

Gibt es wirklich nur den einen richtigen Weg? -

Kritische Überlegungen zur Debatte über die optimale schulische Bildung und Erziehung von blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen^{*}

1. Vorbemerkung

Die im letzten Jahr neben vielen anderen Staaten auch von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete, aber immer noch nicht vom Bundestag ratifizierte UN-Konvention zum Schutze der Rechte und der Belange behinderter Menschen hat die ohnehin schon seit längerem schwebende Debatte über die adäquate Beschulungsform behinderter Kinder und Jugendlicher deutlich beflügelt. Dabei stellen die Inklusionsvisionäre auf Kongressen, Fachtagungen sowie mit Aufsätzen in Fachzeitschriften und in Interviews mit großem Eifer und Einsatz die inklusive Bildung als **das Traumschiff moderner Erziehungswissenschaft** heraus. Dabei verschweigen oder verdrängen sie zumeist die miserable Bilanz nunmehr 30-jähriger Bemühungen um den Aufbau und die Etablierung eines integrativen Schulwesens. Die Erreichung von bundesweit 13 % integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher mit Behinderung trotz vieler mit hohem Kostenaufwand in allen Bundesländern durchgeführter Modellversuche zur schulischen Integration ist kein vorzeigbares Ergebnis, auf das wir stolz sein können. Allerdings ist es auch zu kurz gegriffen, wenn man dafür hauptsächlich Systemmängel oder Ressourcenknappheit des bestehenden Schulsystems verantwortlich machen will. Neben der häufig fehlenden Barrierefreiheit auch neuerer Schulgebäude ist es die in allen Bundesländern jeder Schule gewährte Freiheit, dass das Lehrerkollegium auf einer Schulkonferenz grundsätzlich darüber entscheiden kann, ob an dieser Schule integrativ unterrichtet werden soll oder nicht. Große weiße Flecken auf der bundesdeutschen Landkarte für fehlenden integrativen Unterricht sind somit die Folge von Entscheidungen einer Lehrerschaft, bei der die Integrationsidee, wenn überhaupt, allenfalls im Kopf, aber nicht im Herzen angekommen ist. Dieses auch sogar bei Lehrkräften im integrativen Unterricht vorfindbare Phänomen führt dann oftmals dazu, dass die schulische In-

^{*} Auch wenn im Text stets beide Geschlechter gemeint sind, wird wegen der einfacheren Lesbarkeit in den folgenden Ausführungen stets nur die männliche Form verwendet.

tegration eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheitert und die Umschulung in die Sonderschule die einzige Alternative darstellt.[†]

Für diese aktuell belebte Debatte lieferte dann schließlich die Bundesbeauftragte für die Belange behinderter Menschen, Frau Karin Evers-Meyer, die Speerspitze mit der in Radiointerviews, auf Kongressen und anderen Veranstaltungen aufgestellten Pauschalbehauptung, dass die Beschulung von behinderten Kindern auf Förderschulen für diese eine Diskriminierung sei. Damit sehe ich mich als Vater einer hochgradig sehbehinderten, nahezu zwölfjährigen Tochter, die seit dem letzten Schuljahr den gymnasialen Zweig für blinde und sehbehinderte Schüler der Carl-Strehl-Schule besucht, mit dem Vorwurf konfrontiert, dass wir mit unserer diesbezüglichen Entscheidung, die auch dem Wunsch unserer Tochter entsprach, unsere Tochter diskriminiert haben. Dies sollte Grund genug sein, den gesamten Problemkomplex der schulischen Erziehung und Bildung blinder und sehbehinderter Kinder einer nunmehr folgenden kritischen Überlegung zu unterziehen. Da ausgebildeten und berufserfahrenen Blinden- und Sehbehindertenpädagogen die anzusprechenden Mängel und Problemkomplexe in der integrativen Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher hinreichend bekannt sein dürften, sollen mit den folgenden Gedanken in erster Linie Erziehungswissenschaftler und -praktiker angesprochen werden, die sich einerseits der inklusiven Pädagogik verschrieben haben, andererseits aber mit blinden und sehbehinderten Menschen bisher gar keine oder nur wenig Berührung hatten und somit mit deren individuellen Lebenserschwernissen im Alltag und insbesondere im schulischen Alltag nicht oder kaum vertraut sind, zumal sie auch in der Regel nicht über ein fundiertes Wissen über die verschiedenen Sehbehinderungsgrade und ihre individuellen Auswirkungen und Erschwernisse verfügen.

