



---

## Abstract

Kinder mit Sehbehinderung bringen aufgrund ihrer eingeschränkten visuellen Wahrnehmung besondere Lernvoraussetzungen mit. Die vorliegende Arbeit klärt die Besonderheit dieser Voraussetzungen und legt den Fokus auf den spezifischen Bildungsbedarf, der daraus entsteht. Ziel der Arbeit ist eine Auflistung der wesentlichen Prinzipien zur Gestaltung von Unterricht mit sehbehinderten Kindern in Kindergarten und Unterstufe in der Volksschule.

Mittels Literaturrecherche der jüngeren Fachliteratur sind die Daten zur Forschungsfrage erhoben worden. Die qualitative Dokumentenanalyse orientiert sich an den zehn Bereichen des Schulischen Standortgesprächs. Die entwickelten Thesen zur Forschungsfrage werden Fachleuten vorgelegt und in einer Gruppendiskussion mit ihren Erfahrungen aus der Praxis verglichen. Die abschliessenden Prinzipien zum spezifischen Bildungsbedarf für Kinder mit Sehbehinderung sind das Ergebnis aus diesen beiden Erhebungen.

---

# Inhalt

---

<b>1. Einleitung</b> .....	5
1.1 Persönlicher Bezug .....	5
1.2 Begründung der Themenwahl .....	5
1.3 Fragestellung .....	6
1.4 Inhalt der Arbeit .....	6
1.5 Ziel der Recherche .....	7
<b>2. Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....	8
2.1 Sehen: Der visuelle Sinn .....	8
2.2 Klassifikation von Sehschädigungen .....	10
2.2.1 ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit .....	12
2.3 Das Schulische Standortgespräch nach ICF .....	13
2.4 Bildung von Kindern mit Sehbehinderung .....	14
2.4.1 Die historische Entwicklung der Sehbehindertenpädagogik .....	14
2.4.2 Die aktuelle Situation in der Sehbehindertenpädagogik .....	15
<b>3. Empirischer Teil</b> .....	17
3.1 Qualitative Sozialforschung .....	17
3.1.2 Wahl der Forschungsstrategie .....	18
3.1.3 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe .....	18
3.2 Durchführung der Literaturrecherche .....	20
3.2.1 Auswertung der Dokumente anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse .....	20
3.2.2 Darstellung der Ergebnisse .....	20
3.2.3 Interpretation der Ergebnisse und Folgerungen für die Praxis .....	47
3.3 Evaluation der Prinzipien aus der Literaturrecherche .....	67
3.3.1 Die Gruppendiskussion in der qualitativen Sozialforschung .....	67
3.3.2 Durchführung der Gruppendiskussion .....	67
3.3.3 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion .....	68
3.4 Abschliessendes Fazit .....	69
3.4.1 Beantwortung der Forschungsfrage .....	69
3.5 Reflexion des methodischen Vorgehens .....	74
<b>5. Ausblick</b> .....	76
5.1 Überlegungen zu Theorie und Praxis .....	76

5.2	Persönliche Erkenntnisse und weiterführende Gedanken.....	77
<b>6.</b>	<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>78</b>
6.1	Literaturverzeichnis.....	78
<b>7.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>81</b>
7.1	Abbildungen .....	81

# 1. Einleitung

---

## 1.1 Persönlicher Bezug

Während meiner Arbeit an Kleinklassen in der Volksschule habe ich viele Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf kennengelernt. Dabei stellte sich mir immer wieder die Frage, worin dieser besondere Bildungsbedarf im Speziellen besteht. Oft wird dieser nicht differenziert beschrieben. Zudem blieb mir als Fachlehrperson der Zugang zu diesen Informationen erschwert. Das Wissen um Zusammenhänge fördert das Verständnis für den individuellen Ausdruck des Kindes und sollte deshalb allen pädagogischen Bezugspersonen zugänglich sein. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen haben einen spezifischen Bildungsbedarf und es ist wichtig, sich damit auseinanderzusetzen. Die Fachliteratur bildet die Quelle des aktuellen Wissens, Beobachtungen und Gespräche im Schulalltag schaffen den Bezug zum persönlichen Arbeitsauftrag. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen stellt die eigenen Erkenntnisse in einen grösseren erfahrungsgestützten Zusammenhang. Meine Motivation zu dieser Arbeit besteht darin, mir grundlegende Kenntnisse für meine neue Tätigkeit als Beratungs- und Unterstützungslehrerin (B&U-Lehrperson) für Kinder mit Sehbehinderung aufbauen zu können. Darüber hinaus erhoffe ich mir, in Erweiterung dieser Arbeit einen praktischen Leitfaden für Lehrpersonen, welche ein Kind mit Sehbehinderung unterrichten, erstellen zu können.

## 1.2 Begründung der Themenwahl

Seit mehr als 30 Jahren werden in der Schweiz Kinder mit Sehbehinderung integrativ beschult und dabei durch Beratungs- und Unterstützungslehrpersonen (B&U-Lehrpersonen) begleitet. Die Initiative zur Integration wurde ursprünglich von Eltern betroffener Kinder angeregt. Viele Eltern wählen für ihre Kinder die Integration in die Volksschule, damit sie in der Familie und dem sozialen Netz des Wohnortes aufwachsen können. Dieses Bedürfnis korrespondiert mit dem modernen Verständnis, dass Menschen mit Behinderungen möglichst autonom an unserer Gesellschaft teilhaben können. Ob das Kind integrativ oder in einer Sonderschule gebildet wird, sollte davon abhängen, wo es sich seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend am besten entfalten kann. Dies zu ermitteln unterliegt einer steten Neubeurteilung der gesamten Situation durch alle Beteiligten und verfolgt die optimale, nicht unbedingt die ideale Lösung. In meiner Tätigkeit als B&U-Lehrerin begleite ich Kinder, welche integrativ an ihrem Wohnort zur Schule gehen, als auch deren Eltern und Lehrpersonen. Aus diesem Blickwinkel heraus, schreibe ich diese Arbeit. Der Fokus liegt dabei auf dem besonderen Bildungsbedarf der Kinder mit Sehbehinderung. Der Aspekt der Integration wird ausschliesslich in Bezug dazu behandelt.

