

E-Journal Einzelbeitrag
von: Anne Bödicker

Strukturelle Benachteiligung jenseits des Unterrichtsraums

Fahrtzeiten, Internat und soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigung im Licht der UN-BRK

aus: blind-sehbehindert 4/2026 (BSB2604W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 198–208
DOI: 10.3278/BSB2604W002

Der Beitrag untersucht strukturelle Benachteiligungen von Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung des Sehens jenseits des Unterrichtsraums. Auf Basis von acht teilnarrativen Leitfadeninterviews mit Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse einer Förderschule mit Internatsunterbringung werden drei Dimensionen rekonstruiert: lange Pendelwege, frühe institutionelle Separation sowie eingeschränkte Freizeit- und Sozialteilhabe am Wohnort.

Theoretisch rahmt der Beitrag die Befunde mit dem Konzept Crip Time, dem New Mobilities Paradigm (Sheller/Urry) sowie Tillmanns Überlegungen zu Statuspassagen. Die Fallkontrastierung zeigt: Strukturell erzwungene Bildungsmobilität und frühe Familienseparation produzieren genau jene Benachteiligungen bei der sozialen Entwicklung, die Artikel 24 der UN-BRK ausdrücklich verhindert sehen will.

Struktureller Zwang und institutionalisierte Normalität höhlen dabei das Recht auf Selbstbestimmung und freie Schulwahl faktisch aus. Der Beitrag schließt mit Schlussfolgerungen für Infrastrukturpolitik, pädagogische Praxis und Forschung.

Schlagworte: UN-Behindertenrechtskonvention; Crip Time; Bildungsmobilität; Inklusion
Zitiervorschlag: *Bödicker, Anne (2026). Strukturelle Benachteiligung jenseits des Unterrichtsraums: Fahrtzeiten, Internat und soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigung im Licht der UN-BRK. blind-sehbehindert, 146(4), 198-208. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/BSB2604W002*

Strukturelle Benachteiligung jenseits des Unterrichtsraums

Fahrtzeiten, Internat und soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigung im Licht der UN-BRK

1 Einleitung

Lisa fährt täglich vier Stunden Bus: zur Schule und zurück nach Hause. Das ist kein außergewöhnlicher Umstand in ihrer Biografie – es ist die Normalität, die das deutsche Bildungssystem für Schülerinnen und Schüler wie sie bereithält. Wer von einer Beeinträchtigung des Sehens bzw. Blindheit betroffen ist und einen höheren Bildungsabschluss anstrebt, hat in Deutschland noch immer stark eingeschränkte Optionen: Entweder besucht die Person eine Regelschule, die – wenn überhaupt – mit einer Unterstützung ausgestattet ist, die sich in der Praxis häufig als unzureichend erweist, oder eine der wenigen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sehen, die über das Bundesgebiet verteilt und nur selten wohnortnah sind. Für viele bedeutet dies: täglich Stunden auf der Straße oder früher Auszug aus dem Elternhaus – manchmal schon mit sieben Jahren.

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009, die in der deutschen Rechtsordnung einem Bundesgesetz entspricht, ist inklusive Beschulung gesetzlich verankert. Artikel 24 garantiert allen Menschen mit Behinderung den Zugang zu einem „integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ sowie ein Umfeld, das „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (Art. 24, Abs. 2b, 2e). Wocken (2013, 52) bezeichnete die UN-BRK als „Meilenstein in der Geschichte der Bundesrepublik“. Mehr als anderthalb Jahrzehnte nach diesem Meilenstein besuchten im Schuljahr 2024/25 noch immer 55,5 Prozent aller Kinder mit Förderbedarf eine Förderschule (KMK 2026). Für SuS im Förderschwerpunkt Sehen lag der Anteil bei 46,5 Prozent: Von 9.721 SuS besuchten 4.524 eine segregierte Einrichtung.

Diese Zahlen werfen Fragen auf, die über Statistiken hinausgehen. Lang (2012, 238) hat darauf hingewiesen, dass die Inklusionsdebatte zwar an „politischer Brisanz“ gewinne, gleichzeitig aber an „inhaltlicher Substanz“ verliere – mit der Gefahr, dass die spezifischen Bedürfnisse kleinerer Fördergruppen „unter den Tisch zu fallen“ drohten. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Leerstelle zum Ausgangspunkt. Er fragt: Wie erleben Jugendliche mit einer Beeinträchtigung des Sehens die strukturellen Bedingungen ihres Schulalltags – und inwiefern stehen diese Erfahrungen in Spannung zu den Versprechen der UN-BRK? Dabei schließt er an Vorarbeiten an (Bödicker 2025/2026)[1], weitet den Blick jedoch: Während bisherige Analysen Teilhabebarrieren vor allem *im* Un-

1 In der Druckausgabe der Dissertation finden sich neben Kapiteln zu Forschungsstand, methodischem Vorgehen etc. drei ausführliche Fallporträts von Kai, Felix und Jannik zu schulischen Erfahrungen in Förderschulen und inklusiv arbeitenden Regelschulen, zu Schulwechseln, Freundschaften und zu familiären Erfahrungen im Umgang mit der Sehbeeinträchtigung. Auch gibt es ein Kapitel zur inklusionssensiblen Professionalisierung.

