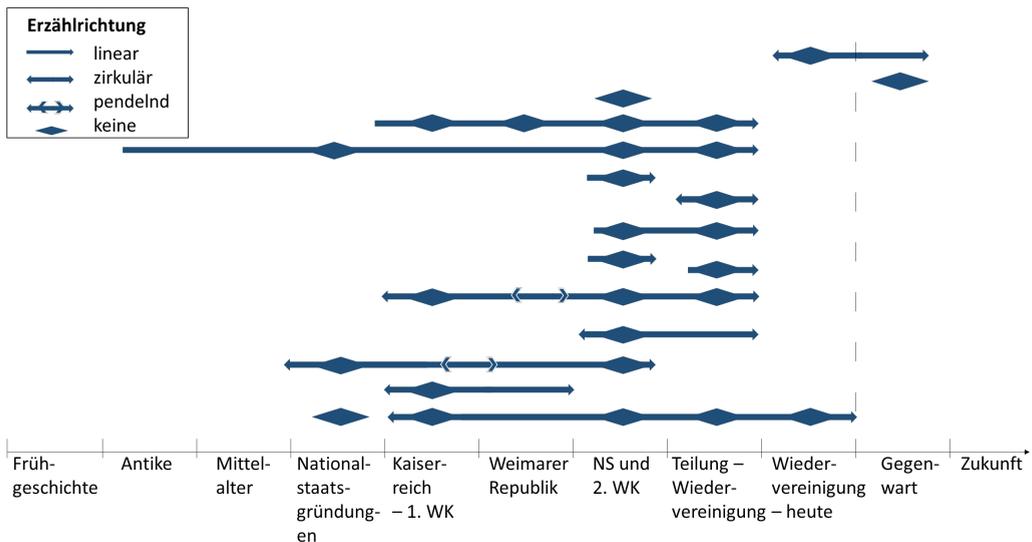


Abbildung 5: Zeitrahmen der Geschichten sehbehinderter Jugendlicher anhand eines in klassische Epochen gegliederten Zeitstrahls.

Merkmale historischen Erzählens

Die qualitative Auswertung zeigt, dass sich die Geschichten der Jugendlichen anhand der in ihnen beschriebenen Zeiträume auf einem Zeitstrahl eintragen lassen; und zwar auf einem Zeitstrahl, der die in der Disziplin typische Epocheneinteilung aufweist (vgl. Abbildung 5). Die Pfeile markieren die Zeitrahmen der temporalisierten Geschichten. Klar ersichtlich sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Einige wenige Jugendliche bringen zeitlich weit auseinanderliegende Zeitpunkte in Verbindung. Andere beziehen sich auf kürzere Zeitspannen. Die Rauten veranschaulichen die Schwerpunkte, die die Jugendlichen in ihren Erzählungen setzen. An bestimmten Punkten ballen sie sich: Zum ersten verdichten sich die Erzählungen in Gegenwartsnähe. Zum zweiten liegen die Schwerpunkte der Geschichten in den Zeitabschnitten, in denen die Idee der „Nation“ präsent ist. Die Zeiträume der Nationalstaatsgründung und des daran anschließenden Kaiserreichs sind weitaus präsenter als etwa die beschwiegene Weimarer Republik. Die große Mehrheit der

Gruppe (nämlich 10 von 15) setzt einen inhaltlichen Schwerpunkt auf den Nationalsozialismus und eine Mehrheit betont die Teilung und Wiedervereinigung des Nationalstaates.

Die Jugendlichen dieser Stichprobe verorten sich damit mitten in der aktuellen Geschichtskultur. Denn wir interpretieren diese hier zunächst qualitativ festgestellten Präferenzen beim Merkmal der Selektivität so, dass die Jugendlichen über die fundamentalen Geschichten Deutschlands Bescheid wissen und diesen Geschichten eine herausgehobene Wertigkeit erweisen.

Triftigkeiten

Die Erzählrichtung der Geschichten verweist auf ihre narrative Triftigkeit. Von den 13 historischen Geschichten, die mindestens zwei Zeitpunkte miteinander verbinden, werden sechs in linearer Form aus der Vergangenheit in Richtung Gegenwart erzählt. Fünf Geschichten beginnen zu einem späteren Zeitpunkt, orientieren sich in die zeitlich vorgelagerte Vergangenheit zurück und enden dann wieder zu einem späteren Zeitpunkt. Diese zirkuläre Erzählrichtung entspricht der geschichtsdidaktischen Überlegung, dass Geschichte erzählt wird, um aus der Vergangenheit Erklärungen für ein späteres Phänomen zu gewinnen. Auffällig ist, dass alle historischen Geschichten, die die Gegenwart berühren, diese Erzählrichtung aufweisen. Beide erklären gegenwärtige Phänomene historisch. Die anderen Geschichten, die zu einem bereits in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt enden, sind nur in jedem vierten Fall zirkulär erzählt; nur 27% erklären in diesem Sinne die Ausgangszeit. Die historische Erklärung liegt also möglicherweise besonders nah, wenn gegenwärtige Phänomene den Ausgangspunkt der Geschichte darstellen.

Empirisch triftig werden Geschichten etwa durch die Nennung von Personen, Orten, Kollektiven, die auf ein Referenzsystem außerhalb der spezifischen Erzählung verweisen. Die Analyse der Geschichten nach diesen Verweisen sagt viel aus über geschichtskulturelle Setzungen und die Wirkungen, die sie entfalten. Die vorliegenden Geschichten sind charakteristisch für diese aktuellen geschichtskulturellen Setzungen.

50-mal werden in den Erzählungen konkrete historische Personen genannt, die sich auf 11 unterschiedliche Personen verteilen. Abbildung 5 veranschaulicht die Nennungen konkreter historischer Personen in den Geschichten der Stichprobe. Kollektivbegriffe wie „die Deutschen“ werden nicht gezählt. Umschreibungen wie „der Kaiser“ schon. Pro Text werden im Mittel 3 Personen genannt ($M=3,13$).

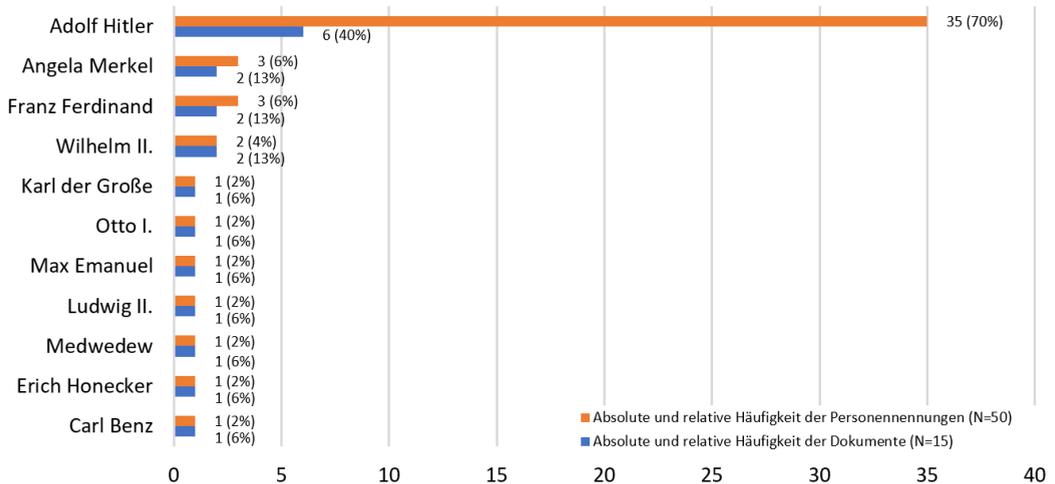


Abbildung 6: Anzahl der Nennungen konkreter historischer Personen (N=50) und der Dokumente (N=15).