Wir leben in einer stark visualisierten Welt. Beinahe andauernd gelangen wir über Bilder, Symbole und Zeichen zu alltagsbestimmenden Informationen. Den meisten Quellen zufolge geschieht unsere sinnliche Wahrnehmung zu 80% über die Augen, also visuell. Unsere Kinder und Jugendliche – multimedial aufgewachsen – erfassen und kommunizieren vorwiegend visuell und agieren dabei blitzschnell. Aufgrund ihrer anderen Voraussetzungen im Bereich Sehen, ergibt sich dadurch für Kinder mit Sehbehinderung eine gewisse Sonderstellung, welche für sie einen spezifischen Bildungsbedarf indiziert. In der Integration ist dieser Umstand verschärft gegeben. Die Erfahrung zeigt, dass sich Kinder mit Sehbehinderung an den Leistungsanforderungen der Sehenden messen. Menschen sind soziale Wesen, das heisst, die Kinder wollen dazugehören, sie wollen dasselbe machen können wie ihre Spiel- und Lernkameraden. Die Bildungsziele unserer Volksschule orientieren sich an Kindern mit altersentsprechender Entwicklung. Meine Betrachtungen geschehen unter dem Fokus, was anders wird durch eine Sehbehinderung.

### 1.3 Fragestellung

Es stellt sich nun die Frage, was ein sehgeschädigtes Kind anderes braucht, als Lernende ohne Sehbehinderung. Aus den vorherigen Überlegungen heraus lautet die konkrete Fragestellung zu dieser Forschungsarbeit:

#### **Welchen spezifischen Bildungsbedarf haben vier - achtjährige Kinder mit einer Sehbehinderung?**

- Was sind förderliche Aspekte zum erfolgreichen Lernen und Teilhaben an der Welt?
- Welche zusätzlichen Kompetenzen und Strategien benötigt ein sehbehindertes Kind, um die Anforderungen des Kindergarten-, respektive Schulalltags bewältigen zu können?

### 1.4 Inhalt der Arbeit

Diese Arbeit bezieht sich auf vier - achtjährige Kinder mit Sehbehinderung unterschiedlichen Grades, ohne zusätzliche Behinderung. Weil ich Kinder begleite, die in der Volksschule integriert sind, beziehen sich meine Beobachtungen auf dieses Setting. Da der Kindergarten Teil unseres Bildungssystems ist und obligatorisch besucht wird, beinhalten in der Folge die Begriffe Regelschule und Lehrperson immer auch die Stufe des Kindergartens. In Anlehnung an Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday (vgl. 2011, S.12) spreche ich in Bezug auf die erforschte Kindergruppe häufig von Sehbeeinträchtigung. Diese Ausdrucksweise legt den Fokus nicht auf eine Schädigung oder Funktions-einschränkung, sondern stellt deren Auswirkungen ins Zentrum. In den Beschreibungen gehe ich grundsätzlich von einem höheren Schweregrad der Sehbehinderung aus, leichtere Ausprägungen können adaptiert werden. Eine individuelle Beratung setzt voraus, dass die Auswirkungen einer Schädigung oder Funktionsstörung

bekannt sind, damit unter Berücksichtigung der Bedingungen der gegebenen Situation die bestmögliche Lösung gefunden werden kann.

Im aktuellen Modell der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2011) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird Sehen und dessen mögliche Beeinträchtigungen in seiner Multifunktionalität und Abhängigkeit von anderen Faktoren dargestellt. Demnach beruht eine Sehbeeinträchtigung einerseits auf geschädigten Strukturen und deren funktionellen Folgen. Andererseits sind gemäss systemisch- ökologischer Ausrichtung der ICF verschiedene Faktoren der Umwelt ebenso beteiligt. Sehen geschieht aufgrund der Funktion des Auges und der die Seheindrücke verarbeitenden Zentren des Gehirns. Systemisch wird das Sehen beeinflusst durch den Kontext der Umweltfaktoren und persönlicher Eckdaten, welche nicht unmittelbar in Zusammenhang stehen mit Struktur und Funktion des Sehens. So beeinflussen wesentlich die materielle und soziale Umweltgestaltung, als auch die gezielte Förderung persönlicher Dispositionen zur Bildung unterstützender und kompensatorischer Strategien das Sehvermögen eines Individuums (vgl. Hofer, 2006, S. 9).

*„Erst unter Berücksichtigung aller verschiedenen Ebenen lässt sich, im Sinne der ICF, die mögliche Aktivität und Partizipation eines Menschen in verschiedenen Lebensbereichen festlegen“ (ebd.).*

Die ICF kann als Entscheidungsgrundlage für schulische Förderung und sonderpädagogische Massnahmen dienen. Das im Kanton Zürich von Judith Hollenweger und Peter Lienhard 2007 entwickelte „Schulische Standortgespräch“ (SSG) ist ein Instrument zur individuellen Erfassung und Förderung von Schülerinnen und Schülern. Es basiert auf den neun Bereichen der ICF zur Beurteilung von Aktivität und Teilhabe. Diese wurden auf die Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen angepasst und durch einen zehnten Bereich (Spracherwerb und Begriffsbildung) ergänzt. Die Recherche zum spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbeeinträchtigung folgt der Struktur des SSG.

Die Auswertung der Ergebnisse der Literaturrecherche erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse. Die daraus gewonnenen, thesenartig verdichteten Erkenntnisse werden Beratungs- und Unterstützungslehrpersonen (B&U-Lehrpersonen) zur Diskussion vorgelegt und mit ihren Erfahrungen aus der Praxis verglichen. Zu beachten ist, dass die dargestellten Ergebnisse einen allgemeinen Charakter besitzen und die spezifische Betrachtung eines Kindes mit seinem individuellen Förderbedarf nicht ersetzen.

## 1.5 Ziel der Recherche

Das Arbeitsziel dieser Masterarbeit ist das Gewinnen von Einsichten in den spezifischen Bildungsbedarf von vier- bis achtjährigen Kindern mit einer Sehbehinderung anhand einer Dokumentenanalyse, deren Ergebnisse mit Erfahrungen aus der Praxis verglichen werden.

## 2. Theoretischer Bezugsrahmen

---

### 2.1 Sehen: Der visuelle Sinn

Im Folgenden werden das Sehen und seine Funktionen in Bezug auf Lernen und aktive Teilhabe an der Welt betrachtet. Die strukturellen und funktionalen Zusammenhänge werden nur beschrieben, soweit sie notwendig sind, um die Bedeutung des Sehvermögens zu verstehen.

#### 2.1.1 Die Bedeutung des Sehens

Durch unsere Sinne treten wir in Beziehung zur Welt. Geschieht dies in den ersten Lebenswochen vorwiegend über die taktil-kinästhetische Wahrnehmung, so entwickelt sich die Sehfähigkeit in den folgenden Lebensmonaten sehr rasch. Der Sehfähigkeit kommt eine wichtige Bedeutung im Antrieb zur Aktivität und in der Organisation menschlichen Handelns zu (vgl. Hammer, 2000; Zihl & Priglinger, 2002; Hofer 2006, 2008; Nedwed, 2008).