DOI: 10.3278/BSB2604W002

terricht rekonstruiert haben, rückt dieser Beitrag die strukturelle Dimension ins Zentrum, die dem Unterricht *vorausgeht* und ihn *umgibt*.

Die hier vorgestellte Analyse stützt sich auf acht teilnarrative Leitfadeninterviews mit SuS der 9. und 10. Klasse einer Förderschule mit Internatsunterbringung, ausgewertet mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018/2022) in fallvergleichender Perspektive. Dazu wurden drei analytische Dimensionen als Suchraster entwickelt, die deduktiv an das Material herangetragen wurden: (I) Fahrtzeit und Mobilität – Schultransport, räumliche Distanz, Auswirkungen auf Freizeitgestaltung und Alltagsorganisation; (II) Frühe Separation und Internat – Zeitpunkt und Bedingungen des ersten Heimatverlassens, Heimweh, Familienbeziehungen, Entwicklung von Selbstständigkeit; (III) Freizeit und soziale Teilhabe – Freizeitgestaltung, Vereinsmitgliedschaft, Freundeskreise, Integration in Wohnumfeld und Peergroup. Anschließend erfolgte eine systematische Fallkontrastierung sowie eine synoptische Rückbindung an Artikel 24 der UN-BRK.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 entfaltet die theoretische Rahmung. Abschnitt 3 analysiert drei Dimensionen struktureller Benachteiligung anhand des Interviewmaterials. Abschnitt 4 nimmt Übergangsentscheidungen in den Blick. Abschnitt 5 diskutiert die Befunde im Licht des Artikels 24 der UN-BRK, und Abschnitt 6 formuliert Schlussfolgerungen für Praxis und Bildungspolitik.

2 Theoretische Rahmung

Um die strukturellen Dimensionen schulischer Benachteiligung für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung des Sehens analytisch fassen zu können, werden drei theoretische Konzepte eingeführt und aufeinander bezogen: Crip Time, das New Mobilities Paradigm sowie Überlegungen zu früher institutioneller Separation und Statuspassagen. Gemeinsam bilden sie eine analytische Heuristik, die es erlaubt, das Interviewmaterial im Licht des normativen Rahmens der UN-BRK zu lesen.

2.1 Crip Time – Zeit als Strukturfrage[2]

Das Konzept Crip Time entstammt den Disability Studies und bezeichnet die systematische Erfahrung von Menschen mit Behinderungen, dass gesellschaftliche Zeitnormen nicht für sie konstruiert sind (Kafer 2013). Die als neutral geltenden Zeitstrukturen des öffentlichen Lebens – Unterrichtstakt, Prüfungsdauer, Schulweglänge, Stundenpläne – sind auf Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung zugeschnitten und benachteiligen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen systematisch, nicht zufällig.

Konzeptuell liegt dem ein Dualismus zugrunde: Einem kapitalistisch-ableistisch geprägten Zeitkonzept steht ein „behindertes“ Zeitkonzept gegenüber (Imholz 2026a). Die Differenz bzw. Behinderung wird dort spürbar, wo für behinderte Menschen etwas entgegen einer Norm nicht, noch nicht (Weisser 2005) oder in anderer Weise geht und damit z. B. länger dauert, wie das morgendliche Duschen, der Schulweg oder die Organisation von Assistenz und Hilfsmitteln (Imholz 2026b). Crip Time bezeichnet dabei nicht nur Verspätungen, sondern ein strukturelles Machtverhältnis: Behinderte Menschen können versuchen, sich der normativen Zeitschablone anzupassen – mit sozialem Einschluss als möglicher Belohnung, Masking und körperlicher Überbelastung als Preis. Oder sie leben ihre Zeit mit Einschränkungen bzw. erforderlichen Anpassungen – und riskieren Ausschluss.

2 Ich danke Dr. Susanne Imholz herzlich für den thematischen Austausch zu Crip Time und das Teilen ihres unveröffentlichten Artikels.

Dieser Beitrag schlägt eine konzeptionelle Erweiterung vor: „Crip Time als Alltag“ meint die Ausdehnung des Konzepts auf die gesamte Lebensstruktur der Jugendlichen. Die zeitliche Mehrbelastung ist nicht auf Unterrichtssituationen begrenzt: Sie beginnt gegebenenfalls mit dem Aufstehen, setzt sich häufig in Pendelzeiten fort, die Freizeit und soziale Aktivitäten beschneiden, und wirkt in der Ermüdung nach langen Fahrtagen. Diese Erweiterung schließt an Überlegungen der Crip Theory an, die – im Anschluss an Foucault und feministische Disability Studies – die Normierung von Zeit als Machtinstrument begreift, das nicht-normative Körper diszipliniert und zum Masking zwingt. In der Schule als Institution der Normalisierung gilt: Die Zeitstruktur konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung mit ihrer Abweichung nicht nur im Unterricht, sondern auf dem Weg dorthin und in der fehlenden Freizeit danach.

2.2 Räumliche Benachteiligung und erzwungene Bildungsmobilität

Die räumliche Konzentration von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sehen ist keine pädagogische Entscheidung, sondern strukturelle Konsequenz einer mehr als zweihundertjährigen Tradition institutioneller Besonderung (Bödicker 2025, 57–74).