Wie bereits in anderen Studien, in Belgien (van Havere, 2017, 278), in der Schweiz mit Gymnasiast*innen und in Rheinland-Pfalz mit Realschüler*innen (Seidenfuß u.a., 2023, 29–34), nennen die Jugendlichen dieser Stichprobe vor allem Personen der großen Politik. Abbildung 5 veranschaulicht, welchen Personen sie eine Wertigkeit erweisen. Mit Karl dem Großen, Otto I. und Wilhelm II. sind drei Kaiser, mit Max Emanuel und Ludwig II. zwei Könige, mit Franz Ferdinand ein Prinz, mit Adolf Hitler ein Diktator, mit Medwedew ein Präsident, mit Erich Honecker ein Volkskammervorsitzender und mit Angela Merkel eine Kanzlerin genannt. Immerhin kommt mit Carl Benz auch ein wichtiger Erfinder und Techniker im Autoland Deutschland vor. Angela Merkel ist die einzige Frau. Zehn von elf genannten Personen sind männlich. Adolf Hitler wird mit Abstand in den meisten Geschichten und in diesen mit 34 Nennungen besonders oft erwähnt.

Solche Personengalerien zu analysieren ist anregend. Im Kollegium, aber auch in Lehrplankommissionen und in der Wissenschaft lohnt der Blick hierauf, weil sich indirekt die Wirkmächtigkeit von Geschichtsunterricht und kultureller Teilhabe manifestiert. Auch Fragen danach, wer es nicht in die Geschichten schaffte und welche Geschichten nicht erzählt werden, lohnt. Ein Louis Braille etwa wird nicht genannt und auch Menschen, die sich für die Rechte benachteiligter Gruppen einsetzten, sind nicht vorhanden.

Was zeigen uns diese Daten? Das historische Erzählen setzt den Erzählenden in die mächtige Position, selbst auszuwählen, was und wie erzählt wird. Die Jugendlichen der Stichprobe zeigen, dass sie die in der aktuellen Geschichtskultur zirkulierenden Geschichten, die in aller Regel in Form von politischen Nationalgeschichten erzählt werden, kennen. Das bedeutet für die Geschichtsdidaktik, dass der Einbezug blinder und sehbehinderter Jugendlicher in fachliche Forschungsprojekte barrierefrei funktioniert. Daraus ergeben sich wiederum unterrichtspraktische Implikationen: Das historische Erzählen ist in derart inklusiven Settings eine wirksame Methode für gelingenden Geschichtsunterricht.

Fazit und Ausblick

Die Ausführungen konnten zwei didaktische Erkenntnisse aufzeigen:

1. Mit dem historischen Erzählen verfügt die Geschichtsdidaktik über eine zentrale Methode, die grundsätzlich barrierefrei mit blinden und sehbehinderten Schüler*innen durchführbar ist. Die Auswertung erster Anwendungsbeispiele belegten dies eindrücklich. Darüber hinaus zeigte sich eine grundsätzlich identische Leistungsfähigkeit dieser Schüler*innengruppe.
2. Das Verhältnis zwischen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und Geschichtsdidaktik fokussiert bislang auf das Lösen didaktischer Herausforderungen oder "Probleme" (z.B. bezüglich des Medieneinsatzes).

Der Blick auf das historische Erzählen könnte die Perspektive eröffnen, den didaktischen Fokus - speziell im Hinblick auf Umsetzungen der schulischen Inklusion -

auch auf Unterrichtsprozesse zu richten, die bereits jetzt ein Höchstmaß an Teilhabemöglichkeiten enthalten und die in der Praxis diesbezüglich "funktionieren".

Solche "inkluisiven Erfolgserlebnisse" sind äußerst bedeutsam, weil sie zeigen, dass sonderpädagogische und fachdidaktische Grundlagen miteinander kompatibel sind bzw. einander sogar wesentlich ergänzen. Entsprechende Expertise darf sich folglich in der Inklusion nicht auflösen, sondern ist im didaktischen Zusammenspiel dringend erforderlich.

Literatur

Austermann, M. (2014). Historisches Lernen mit blinden, jungen Menschen. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv - exklusiv. Historisches Lernen für alle* (Wochenschau Geschichte, S. 80-98). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Barricelli, M. (2012). Narrativität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Wochenschau Geschichte, Bd. 1, S. 255-280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.

Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 328). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hasberg, W. (2014). Historisches Lernen für alle. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv - exklusiv. Historisches Lernen für alle* (Wochenschau Geschichte, S. 11-39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Hasberg, W. & Körber, A. (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Hrsg.), *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (Forum Historisches Lernen, S. 177-200). Schwalbach: Wochenschau.

Lang, M., Hofer, U. & Beyer, F. (Hrsg.). (2022). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken (Heil- und Sonderpädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 2 Bände)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170419544 (22.9.2023).

Laufenberg, W. & Beyer, F. (2011). Veranschaulichung in historischen, geografischen und naturwissenschaftlichen Kontexten. In M. Lang, U. Hofer & F. Beyer (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Band 2: Fachdidaktiken (S.103-120). Stuttgart: Kohlhammer

Ross, D.B. & Johnson, N. (2017). Social studies. In M.C. Holbrook, C. Kamei-Hannan & T. McCarthy (Eds.), *Foundations of education. Volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments (third edition)*, (S. 427-448). New York: AFB Press.

Salisbury, R. (2008). *Teaching pupils with visual impairment. A guide to making the school curriculum accessible*. New York: Routledge.

Seidenfuß, M./Sager, U. (2023): Zum Was und zum Wie des historischen Erzählens. In: *GWU*, 74, H.1/2, S. 20–40.

Van Havere, T., Wils, K., Depaepe, F., Verschaffel, L., van Nieuwenhuysse, K. (2017): Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education. In *London Review of Education*, 15, H. 2, S. 272–285. Verfügbar unter <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/LRE.15.2.10> (22.9.2023).

18. Kirsten Wahren-Krüger, Frank Laemers, Katinka Probst: Berufsbegleitende Weiterbildung „Low Vision in pädagogischen Arbeitsfeldern“

Low Vision betrifft Personen mit einer Beeinträchtigung des Sehens in jeder Altersstufe. Jeder Lebenskontext erfordert seine individuellen Zugangsweisen und bedingt seinen eigenen pädagogischen Beratungs- und Unterstützungsbedarf, ob in der Frühförderung, in der Schule, im Beruf, in der Rehabilitation oder im hohen Lebensalter.

Bedarf für ein Weiterbildungsangebot zur Professionalisierung im Bereich Low Vision

Im Bereich Low Vision arbeiten Fachleute aus verschiedenen Bereichen mit Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens zusammen. Dabei ist es das Ziel, nicht nur zwischen blind und sehend zu unterscheiden, sondern auf die dazwischenliegenden Abstufungen des Sehvermögens einzugehen, die Schwierigkeiten, die sich für den einzelnen ergeben können, zu erkennen und mit der betroffenen Person gemeinsam mögliche Hilfen und Lösungen zu erarbeiten, mit denen die Person ihr Sehvermögen optimal nutzen kann (Wahren-Krüger, Laemers 2023).

Um Menschen mit Low Vision hinsichtlich ihres Versorgungs- und Unterstützungsbedarfs gerecht zu werden, ist eine kompetente, individuelle und bedarfsgerechte Herangehensweise erforderlich, die die betroffene Person mit einer Beeinträchtigung des Sehens in all ihren Lebensbezügen berücksichtigt. Von einer Low Vision-Fachperson ist somit einerseits spezifische Fachkompetenz hinsichtlich der Bedarfe eines Menschen mit Sehbeeinträchtigungen gefragt und zugleich eine ganzheitliche Grundhaltung erforderlich, um der Versorgung einer Person mit Low Vision in vollem Umfang zu entsprechen.

In pädagogischen Kontexten ist die funktionale Einschätzung des Sehvermögens in den unterschiedlichen Altersstufen und den unterschiedlichen Lern- und Lebenskontexten bedeutsam. Dies ist die Grundlage zur Initiierung weiterer Low-Vision-Maßnahmen. Diese können sich zum einen auf die Gestaltung der Umwelt bzw. der

zum Einsatz kommenden (Unterrichts-)Materialien beziehen, zum anderen aber auch auf Interventionen, wie z.B. die Einführung in den Gebrauch unterschiedlicher Hilfsmittel bzw. Angebote zur besseren Nutzung des Sehvermögens (Laemers, Wahren-Krüger 2004).