Sehen ist multifunktional und abhängig von verschiedenen Faktoren. Im „Konzert“ der Wahrnehmungen und deren Verarbeitung spielen andere physische und psychische Leistungen und Funktionen mit. Inhalte und Aktivitäten der visuellen Wahrnehmung sind eingebettet in Kognition, Wissen, Sprache, Handeln, Aufmerksamkeit und Emotionen. Sie stellen einen wichtigen Teil unserer Gesamtorganisation dar und steuern wesentliche Teile unseres täglichen Lebens (vgl. Hofer 2006, S. 9; Zihl & Priglinger, 2002, S. 2).

Das Sehvermögen ist in uns Menschen grundsätzlich angelegt, genauso wie etwa Sprechen oder Gehen. Aber genauso muss Sehen gelernt, geübt und trainiert werden. Dies geschieht bei nicht sehbehinderten Kindern gleichsam beiläufig, gemäss ihrer Entwicklung. Mit der Auseinandersetzung der Umwelt gewinnen und verarbeiten sie visuelle Eindrücke und konstruieren sich damit ihre individuelle biographische Lerngeschichte, die ihnen ein Leben lang als Orientierung dienen wird. Sind diese visuellen Eindrücke beschädigt, beeinträchtigt dies nicht nur die Sehentwicklung, sondern die allgemeine Ausbildung des kindlichen Wesens nachhaltig. Bedeutungsvoll für diese Arbeit ist, dass das Sehvermögen innerhalb der ersten sieben bis zehn Jahre herausgebildet wird, wobei das bewusste Einsetzen des Sehens aufgrund von Erfahrungen und Lernen noch im Erwachsenenalter zunimmt. Das räumliche Sehen wird erst mit acht oder neun Jahren so weit ausgebildet, dass sich das Kind, bezogen auf das Sehen, im Strassenverkehr sicher bewegen kann (vgl. Nedwed 2008, S. 11-18).

#### 2.1.2 Das visuelle Wahrnehmungssystem, seine Funktionen und Störungen

Das visuelle Wahrnehmungssystem wird in einen peripheren und einen zentralen Teil gegliedert. Zum peripheren System gehören die beiden Augen und die Rezeptoren der Netzhaut (Retina), welche

gebündelt als Sehnerv in den zentralen Teil, in das Gehirn weiterführen. Die Augen sind „*Sinnesorgane, welche die für die visuelle Wahrnehmung notwendigen Sinneseindrücke liefern*“ (Kekbeck 1994 zit. nach Hofer 2005). Das eigentliche Sehen findet jedoch erst im Gehirn statt. Sehr vereinfacht kann der Sehvorgang folgend dargestellt werden: Sinnesreize wie Objekte, Kontraste, Farben, Bewegungen werden als Lichtwellen von den Augäpfeln aufgenommen, zu den Rezeptoren (Zapfen und Stäbchen) der Netzhaut weitergeleitet, wo sie in elektrische Impulse umgewandelt und über den Sehnerv in das zentrale Sehsystem im Gehirn gelangen. Die Pupille, ein Loch im ringförmigen, Iris genannten Muskel, regelt die Lichtmenge, die ins Auge einfällt. Im Idealfall treffen die Lichtstrahlen gebündelt und gebrochen so genau auf der Stelle des schärfsten Sehens auf der Netzhaut (Makula) auf, dass ein ausgewähltes Objekt scharf abgebildet wird. Die visuelle Wahrnehmung findet schliesslich in der Verarbeitung der peripher aufgenommenen Sinneseindrücke in verschiedenen Arealen der Gehirnrinde statt.

### **Das funktionale Sehvermögen**

Im Überblick betrachtet umfasst das funktionale Sehvermögen eines Menschen die Sehschärfe, die Licht- und Farbaufnahme, das Gesichtsfeld, die Augenmotilität und das zentrale Sehsystem im Gehirn (vgl. Gruber, 2000, S. 93-95; Hofer, 2008, S. 18-25).

### **Sehschärfe**

Die Sehschärfe (Visus) bezeichnet das Auflösungsvermögen des Auges, das heisst, die Fähigkeit, zwei eng beieinander liegende Punkte getrennt voneinander gerade noch wahrzunehmen. Die dichte Anordnung der Zapfen auf der Netzhautmitte und die direkte Verschaltung mit dem Gehirn ermöglichen ein gutes optisches Auflösungsvermögen. Geringe Unterschiede zwischen den Helligkeitsstufen können das Auflösungsvermögen des Auges beeinträchtigen, was sich als verminderte Kontrastempfindlichkeit äussert. Dies beeinträchtigt das Lesen von Texten auf wenig differierendem Hintergrund, die Mobilität auf unebenem Untergrund, in der Dämmerung und bei trübem Wetter.

Von der Beschaffenheit der Lichtbrechung (Refraktion) und der Netzhaut wird die Sehschärfe beeinflusst. Geschieht diese optimal, so liegt der Brennpunkt exakt auf der Netzhaut und das Sehobjekt wird scharf abgebildet. Liegt der Brennpunkt bereits vor der Netzhaut, weil die Bündelung zu stark geschieht, wird dieser Brechungsfehler Kurzsichtigkeit (Myopie) genannt. Im Falle der zu schwachen Bündelung geschieht die Brechung hinter der Netzhaut. Dann wird von Weitsichtigkeit (Hypermetropie) gesprochen.

### **Licht- und Farbaufnahme**

Die Rezeptoren auf der Netzhaut wandeln Lichtwellen in elektrische Impulse um. Für das Sehen am Tag und die Unterscheidung sind die Zapfen (Rezeptoren) auf der Netzhaut zuständig. Für das Sehen in der Dämmerung und in der Nacht sind die Stäbchen (Rezeptoren) zuständig. Die Anpassung (Adaption) an verschiedene Helligkeiten macht ein Sehen im Sonnenlicht, als auch das Sehen bei Nacht möglich. Störungen in diesem Bereich können Nachtblindheit, erhöhte Blendungs-empfindlichkeit bis zur Tagesblindheit (stark erhöhte Blendungsempfindlichkeit) verursachen. Durch spezielle Filterbrillen kann die Blendung verringert werden.

### **Gesichtsfeld**

Das Gesichtsfeld definiert den Bereich, der bei geradeaus fixiertem Blick visuell wahrgenommen werden kann. Die Gesichtsfelder beider Augen decken sich mehrheitlich. Eine Reduktion des Gesichtsfeldes be-

wirkt eine starke Einschränkung in der persönlichen Mobilität, des Reaktionsvermögens und bedeutet erhöhte Gefährdung im Strassenverkehr.