Diese Struktur lässt sich mit dem von Sheller und Urry (2006) entwickelten New Mobilities Paradigm theoretisch schärfer fassen. Sheller und Urry kritisieren, dass die Sozialwissenschaften Mobilität lange als neutrale Hintergrundvariable behandelt haben – als Transportlogistik, nicht als sozial produzierte und ungleich verteilte Ressource. Ihr Paradigma macht sichtbar: Nicht alle Menschen können sich gleich frei und gleich kostengünstig durch den Raum bewegen. Sheller und Urry (2006) sprechen von „fast and slow lanes“ – Strukturen, die die Mobilität mancher beschleunigen, während andere in aufwändigere Wege gedrängt werden. Für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sehen ist genau dies Realität: Ihre Bildungsmobilität ist häufig nicht Ausdruck freier Wahl, sondern systemisch erzwungen.

Besonders ertragreich ist Sheller und Urrys Kritik am „Sedentarismus“: die theoretische Grundhaltung, die Sesshaftigkeit und Ortsgebundenheit als gesellschaftliche Normalität setzt. Im Bildungssystem wirkt dieser Sedentarismus als unsichtbare Planungsprämisse: Das Kind, das den Schulweg zu Fuß zurücklegt, gilt als Normalfall; das Kind im stundenlangen Taxi erscheint als logistische Ausnahme. Für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sehen ist diese Ausnahme nicht selten strukturelle Regel. Darüber hinaus betonen Sheller und Urry (2006, 210), dass Mobilität stets auf „immobile Plattformen“ angewiesen ist – Fahrpläne, Fahrdienste, Beförderungsregelungen –, die ihrerseits Machtverhältnisse reproduzieren. Wer den Schulbus verpasst oder in einem Zuständigkeitsstreit zwischen Behörden ohne Beförderung dasteht, ist strukturell immobil: Das ist keine logistische Panne, sondern Ausdruck systematischer Mobilitätsungleichheit.

Die empirischen Befunde bestätigen die Tragweite: Eine Studie an einem ländlichen Gymnasium in NRW zeigte, dass längere motorisierte Schulwege mit schlechteren Schulleistungen, kürzeren Schlafzeiten und mehr Hausaufgabenaufwand korrelieren – wobei die Fahrtzeit selbst und nicht der Schlafmangel der entscheidende Faktor war (Rummer und Herzmann 2014). Das Mobilities-Paradigma macht sichtbar, dass dies kein individuelles Pech ist, sondern das Ergebnis einer sedentaristischen Bildungsinfrastruktur.

2.3 Frühe institutionelle Separation und Statuspassagen

Die Internatsunterbringung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung des Sehens

DOI: 10.3278/BSB2604W002

ist in Deutschland keine Randerscheinung, sondern institutionell normalisierte Praxis. Powell (2007, 321) versteht schulische Behinderung als „kontinuierlich sich ausbreitenden Prozess des Behindertwerdens durch eine offizielle Klassifizierung und Beschulung in räumlich getrennten und stigmatisierenden Einrichtungen“. Das vorliegende Material zeigt, dass dieser Prozess nicht erst im Jugendalter, sondern bereits im frühen Kindesalter einsetzen kann.

Theoretisch aufschlussreich ist hier Tillmanns (2013) Unterscheidung zwischen erwartbaren Statuspassagen – gesellschaftlich normierten Übergängen, auf die Individuen und Familien vorbereitet sind – und biografisch ungeplanten Übergängen unter Bedingungen von Unsicherheit. Für einen Teil des Samples gilt: Der Übergang ins Internat ist kein gesellschaftlich vorbereiteter Schritt im Sinne einer adoleszenten Ablösung, sondern ein durch das Bildungssystem erzeugter Übergang mit spezifischen Belastungen – umso mehr, je früher er eintritt und je weniger echten Entscheidungsraum die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien dabei haben (Walther 2015, 40).

3 Drei Dimensionen struktureller Benachteiligung

Artikel 24 UN-BRK denkt Bildung als Lebensraum, nicht nur als Unterrichtsraum. Absatz 2e fordert ein Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet; Absatz 2c verlangt angemessene Vorkehrungen für den Einzelnen; Absatz 2d sieht notwendige Unterstützung vor, die nicht auf den Unterricht beschränkt ist. Die Analyse der acht Interviews zeigt, dass dieser umfassende Anspruch für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung des Sehens in drei Dimensionen systematisch verfehlt wird.

Alle acht Interviewpersonen – Kai, Felix, Jannik, Hendrik, Lisa, Sophie, Alexander und Rahel – teilen eine Grundkonstellation: Die besuchten Schulen liegen räumlich weit von der Familie entfernt. Die Bewältigungsformen variieren (Pendeln oder Internat), das strukturelle Muster ist dasselbe.