Orientiert am Lebenslauf ergeben sich vielfältige Arbeitsfelder im Kontext von Low Vision: in der Frühförderung, in der Schule, in der beruflichen Bildung bis hin zum höheren Lebensalter. Innerhalb dieser Bereiche gibt es wiederum unterschiedliche institutionelle Kontexte. Diese reichen von inklusiven Angeboten in Form von Regelkindergärten, allgemeinen Schulen bis hin zu Angeboten in Förderschulen, Internaten, sowie verschiedener Wohn- und Lebensformen im fortgeschrittenen Alter.

Ein großer Teil von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen in Kombination mit einer, häufig unerkannten, Sehbeeinträchtigung, sind außerhalb des Arbeitsfeldes der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik zu finden, so z.B. in allgemeinen Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Geistige Entwicklung oder Körperlich-Motorische Entwicklung (Henriksen, Degenhardt 2010). Eine u.a. von Wolfgang Drave initiierte Studie legt nahe, dass mindestens 15% der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen Geistige Entwicklung und Körperlich-Motorische Entwicklung sehbeeinträchtigt im sozialrechtlichen Sinne sind (Drave, Fischer, Kießling 2013).

Hier wird deutlich, dass der Professionalisierungsbedarf äußerst hoch ist. In anderen Ländern, wie z.B. der Schweiz, Schweden, USA oder auch Jordanien, existieren schon länger entsprechende Angebote im Bereich Low Vision. Diese reichen von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten, z.B. in der Schweiz, bis hin zu spezifischen Studiengängen, z.B. in den USA (vgl. z.B. www.szblind.ch; www.acv-rep.org).

Da Blindheit und Sehbeeinträchtigung im Kindes- und Jugendalter nicht sehr häufig vorkommen („Low Incidence Disability“), hat sich ein überregional arbeitendes System von Kompetenz- bzw. Förderzentren im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen etabliert. Inzwischen werden über die Hälfte der Schülerinnen und

Schüler lt. KMK-Statistik inklusiv beschult. Daher arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte oftmals mobil und unterstützen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte an den Regelschulen und in manchen Bundesländern auch an anderen Förderschulen von den überregionalen Förderzentren aus. Auch in diesem Kontext ist ein differenziertes Fachwissen der Beratenden in den Bereichen Methodik, Didaktik, Hilfsmiteleinsetz, Medieneinsatz, Raumgestaltung, Kommunikation sowie Low Vision zwingend notwendig, um ein qualitativ hochwertiges Unterrichtsangebot im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention sicherstellen zu können (vgl. Heyl, Lang, 2021, 54ff).

Im Bereich der Erwachsenen und insbesondere älteren Menschen ist die Prävalenz von Sehbeeinträchtigungen deutlich höher. Zudem sind im höheren Lebensalter Sehbeeinträchtigungen häufig mit gleichzeitiger Schwerhörigkeit, körperlichen Beeinträchtigungen oder auch Demenzerkrankungen verbunden. Dies macht spezifische Kenntnisse einer bedarfsorientierten Low Vision-Beratung und Unterstützung erforderlich, die neben medizinisch-optischen auch rehabilitative und psychosoziale Fragestellungen berücksichtigen mit dem Ziel der persönlichen Autonomie und gesellschaftlichen Teilhabe für Seniorinnen und Senioren mit Sehbeeinträchtigung (Lauber-Pohle et al. 2023).

Aus diesen sehr unterschiedlichen Versorgungsnotwendigkeiten ergibt sich ein steigender Bedarf von qualifizierten Fachpersonen für Menschen mit Low Vision in den verschiedenen Lebensaltern.

Umsetzung eines Low Vision-spezifischen Qualifizierungsangebots in pädagogischen Arbeitsfeldern

Aus den Erfahrungen in der Beratungsarbeit mit sehbeeinträchtigten Menschen an pädagogischen Einrichtungen und dem Blick auf bestehende Weiterbildungsangebote in anderen Ländern sahen Kirsten Wahren-Krüger und Frank Laemers (beide AG Low Vision im VBS) schon früh die Notwendigkeit, ein ähnliches Qualifizierungsangebot auch in Deutschland im Arbeitsfeld "Low Vision" anzubieten und befassten sich über längere Zeit mit möglichen Konzepten und der Idee der Einbindung in

die akademische Ausbildung (Wahren-Krüger, Laemers 2012). Dank der bestehenden Kooperation der Johann-Wilhelm-Klein-Akademie (JWK) Würzburg und der Professional School der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dem dortigen Arbeitsbereich Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung (Schröder-Schulz 2020) gelang es mit deren Hilfe und der besonderen Unterstützung von Wolfgang Drave, dem damaligen Geschäftsführer der JWK, die erste berufsbegleitende, low vision-pädagogische Weiterbildung zu etablieren.

Das von Wolfgang Drave angesprochene Referierendenteam mit Anne Henriksen (Landesförderzentrum Sehen, Schleswig), Frank Laemers (PH Heidelberg), Katinka Probst (SONNENBERG, Baar) und Kirsten Wahren-Krüger (freiberufl. Low Vision-Beratung und -Lehre, Michigan, USA) erarbeiteten das Curriculum der Weiterbildung. Im April 2018 startete dann das Weiterbildungsangebot "Low Vision in pädagogischen Arbeitsfeldern", welches mittlerweile bereits im dritten Durchgang in Deutschland angeboten wird.

Das Curriculum "Low Vision in pädagogischen Arbeitsfeldern"

Es handelt sich um eine berufsbegleitende Weiterbildung über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren, die nach erfolgreicher Absolvierung aller Module mit einem Zertifikat der Johann-Wilhelm-Klein Akademie und der PH Heidelberg abgeschlossen werden kann. Dabei handelt es sich um ein „Certificate of Advanced Studies“ (CAS), welches 15 ECTS umfasst.

Die Weiterbildung richtet sich an Fachkräfte aus pädagogischen, therapeutischen und verwandten Handlungsfeldern, die mit Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung arbeiten. Zulassungsvoraussetzung für das Hochschulzertifikat ist ein Hochschulabschluss oder alternativ eine abgeschlossene Ausbildung mit entsprechender Berufserfahrung, die dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens entspricht. Zeitlich umfasst die Weiterbildung Präsenzzeiten von insgesamt 162 Stunden sowie Anteile zu einem angeleiteten Selbststudium und durchzuführende Fallbearbeitungen im Umfang von 288 Stunden. Hierdurch wird eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis angestrebt, da die Teilnehmenden die Inhalte der Module

auf die eigene Praxis übertragen sowie einzelne Themen im Selbststudium vorbereiten bzw. vertiefen. Darüber hinaus werden die Teilnehmenden darin unterstützt, Fragestellungen ihrer eigenen beruflichen Praxis bezogen auf einen Low Vision-spezifischen Kontext zu bearbeiten.

Das Curriculum umfasst die folgenden Inhalte:

- Funktionsweise des visuellen Systems
- Optische Grundlagen
- Erkrankungen des Auges und Auswirkungen auf das Sehvermögen
- Zerebral bedingte Sehbeeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter
- Einschätzung des funktionalen Sehvermögens
- Optische, elektronische, sowie nicht-optische Hilfen und Hilfsmittel
- Planung, Durchführung und Evaluation von Unterstützung- und Interventionsmöglichkeiten im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter
- Besonderheiten bei erworbenen Sehbeeinträchtigungen im Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenalter
- Lösungsorientierte Beratung im Kontext von Low Vision.

Die Weiterbildung ist darauf ausgerichtet, ein solides Grundlagenwissen in den verschiedenen Bereichen von "Low Vision" zu vermitteln, um die Teilnehmenden in ihren jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldern zu befähigen, den vielfältigen Herausforderungen bei der Einschätzung des Sehvermögens, der individuellen Sehstrategien und der Nutzung des Sehens im Alltag sowie der Wahl jeweiliger Interventionsmöglichkeiten in der Frühförderung, bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit mehrfachen Beeinträchtigungen, im Schulalter und im Erwachsenen- und Seniorenalter kompetent zu begegnen.

Bisherige Rückmeldungen

Es ist das Ziel, Menschen mit Low Vision bedarfsgerecht und individuell zu unterstützen, damit sie ihr Sehvermögen nutzen können. Erfreulicherweise erwähnen

Teilnehmende nach ersten Rückmeldungen lobend den starken Praxisbezug der Weiterbildung und sie schätzen es, nun die eigene Berufserfahrung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren zu können. Ebenso vermelden Einrichtungsleitende eine verbesserte Beratungstätigkeit und berichten von einem insgesamt gesteigerten Verantwortungsbewusstsein der Mitarbeitenden für ihre Klienten.