### **Augenmotilität**

Wenn die Motorik beide Augen auf dasselbe Objekt richtet, verarbeiten die Sehareale im Gehirn die Bilder zu einem binokularen (beidäugigen) Seheindruck. Mit gezielten und koordinierten Augenbewegungen können Dinge fokussiert und im Auge behalten werden. Dieses „Halten-Können“ wird als Konvergenz bezeichnet. Die Augenmotilität, das Springen und Fixieren der Augen, ist wesentlich in der raschen Erfassung von Situationen, Personen und Objekten im Alltag und Sport, sowie beim Folgen von Reihen und Linien, etwa beim Lesen und Konstruieren.

### **Zentrales Sehsystem**

Die Verarbeitung der visuellen Informationen aus dem peripheren System erfolgt in dafür spezialisierten Arealen im Gehirn. Die verschiedenen Verarbeitungsmodule interagieren in Wechselbeziehungen zu- und miteinander. Innerhalb der komplexen Gesamtorganisation lassen sich zwei Haupttrouten der Informationsverarbeitung unterscheiden. Der ventrale oder sogenannte „WAS-Pfad“ ist zuständig für das Erkennen von Formen, Objekten, Gesichtern, Gesichtsausdrücken, die Lesefähigkeit und die räumliche Orientierung. Im „WO-Pfad“ wird entschieden wohin gesehen werden soll, werden Abstände und Tiefendimensionen abgeschätzt und ausgeführt, z. B. beim Fangen eines Balls oder beim Gehen über unebenes Gelände.

Was hier sehr vereinfacht und aufgrund der begrenzten Relevanz zur Forschungsfrage unvollständig dargestellt wird, ist Teil eines komplexen und differenzierten Vorgangs. Trotz oder gerade weil diese Vorgänge eng miteinander kooperieren und assoziieren, ist es möglich, dass bei Störungen der Wahrnehmung einzelne Teile betroffen sind, während andere vollständig funktionsfähig sind. Die Zuschreibung der „zentralen“ oder „zerebralen“ Wahrnehmungsstörung, kurz CVI (Central Visual impairment) genannt, betrifft diese Verarbeitungsprozesse. Die Problematik der CVI besteht darin, dass das Gehirn den visuellen Reizen, die es zwar erhält, keine oder nur lückenhafte Bedeutung zuordnen kann. Während in den industrialisierten Staaten die augenbedingten Ursachen von Sehbehinderung eher abnehmen, ist bei den gehirnbedingten eine deutliche Zunahme zu verzeichnen. Zentrale visuelle Wahrnehmungsstörungen wie auch Sehschädigungen mit zusätzlicher Behinderung sind oft Folgen von Frühgeburten. Daher ist eine kausale Verbindung zu vermuten. Die wenigen Verhaltensweisen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf CVI schliessen lassen, müssen immer wieder durch differenziertes Beobachten überprüft werden (vgl. Zihl & Priglinger, 2002, S.89; Hofer, 2008, S.30-31).

## **2.2 Klassifikation von Sehschädigungen**

### **Erklärungen zum Begriff Behinderung**

Grundsätzlich ist Behinderung keine medizinische Diagnose, sondern bezeichnet die Folgen von Funktionseinbussen, d.h. letztlich von Normabweichungen. Gemäss der Weltgesundheitsorganisation (WHO) werden drei Ebenen der Behinderung unterschieden: Die Abweichung von einer psychischen, physischen Funktion oder einer anatomischen Struktur wird als Schädigung, bzw. Beeinträchtigung

(impairment) bezeichnet, (z.B. Visusminderung, Dystrophie). Auf der zweiten Ebene wird das Fehlen, oder die Einschränkung einer Fähigkeit zur Ausführung von Aktivitäten in normentsprechender Qualität, als Unvermögen, bzw. Unfähigkeit (disability) beschrieben (z.B. Lesen). Schliesslich umfasst der Begriff „Behinderung“ (handicap) den Nachteil, der für eine Person in Bezug auf das Erfüllen einer bestimmten Rolle in verschiedenen Bereichen des Lebens durch die funktionelle Einschränkung entsteht (vgl. Zihl & Priglinger, 2002, S. 85).

### **Erklärungen zum Begriff Sehschädigungen**

Im Rahmen medizinisch-versicherungsrechtlicher Klassifikation wird die Sehfähigkeit mit Hilfe von Tafeln, auf welcher immer kleiner werdende Zeichen gerade noch erkannt werden sollen, getestet. Dabei wird die Sehschärfe (Visus) des Auges bestimmt. Mit dem Visuswert wird die Grösse eines gerade noch erkennbaren Sehzeichens (Optotypen) in bestimmter Distanz angegeben. Die Sehfähigkeit wird nach erfolgter, optimaler Refraktionskorrektur durch Brillengläser bestimmt. Ausgehend von der Norm eines Visus 1, gilt in der Schweiz generell folgende Einteilung: (vgl. Hofer, S. 21)

Fehlsichtigkeit	→	Verminderung des Visus bis 0,3
Sehbehinderung	→	Visus > 0,3
Hochgradige Sehschwäche	→	Visus 0,02 bis 0,05
Blindheit	→	Visus 0 bis 0.02

Diese Klassifikation beruht auf ophtalmologischer Sicht und bezieht sich auf den Grad der Seh-schädigung. Sie gibt allerdings nur sehr bedingt Auskunft darüber, wie die gemessene Sehschärfe im täglichen Leben genutzt wird und muss demnach als unzureichend gelten, weil sie Beeinträchtigungen anderer Sehfunktionen nicht oder nur teilweise berücksichtigt (vgl. Krug, 2001 S.15).

Bedeutungsvoller für diese Arbeit ist die pädagogische Definition, weil sich diese direkt auf die Auswirkungen beim Lernen und Teilhaben an Aktivitäten bezieht. Demnach sind Kinder und Jugendliche als sehbehindert oder hochgradig sehbehindert einzustufen, wenn sie visuelle Informationen nicht oder nur teilweise wahrnehmen und für Lern- und Partizipationsprozesse nicht adäquat nützen können. Das bedeutet, dass sie individuell angewiesen sind auf Förderung und Unterstützung durch ergänzende Strategien, speziell angepasste Medien und technische Hilfsmittel zur optimalen Erfüllung der an sie gestellten Anforderungen in Schule und Alltag (Hofer, 2008 S. 29).