3.1 Lange Wege, kurze Tage: Pendelzeit als Teilhabebarriere

Lisa repräsentiert im Sample den Extrempol langer Fahrtzeiten: Da ihr Bundesland über nur eine einzige entsprechende Schule verfügt, wird sie täglich im Sammeltransporter befördert:

„Ich bin morgens und abends zwei Stunden hin und zurück gefahren.“ (Lisa)

Auf Rückfrage, ob das eine Strecke sei, antwortet sie schlicht: „Jep.“ Die Konsequenz beschreibt sie klar: „Meine Nachmittage hab ich in der Schule verbracht. [...] wirklich Freizeit gab es da nicht.“ Den Freitag nennt sie ihren Lieblingstag – weil sie „schon um zwei losgefahren“ sei, also „um vier zu Hause“ gewesen sei. Lisas Fall zeigt modellhaft, was die Analyse für das Sample ergibt: Extreme Fahrtzeiten verhindern soziale Teilhabe am Wohnort und verlagern die gesamte Peersozialisation an die Schule – ein Befund, der im Licht des New Mobilities Paradigms nicht als logistische Randnotiz erscheint, sondern als strukturelle Mobilitätsungleichheit.

Rahel, die täglich anderthalb Stunden mit dem Taxi nach Hause fuhr, beschreibt dieselbe Dynamik:

„Also erstmal musste ich nach der Schule anderthalb Stunden nach Hause fahren mit dem Taxi. Dann hatte ich was gegessen und dann musste ich Hausaufgaben machen und so viel Zeit war dann gar nicht mehr über.“ (Rahel)

Was hier buchstäblich „nicht mehr über“ ist, ist der Zeitraum, in dem soziale Kontakte geknüpft, Vereine besucht und Freundschaften gepflegt

werden – kurz: die Zeit, in der die soziale Entwicklung stattfindet, die Art. 24, Abs. 2e ausdrücklich schützen will.

Jannik benennt die soziale Konsequenz explizit: „Ich hätte mir auch gewünscht, vielleicht noch mehr Freunde zu haben." Den Zusammenhang stellt er selbst her: Die langen Schultage ließen keinen Raum für Kontakte außerhalb der Schule. Sophies Fall ergänzt eine weitere Dimension: Ihre langen Fahrtzeiten resultierten nicht aus geografischer Unausweichlichkeit, sondern aus einem bürokratischen Zuständigkeitsstreit:

„Großstadt A hat immer Großstadt B zugeschoben, dass Großstadt B für das Gebiet zuständig ist […]. Und Großstadt B hat gesagt Großstadt A ist dafür zuständig […]. Und somit musste ich die Schule wechseln." (Sophie)

Das ist kein individuelles Pech, sondern Systemversagen: Artikel 24 Abs. 2c fordert angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen – genau diese blieben in Sophies Fall über Jahre aus. Der fallübergreifende Vergleich zeigt zudem ein konsistentes Muster: Alle acht Interviewpersonen haben ihre sozialen Netzwerke primär an der Schule aufgebaut, nicht am Wohnort. Damit verfehlt das System ein Ziel, das die Konvention als gleichwertiges Ziel zur schulischen Entwicklung ansieht. An dieser Stelle könnte ein „klassisches" sonderpädagogisches Gegenargument erwartet werden: Die schulisch gebundenen Peerkontakte zu Gleichbetroffenen gelten traditionell als Argument für separierende Beschulung. Aus Sicht der UN-BRK greift das jedoch zu kurz, denn es erklärt eine Kompensationsleistung zur Legitimation ebenjener Exklusion, die sie kompensieren soll – statt Teilhabe am Wohnort selbst zu ermöglichen.

3.2 Frühe Separation: Das Internat als institutionell normalisierter Zwang

Alexander kommt mit sieben Jahren ins Internat – nicht auf eigenen Wunsch, sondern weil es wohnortnah keine geeignete Schule gibt:

„Ich wurde in ein Internat abgegeben, hatte ziemlich viel Heimweh." (Alexander)

Rückblickend beschreibt er es als „schon ein bisschen heftig". Diese Normalisierung des Außergewöhnlichen ist aufschlussreich: Was strukturell als Missstand erkennbar ist, wird biografisch als unhinterfragte Gegebenheit angeeignet.

Felix, der nach einer akuten Sehverschlechterung aufs Internat wechseln muss, bringt den Strukturzwang auf den Punkt:

„Es war keine freiwillige Entscheidung, aber es gab auch keine Alternative dazu." (Felix)

Dieser Satz lässt sich als Zusammenfassung der strukturellen Situation eines Teils des Samples lesen. Wer die einzige verfügbare Option für einen angemessenen Bildungsabschluss nur unter der Bedingung früher Familienseparation wahrnehmen kann, ist durch das System behindert – auch wenn die Einrichtung selbst ausgezeichnet fördert.

Die Fallkontrastierung verdeutlicht, dass nicht die Internatsunterbringung als solche negativ wirkt, sondern die Bedingungen, unter denen sie erzwungen wird. Jannik, der seinen Wechsel als selbst gewählt erlebt – „Ich habe das lieber selber entschieden" –, profitiert von ausreichend Vorbereitungszeit, elterlichem Rückhalt und einer stabilen Vorgeschichte. Der Maximalkontrast zwischen Alexander (frühe Vollseparation ab sieben Jahren) und Jannik (selbst gewählter Übergang mit Vorlauf) zeigt: Zeitpunkt und Grad der Selbstbestimmung sind entscheidender als die bloße Tatsache des Internatswechsels. Ein übergreifen-

DOI: 10.3278/BSB2604W002

des Muster wird dabei sichtbar: In Fällen mit positiven Separationsverläufen zeigen Eltern eine klar stützende Haltung – in belasteten Verläufen ist die Elternposition ambivalenter.