Dies ist eine schöne Bestätigung für den Erfolg dieser Weiterbildung, die dazu beiträgt, die Teilhabe von Menschen mit Sehbeeinträchtigung zu gewährleisten. Die Autor:innen bedanken sich bei der Johann-Wilhelm-Klein-Akademie Würzburg (JWK) und der Professional School der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die Ermöglichung dieses Weiterbildungsangebots.

Dieser Beitrag basiert auf einer Erstveröffentlichung in: blind-sehbehindert, Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V., 143. Jg., Ausg. 3/2023, 193-197.

Literatur:

Drave, Wolfgang; Fischer, Erhard; Kießling, Christina (Hrsg.) (2013): Sehen plus+. Beratung und Unterstützung sehbehinderter und blinder Schüler mit weiterem Förderbedarf – Abschlussbericht. Würzburg: Edition Bentheim

Henriksen, Anne; Degenhardt, Sven (2010): Häufigkeit von Beeinträchtigungen des Sehvermögens bei Beschäftigten einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (5), 184-190.

Laemers, Frank; Wahren-Krüger, Kirsten; Henriksen, Anne; Probst, Katinka: Berufsbegleitende Weiterbildung „Low Vision in pädagogischen Arbeitsfeldern“ – ein Weiterbildungsangebot, initiiert von Dr. Wolfgang Drave. In: blind-sehbehindert, Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V., 143. Jg., Ausg. 3/2023, 193-197

Lang, Markus; Heyl, Vera (2021): Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Stuttgart: Kohlhammer

Lauber-Pohle, Sabine; Wahren-Krüger, Kirsten; Heyl, Vera; Kampmann, Sabine; Nagel, Jürgen; Spring, Stefan (2023): Die AG Rehabilitation und gesellschaftliche Teilhabe sehbehinderter und blinder Seniorinnen und Senioren stellt sich vor. In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (Hg.): Positionen 2023. Online: <https://www.vbs.eu/de/der-vbs/positionen-des-vbs> [Zugriff: 21.06.2023].

Schröder-Schulz, Antje (2020): Eine Kooperation, die weiterbildet. In: daktylos, Bildungswissenschaftliches Magazin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Herbst 2020, 25. Jg., 44-45

Wahren-Krüger, Kirsten; Laemers, Frank (2004): Low Vision in der Pädagogik. In: blind-sehbehindert, 124, 34-39

Wahren-Krüger, Kirsten; Laemers, Frank (2012): Low Vision. In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (Hg.): Positionen 2012. Würzburg: Edition Bentheim (Beiheft zur Zeitschrift blind-sehbehindert, 132 H. 3)

Wahren-Krüger, Kirsten; Laemers, Frank (2023): Low Vision. In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (Hg.): Positionen 2023. Online: <https://www.vbs.eu/de/der-vbs/positionen-des-vbs> [Zugriff: 21.06.2023].

19. Martin Giese, Jens Flach & Isabell Vitt: Barrieren von Lehrkräften mit Blindheit im Bildungssystem

Einleitung

Im Zuge der fortschreitenden Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems geraten auch die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrkräften mit Blindheit in den Blick der Forschung. Während bisher hauptsächlich die Perspektiven von Lernenden, Eltern, Stakeholdern oder von Lehrkräften ohne Behinderung untersucht wurden, sind die Erfahrungen von Lehrkräften mit Blindheit bisher noch unzureichend erforscht. Doch gerade jene Erfahrungen sind elementar, um ein authentisches Bild von der Ausbildung sowie dem Berufsalltag von Lehrkräften mit Blindheit gewinnen zu können.

In diesem Sinne strebt das Forschungsprojekt an, Barrieren und Exklusionserfahrungen, aber auch Ressourcen in Ausbildung und beruflichem Alltag von Lehrkräften mit Blindheit anhand von Interviews zu rekonstruieren. Ziel des Forschungsprojekts ist es, anhand von gewonnenen Daten Rückschlüsse für inklusivere Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen zu gewinnen. Dafür wird ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt, in dem Menschen mit und ohne Blindheit von Anfang an der Planung, Durchführung und Auswertung der Daten beteiligt sind.

Die Perspektive von Menschen mit Behinderungen ist in der (inter-)nationalen Forschung bisher systematisch unterrepräsentiert. Die Erfahrungen von Lehrkräften mit Blindheit wurden bisher noch gar nicht untersucht, was als eine zentrale Leerstelle im Forschungsdiskurs zu bezeichnen ist. Die Nichtbeachtung und Marginalisierung der Stimmen von Menschen mit Behinderung ist umso problematischer, als dass gerade ihre Erfahrungen von entscheidender Bedeutung sind, um ein realistisches Bild der Barrieren von blinden Lehrkräften in Ausbildung und Studium zu zeichnen.

Im Fokus unserer Forschung stehen vor diesem Hintergrund die Bereiche Studium, Vorbereitungsdienst (Referendariat) sowie der berufliche Alltag blinder Lehrkräfte. So kann ein tiefgehendes Verständnis über die spezifischen Herausforderungen,

aber auch die individuellen Bewältigungsstrategien blinder Lehrkräfte rekonstruiert werden. Ein weiteres Ziel besteht darin, anhand der gewonnenen Erkenntnisse praxisorientierte Lösungsvorschläge zu formulieren, um inklusive Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen blinder Lehrkräfte zu verbessern.

Methodik

Für die Durchführung des Forschungsvorhabens wurde ein qualitativer Ansatz mit der Verwendung episodischer Interviews nach Flick (2011) gewählt, um die Komplexität der Erfahrungen blinder Lehrkräfte angemessen zu erfassen. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar bis Juni 2023 durchgeführt (n=6). Bei sämtlichen Befragten handelte es sich um Personen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben und bis auf eine Probandin im Anschluss das Referendariat absolvierten. Nach Abschluss ihrer Ausbildung wählten alle Befragten, mit Ausnahme einer Person, den Lehrberuf an einer Schule. Auffällig ist dabei, dass während des Vorbereitungsdienstes sowohl an Regelschulen als auch an Förderschulen bzw. sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gearbeitet wurde, jedoch im Anschluss durchweg die Entscheidung getroffen wurde, an einer Förderschule oder einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt „Blindheit und Sehbehinderung“ zu unterrichten.

In Bezug auf das Sampling ist ergänzend zu erwähnen, dass es großer logistischer und organisatorischer Herausforderungen bedarf, die gewünschten Proband:innen zu gewinnen, da blinde Lehrkräfte an keiner Stelle zentral erfasst sind. Das Forschungsvorhaben wurde deshalb von Beginn an in enger Verbindung zu den Verbänden der Selbsthilfe geplant und durchgeführt. Aufrufe zur Studienteilnahme erfolgten daraufhin in den Organen des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbands e.V. (DBSV) oder des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertepädagogik e.V. (VBS). Diese Verbindung ist zudem wichtig, um den Ergebnissen – im Sinne der Wissenschaftskommunikation sowie des Praxistransfers – Gehör zu verschaffen.

Erste Erkenntnisse

Obwohl die Auswertung der Daten noch nicht vollständig abgeschlossen ist, zeichnen sich bereits relevante Erkenntnisse aus den gewonnenen Daten ab. Besonders auffällig scheint, dass sämtliche Teilnehmenden überwiegend negativ über ihr Referendariat berichten. So bezeichnet eine Teilnehmerin jene Ausbildungsphase als „traumatisch“, während eine andere Befragte die Beziehung zu ihrer Seminarleitung als „psychisch belastend“ beschreibt. Dies zeigt sich auch in weiteren Interviews, in denen häufig Barrieren in Bezug auf die sozialen Beziehungen zu Fachleitungen, welche teilweise ableistisch geprägt waren, genannt wurden. Häufig wurde insbesondere von negativen Erfahrungen in den Seminaren berichtet, aber, wenn auch in geringerem Maße, an den Ausbildungsschulen. Auffällig war hierbei, dass die berichteten negativen Erfahrungen überwiegend mit Regelschulen in Verbindung gebracht wurden, während Förderschulen bzw. Bildungs- und Beratungszentren seltener Gegenstand solcher Aussagen waren. Häufig wurde in diesem Rahmen von einem defizitären Verständnis von Blindheit und einer Verweigerungshaltung, sich näher darauf einzulassen, berichtet. Mehrfach äußerten die Teilnehmenden den Wunsch, dass nicht nur potenzielle Probleme, sondern die Potenziale der Befragten fokussiert worden wären.