Sehbehinderung ist nicht gleich Sehbehinderung, da nicht jedes Kind mit derselben Sehbehinderung auch gleich behindert ist in seinem Sehen. Die folgende Abbildung zeigt deutlich, wie verschieden sich eine Beeinträchtigung des Sehens funktional ausdrücken kann. Diese Zeichnung könnte einerseits darstellen, wie verschieden Schülerinnen und Schüler an einer Schule für Sehbehinderte ein Sportgerät wahrnehmen. Andererseits kann es auch aufzeigen, wie verschieden sich Sehende eine Sehbehinderung vorstellen können. Diese Interpretationsmöglichkeiten entsprechen durchaus Alltagssituationen im Zusammenleben von sehgeschädigten und normalsichtigen Menschen. Letztlich können beide nicht wissen, wie der jeweils andere visuell wahrnimmt (vgl. Wagner, 2003, S.6).

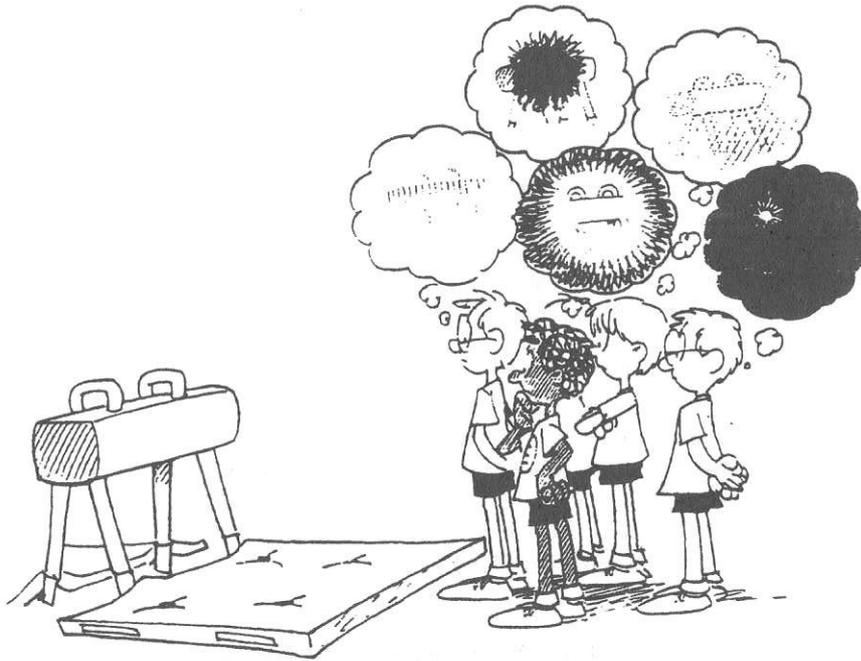


Abb 1: Sehbehinderung ist nicht gleich Sehbehinderung!

Aus diesem Grund ist eine differenziertere Betrachtung des Themas, wie es im Folgenden dargestellt wird, zu bevorzugen.

### 2.2.1 ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Die internationale Anwendung der ICF wurde an der 54. Vollversammlung der WHO (Weltgesundheitsorganisation), im Mai 2001 verabschiedet. Ursprünglich für Erwachsene geschaffen, liegt seit 2011 eine Version für Kinder und Jugendliche (CFI-CY) in Deutsch vor. Die ICF stellt als Modell eine Vielzahl an Komponenten von Gesundheit und Wohlbefinden dar, welches den Menschen, sein Umfeld und dessen fördernde und hemmende Bedingungen, darstellt. Die Betrachtungsweise der ICF ist systemisch-ökologisch. Das heisst, dass Klassifikationen auf der körperlich-funktionalen Ebene vorgenommen werden. Diese stehen aber in Wechselbeziehung mit allen zugehörigen Aspekten aus Umwelt und persönlichen Dispositionen. Zusammen betrachtet ergibt sich daraus eine mögliche Aussage über die Ressourcen, Beeinträchtigungen und Probleme in verschiedenen Lebensbereichen eines Menschen. Die Lebenssituation und Entwicklung eines Menschen mit Beeinträchtigung einzuschätzen ist eine komplexe Angelegenheit. Alle Beteiligten bringen ihr spezifisches Wissen mit, welches wahrgenommen und genutzt werden soll. Ein gemeinsamer Bezugsrahmen wie es die ICF darstellt, *„nutzt eine gemeinsame Sprache und Terminologie, um Probleme mit den Körperfunktionen und –strukturen, Beeinträchtigungen der Aktivitäten und der Partizipation, ..., sowie der relevanten Umweltfaktoren zu erfassen. Mit ihrem Schwerpunkt auf der Funktionsfähigkeit kann die ICF-CY ... über alle Disziplinen, öffentlichen Bereiche*

und nationale Grenzen hinweg genutzt werden, um die Gesundheit, die Funktionsfähigkeit und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu definieren und zu dokumentieren“ (ICF-CY, 2011, S. 12).

## 2.3 Das Schulische Standortgespräch nach ICF

Das Verfahren „Schulische Standortgespräche“ (SSG) wurde im Kanton Zürich von Judith Hollenweger und Peter Lienhard im Jahr 2007 entwickelt und erprobt. Das Schulische Standortgespräch bietet eine Gesprächsstruktur, welche eine strukturierte Zusammenführung verschiedener Informationen und Sichtweisen ermöglicht. Dadurch erfüllt das SSG eine wichtige koordinierende Funktion im förderdiagnostischen Prozess. Es kann für alle Lernenden einer Klasse, auch für solche mit Beeinträchtigungen, verwendet werden.

Das SSG basiert auf der ICF, deren Grundlagen zur Beobachtung disziplinübergreifend nutzbar sind. Als Instrument dient dabei für alle am Gespräch Teilnehmenden ein Formular, welches zehn Lern- und Lebensbereiche, den Kindern und Jugendlichen angepasst, umschreibt. Diese orientieren sich an den neun Bereichen der ICF zur Beurteilung von Aktivität und Teilhabe und sind mit einem zehnten ergänzt worden (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 107-111; Hofer, 2008, S. 38-39).