3.3 Was bleibt: Freizeit, Freundschaft, soziale Einbindung

Dass Jugendliche mit einer Beeinträchtigung des Sehens überproportional viel Zeit allein oder mit Familie verbringen und weniger soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen haben als sehende Peers, ist empirisch belegt (Jessup et al. 2018). Im Sample zeigt sich: Die Jugendlichen rahmen diese Einschränkung zumeist nicht als solche, sondern als normale Gegebenheit ihrer Situation.

Kai verliert den Zugang zu ihrer zentralen außerschulischen Ressource – dem Fußball – durch eine Diskriminierungserfahrung beim Sichtungstraining. Ein Vater einer Mitspielerin informiert den Trainer über Kais Sehbeeinträchtigung, woraufhin sie nicht ausgewählt wird:

„Er hat gesagt, dass meine Leistungen ganz gut sind und so, aber es leider nicht reicht. […] Aber man hat gemerkt, dass das wegen den Augen war.“ (Kai)

Dieser Ausschluss verweist auf etwas, das über die Schule hinausgeht: Ableistische Ausschlusslogiken durchdringen den gesamten Lebensalltag und beeinträchtigen nachhaltig den Selbstwert.

Und Alexander beispielsweise muss sein Judotraining reduzieren, seit er pendelt:

„Mit dem Judotraining war es etwas nicht ganz so regelmäßig, was ich ziemlich schade finde, weil es einfach fahrtechnisch nicht geklappt hat.“ (Alexander)

Sport ist das dominante Freizeitmedium im Sample: Fast alle nutzen Judo, Reiten, Fußball, Torball oder Tanzen als primären Freizeitkanal, der auch nicht behinderungsspezifischen Kontakte und Körpererleben als Normalitätssphäre bietet. Gleichzeitig ist diese Teilhabe strukturell fragil – sie hängt von Fahrtmöglichkeiten und dem Ausbleiben diskriminierender Barrieren ab. Sophie bringt das Kernmuster fehlender Freizeitmöglichkeiten und -kontakte auf den Punkt:

„Ich kann nicht sagen, dass mir etwas gemangelt hat bis auf halt, dass ich gerne schon Freunde gehabt hätte in der Umgebung. Man merkt schon, dass man irgendwie total ausgeschlossen ist, aber es lag einfach daran, dass ich zu weit weg zur Schule gegangen bin und dann halt nicht die Zeit dafür hatte.“ (Sophie)

Sophie sagt nicht, dass das System sie benachteiligt hat. Sie sagt, es *lag daran*, dass sie „zu weit weg“ war und „nicht die Zeit“ hatte. Strukturelle Bedingungen werden als persönliche Umstände verarbeitet. Das ist Crip Time als Alltag: strukturell produzierte Zeitknappheit, die die soziale Entwicklung im Sinne des Artikels 24 systematisch beschneidet – und die von den Betroffenen selbst nicht notwendig als Ungleichheit benannt wird, weil ihnen hierfür keine Sprache angeboten wurde.

4 Übergangsentscheidungen: Selbstbestimmung unter strukturellem Zwang

Artikel 24 UN-BRK garantiert in Verbindung mit Artikel 7 das Recht von Kindern mit Behinderungen, ihre Meinung zu Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, wirksam einzubringen. Freie Schulwahl ist in Deutschland rechtlich verankert – wobei bereits die Notwendigkeit einer solchen Wahl zwischen zwei getrennten Systemen aus der Perspektive des Artikels 24 UN-BRK selbst Ausdruck eines strukturellen Defizits ist (CRPD-Ausschuss 2015). Faktisch ist diese Wahl für Kin-

der und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung zudem stark eingeschränkt: Das Regelschulnetz bietet in der Fläche keine ausreichende Unterstützungsinfrastruktur; das Förderschulsystem ist geografisch konzentriert. Vor diesem Hintergrund werden Übergangsentscheidungen getroffen, die den Anspruch freier Wahl häufig konterkarieren.

So illustriert Hendriks Bildungsweg exemplarisch das Paradox der Inklusionspolitik: massives Mobbing in der Regelgrundschule, Wechsel zur Förderschule – und dann deren Schließung im Zuge der Inklusionspolitik:

„Ich bin auf einer Regelgrundschule gestartet. Da aber relativ schnell gescheitert. […] Und die [Förderschule] hat dann auf Grund der Inklusion geschlossen." (Hendrik)

Die politische Umsetzung von Inklusion beseitigt eine Institution, die für ihn inklusive Bedingungen geschaffen hatte. Das ist kein Einzelfall: Wenn Förderschulen schließen, ohne dass an Regelschulen vergleichbare Unterstützungsstrukturen entstanden sind, verstärkt Inklusionspolitik die Benachteiligung, die sie überwinden will.