Eine weitere zentrale Barriere, die sich in den Interviews zeigte, war der Zugang zu barrierefreien Lernmaterialien, was sowohl die Literatur während des Studiums als auch Schulmaterialien in Referendariat und Berufsalltag einschließt. Dabei wurden zwei Hauptbereiche identifiziert, die besonders häufig genannt wurden. Zum einen stellte die Beschaffung von barrierefreien Materialien eine Herausforderung dar und zum anderen, wenn dies nicht möglich war, die Anpassung von (Lern-)Materialien, um sie für die Befragten zugänglich zu machen. Ressourcen, die in diesem Zusammenhang genannt wurden, waren zum einen persönliche Assistenzen. Zum anderen zeigte sich in den Interviews, dass ausnahmslos alle Befragten ein hohes Maß an Eigeninitiative aufbrachten, um Materialien für sich als auch für ihre blinden und sehbehinderten Lernenden barrierefrei zu gestalten.

Diese Eigeninitiative war nicht nur in Bezug auf Lernmaterialien erkennbar, sondern erstreckte sich auf alle anderen im Rahmen der Interviews thematisierten Bereiche.

Um mit Barrieren umgehen zu können, waren alle Teilnehmenden bereit, ein hohes Maß an eigenen Ressourcen einzusetzen, um das für sie Beste zu erreichen. Diese Eigeninitiative zeigte sich auch in Situationen, in denen die Befragten auf die Unterstützung anderer angewiesen waren. Dabei war es für alle von großer Bedeutung, nicht nur Hilfe von anderen anzunehmen, sondern im Gegenzug etwas zurückzugeben, was als „Tauschgeschäft“ bezeichnet und in allen Interviews genannt wurde.

Die genannten Aspekte stellen eine vorläufige Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse aus unserer laufenden Forschung dar. Wir sind zuversichtlich, dass die weitere Auswertung zusätzliche relevante Ergebnisse in diesem bisher unbeachteten Forschungsfeld generieren kann, die auch international von großem Interesse sein werden.

Zusammenfassung

Unsere bisherigen Forschungsergebnisse haben aufgezeigt, dass blinde Lehrkräfte im deutschen Bildungssystem vor besonderen Herausforderungen stehen, insbesondere während des Referendariats. Negative Erfahrungen und Barrieren in sozialen Beziehungen, teils ableistisch geprägt, sowie der Zugang zu barrierefreien Materialien spielen dabei eine entscheidende Rolle. Dabei berichteten die Teilnehmenden von einer hohen, teilweise ruinösen Eigeninitiative, um Barrieren zu überwinden. Diese ersten Erkenntnisse scheinen von großer Relevanz für die Gestaltung einer inklusiven Bildungslandschaft. Durch die Identifikation spezifischer Barrieren können gezielte Maßnahmen entwickelt werden, um die Ausbildung und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften mit Blindheit zu verbessern. Ein vertieftes Verständnis der Bewältigungsstrategien der Teilnehmenden ist dabei essenziell, um unterstützende Strukturen rekonstruieren und verstehen zu können.

Die vorliegenden Ergebnisse spiegeln auch breitere gesellschaftliche Fragestellungen wider, wie die Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und die Schaffung inklusiver Bildungsumgebungen. Wir sind zuversichtlich, dass die vollständige Auswertung unserer Daten weitere wertvolle Erkenntnisse liefern wird, die einen relevanten Beitrag zur Weiterentwicklung der Ausbildungs- und

Arbeitsbedingungen blinder Lehrkräfte sowie zur gesellschaftlichen Inklusion leisten kann. Die Verbreitung unserer Forschungsergebnisse erfolgt durch die Veröffentlichung in renommierten Fachzeitschriften sowie die Präsentation auf einschlägigen wissenschaftlichen Konferenzen. Wir gehen davon aus, durch unseren partizipativen Forschungsansatz, die internationale Vernetzung und die gewonnenen Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung inklusiver Bildungslandschaften leisten zu können.

20. Tanja Geck, Beate Schork: Förderschwerpunkt Taubblind/Hörsehbehindert - Über die Grenzen der Förderung im (Schul-)Alltag bei rein additiver Betrachtung der Beeinträchtigung im Hören und Sehen

Fragestellung

Arbeitet man in einer Schule oder Einrichtung, die pädagogische Überprüfung und Beratung, Frühförderung, Unterricht oder Wohnangebote für Menschen mit Taubblindheit/ Hörsehbehinderung anbietet, gerät man immer wieder in die Situation, dass Beratungs- oder Beschulungsanfragen für Schüler*innen gestellt werden, die durchaus häufiger auch schon dem Grundschulalter entwachsen sind und „plötzlich und aus dem Nichts“ Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die dem Umfeld weder erklärbar, noch weiter tragbar sind. In der Regel haben diese Schüler*innen entweder einen festgestellten Förderbedarf Hören ODER Sehen, gelegentlich kombiniert mit Geistiger Entwicklung. Liest man das oft Jahre zuvor erstellte Gutachten, wird beinah ausnahmslos die Überprüfung und weitere Beobachtung des jeweils anderen Sinnes (Sehen/Hören) empfohlen. Selbiges gilt für Beratungsanfragen für Schüler*innen, die dem Unterricht seit längerem nicht mehr folgen können, jetzt aber eine Grenze erreicht ist, die die weitere Beschulung an diesem Förderort unmöglich macht. Im Grunde gibt es zwei Szenarien: Im Gespräch mit den Eltern, Kolleg*innen, Therapeut*innen usw. erfährt man, dass der/die Betroffene hörgeschädigt und mit Hörgeräten versorgt ist und eine Brille trägt. Die Feststellung, dass es sich also um eine Hörsehbeeinträchtigung handelt, wird verneint, denn er/sie kommt ja mit der Brille prima klar. Das Ganze funktioniert natürlich auch umgekehrt: Ein Mensch hat den Förderschwerpunkt Sehen und im Nachsatz erfährt man, dass er auch Hörgeräte hat. Auch in diesem Fall wird die Feststellung, dass es also um Hörsehbehinderung geht, verneint, denn mit den Hörgeräten höre der Mensch prima und spräche auch ganz wunderbar.

Wie kommt es, dass in dem einen Fall Hörgeräte offensichtlich für das Umfeld eine Hörbeeinträchtigung belegen, eine Brille aber keine Sehbeeinträchtigung und im anderen Fall eine Brille eine Sehbeeinträchtigung belegt, Hörgeräte aber nicht genügen, um eine Hörbeeinträchtigung mitzudenken?

Und warum wird in beiden Fällen bestenfalls additiv gedacht, aber wird keineswegs der Begriff Hörsehbeeinträchtigt/Taubblind genutzt?

Eine mögliche Erklärung liegt im formalen, eine weitere im fachspezifischen Bereich. Formal stellt sich die Frage nach der Definition, also wer den Förderschwerpunkt denn bekommen sollte, wenn es ihn gäbe.

Definition Taubblindheit/Hörsehbehinderung

Das Merkzeichen TBI im Schwerbehindertenausweis hat Jahrzehnte nach seinem EU-Beschluss 2004 auch in Deutschland Einzug gehalten und setzt sich langsam im medizinischen Kontext durch. Allerdings setzt dieses Merkzeichen voraus, dass der/die Betroffene eine an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit und eine hochgradige Sehbehinderung hat. Menschen, bei denen nicht 80-95% Hörverlust und 95% Sehverlust diagnostiziert sind, bekommen dieses Merkzeichen nicht, obwohl schon damals unstrittig war, dass Taubblindheit/Hörsehbeeinträchtigung keine Addition von Taubheit und Blindheit ist, da der Ausfall des einen Sinnes nicht durch den anderen kompensiert werden kann und somit schon relativ geringe Einzelschädigungen große Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung haben können.¹

Unter anderem aus dieser Problematik resultiert die Definition der AGTB von 2018, die besagt, dass Taubblindheit all die Menschen umfasst, deren „Fähigkeit zur Nutzung akustischer Informationen, zur verbalen Kommunikation und deren Fähigkeit zur Nutzung visueller Informationen und zur visuellen Orientierung so stark eingeschränkt sind, dass sie auf die Nutzung anderer Informationen angewiesen sind“.