2. Der integrative Unterricht auch für sehgeschädigte Kinder und Jugendliche in kritischer Beleuchtung von Systemmängeln und gesellschaftlichem Wertewandel

2.1 Ressourcen-Probleme

Die Qualität und die Stabilität des integrativen Unterrichts (im Folgenden abgekürzt IU) sind stets abhängig von den pädagogisch erforderlichen personellen, sächlichen, räumlichen sowie finanziellen Ressourcen. Dabei muss konstatiert werden, dass die diesbezüglich guten Zeiten der zahlreichen wissenschaftlich begleiteten Modellversuche zur

[†] Wie missionarisch-verkopft sich die Inklusionsidee im Gehirn eines Befürworters festsetzen kann, ohne auch handlungsleitend im Herzen angekommen zu sein, zeigt das aufschlussreiche Beispiel eines wissenschaftlichen Hauptvertreters der Inklusionsidee bzw. Inklusionspädagogik. Zu Beginn seines Vortrags über „Inklusive Pädagogik“ auf einer Fachtagung in Hessen im Herbst 2007 präsentierte er mit seinem Beamer sechs verschiedene Folien mit Abbildungen und Texten, ohne diese zumindest einmal kurz bezüglich ihrer Inhalte bzw. Aussage für einen ihm in der ersten Reihe direkt gegenüberstehenden Tagungsteilnehmer, der als blind zu erkennen war, zu erläutern.

schulischen Integration, die über eine hervorragende Ressourcen-Ausstattung verfügten, längst der Vergangenheit angehören. So wurde das Team-Teaching von Regelschullehrern und Sonderschullehrern in allen Unterrichtsstunden des IU schon vor Jahren abgelöst von dem vorherrschenden **Ein-Lehrer-System**, in dem der Regelschullehrer im IU die hauptverantwortlich unterrichtende Lehrkraft ist, ergänzt durch die Unterstützung durch einen Sonderschullehrer in der Funktion eines Ambulanzlehrers, qualifiziert für eine oder zwei behinderungsspezifische Fachrichtungen mit einem begrenzten Wochenstundenkontingent von vier bis acht Wochenstunden. Spezielle Integrationsfachkräfte bzw. Schulbegleiter, die behinderte Kinder und Jugendliche im IU im Lernprozess und bei bestimmten Aufgaben unterstützen, stehen bundesweit nur in einigen Landkreisen zur Verfügung. Dabei sinkt ihre Zahl noch weiter ständig ab, da durch die Verkürzung des Wehrdienstes immer weniger Zivildienstleistende für diese Aufgaben zur Verfügung stehen und das Bundesland Berlin vor einigen Monaten aufgrund der schlechten Haushaltslage alle Finanzmittel für diese Unterstützungskräfte im IU gestrichen hat.

Immer größere Schulklassen, akuter Lehrermangel insbesondere für die naturwissenschaftlichen Fächer und der sich verstärkenden Trend, fehlende Lehrkräfte durch pädagogisch nicht vorgebildete Fachkräfte aus bestimmten Berufsgruppen zu ersetzen, destabilisieren auf Dauer die erforderliche Qualität des IU. So schränkt auch der Vorbehalt der staatlichen Schulämter, die schulische Integration eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur dann zu bewilligen, wenn die notwendigen Finanzmittel dafür auch vorhanden sind, den kontinuierlichen Ausbau des IU sowie die versprochene Wahlfreiheit der Eltern in der Wahl des Schulortes ein.

Unter solchen Unterrichtsbedingungen vermissen sehgeschädigte Schüler das notwendige Maß an Zuwendung, innerhalb derer sie ihre individuellen Lebenserschwerisse und Förderbedürfnisse geltend machen können und die die elementare Voraussetzung dafür ist, dass sehgeschädigte Schüler Sicherheit, ein gewisses Maß an Geborgenheit und zumindest Beachtung als eine Form der Achtung empfinden, auf deren Basis Lernmotivation und effektive Lernprozesse entstehen können.

2.2 Didaktisch-methodische Probleme im integrativen Grundschulsektor

Beim Erlernen des Schreibens und des Lesens sind blinde Grundschüler ausnahmslos und unbedingt auf das Erlernen und die Anwendung der Blindenschrift angewiesen. Regelschullehrer, die vielleicht im Rahmen des IU zum ersten Mal überhaupt einem blinden Kind begegnen, verfügen gewöhnlich über keinerlei Kenntnisse der Blindenschrift. Selbst wenn das blinde Grundschulkind in einem der Grundschulzeit vorgelagerten oder dazu zeitlich parallel verlaufendem Kurs der „blindentechnischen Grund-