Kai, deren Wechsel von außen angestoßen wurde, benennt die sich daraus ergebende biografische Konsequenz direkt:

„Dann wurde es so gesehen entschieden für mich, dass ich hierhin gehe, und ja, ich finde es nach wie vor nicht so toll." (Kai)

Kai bleibt in einem anhaltenden Zustand der Ohnmacht, Nicht-Akzeptanz und instrumentellen Nutzung der Schule; sie hadert nachhaltig mit dem Wechsel an die Förderschule. Das ist nicht Ausdruck mangelnder Integrationsfähigkeit, sondern biografische Folge einer Entscheidung, die letztlich ohne sie getroffen wurde, weil die Regelschule mit ihren Zeitstrukturen und wenig flexiblen Leistungserbringungsmöglichkeiten nicht mehr passend für sie war bzw. nicht an Kai angepasst wurde.

Sophies Fall zeigt institutionelle Diskriminierung durch administrative Fehler (Gomolla 2016): Durch den Behördenzuständigkeitsstreit wechselt sie mehrfach die Schule, wiederholt Klassen – und erhält einen Zeugniseintrag „lernbehindert", der nicht ihren tatsächlichen Kompetenzen entspricht. Diese Fremdzuschreibung verfolgt sie und wird formal erst durch eine spätere IQ-Testung widerlegt. Das ist das, was das New Mobilities Paradigm als strukturelle Immobilisierung beschreibt: Die „immobilen Plattformen" des Bildungssystems versagen, und die negativen Konsequenzen tragen die „Schwächsten".

Demgegenüber steht Jannik als Positivfall: Er trifft die Entscheidung für seinen Schulwechsel in einem echten Entscheidungsraum, mit Zeit zur Orientierung und elterlichem Rückhalt. Das Ausmaß, in dem Jugendliche ihren Übergang als selbstbestimmt erleben, korreliert – so das übergreifende Muster der Fallkontrastierung – mit der Integrationsqualität an der neuen Schule, der Stabilität der Familienbeziehungen und dem Grad der Vorbereitung. Wer die einzige verfügbare Bildungsoption nur unter der Bedingung früher Familienseparation wahrnehmen kann, trifft im Sinne von Artikel 7 UN-BRK keine Wahl – und zwar nicht aus bösem Willen, sondern weil das System keine anderen Optionen bereithält. Dabei ist analytisch zu unterscheiden: Das Beteiligungsrecht nach Artikel 7 UN-BRK bezieht sich auf die Qualität der Entscheidungsfindung *innerhalb* einer gegebenen Situation – wurde das Kind gehört, informiert, ernst genommen? Diese Frage ist von der systemischen Frage nach Artikel 24 zu trennen, ob die Existenz eines Parallelsystems aus Förder- und Regelschule selbst konventionskonform ist. Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat hierzu wiederholt unmissverständlich Stellung bezogen:

DOI: 10.3278/BSB2604W002

Deutschland erfüllt seine Verpflichtungen aus Artikel 24 nicht, solange es neben dem allgemeinen Schulsystem ein gesondertes Förderschulsystem aufrechterhält (CRPD-Ausschuss 2015; 2023) – unabhängig davon, wie gut das Beteiligungsverfahren im Einzelfall ausgestaltet ist. Ein noch so sorgfältig begleitetes „Wahlrecht" zwischen zwei Systemen kann das strukturelle Problem also nicht auflösen, das in der Existenz des Parallelsystems selbst liegt. Die in diesem Abschnitt dokumentierten Fälle zeigen entsprechend zwei ineinander verschränkte, aber getrennt zu adressierende Defizite: mangelnde Beteiligung im Einzelfall *und* ein System, dessen bloße Existenz bereits substanziellen Prinzipien der Konvention widerspricht.

5 Diskussion: Befunde im Licht der UN-BRK

Die Befunde lassen sich in drei Thesen verdichten, die den Kern der Spannung zwischen normativem Anspruch und empirischer Realität benennen.

These 1: Das Bildungssystem verfehlt den Lebensraum-Anspruch der UN-BRK

Das deutsche Bildungssystem produziert für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung des Sehens strukturelle Benachteiligungen, die weit über den Unterricht hinausreichen – und damit den umfassenden Anspruch des Artikels 24 systematisch verfehlen. Die Befunde zeigen: Lange Pendelwege, frühe Internatsunterbringung und beschnittene Freiräume außerhalb der Schule produzieren genau jene Benachteiligungen bei der sozialen Entwicklung, die die UN-BRK ausdrücklich verhindert sehen will. Dies ist ein systemisches Muster, das alle acht Interviews in unterschiedlicher Ausprägung durchzieht. Die fallübergreifende Kontrastierung macht dabei sichtbar, dass die Intensität der Benachteiligung durch den Grad der Selbstbestimmung beim Übergang moderiert wird – aber nicht beseitigt.