¹ Vgl. „Der Partner an meiner Seite“

Problematik

Wer könnte das diagnostizieren und einen entsprechenden Förderbedarf feststellen? Und wie kann berücksichtigt werden, dass der Zeitpunkt des Eintritts der doppelten Sinnesbeeinträchtigung für die Förderung große Unterschiede vor allem bezüglich der Kommunikations- und Weltbild-Entwicklung mit sich bringt?²

Das Festhalten am Definieren vergleichbarer Hilfebedarfsgruppen, die Tatsache, dass Bildungspolitik Ländersache ist und die mangelnden Ausbildungs-/Studienmöglichkeiten³ zu dieser Thematik verhindern ebenfalls, dass betroffene Menschen eine für sie passende Förderung bekommen.

Neben der relativen Unbekanntheit von Hörsehbehinderung steht in konkreten Fällen oft die eigene spezielle Fachlichkeit/Fachrichtung im Weg, um an eine Hörsehbeeinträchtigung zu denken. Es liegt nahe, sämtliche Schwierigkeiten, die der/die Betroffene hat, mit der einen festgestellten Beeinträchtigung zu erklären. Reicht diese als Erklärung nicht mehr aus, ist die häufigste Schlussfolgerung, dass kognitive Ursachen zu Grunde liegen. Entsprechende nonverbale und/oder nicht auf Bildern/Schriftsprache basierende Tests sind jedoch kaum vorhanden und nicht bekannt. Die Feststellung der geistigen Beeinträchtigung folgt umgehend.

Was häufig nicht bedacht wird, ist, wie anstrengend es für die betroffenen Menschen ist, trotz guter Hilfsmittel, dem Alltags- und Unterrichtsgeschehen zu folgen. Nichts kann nebenbei erfasst und gelernt werden, jede einzelne Information kann nur nacheinander erfasst und aufgenommen werden. Ist keine Lautsprache vorhanden, wird beispielsweise gebärdet, muss jede Tätigkeit dafür unterbrochen werden,

² Vgl. ebendort

³ Immerhin ist es seit 2018 möglich, den Schwerpunkt "Pädagogik bei Taubblindheit/Hörsehbehinderung" als Erweiterungsfach an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu studieren. In der zweiten Phase der Ausbildung gibt es in Baden-Württemberg zumindest Informationen/ Veranstaltungen zum Schwerpunkt Taubblindheit/Hörsehbehinderung. In anderen Bundesländern ist es schon eine Weiterentwicklung, dass es im Rahmen der Ausbildung Zusatzseminare zum jeweilig anderen Förderschwerpunkt gibt (wie im Rahmen der Diskussion in Marburg vor allem aus Nordrhein-Westfalen berichtet wurde).

denn die Hände müssen frei sein. Ein enormer zeitlicher Mehraufwand ist zu betreiben und das alles bei höchster Konzentration. Ein noch größerer Zeit- und Energie-Aufwand wird benötigt, wenn Beobachtung, Exploration und Kommunikation im rein haptisch-taktilen Modus stattfinden, was sich auch in der niederländischen Definition von Taubblindheit/Hörsehbehinderung widerspiegelt, die von einer Behinderung des Sehens, des Hörens und der Energie spricht.⁴

Technik kann viel kompensieren, aber es ist und bleibt dennoch um ein vielfaches mühsamer, beispielsweise mit Hörgeräten einer überwiegend verbalen Information zu folgen (vgl. Verbalisieren im FS Sehen) oder mit Brille⁵ oder anderen visuellen Hilfsmitteln (wie Lupe, BLG, Monokular, ...) auf überwiegend visuelle Information (vgl. Visualisierung im FS Hören) angewiesen zu sein. Auch hier ist ein deutliches Mehr an Zeit und Energie erforderlich, um vergleichbare Anforderungen bewältigen zu können.

Zusätzlich erschwerend und mit einem weiteren Aufwand an Zeit verbunden ist das fehlende/eingeschränkte Weltwissen, da dieses in der bisherigen kindlichen Entwicklung nicht im Neben-Her durch Abschauen oder Imitation erworben wurde.

Bei einem rein körperlich-taktilen Zugang unterscheidet sich die mentale Vorstellung von Welt gänzlich von der hörend-sehender Menschen⁶, was bei allen pädagogisch-didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden muss und in bestehenden Bildungsplänen der allgemeinen Schule oder anderer Förderschwerpunkte (bisher) keine Berücksichtigung erfährt.

Beachtung finden muss, dass eine bedeutend höhere kognitive Leistung erforderlich ist, da im rein haptisch-taktilen Modus alle Einzeleindrücke sukzessiv zusammengesetzt werden müssen. Solche kognitiven Leistungen und Prozesse werden in

⁴ vgl. Artikel "Wie kannst Du das am besten lernen"

⁵ Noch keine Berücksichtigung finden hier darüberhinausgehende Sehbeeinträchtigungen wie eingeschränktes Kontrast- oder Farbsehen, hohe Blendempfindlichkeit und andere außerhalb der Fachwelt kaum präsente Erschwernisse

⁶ vgl. "Der Partner an meiner Seite" und "Wie kannst Du das am besten lernen"

keinem Intelligenztest berücksichtigt. Assessment-Verfahren auf rein haptisch-taktiler Ebene gibt es kaum; die TWMS (tactile Working Memory Scale⁷) wird im deutschsprachigen Raum erst bekannt gemacht. Eine Zuweisung von Schülerinnen und Schülern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung in den Bildungsgang Geistige Entwicklung - und dies mit den bisherigen nicht taubblindenspezifischen Assessment-Verfahren - wird den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht.

Unterschiede in den Wahrnehmungsmodalitäten wirken sich auch auf die Kommunikations- und Sprachentwicklung aus, die teilweise anders verläuft als bei hörend-sehenden Menschen und im Schulalter oft nicht abgeschlossen ist. Dies wiederum hat auch Auswirkung auf den Wissenserwerb, da Dinge/ Inhalte, die nicht oder nur eingeschränkt visuell und auditiv wahrgenommen werden können, nicht oder nur unzureichend mit sprachlichen Mitteln erklärt werden können.

Nicht zuletzt werden in den Förderschwerpunkten Sehen und Hören Hör- und Sehpausen postuliert (was bei Kindern und Jugendlichen mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung in beiden Bereichen benötigt wird) und zudem sind bei einzelnen Syndromen (z.B. CHARGE-Syndrom⁸) auch zusätzlich Pausen zur Reorganisation erforderlich.

Vor allem das zusätzliche Mehr an Zeit findet in keinem Bildungsplan Berücksichtigung; hier wird auch zur Formulierung eines bedarfsgerechten Nachteils-Ausgleichs die Spezifik eines Förderschwerpunktes Taubblind/Hörsehbehindert benötigt.

Fazit

Hörsehbehinderte/Taubblinde Schüler:innen in eine alte, häufig selektierende Angebotslandschaft inkludieren zu wollen ist schwierig, erst recht, wenn ein Name für

⁷ siehe Vortrag und Bericht von Paula Lanz und Julia Usselmann

⁸ vgl. Ergebnisse des Erasmus Plus-Projektes "Together in CHARGE" auch in diesem Kongressband

das fehlt, was gewünscht ist, nämlich der Förderschwerpunkt Hörsehbehinderung/Taubblind zur kompetenten bedarfsgerechten Förderung. Solange das Wissen darüber fehlt, entsteht kein Bewusstsein für die spezifischen Bedarfe und muss viel Zeit im Beratungsalltag darauf verwandt werden, das Umfeld zu sensibilisieren. Zeit, die den Schüler*innen fehlt.

Forderung

Von der AG Hörsehbehindert/Taubblind wird postuliert, was auch von den an der Diskussion in Marburg Beteiligten bestätigt wird, dass der Förderschwerpunkt Taubblind/Hörsehbehinderung in die Bildungslandschaft Einzug halten muss.