ausbildung“ die Blindenschrift in ihren Grundzügen erlernt, ist der Regelschullehrer aufgrund seiner diesbezüglichen Inkompetenz bei der unterrichtlichen Vermittlung der Kulturtechniken nicht in der Lage zu beurteilen, ob der blinde Grundschüler einen bestimmten Buchstaben oder ein bestimmtes Wort in Blindenschrift richtig oder falsch schreibt. Dasselbe gilt natürlich auch für die Leselernprozess. Die diesbezügliche Unterstützung kann hierbei nur durch einen ausgebildeten Blindenpädagogen erfolgen, dessen Wochenstundenzahl im Status des Ambulanzlehrers auf höchstens sechs bis acht Stunden kontingiert ist. Und was geschieht in den übrigen Stunden? – Im IU verschärft sich dann dieses Problem nochmals, wenn es im weiterführenden Schulbereich, z.B. auf dem Gymnasium, um das Erlernen und die Anwendung der speziellen Blinden-Notenschrift im Musikunterricht sowie um die Blinden-Mathematiksschrift, die Blinden-Chemieschrift sowie die Blinden-Physiksschrift in den naturwissenschaftlichen Fächern geht, zumal diese speziellen Blindenschriften nur dafür speziell ausgebildete Blindenpädagogen beherrschen und anwenden können. Selbst wenn der blinde Grundschüler im Rahmen einer blindentechnischen Grundausbildung erste Schritte im Umgang mit dem PC mit Blindenschriftzeile (Braille-Zeile) gelernt hat, bedarf es bei der unterrichtlichen Begleitung des Schülers guter, spezieller PC-Kenntnisse auf Seiten des Regelschullehrers, um dieses Medium für und mit dem blinden Grundschüler sinnvoll und effizient einsetzen zu können.

Einer unverzichtbaren Unterstützung des Regelschullehrers durch einen sehbehinderten pädagogisch ausgebildeten Ambulanzlehrer bedarf es auch bei der Vermittlung der Kulturtechniken bei sehbehinderten bzw. hochgradig sehbehinderten Schülern. Das Wissen um die differenzierte Bandbreite von verschiedenen Sehbehinderungsarten und –graden sowie um die diesbezüglichen individuell gegebenen Auswirkungen im Sinne von Lebens- und Lernerschwernissen kann und muss dem Regelschullehrer durch den speziell sehbehindertenpädagogisch ausgebildeten Ambulanzlehrer vermittelt werden, in dem in entsprechenden Beratungsprozessen über die in jedem individuellen Fall notwendigen Sehhilfen, technischen Hilfsmittel und die entsprechenden sehbehindertenpädagogisch relevanten, didaktisch-methodischen Unterrichtsmaterialien aufgeklärt wird. Trotzdem führen der alltägliche Unterrichtsstress auf Lehrerseite bzw. eine auf Lehrerseite vorhandene Unsensibilität in Bezug auf das Phänomen der Sehbehinderung nach Elternberichten in vielen Fällen immer wieder dazu, dass Großdruckbücher nicht bestellt bzw. nicht verwendet, dass Arbeitsblätter trotz Anmahnung durch die Eltern nicht regelmäßig in vergrößerten Fotokopien zur Verfügung gestellt werden, in Bezug auf blinde Schüler taktile Anschauungsmaterialien oder Modelle für verschiedene Unterrichtsfächer gar nicht oder zu spät bestellt werden. Wenn dann auch noch, wie in einem Fall geschehen, in einer Regelschulklasse für einen sehbehinderten Schüler ei-

ne zusätzliche Lampe zur besseren Ausleuchtung der Tafel angebracht werden sollte und dies nach mehr als einem halben Jahr immer noch nicht geschehen war, „weil der Hausmeister keine Zeit dafür hatte“, ist es wohl aus Eltern- und Kindsicht nur allzu verständlich, wenn dann die integrative Beschulung abgebrochen wird. Diese Beispiele sind keine Einzelfälle, sondern beispielhaft einer Fülle von Elternberichten dieser Art entnommen. So liegen hierin u.a. auch die Gründe dafür, dass z.B. an der Carl-Strehl-Schule die Rate der aufgenommenen blinden und sehbehinderten Schüler, deren zuvor erfolgte integrative Beschulung gescheitert ist, stetig steigt.

Schmerzvolle Erfahrungen der Ausgrenzung auch im IU müssen blinde und sehbehinderte Schüler im Rahmen des Sportunterrichts häufig erleben. Als Beispiel hierfür seien alle sportlichen Ballspiele genannt, die blinde und sehbehinderte Schüler nicht mitmachen können, da bei solchen Ballspielen ein voll ausgebildetes Sehvermögen in der Regel die Voraussetzung für den Einsatz des eigenen Reaktionsvermögens ist. Blinden- und Sehbehindertenschulen haben hier Abhilfe geschaffen. Hier spielen die sehgeschädigten Schüler mit einem Klingelball, so dass sie sich bei Ballspielen aller Art akustisch in Bezug auf die jeweilige Ballposition orientieren können. So entstand sogar der Blinden-Fußball, wobei in dieser Disziplin die Carl-Strehl-Schule in Marburg in diesem Jahr sogar zum Deutschen Meister gekürt werden konnte.