These 2: Struktureller Zwang höhlt Selbstbestimmung und freie Schulwahl aus

Übergangsentscheidungen finden unter Bedingungen strukturellen Zwangs statt, die das Recht auf freie Schulwahl und Selbstbestimmung (Art. 3, 5, 24 UN-BRK) faktisch aushöhlen. Das Recht der Jugendlichen auf Beteiligung (Art. 7 UN-BRK) wird formal gewährt, stellt aber inhaltlich häufig keine Wahl dar: Wer lediglich zwischen einer wohnortfernen Internatsunterbringung und einer unzureichend unterstützten Beschulung an einer Regelschule wählen kann, trifft keine freie Entscheidung. Hinzu kommt: Die Bundeslandabhängigkeit der Umsetzung ist erheblich. In einigen Bundesländern funktioniert die Zusammenarbeit zwischen überregionalen Förderzentren und allgemeinen Schulen wesentlich besser als in anderen – die substanzielle Realisierbarkeit von Bildungsteilhabe hängt damit stark vom Zufall des Wohnortes ab.

These 3: Normalisierung als Machteffekt

Die Internatsunterbringung als institutionell normalisierte Praxis widerspricht dem Geist der UN-BRK, ohne als Problem wahrgenommen zu werden. Alexander bezeichnet das Internat als „schon ein bisschen heftig" – und fragt nicht nach Alternativen, weil es in seiner Lebensrealität keine gibt. Die Normalisierung des Außergewöhnlichen ist selbst ein Symptom struktureller Macht: Was institutionell als gegeben gilt, wird biografisch zumeist als gegeben akzeptiert. Die Fallkontrastierung zeigt allerdings, dass diese Rahmung nicht überall gilt: Bei Kai und in Teilen bei Rahel sind Brüche sichtbar, die auf die Kosten dieser Normalisierung hinweisen. Artikel 24 will genau diesen Normalitätsstatus aufbrechen – durch wohnortnahe Schulsettings und Unterstützungsstruktu-

ren, die den gemeinsamen Unterricht ermöglichen.

Diese drei Thesen richten sich nicht gegen einzelne Institutionen oder Fachpersonen – viele der beschriebenen Situationen entstehen trotz engagierten Handelns unter schwierigen Rahmenbedingungen. Die Kritik richtet sich an die strukturellen Bedingungen: an ein Bildungssystem, das für diese Gruppe keine flächendeckenden, wohnortnahen, angemessen ausgestatteten Alternativen bereithält.

6 Schlussfolgerungen für Praxis und Bildungspolitik

Mehr als anderthalb Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-BRK ist die Bilanz für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung des Sehens ernüchternd. Formal hat sich viel verändert: Inklusion ist Gesetz, Nachteilsausgleiche sind verbreiteter, assistive Technologien zugänglicher. Strukturell aber haben sich die Grundbedingungen kaum verändert: die geografische Konzentration der Fördereinrichtungen, die Normalität früher Internatsunterbringung, die fehlende flächendeckende Unterstützungsinfrastruktur in Regelschulen. Die Analyse legt fünf Schlussfolgerungen nahe, die sich an unterschiedliche Akteursgruppen richten.

Infrastrukturpolitik

Es braucht eine Infrastrukturpolitik, die wohnortnahe Beschulung in barrierefreien Schulbauten tatsächlich ermöglicht: durch Unterstützungsnetzwerke und Kompetenzzentren, die Regelschulen in der Fläche befähigen – sodass Internatsunterbringung eine echte Option wird, nicht Zwang. Artikel 24 Abs. 2d fordert „notwendige Unterstützung“: Dieses Versprechen bleibt unerfüllt, solange die dafür erforderlichen infrastrukturellen Voraussetzungen fehlen.

Erweiterung des Inklusionsbegriffs

Es braucht eine Erweiterung des Inklusionsbegriffs: weg von der Fokussierung auf den Unterrichtsraum, hin zu einem umfassenden Verständnis von Bildung als Lebensraum unter Bedingungen von Crip Time. Das schließt Fahrtzeiten, Freizeitgestaltung, soziale Einbindung und familiäre Bindungen ein – all das, was Art. 24 unter „bestmöglicher sozialer Entwicklung“ versteht und was im bildungspolitischen Diskurs bisher kaum als Inklusionsthema gerahmt wird. Das von Sheller und Urry (2006) begründete New Mobilities Paradigm bietet hierfür einen belastbaren konzeptuellen Rahmen: Es ermöglicht, Fahrtzeiten und Pendelbelastungen nicht als Schulbusplanung, sondern als Frage sozialer Gerechtigkeit zu behandeln.

Beteiligungsrecht und Übergänge

Es braucht eine konsequente Umsetzung des Beteiligungsrechts der Jugendlichen (Art. 7 UN-BRK). Jugendliche, die ihren Übergang als selbstbestimmt erleben, verfügen über biografische Ressourcen, die andere nicht haben. Schule, Beratung und Familien sind aufgefordert, diese Bedingungen früh, informiert und mit echten Optionen herzustellen: durch ausreichend Vorbereitungszeit, bestmögliche Information sowie Beteiligungsformate für die Jugendlichen selbst.