Nur so können die besonderen Bedarfe, über Hilfsmittelversorgung, technische Ausstattung und alternative Kommunikationssysteme hinaus, sichtbar werden und vor allem der deutliche Mehrbedarf an Zeit und Energie Berücksichtigung finden.

Wie auch schon im Beitrag "Wie kannst Du das am besten lernen" deutlich wird, gibt es aufgrund der dort aufgeführten Artikel Hinweise auf eine spezifische Methodik und Didaktik.⁹

Dass diese nicht exkludierend, sondern unabhängig von Lern- und Schulort (und somit auch in der Inklusion) Bildung für diesen spezifischen Personenkreis erst ermöglicht und auch die Methodik und Didaktik der anderen Förderschwerpunkte und die allgemeine Didaktik bereichern kann, wurde auch in der Diskussion von den Beteiligten deutlich hervorgehoben.

In Forschung und Lehre muss diese spezifische Methodik und Didaktik verifiziert und ausgestaltet werden. Das erworbene Wissen muss sowohl in die Zweite Phase

⁹ Weltweit gibt es noch keine Didaktik für den Bereich Taubblindheit/Hörsehbehinderung; das Herausgeber-Werk mit Artikeln von zahlreichen Autor*innen, die im Bereich Hörsehbehinderung/Taubblindheit in spezifischen Einrichtungen, aber auch in der Beratung und Inklusion tätig sind, das in Kürze veröffentlicht werden soll, ist eine erste Annäherung an diese Thematik.

der Lehramtsausbildung einfließen, als auch in zukünftigen Bildungsplänen Berücksichtigung finden.

Nur so kann es Bildungsgerechtigkeit auch für diesen spezifischen Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung geben.

21. Anneke Blok: An und Jan vorbereitende Topographie

Grund für Entwicklung

Kinder nutzen ihre Sinne, um Eindrücke von der Welt um sie herum zu gewinnen. Aus diesen Eindrücken entwickeln sie Konzepte. Ein Konzept ist eine ganze Reihe von Dingen, Informationen, die sich hinter einem Wort verbergen. Die Konzepterstellung schreitet voran.

Anders sieht es bei Kindern mit einer schweren Sehbehinderung aus (Linders, 1998)¹). Sie verpassen die visuellen Informationen. Um Eindrücke zu gewinnen, müssen sie alles festhalten, riechen, hören und schmecken oder erklären lassen. Kinder mit schwerer Sehbehinderung haben eine andere Sicht auf die Welt als ihre Altersgenossen.

Sie sind bekannt mit einem taktilen räumlichen Defizit Entwicklung und haben als Kleinkind einen Nachteil in der vorbereitenden Rechenerfahrung. Die Struktur der räumlichen Entwicklung stattfindet ansonsten. Kinder mit einer starken Sehbehinderung sind nicht in der Lage, das große Ganze zu sehen, durchlaufen aber durch Berührung viele aufeinanderfolgende Prozesse. Es ist ein sequentieller Prozess, zuerst verarbeiten sie die Information und erst dann können sie das Ganze begreifen.

Beschreibung

Die vorbereitende Topographie „An und Jan“ bietet Kindern mit schwerer Sehbehinderung einen besseren Einblick in die Arbeit im großen Maßstab, indem Sie einer Route auf einer ebenen Fläche folgen und Arbeiten mit Karten. Es regt die taktil-räumliche Orientierung an

Für „An und Jan“ wurden eine Unterrichtsbeschreibung und eine theoretische Grundlage entwickelt. Die Objekte werden mit 3D-Technologie hergestellt. „An and

Jan“ wurde entwickelt nach einer Idee von Marianne van de Vinne, ambulante Lehrerin bei Visio Bildung. Später sind auch Ideen für den Rechenunterricht hinzugefügt.

Zielgruppe

Braille-Schüler: Blind und Blind mit Restsehvermögen vom Geburt an oder später behindert worden.

Alter: 7–10-Jährigen

Aufbau

Der Aufbau des Handbuchs bzw. der Unterrichtsbeschreibung berücksichtigt die Kernziele für die Bildung. Abhängig vom Niveau des Schülers kann abgeschätzt werden, wie diese Lehrmethode kann verwendet werden. Die Konzepte aus der Unterrichtsbeschreibung sind konsistent zur arithmetischen und geographischen Methode. Die Methode kann auch während des Unterrichts verwendet werden als Vor- oder Nachunterrichtsmaterial.

Nachdem die Schritte mit dem Konkreten Material „An und Jan“ durchgearbeitet sind, können Übungen durchgeführt werden mit taktilen Zeichnungen.

Dann werden die Objekte ersetzt durch Braille-Wörter. Anschließend wird das Arbeiten mit Koordinaten erlernt. Schließlich wird die Arbeit mit einer Legende gemeistert.

Der theoretische Rahmen

Die theoretische Grundlage (der theoretische Rahmen) ist Teil von An und Jan. Hier werden Bedingungen beschrieben, mit denen man umgehen muss um „An und Jan“ starten zu können.

Der didaktische Schritt-für-Schritt-Plan beschreibt Schritt für Schritt die Arbeitsweise vor, während und nach „An und Jan“. Auch einige didaktische Grundsätze

sind eingeflossen im Handbuch. Darüber hinaus ist eine kurze Produktliste enthalten die neben und nach „An und Jan“ verwendet werden können.

Taktile topografische Karten sind für Kinder mit einer schweren Sehbehinderung zugänglich. Unter anderem gibt es Landesgrenzen, Flüsse und Berge zu entdecken. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Kinder diese Karten auch lesen und verstehen. Das Erlernen des Lesens topografischer Karten kostet Kinder mit schwerer Sehbehinderung viel Zeit und Energie. Sie müssen zunächst lernen, einen realen Raum in einer Miniaturversion (3D) und später in flache Ebene (2D) zu übersetzen. Es stellt sich heraus, dass der Übergang vom Konkreten zum Abstrakten, also von 3D zu 2D für viele Schüler mit einer starken Sehbehinderung zu groß ist.

Lerntheorien

Das entwickelte Lehrmaterial enthält Merkmale des Konstruktivismus und des Kognitivismus. Der Konstruktivismus konzentriert sich auf Wissen als Prozess. Versucht werde dazu jedem Schüler einen Sinn für seine/ihre Realität und Erfahrungen zu geben (Valcke, 2010). Wir haben uns für den Konstruktivismus entschieden, weil die Studierenden ein Bild davon haben müssen. Lernen, mit „An & Jan“ und später mit Kartenmaterial um die Welt zu gestalten. Der Konstruktivismus konzentriert sich auf den aktiven Aufbau von Wissen durch Entdeckung (McLeod, 2003). Also mit Interpretationen und Erfahrungen ein eigenes Bild von der Welt formen dazu. Die Lernsituation ist durch einen relevanten Erfahrungskontext gekennzeichnet und direkte Interaktion zwischen Schüler und Lehrer. Einander zu verstehen und Wissen auszutauschen ist der Schlüssel von zentraler Bedeutung (Valcke 2010)

1. Zone der proximalen Entwicklung – Vygotsky (Valcke, 2010)

Die Aufgaben müssen knapp über dem Ausgangsniveau des Schülers liegen. Ausgangspunkt des Unterrichts ist, dass sich die Kinder sich zurechtfinden in eine vertraute Umgebung. Mit Gerüsten können Lehrer den Lernprozess unterstützen (Keenan, Evans & Crowley, 2016). Scaffolding ist ein Ansatz, der es Schülern ermöglicht, selbstständiger zu lernen. Das Wort „scaffold“ bedeutet Gerüst. Die Lernmethode ist daher genau das gleiche Gerüst: Die Hilfe ist vorübergehend und an das

Niveau des Schülers angepasst. Aufgrund der Sehbehinderung benötigt der Schüler die Unterstützung bei der 3D-Übersetzung. Der Lehrer bietet zunächst viel Unterstützung und Anleitung während des Unterrichts. Die Beratung wird ausgelassen, wenn sich die Fähigkeiten der Schüler verbessern.