2.3 Mobilitäts- und Orientierungsprobleme

Eine Beeinträchtigung des „integrativen Schulklimas“, in dem sich blinde und sehbehinderte Schüler wohlfühlen können, besteht z.B. in dem hohen Lärmpegel in vielen Regelschulen. So haben durchgeführte Messungen an manchen Regelschulen in den Pausen einen Lärmpegel von 85 Dezibel ergeben, was dem Motorengeräusch eines mittelgroßen Motorrads entspricht. Da blinde und hochgradig sehbehinderte Schüler bei ihrer Orientierung aber auch in einem großen Maße auf ihr Gehör angewiesen sind, führt dies zu Orientierungsschwierigkeiten und Mobilitätseinschränkungen.

Die fehlende blendfreie Beleuchtung im Klassenraum und im übrigen Schulgebäude, Türschilder mit zu kleiner und nicht kontrastreich dargestellter Schrift, fehlende Bodenindikatoren zu wichtigen Funktionsräumen als Orientierungsleitlinie für blinde Schüler sowie ein unzureichend ausgeleuchteter Arbeitsplatz sind weitere negative Rahmenbedingungen, die das „integrative Schulklima“ insgesamt für die blinden und sehbehinderten Schüler beeinträchtigen. Als Grundvoraussetzung für eine gelungene integrative Beschulung gilt in jedem Falle, dass möglichst schon vor dem Beginn des Einschulungsjahres ein gründliches Mobilitäts- und Orientierungstraining mit den blinden und sehbehinderten Schülern durchgeführt wird, wobei dafür auf jeden Fall qualifiziert ausgebildete Mobilitätstrainer hinzugezogen werden sollten.

2.4 Verschlechterung des schulischen Sozialklimas durch den gesellschaftlichen Wertewandel

Spricht man heutzutage vom gesellschaftlichen Wertewandel, so ist vor allem damit gemeint, dass zu früheren Zeiten selbstverständliche menschliche Sozietugenden wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Solidarität und Einfühlsamkeit in die Situation des Schwächeren im alltäglichen gesellschaftlichen Miteinander immer mehr dahinschwinden. Stattdessen ist eine Respektlosigkeit von jüngeren Kindern gegenüber älteren Jugendlichen und Erwachsenen in Form von Beschimpfungen mit Vulgärausdrücken und ein sich verstärkendes Potential von psychischen und körperlichen Aggressionen mehr und mehr zu beobachten. Geradezu in erschütternder Weise haben in letzter Zeit Fernsehdokumentationen gezeigt, dass insbesondere in Großstädten an manchen Grund-, Haupt- und Realschulen geradezu bürgerkriegsähnliche Zustände in den Schulpausen zu beobachten sind. Nach einer Prügelei heißt es nicht mehr in wie in früheren Zeiten, dass der unterlegene Schüler am Boden liegt und der Sieg des Stärkeren über den Schwächeren somit feststeht, nein, der Stärkere kann heutzutage in vielen Fällen seinen Sieg nur noch dann genießen, wenn er dem unterlegenen Gegner noch zusätzlich in die Rippen oder ins Gesicht tritt. Solchen Gefahren sind zweifellos auch integrativ beschulte blinde und sehbehinderte Schüler ausgesetzt. So hätte der Hauptschüler, der im Frühsommer dieses Jahres an der Hauptschule in Kassel-Bettenhausen einen seiner Lehrer brutal zusammengeschlagen hat, sicherlich auch nicht vor einem blinden oder sehbehinderten Schüler halt gemacht.

Neben der Gefahr von körperlichen Angriffen, die blinde und sehbehinderte Schüler plötzlich und unvermittelt treffen, weil sie solche Angriffe nicht kommen sehen, sind es im Schulalltag vor allem Hänseleien, die in verletzenden und diskriminierenden Äußerungen gegenüber blinden oder sehbehinderten Schülern zutage treten. „Schielaide“ oder „Blindenschlange“ sind hierbei noch die harmloseren Äußerungen. Wenn dann aber, wie geschehen, ein sehbehinderter Schüler mit Albinismus wegen seiner weiß-blonden Haare über Jahre hinweg von seinen Mitschülern nur mit „Weißkohl“ gerufen wird und der Regelschullehrer zudem diese diskriminierende Bezeichnung noch als „spaßig“ und nicht so schlimm empfindet, ist der Entschluss der Eltern und des betroffenen Kindes, die integrative Beschulung abzubrechen und auf eine Sehbehindertenschule zu wechseln, nur allzu verständlich. Aus solchen Hänseleien erwachsen zuweilen regelrechte Mobbing-Prozesse, die, wie Eltern bestätigen, zu einer geradezu unerträglichen psychischen Belastung für die ganze Familie werden können, der man sich nur durch einen Schulwechsel zu entledigen weiß. So können auch in der Regel die zuständigen Lehrer, zuweilen durch das eigene Burn-out-Syndrom ihrer pädagogischen

Energien beraubt, auch aufgrund ihrer fehlenden sozialpädagogischen Kompetenz ein solches Dilemma nicht mehr auflösen, zumal wenn an der Schule kein ausgebildeter Sozialpädagoge oder Sozialarbeiter für die Lösung solcher Problemfälle zur Verfügung steht.