### **Zehn Lebensbereiche der Aktivitäten und Partizipation, die für alle Kinder und Jugendliche wichtig sind:**

- Allgemeines Lernen
- Spracherwerb und Begriffsbildung
- Lesen und Schreiben
- Mathematisches Lernen
- Umgang mit Anforderungen
- Kommunikation
- Bewegung und Mobilität
- Für sich selbst sorgen
- Umgang mit Menschen
- Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

### **Körperfunktionen**

„Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen, einschliesslich psychologische Funktionen“ (ICF-CY, 2011, S.38). Die elementaren menschlichen Sinne wie z.B. die „Sehfunktion“ werden den Körperfunktionen zugeordnet. Parallel dazu werden die Körperstrukturen, z.B. „das Auge“, systemisch angewendet. Der Begriff „Körper“ bezieht sich auf den menschlichen Organismus als Ganzes. Körperfunktionen bilden wesentliche Voraussetzungen für die Leistungsfähigkeit und für das Verhalten eines Individuums. Deren Kenntnis bildet eine wichtige Rolle in der Feststellung des Förderbedarfs, für Kinder mit Sehbehinderung namentlich zur Gestaltung von passenden Lernsituationen und zur Organisation von sehbehinderten-spezifischen Unterrichtsfächern und Therapien. (vgl. Hofer, 2008, S. 39)

## Umweltfaktoren

„Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten“ (CFI-CY, 2011, S.44). Aus der systemischen Sichtweise der ICF heraus ist es unerlässlich, Auswirkungen der Umweltbedingungen auf die Möglichkeiten der Aktivität und Partizipation zu verstehen und in die Betrachtung des Individuums einzubeziehen. Persönliche, strukturelle und funktionale Dispositionen sind Voraussetzungen, welche auf einen bestimmten ökologischen Kontext von Familie und Gesellschaft treffen. „Für alle Kinder und Jugendlichen ist die Gestaltung von Unterricht und Schule ein Umweltfaktor, der das Lernen massgeblich prägt, sei es in unterstützender oder hemmender Weise“ (vgl. Hofer, 2008, S. 39). Im Unterschied zu Strukturen und Funktionen können Umweltfaktoren verändert und den Bedürfnissen angepasst werden. Kinder mit Sehbehinderung benötigen spezifische Anpassungen des Unterrichtsmaterials, der Medien und der räumlichen Verhältnisse. Die Vermittlung von Strategien zum Lernen, zur Bewältigung von Alltagssituationen und die Anwendung von Hilfsmitteln sind zentral (ebd.).

## 2.4 Bildung von Kindern mit Sehbehinderung

### 2.4.1 Die historische Entwicklung der Sehbehindertenpädagogik

Die Frage nach dem spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbehinderung richtet sich letztlich nach Zielen, Inhalten und Methoden zu deren Umsetzung in der Erziehung. Dies mit dem Leitziel, die Entfaltung der individuellen Möglichkeiten der betroffenen jungen Menschen auszubilden und sie teilhabendes Mitglied ihrer Gemeinschaft werden zu lassen. Wie kam es dazu? Wie veränderte sich im Laufe der letzten Jahrhunderte die Frage nach dem Bildungsbedarf von Menschen mit Sehschädigung?

Als gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts die ersten Blindenschulen gegründet wurden, galt es zunächst, die „grundsätzliche Bildbarkeit blinder Menschen unter Beweis zu stellen“ (Lang, 2008, S.151). Als Ziel wurde die „bürgerliche Brauchbarkeit“ formuliert, einen handwerklichen Beruf zu lernen und sich damit werttragend in die Gesellschaft einbringen zu können. Die Definition von Blindheit beruhte auf der Fähigkeit „gewöhnlichen Druck lesen zu können“ (Klein, 1819; zit. nach Mersi, 1985, S. 36). Sehbehinderte wurde infolgedessen ungeachtet ihrer visuellen Fähigkeiten in den „Blindenanstalten“ unterrichtet, wo sie ein Milieu antrafen, welches visuelle Anreize konsequent vermied.

Der Blindenunterricht folgte der allgemeinen Lernschule und fand in erster Linie durch verbale Unterweisung statt. Die „Spezifika“ des Unterrichts beschränkte sich zunächst in der Bereitstellung geeigneter Medien, welche aus dem visuellen in den taktilen Wahrnehmungsbereich übertragen wurden. Im 19. Jahrhundert lag der Schwerpunkt im blindenspezifischen Unterricht beim Tasten. Den Sehbehinderten wurden ihre visuellen Wahrnehmungen abgesprochen. Einerseits wurden ihre Tastwahrnehmungen verlässlicher als ihre visuellen Eindrücke eingestuft, andererseits sollten die Augen geschont werden. Die Praxis der Sehschonung wurde bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein vertreten, obwohl schon in seinen frühen Jahren medizinische Nachweise für die Möglichkeit der Verbesserung des Sehvermögens vorlagen. Folglich wurde aufgrund des medizinischen Befundes unterschieden zwischen

„sehschwachen“, also im Sehen zu fördernden und „sehgefährdeten“, also im Sehen zu schonenden Kindern (vgl. Beyer, 2006; zit. nach Hofer 2012b, S.7).

In den Blindenschulen wurden die „Halbblinden“ von den Lehrern als weniger behindert, aber leistungsschwächer beurteilt. Die blinden Altersgenossen betrachteten sie als Sehende, aber infolge des Vorurteils der Lehrer als intellektuell unterlegen. So bewegten sie sich in einem psychosozial schwierigen Beziehungsnetz. Sehbehinderte Schülerinnen und Schüler wurden zum Problem. Viele waren unterfordert, weil der blindenspezifisch geführte Schulbetrieb nicht ihren Anforderungen entsprach. Zudem wurden ihre eigenen visuellen Fähigkeiten nicht nur nicht gefördert, sie wurden sogar vehement unterdrückt. Die Ursache für die daraus resultierenden disziplinären Schwierigkeiten wurden jedoch nicht in der Erziehung, sondern „*in der Natur der Behinderung und daraus folgende Charaktermängel gefunden*“ (vgl. Hofer, 2012b, S.6). Trotzdem wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus medizinischen und pädagogischen Fachkreisen die Forderung nach einem eigenen Unterricht für die Sehbehinderten, der ihre visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten berücksichtigt, immer lauter. 1910 wurde bemerkt, dass die sehschwachen Schüler die Brailleschrift mehrheitlich visuell statt taktil lasen. Der sogenannte „Braille-Skandal“ beschleunigte die Entwicklung einer Sehbehindertenpädagogik massgeblich (vgl. Mersi, 1985, S. 39).

Obwohl schon früh die Notwendigkeit einer spezifischen Pädagogik für Menschen mit einer Seh-schädigung erkannt wurde, blieb eine enge Verbindung zur allgemeinen Pädagogik bestehen. So beeinflussten die reformpädagogischen Strömungen auch die Blindenpädagogik. Vor allem die Umsetzungsmöglichkeiten des neu proklamierten, kindorientierten Unterrichts, der die Selbsttätigkeit hervorhob, fanden breite Zustimmung und prägten die Sehgeschädigten-Pädagogik (vgl. Lang, 2008, S.155).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablierte sich die Blindenpädagogik als eigenständige Erziehungswissenschaft. Basierten die früheren theoretischen Grundlagen allein auf psychologischen Erkenntnissen, wurde der Einfluss äusserer Faktoren auf didaktische Handlungsfelder erkannt. Ziel sollte eine den sehenden Altersgenossen gleichwertige Ausbildung sein, ermöglicht durch Verwertung der verbliebenen Fähigkeiten und Anwendung zweckentsprechender Hilfsmittel.