2. Verankerter Unterricht – Grabinger (Valcke, 2010)

Beim verankerten Unterricht liegt der Schwerpunkt auf einer möglichst realitätsnahen Lernumgebung. Dieses pädagogische Design nutzt Wissen, das durch Nachahmung einer realistischen Lernumgebung erlernt wird. Hauptsächlich wird der Tastsinn genutzt.

3. Entdeckendes Lernen (Valcke, 2010)

Lernen ist nur möglich, wenn Sie geistig engagiert und motiviert zum Lernen sind. Es ist wichtig, dass die Schüler erfahren, warum sie topografische Kenntnisse benötigen müssen. Durch aktives Lernen schaffen Sie engagierte Schüler. Nutzen Sie beispielsweise entdeckendes Lernen (Keenan, Evans & Crowley, 2016).

Beispielsweise besteht ein Teil der ersten Lektion aus einer Geschichte, die an das Thema anknüpft. Beim forschenden Lernen durchlaufen die Studierenden den Prozess vier Phasen: Erkunden, Experimentieren, Fazit und Kommunizieren. Diese Punkte kommen im Unterricht immer wieder vor.

4. Kognitivismus:

Kognitivismus ist eine Theorie der Informationsverarbeitung, die Einblicke in diesen Modus bietet darüber, welche Informationen im Gehirn verarbeitet werden (Valcke, 2010). Nach dieser Theorie ist wichtig, dass sich die Schüler zunächst Teilkompetenzen aneignen. Dann werden verschiedene Übungen kombiniert. Dadurch entsteht ein vollständiges Bild für die Schüler. Durch Wiederholung und Feedback wird Wissen im Gehirn gespeichert.

Das ultimative Lernziel besteht darin, Kindern den Umgang mit strukturierten geografischen Informationen beizubringen dann speichern sie Wissen in Ihrem Gehirn und rufen Sie es ab.

Folgende Elemente sind im Lehrmaterial enthalten:

5. Sinnvolles Lernen – Ausubel (Valcke, 2010)

Sinnvoll ist es, dass Verbindungen zu bereits vorhandenen Ankerpunkten im erstellt werden. Vorhandenes Wissen wird aktiviert, um neues hinzuzufügen (Valcke, 2010).

6. Assimilation – Piaget (Valcke, 2010)

Vorhandenes Wissen und kognitive Strukturen müssen an neue angepasst werden, damit topografisches Wissen integriert werde. Piaget nennt diesen Prozess Assimilation (Valcke, 2010). Im Unterricht geschieht dies durch die vorhandenen Fähigkeiten im Umgang mit dem Tastsinn einen Weg zu finden, mit einer neuen Darstellung mit „An & Jan“ zu verknüpfen.

7. Mehrfachdarstellungen

Das Anbieten eines mentalen Konzepts durch verschiedene Modalitäten unterstützt Wissenserwerb (Valcke, 2010). Visuelle Darstellungen spielen eine Rolle in Standardmethoden, mit denen geografisches Wissen vermittelt wird. Aber auch für blinde und sehbehinderte Schüler stehen visuelle Lehrmaterialien zur Verfügung aber sind nicht immer brauchbar. Daher sollten andere Sinne der Schüler genutzt werden, vor allem der Tast. Vermittlung topografischer Kenntnisse und damit verbundener Fertigkeiten geht von einer konkreten zu einer zunehmend abstrakten Ebene über.

Bedingungen

Um gezielt mit den Materialien von „An und Jan“ arbeiten zu können, muss der Schüler einen gewissen Entwicklungsstand in den folgenden Bereichen haben: räumliche Orientierung, Feinmotorik (Hand- und Fingermotorik), Koordination zwischen beiden Händen, Taktile Entwicklung und taktilen Strategie, Sprachverständnis, Erinnerung, Aufgaben Orientierung, Arbeitsstrategie. Sie sind beschrieben in das Handbuch.

Inhalt

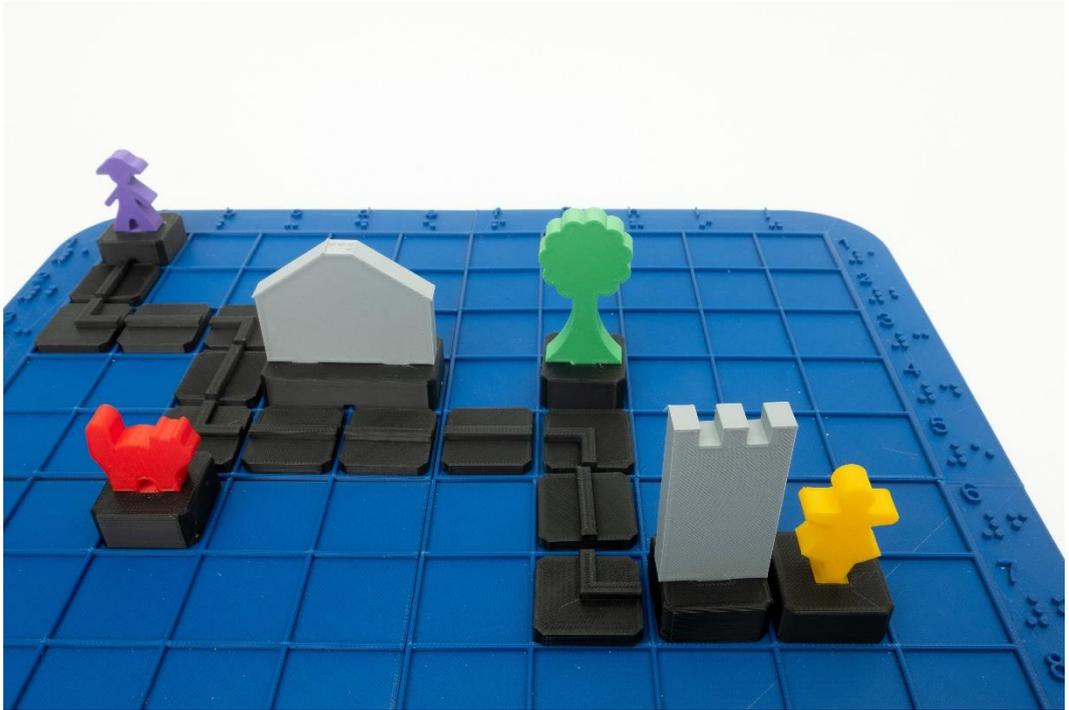


Abbildung 1: An und Jan Spielbrett

„An und Jan“ besteht aus eine in 3D-Technologie hergestelltes Spielbrett mit fühlbaren Kanten, auf der die 3D Figuren platziert werden. Es fangt an das An und Jan einander finden müssen. Das Kind legt einen Weg auf das Brett mit Straßen stücke. Bei dieser Suche wird das sehbehinderte Kind herausgefordert, weil es werden Hindernisse platziert (Bäume, Häuser und eine Katze).

Es gibt auch noch zwei Figuren die wie gewünscht eine Prinzessin, eine Mutter, ein Pirat, ein Prinz usw. sein können. Daneben gibt es Gebäude mit Braille Wörter auf dem Dach, sie können eingesetzt werden wie Schule, Bibliothek, Zoo usw. Und auch Braille Wörter 3D hergestellt. Danach kommen die taktilen Zeichnungen zum üben.

Für den Rechenunterricht sind 3D verschiedene Texturen hergestellt und stehen auch taktilen Zeichnungen zu Verfügung.

An und Jan besteht aus drei Teilen.

Teil 1: Arbeiten mit dem Brett (Entwicklungsstand zweite Hälfte der dritten Gruppe, 6/7-Jährigen) – 10 Lektionen.

Teil 2: Übergang von dem Brett zu taktilen Arbeitsblättern (Entwicklungsstufe zweite Hälfte der Gruppe vier/erste Hälfte der Gruppe fünf, 7/8-Jährigen) – 10 Lektionen.

Teil 3: Unterrichtsvorschläge zur Unterstützung verschiedener Themen innerhalb des Rechenunterricht (mehrere Jahrgangsstufen) – 8 Unterrichtslektionen.

Nach An und Jan ist auch "Wo bin ich?" entwickelt, ein weiterer Schritt vor Mann anfangt mit die Topographie Methode der eigenen Schule. Es basiert sich auf die Karte von den Niederlanden.



Gefördert durch die

PAUL UND CHARLOTTE
KNEISE-STIFTUNG