3. Die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher im weiterführenden Schulbereich – Problemaufriss am Beispiel des Gymnasiums

3.1 Die integrative Beschulung auf einem Regelgymnasium am Wohnort

Es ist nur allzu verständlich, dass Eltern, deren blindes oder sehbehindertes Kind auf der Grundschulstufe integrativ beschult wurde, versuchen werden, die integrative Beschulung auf dem Gymnasium aus folgenden Gründen fortzusetzen:

- Beibehaltung des in Jahren gewachsenen wohnortnahen Freundeskreises ihres Kindes.
- Kein plötzlich eintretender Ablösungsprozess.
- Keine Reduzierung der Eltern-Kind-Beziehung auf das Wochenende während der Schulzeit.

Dies sind nur einige Argumente, die den Wunsch der Eltern zur wohnortnahen integrativen Gymnasialbeschulung ihres Kindes untermauern. Trotzdem ist es zum Wohl des blinden oder sehbehinderten Kindes und für eine richtige langfristige Entscheidung unverzichtbar wichtig, die gegenwärtige Situation an dem in Frage kommenden Gymnasium einer kritischen Überprüfung im Hinblick auf die Unterrichtstauglichkeit für das eigene blinde oder sehbehinderte Kind zu unterziehen:

- Gegenwärtig übergroße Klassen mit bis zu 34 Schülern, die eine individuelle Zuwendung und Förderung eines blinden oder sehbehinderten Schülers nahezu unmöglich werden lassen.
- Kognitive Überfrachtung der einzelnen Unterrichtsfächer mit steigender Informationsfülle (Recherche im Internet und Auswertung der informationsreichen Texte), die nur mit einem erheblich höheren Zeitaufwand von blinden und sehbehinderten Schülern zu bewältigen ist, zumal Leseprozesse behinderungsbedingt im Vergleich zu normal sehenden Schülern verlangsamt verlaufen.
- Wenn schon nichtbehinderte Schüler durch die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre, wie immer wieder berichtet wird, große Schwierigkeiten haben, die ihnen zugemutete Stofffülle zu bewältigen und dabei kaum noch Zeit bleibt für Freizeitaktivitäten, so sollten Eltern von blinden und sehbehinderten Kindern kri-

- tisch und gründlich überprüfen, ob sie ihrem Kind, das ohnehin mit alltäglichen Lebenserschwernissen belastet ist, diesen zusätzlichen Stress zumuten sollten.
- Eltern sollten ausloten, ob die Gymnasiallehrkräfte ihres Kindes zu der Zusicherung einer langfristig angelegten Unterrichtsplanung und –vorbereitung bereit sind, damit die für den Unterricht notwendigen taktilen oder visuell angepassten Anschauungs- und Arbeitsmaterialien rechtzeitig beschafft oder angefertigt werden können.
 - Eltern werden akzeptieren müssen, dass ihr blindes oder sehbehindertes Kind insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht (z.B. Chemie) auf den Status eines „Beistell-Kindes“ reduziert wird. Aufgrund der Blindheit oder Sehbehinderung können diese Schüler bestimmte naturwissenschaftliche Experimente in ihrem Verlauf nicht beobachten und dürfen auch in vielen Fällen aus Sicherheitsgründen nicht selbst wie die übrigen Schüler Experimente durchführen, zumal dafür an den Regelm gymnasien keine blinden- oder sehbehindertengerechten Hilfen existieren. Das Erlernen von bloßem Theoriewissen bleibt hier die einzige Alternative.

3.2 Das Gymnasium für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche am Beispiel der Carl-Strehl-Schule in Marburg – eine echte Alternative!