1985 veröffentlicht Rudolf Schindele (1941-2007) ein in sich geschlossenes Konzept einer Didaktik für den Unterricht bei Sehgeschädigten. Die Notwendigkeit einer sehgeschädigten-spezifischen Didaktik begründete er darin, dass sich Blinde und Lernende mit Sehbehinderung in einem für den Lehr-Lernprozess entscheidenden Merkmal von der Gruppe Normalsehender unterscheiden, nämlich dem Grad der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit. Dadurch werden spezielle didaktische Reflexionen und Massnahmen notwendig. Schindele betont die Anbindung an die allgemeine Didaktik. Er übernahm deren Strukturelemente und füllte sie mit sehbehinderten-spezifischen Inhalten (vgl. Lang, 2008 S. 160).

## 2.4.2 Die aktuelle Situation in der Sehbehindertenpädagogik

Der Blick in die Vergangenheit zeigt Entstehung und Begründung einer spezifischen Sehbehinderten-Pädagogik auf. „Unumstritten“ nennt Lang die Notwendigkeit einer sehbehinderten-spezifischen Didaktik, um den besonderen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Sehbehinderung gerecht zu werden (vgl. Lang, 2008, S. 161; Hofer, 2008, S. 105; Krug, 2001, S. 17). Hofer hat Aspekte der sehbehinderten-spezifischen Didaktik wichtigen Modellen der allgemeinen Didaktik

gegenübergestellt. Dabei ist sie zum Schluss gekommen, dass grundsätzliche Prinzipien einer Didaktik, welche den Bildungsbedarf blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen aufnimmt, in logischer Ergänzung zu Allgemeindidaktischen Konzeptionen stehen (vgl. Hofer, 2008, S. 145).

Der spezifische Bildungsbedarf versteht sich in Erweiterung der allgemeinen Bildungspläne. Hölscher definiert das sogenannte Kern-Curriculum als das, „*was eine Schülerin / ein Schüler lernen muss, um ihren akademischen Abschluss in der Schule zu erreichen. Es bekommt die Grundlage für das gesamte Lernen vom Kindergarten bis zur Hochschule*“ (vgl. Hölscher, 2008, S.26). Aufgrund der besonderen Bedürfnisse sehbehinderter Lernender entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein erweitertes Curriculum, welche sehbehinderte Schülerinnen und Schüler befähigen soll, an der Vermittlung der regulären Inhalte teilnehmen zu können. Als Lerngegenstände des spezifischen Curriculums werden Förderung des Sehens, Wahrnehmen und Lernen, O&M (Orientierung & Mobilität) / LPF (Lebenspraktische Fähigkeiten) / Bewegung, Technische Hilfen, Lebensplanung / Beruf / Freizeit und Soziale Kompetenz genannt (vgl. VBS, 2012, S.57). Folglich setzt sich der spezifische Bildungsbedarf zusammen aus Inhalten des allgemeinen und erweiterten Curriculums, und einer adäquaten, die besonderen Voraussetzungen berücksichtigenden Didaktik. Somit ist das Curriculum sehbehinderter Schülerinnen und Schüler komplexer und stellt eine zusätzliche zeitliche Belastung dar (vgl. Hofer, 2012c).

In der Sehbehinderten- und Blindenpädagogik setzte sich die integrative Schulungsform etwa ab 1970 durch. Entscheidend dazu war die Möglichkeit der einfachen Herstellung bedarfsgerechter Lehrmittel durch Kopier- und Bildschirmlesegeräte (vgl. Hofer, 2012b, S.11). Heutzutage erweitern sich die Chancen zur integrativen Beschulung aufgrund sehspezifischer, technischer Geräte immens. Die institutionellen Kompetenzzentren und die ambulanten Dienste gewährleisten Unterstützung und Beratung im Prozess der Integration. Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen ist per 1. Juni 2008 die Verantwortung für die Sonderpädagogik an die Kantone übergegangen. Diese sind nun verpflichtet, die bisherigen Leistungen vollumfänglich zu übernehmen. Damit ist die Sonderpädagogik noch stärker „*Teil des öffentlichen Bildungsauftrags*“ geworden (vgl. Strasser, 2012, S.1).

„Integration als Weg, Inklusion als Haltung“ umschreibt die Tendenzen in der neueren Literatur (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S.14). Die Suche nach Möglichkeiten für eine gelingende Integration proklamiert diese nicht als die einzig richtige Lösung. Vielmehr unterliegt die Integration einem „*labilen Gleichgewicht*“, welches von der Haltung und den Ressourcen aller Beteiligten gehalten wird (vgl. Knecht, 2012, S.31).

## 3. Empirischer Teil

---

In diesem Kapitel wird zunächst das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben. Dabei werden jeweils kurz die theoretischen Grundlagen erläutert und anschliessend das Vorgehen dieser Arbeit aufgezeigt. Nach der Beschreibung der Dokumentenanalyse folgen im zweiten Teil die Darstellung der Ergebnisse und ihre Interpretationen. Anschliessend werden die thesenartig verdichteten Ergebnisse von Fachpersonen aus der Praxis evaluiert. Aufgrund der Evaluation werden Erweiterungen, Differenzierungen oder Priorisierungen vorgenommen. Abschliessend wird das forschungsmethodische Vorgehen anhand einzelner Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung nach Mayring (vgl. 2002, S. 144-148) reflektiert. Im Ausblick werden die Ergebnisse dieser Erforschung in Beziehung zur Schulpraxis und zur persönlichen Tätigkeit als B&U-Lehrperson interpretiert.

### 3.1 Qualitative Sozialforschung

Grundsätzlich geht es in der Forschung um eine Erhebung, Interpretation und Analyse von Daten. Die Forschungsfrage entscheidet über die Wahl der Methode. Quantitative Forschung sucht nach kausalen Erklärungen und messbaren Daten durch ein standardisiertes Vorgehen. Qualitative Forschung verfolgt das Ziel, Phänomene in ihrem Sinnzusammenhang zu erfassen. In Unterscheidung zur quantitativen Forschung nennt Mayring (2002) fünf Grundsätze qualitativen Denkens:

1. Die stärkere Subjektbezogenheit, wobei immer der Mensch in seiner Ganzheit gemeint ist.
2. Die Betonung der Deskription, der genauen Beschreibung von Gegenstand und Prozess.
3. Die Betonung der Interpretation der Forschungssubjekte.
4. Die Forderung der Erforschung der Subjekte in der alltäglichen Umgebung.
5. Die Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.