Pädagogische Praxis: Strukturkritische Perspektiven

Pädagoginnen und Pädagogen in Förderschulen und Beratungsstellen können gezielt daran arbeiten, Jugendliche in die Lage zu versetzen, ihre Lebenssituation strukturell zu beschreiben – anstatt sie als selbstverschuldet zu verarbeiten. Sophies Formulierung, dass der Ausschluss daran gelegen habe, dass sie „zu weit weg zur Schule gegangen“ sei, zeigt: Wer strukturelle Benachteiligung als persönlichen Umstand rahmt, kann sie nicht kritisieren. Das Sichtbarmachen dieser Rahmung –

DOI: 10.3278/BSB2604W002

und das Anbieten einer alternativen, strukturkritischen Sprache – ist keine politische Intervention, sondern pädagogische Grundhaltung. So kann ein Perspektivwechsel ermöglicht werden, der nicht die Betroffenen als defizitär zeigt, sondern kenntlich macht, dass sie in Verhältnissen sozialisiert wurden und werden, die sie als defizitär zeigen. Gleichzeitig können solche Austauschformate Wissenslücken der Professionellen schließen und dazu beitragen, die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler besser kennenzulernen und aus einer machtanalytischen Perspektive Gegebenheiten gemeinsam zu hinterfragen und neu zu deuten (Imholz 2026b).

Forschungsdesiderat

Es braucht mehr Forschung, die die Lebens- und Alltagsperspektive dieser Gruppe in den Blick nimmt und dabei über die Unterrichtssituation hinausgeht. Die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sehen sind in der Bildungsforschung bisher kaum präsent. Studien, die außerschulischen Alltag, familiäre Dimensionen und Langzeitfolgen früher Institutionalisierung untersuchen, sind ein dringliches Desiderat.

Die Jugendlichen in dieser Studie haben trotz allem ihren Weg gemacht – klug, reflexiv, oft mit bemerkenswerter Resilienz. Was Inklusion im Sinne der UN-BRK verspricht, ist jedoch nicht, dass Einzelne trotz der Strukturen erfolgreich sind. Es ist, dass die Strukturen so gestaltet sind, dass alle erfolgreich sein können.

Literatur

Bödicker, Anne (2026). Wen/n leistungsbezogene Normalitätsvorstellungen und (Zeit-)Strukturen ausschließen. Schulische Teilhabebarrieren für Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung. Pädagogische Rundschau, 80. Jg., H. 2, 131–148.

Bödicker, Anne (2025). Jugend – Schule – Dis/ability. Rekonstruktion institutioneller, peer- und familiärer Erfahrungen von Förderschüler*innen mit Sehbeeinträchtigung. Wiesbaden, Springer VS.

CRPD-Ausschuss (2023). Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands (abgerufen am 10.08.2026).

CRPD-Ausschuss (2015). Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands (abgerufen am 10.08.2026).

Gomolla, Mechtild (2016). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-1, 1–23.

Imholz, Susanne (2026a). Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung. Buchreihe „Perspektiven sonderpädagogischer Forschung“ der DGfE-Sektion Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Imholz, Susanne (2026b). Hermeneutischer Ungerechtigkeit im Kontext von Zeit und Nicht_Behinderung begegnen – Anregungen zu einem nachhaltigen, diversitätsbewussten Bildungsverständnis. In: Susanne Imholz/Marek Grummt/Wolfram Kulig/Christian Lindmeier (Hg.). Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Jessup, Glenda/Bundy, Anita/Broom, Alex/Hancock, Nicola (2018). Fitting In or Feeling Excluded: The Experience of High School Students with Visual Impairment. Journal of Visual Impairment & Blindness. Jg. 126, H. 3, May–June 2018, 261–273.

Kafer, Alison (2013). Feminist, Queer, Crip. Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press.

KMK – Kultusministerkonferenz (2026). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2024/2025. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2024.pdf (abgerufen am 10.08.2026).

Kuckartz, Udo (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim, Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Beltz Juventa.

Lang, Markus (2012). Vielfalt und Qualität. Sehbehinderte Schülerinnen und Schüler im Inklusionsprozess. blind-sehbehindert, 132. Jg., H. 4, 235–241.

Powell, Justin J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Entstehung von Lernbehinderung und Erziehungsschwierigkeit. In: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld, transcript, 321–343.

Rummer, Ralf/Herzmann, Petra (2014). Beeinflusst die Dauer des Schulwegs die Schulnoten? Eine Pilotstudie. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 25. Jg., H. 3, 90–92.

Sheller, Mimi/Urry, John (2006). The New Mobilities Paradigm. Environment and Planning A, 38. Jg., H. 2, 207–226.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013). Übergänge im Bildungssystem. Biografische, institutionelle und strukturelle Dimensionen. In: Rolf Becker/Alexander Schulze (Hg.). Bildungskontexte. Wiesbaden, Springer VS, 13–40.

UN-BRK (2009). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bekanntmachung vom 05.06.2009 (BGBl 2009 II S. 812). Online verfügbar unter https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#/switch/tocPane?_ts=1786360710575 (abgerufen am 10.08.2026).

Walther, Andreas (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Sabine Schmidt-Lauff/Heide von Felden/Henning Pätzold (Hg.). Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 35–56.

Weisser, Jan (2005). Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld, transcript.

Wocken, Hans (2013). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg, Feldhaus.

Anne Bödicker
PH Karlsruhe / Wissenschaftliche Mitarbeiterin in LemaS-Transfer
anneboedicker@ph-karlsruhe.de
0000-0003-0670-2911



DOI: 10.3278/BSB2604W002