Da in Deutschland die Förderschulen, ausgerichtet auf den jeweiligen behinderungsspezifisch-individuellen Förderbedarf, behinderte Kinder und Jugendliche bis zum Sonderschulabschluss oder bis zum Hauptschulabschluss, allenfalls aber bis zum Realschulabschluss führen, kann man von der Carl-Strehl-Schule nicht von einer „üblichen Förderschule“ sprechen. Sie ist keineswegs eine sonderschulische Einrichtung, zu der Kinder, die das Leistungs- und Anspruchsniveau der allgemeinbildenden Schule nicht erfüllen, nach entsprechender diagnostischer Überprüfung von den staatlichen Schulämtern hin abgeschoben, also ausgesondert werden. Vielmehr ist sie als Internatsschule eine Einrichtung, die besser als **Spezialschule oder Spezial-einrichtung** bezeichnet werden sollte. Hier werden nicht etwa blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche, die im allgemeinbildenden Regelschulwesen versagt haben, aufgenommen, sondern vielmehr aufgrund elterlicher Entscheidung solche Kinder und Jugendliche, bei denen wegen eines oder mehrerer unter 2. dargestellter Systemmängel das Regelschulwesen den behinderungsspezifisch-individuellen Förderbedarf aus vielerlei Gründen pädagogisch nicht abdecken konnte. Insofern wird diese Schülerklientel nicht zum „Opfer sonderschulischer Diskriminierung“, sondern vielmehr zum „zukunftssträchtigen Ausgestalter“ verantwortungsbewusster Wahlentscheidung durch ihre Eltern, denen nichts mehr am Herzen liegt als die spätere Lebenstauglichkeit und Existenzsicherung ihrer Kinder, um auf dieser Basis auch soziale Verantwortung in der Mitgestaltung unserer Gesellschaft übernehmen zu können.

Selbstverständlich nehmen die blinden und sehbehinderten Schüler der Carl-Strehl-Schule auch am jährlichen Zentralabitur des Landes Hessen teil – und dies mit beachtlichem Erfolg! Im Sinne eines Nachteilsausgleiches hat sich die Carl-Strehl-Schule dazu entschlossen, auch in Zukunft das neunjährige Gymnasium aus den schon weiter oben genannten Gründen beizubehalten. Systemmängel, wie weiter oben bereits für den IU am Regelschulwesen beschrieben, sind an der Carl-Strehl-Schule nicht zu finden, da eine hochqualifizierte und engagierte Lehrerschaft sich täglich auf der differenzierten Bandbreite moderner und blindenpädagogisch sowie sehbehindertenpädagogisch relevanter didaktisch-methodischer Verfahren und Medien für eine optimale und individualisierte schulische Bildung und Erziehung einsetzt. Unterstützung finden sie dabei durch die angegliederte Großdruckbuch- und Punkt-schriftdruckerei, ein großes Arsenal an Anschauungs- und Hilfsmitteln sowie eine der größten Bibliotheken für das Sehbehinderten- und Blindenwesen. Dabei ist die pädagogische Arbeit des Lehrkörpers geprägt von dem ehernen Grundsatz, dass auf keinen schulisch relevanten Bildungsinhalt aus Gründen der Blindheit oder Sehbehinderung der Schülerschaft verzichtet wird. Sehr anschaulich kann dieses am Beispiel des Chemie-Unterrichts verdeutlicht werden. Damit auch blinde Schüler an bestimmten chemischen Experimenten teilnehmen und z.B. eine gewisse Anzahl von Tropfen der Flüssigkeit A in ein Gefäß mit der Flüssigkeit B geben können, hat der zuständige Chemielehrer, der gleichzeitig auch Elektronik-Ingenieur ist, in mehrjähriger Arbeit einen „akustischen Tropfenzähler“ entwickelt, den es natürlich, da es sich hierbei um ein Unikat handelt, im integrativen Chemie-Unterricht eines Regelgymnasiums nicht gibt.

Im außerschulischen Bereich leben die blinden und sehbehinderten Schüler in recht großen, geschmackvoll eingerichteten Einzel- oder Doppelzimmern. Für die alltäglich notwendigen Verrichtungen erhalten sie von einem engagierten und qualifizierten Betreuersteam kontinuierliche und umfassende lebenspraktische Bildung, wodurch langfristig Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in den alltäglichen Verrichtungen auf Schülerseite entsteht und damit der „Prinzenstatus“ so manchen Schülers im Elternhaus bald der Vergangenheit angehört.

Auf diesem Hintergrund läßt sich feststellen, dass man in der Tat die Carl-Strehl-Schule nicht in die Reihe einer „üblichen Förderschule“ stellen kann. Vielmehr ist sie eher vergleichbar mit privaten Gymnasien mit Internatsanschluss wie z.B. Schloss Salem oder Schloss Hansenberg, das Gymnasium für Hochbegabte in Hessen, wobei diese Einrichtungen ja auch niemand als Förderschule bezeichnen würde.

4. Fazit

Auf dem Hintergrund der in diesem Beitrag aufgewiesenen Systemmängel im bestehenden Regelschulsystem bezüglich der integrativen Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher ist es vor allem wegen des komplexen Problemgehaltes dieser Frage wichtig, dass die betreffenden Eltern nicht im „Einzelkämpfer-Status“ verharren. Inzwischen gibt es eine Reihe von Beratungs- und Kompetenzzentren, zumeist entstanden aus ursprünglichen Blinden- und Sehbehindertenschulen, die für ein relativ weites Einzugsgebiet ein Beratungs- und Kooperationsnetz mit interdisziplinärer Ausrichtung auf- und ausgebaut haben, um den betreffenden Eltern vom Kindergarten/von der Frühförderung bis zur Einschulung in den IU der regional zuständigen Grundschule beratend und begleitend zur Verfügung zu stehen. Gerade im Hinblick auf die mit einer integrativen Einschulung eines blinden oder sehbehinderten Kindes verbundenen, systemmängelbedingten Risiken ist den betreffenden Eltern dringend anzuraten, sich mindestens ein Jahr vor der geplanten Einschulung ihres blinden oder sehbehinderten Kindes mit dem für sie regional zuständigen Beratungs- und Kompetenzzentrum in Verbindung zu setzen, damit in einem mehrstufigen Prozess von der Frühförderung/vom Kindergarten bis hin zur integrativen Einschulung systembedingte Schwierigkeiten bereits frühzeitig erkannt und zumindest teilweise durch kompensatorische Unterstützungsmaßnahmen gemildert oder beseitigt werden können (interessierte Leser können sich hierzu umfassend informieren in dem sehr anschaulichen und umfassenden Berichten über die Arbeit der Beratungs- und Kompetenzzentren einschließlich Fallbeispiele – erschienen in der Zeitschrift „Blind – Sehbehindert“, Heft 3/2008).

Die Frage, was nunmehr der wirklich richtige Weg in Bezug auf die Einschulung ihres blinden oder sehbehinderten Kindes ist, kann bei dem bestehenden Schulsystem nach gründlicher Auseinandersetzung mit dem gesamten Fragenkomplex und nach gründlicher fachkompetenter Beratung nur von den betreffenden Eltern, wünschenswerterweise angereichert durch Argumente der kindlichen Mitbestimmung, selbst beantwortet werden. Daher muss das **uneingeschränkte und freie Wahl- und Entscheidungsrecht der Eltern bezüglich der Beschulungsform ihres Kindes unangetastet bleiben.**

Mit der ideologieträchtigen Verteufelung der Förderschulen bringen so manche Theoretiker, zumeist selbst nicht behindert und auch ohne ein behindertes Kind, Eltern von blinden und sehbehinderten Kindern, die sich ihre diesbezügliche Entscheidung nach ausführlicher Beratung gut überlegt haben sowie die an diesen Spezialeinrichtungen arbeitenden Lehrkräfte in Misskredit. Ihr ideologiegeleiteter Eifer hat sie weitgehend blind und gefühllos gegenüber den Eltern und den von ihnen zum Wohle ihres Kindes

immer wieder gebrachten Opfern gemacht, die in dem wöchentlich wiederkehrenden Abschiedsschmerz und in dem Verzicht von 1.800 Tagen gemeinsamen Zusammenlebens mit ihrem Kind während der neunjährigen Gymnasialbeschulung in einer Spezialeinrichtung zum Tragen kommen. Geradezu wohltuend nimmt sich in diesem Zusammenhang ein realistisches Statement der Bundesbehindertenbeauftragten Karin Evers-Meyer aus, wenn sie schreibt: „Es ist selbstverständlich, dass eine ausreichende sonderpädagogische Betreuung und die entsprechende Ausstattung der Regelschule gewährleistet werden muss. Die Finanzierung der inklusiven Beschulung muss hier so geregelt sein, dass sie nicht an Zuständigkeits- und Finanzierungsfragen scheitert. Nur wenn diese Voraussetzungen gesichert sind, macht eine generelle inklusive Beschulung Sinn und können die gescheiterten Integrationskarrieren, von denen Sie schreiben, vermieden werden. Bis diese Voraussetzungen geschaffen sind, hält die Beauftragte Sonderschulen und Förderzentren wie die Carl-Strehl-Schule weiterhin für erforderlich.“[‡]

5. Einige Anmerkung zur Inklusionsdebatte aus Elternsicht

Geht man davon aus, dass eine inklusive Schule untrennbar mit der Vision einer inklusiven Gesellschaft verbunden ist, lohnt es sich eigentlich nur darüber zu diskutieren, wenn man an die zukunftssträchtige Umsetzung dieser Vision glaubt. Die Geschichte lehrt uns, dass zu allen Zeiten in allen Kulturen bis zum heutigen Tage Menschen mit Behinderungen benachteiligt, ausgegrenzt, ja, vor nicht einmal einem Jahrhundert in unserem Lande zu Millionen ermordet wurden. Auch das bekannte und geflügelte Wort unseres ehemaligen Bundespräsidenten von Weizsäcker, „es ist normal, verschieden zu sein“, hat bis heute aber auch gar nichts an der Tatsache geändert, dass viele und dazu noch auch einflussreiche Persönlichkeiten Elemente dieses unseligen Erbes der Geschichte unbewusst oder zuweilen auch bewusst in sich herumtragen, was man an ihren Reaktionen, geht es um das Phänomen Behinderung, auch deutlich spüren kann. Auch wenn es der Integrationsbewegung in den letzten gut 30 Jahren gelungen ist, „integrative Fortschrittsinseln“ in den verschiedenen Lebensbereichen zu etablieren, so muss heutzutage jede einzelne Rehabilitationsmaßnahme und Sozialleistung, jede einzelne Bordsteinabsenkung und jeder Nachteilsausgleich (z.B. Blindengeld) erkämpft werden, wobei es nur eine Frage der Zeit ist, bis andere Gesellschaftsgruppen diese staatlichen Leistungen wiederum anzweifeln. Die Globalisierung, in der Menschenrechte und Solidaritätsleistungen für Schwächere vom „goldenen Kalb des Wirtschaftswachstums“ angezweifelt oder gar verschlungen werden, führt nicht nur zu Entsolidarisierungsprozessen, mit denen verschiedene Gesel-

[‡] vgl. Schreiben von Frau Karin Evers-Meyer an Prof. Dr. Kurt Jacobs vom 19.09.2007

schaftsgruppen gegeneinander ausgespielt werden, sondern lässt eine „Gesellschaft der Ichlinge“ entstehen, in der das menschliche Individuum mit seinen oftmals gegebenen Lebenserschwernissen (z.B. Behinderung), seinen Bedarfen und seinen existenzsichernden Schutzbedürfnissen immer weniger gesehen und beachtet wird. Sind die Inklusionsvertreter mit ihrem Theorieansatz etwa auch schon in diesen gesellschaftlichen Sog geraten, wenn Weström kritisch analysierend feststellt: „Die inklusive Schule wird auch von Behinderten besucht, aber sie werden so nicht mehr bezeichnet, denn sie sind Teil der Vielfalt. Die inklusive Schule kennt folglich auch nicht mehr den Begriff „individueller Förderbedarf“ (so unglücklich dieser auch immer sein mag), weil die damit verbundene personenzentrierte Zuwendung oder die Kategorisierung in bestimmte Personengruppen systemlogisch ausgeschlossen ist (Hinz, S. 11). Die inklusive Gesellschaft kennt konsequenterweise keinen Nachteilsausgleich, keine Arbeitsplatzabgabe oder dergl.“ (vgl. Weström, M., „Ein Diskussionsbeitrag zur Inklusion“ in „Blind-Sehbehindert“, Ausgabe 2/2008, S. 152). Um keine diesbezüglichen Missverständnisse aufkommen zu lassen, wäre es insbesondere für Eltern behinderter Kinder wesentlich hilfreicher, wenn A. Hinz sich wie in seinem Beitrag in „Blind-Sehbehindert“ 1/2008 nicht nur auf sieben Thesen beschränken würde, sondern sich dazu entschließen könnte, erst einmal ein Leitbild in Gestalt eines „Menschenbildes vom inklusiv beschulten Kind“ im Rahmen des Theoriekonzepts der inklusiven Pädagogik zu entwickeln und vorzustellen. Weiterhin würde es sicherlich auf ein großes Interesse stoßen, wenn z.B. A. Hinz oder ein anderer Vertreter der inklusiven Pädagogik sich dazu entschließen könnten, einmal ein „Modell einer inklusiven Beschulung“ am Beispiel einer dritten Klasse mit 20 Schülern zu entwickeln, von denen ein Kind autistisch ist, ein Kind blind, ein Kind mit einer schweren Spastik im Rollstuhl sitzt, ein Kind mit Lernhilfebedarf und ein gehörloses Kind ist. Die kritische Diskussion eines solchen Modells hätte dann sicherlich den Vorteil, die bisherigen Theorieansätze aus dem visionären Dunst zukunftsferner Galaxien mehr in die mögliche realitätsbezogene pädagogische Arbeit zu rücken.

In vollständiger Identifikation mit den weiteren Ausführungen mit M. Weström in seinem Beitrag in „Blind-Sehbehindert“ Ausgabe 2/2008 würde ich mir wünschen, dass die Vertreter der inklusiven Pädagogik mit ihrem Engagement und Ideenreichtum zunächst einmal Impulse zur Beseitigung der in diesem Beitrag aufgezeigten zahlreichen Systemmängel in der integrativen Beschulung liefern würden, um nach deren stufenweiser Umsetzung auf dieser Basis dann weitere, wegen nicht zu großer Zukunftsferne greifbare Modelle zu entwickeln.

Prof. Dr. Kurt Jacobs