Qualitative Forschungsinstrumente sind offener und flexibler, damit auf die Realität reagiert werden kann. Um die Gültigkeit der qualitativen Forschung zu belegen, bedarf es einer regelgeleiteten Systematik, welche sich flexibel am Prozess orientiert, das Verfahren schrittweise dokumentiert und einer regelmässigen Methodenkontrolle untersteht. Ein wichtiges Standardmerkmal qualitativer Forschung besteht in der Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien am Schluss der Forschungsarbeit (vgl. Mayring, 2002, S.140). Mayring betont, dass *„qualitatives und quantitatives Denken in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten sind“* (2002, S. 19).

### 3.1.2 Wahl der Forschungsstrategie

Die Frage nach dem spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbehinderung bedarf einer qualitativen Sozialforschung, da die Antworten Phänomene in ihren sinnhaften Zusammenhängen aufzeigen sollen. Es geht einerseits um Einsichten in Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen von sehbehinderten Kindern, und andererseits um Einsichten in Bildungsinhalte und Sinnzusammenhänge. Weiter wird nach Mitteln und Wegen gefragt, welche Lernen und aktive Teilhabe im Unterrichtssetting ermöglichen. Quantitative Tendenzen werden z.B. im Sinne einer beobachtbaren Häufigkeit angesprochen, nicht aber experimentell dargestellt.

Um die Frage zu beantworten, bedarf es des Einblicks in die Literatur, das heisst in die Erkenntnisse früherer Nachforschungen. Mayring (2002, S. 34) schreibt dazu, „...dass die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken primär immer historisch sein muss, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können.“ Der Hauptbestandteil dieser Arbeit besteht in einer Literaturrecherche. Die Dokumentenanalyse will bereits vorhandenes Material erschliessen. Sie zeichnet sich durch die Vielfalt des Materials aus. Die qualitative Interpretation des Dokuments hat einen entscheidenden Stellenwert, weil sie neue Erkenntnisse generiert, welche dem allgemeinen Qualitätsstandard von Forschung entsprechen müssen.

Die Thesen aus der Literaturrecherche werden den Erfahrungen von Fachpersonen aus der Praxis gegenübergestellt. Diese bewerten die Ergebnisse in Form einer Evaluation. Durch die Dokumentenanalyse und die Befragung der B&U-Lehrpersonen ergibt sich eine Perspektiven-Triangulation (Altrichter & Posch, 2007, S.179; Lamnek, 2005, S. 278).

### 3.1.3 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Forschung setzt die genaue Beschreibung des Forschungsgegenstandes voraus. In der qualitativen Methodik spricht man vom Sampling, der Zusammensetzung des Forschungsobjektes. Es wird eine gezielte Auswahl bevorzugt. Dies setzt eine gewisse theoretische Vororientierung voraus, deshalb wird es „Theoretical Sampling“ genannt. Das heisst, die forschende Person weiss, worauf sie ihre Aufmerksamkeit zu richten hat. Sie sucht sich repräsentative Fälle oder Dokumente aus, welche als geeignet scheinen, die gestellte Forschungsfrage zu beantworten (vgl. Lamnek, 2005, S. 265).

Zur Dokumentenanalyse eignen sich grundsätzlich alle Dokumente, die „...interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen, und Handeln zulassen, das heisst, sie müssen interpretierbar sein, denn Dokumente werden als Objektivationen (Vergegenständlichungen) der Psyche des Urhebers angesehen.“ (Ballstaedt, 1987, zitiert nach Mayring, 2002, S.47). Insofern findet auch bei der Dokumentenanalyse Kommunikation statt. Da das Material bereits erstellt ist, spielt die Subjektivität des Forschenden nur in der Auswahl und Interpretation, nicht aber in der Erhebung mit hinein.

Für die Dokumentenanalyse steht am Anfang eine klare Formulierung der Fragestellung. Anschliessend wird definiert, was als Dokument gelten soll. Bei der vorliegenden Arbeit werden ausschliesslich schriftliche Texte verwendet, es handelt sich also um eine Literaturrecherche. Im nachfolgenden Schritt setzt

die Quellenkritik an, das heisst, es wird eingeschätzt, welchen Wert die Dokumente für die Beantwortung der Forschungsfrage haben. Folgende Kriterien werden dabei berücksichtigt und in Beziehung zu dieser Arbeit gesetzt:

- Die Art des Dokuments:→ Bücher, Zeitschriftenartikel, Skripts und Referatsunterlagen.
- Die äusseren Merkmale:→ deutschsprachige Fachliteratur. Die einzelnen Dokumente sind mit Grossbuchstaben gekennzeichnet; die Liste findet sich im Anhang.
- Die inneren Merkmale, der Inhalt:→ Aufgrund der Aktualität des Inhaltes wurden Literaturlausgaben der letzten fünfzehn Jahre gewählt.
- Die Intendiertheit des Dokuments:→ Es werden keine Negativbeurteilungen angebracht, denn es sind Forschungstexte, die für Fachleute geschrieben wurden.
- Die Nähe des Dokumentes zum Gegenstand:→ Die ausgewählten Kapitel beziehen sich auf die Forschungsfrage.
- Die Herkunft des Textes:→ Die Autorinnen und Autoren arbeiten forschend und/oder praktisch mit Menschen mit Sehbehinderung im schulischen oder medizinischen Umfeld.

Zum Schluss werden die Dokumente durch eine qualitative Inhaltsanalyse interpretiert (vgl. Mayring, 2002, S. 47-50).

## 3.2 Durchführung der Literaturrecherche

### 3.2.1 Auswertung der Dokumente anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse will durch die Interpretation von Einzelaussagen allgemeingültige Aussagen generieren. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, dass sie streng kontrolliert, das Datenmaterial schrittweise analysiert und in Einheiten gliedert. Die Analyse folgt einem theoriegeleiteten Kategoriensystem, durch welches relevante Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage herausgefiltert werden. Die Strukturierung des Datenmaterials erfolgt, indem es nach bestimmten, empirischen und theoretisch sinnvollen Ordnungsprinzipien durchsucht wird, um so eine geordnete Beschreibung des Materials zu erhalten (vgl. Mayring, 2010, S. 24).

#### **Inhaltliche Strukturierung**

Die verschiedenen Techniken qualitativer Inhaltsanalyse richten sich nach der Forschungsfrage. Bei der Frage nach dem spezifischen Bildungsbedarf von sehbehinderten Kindern, der anhand einer Literaturrecherche ermittelt wurde, bietet sich die Technik der inhaltlichen Strukturierung an. Ziel dieser inhaltlichen Strukturierung ist es, Einzelaussagen von verschiedenen Fachleuten in ihren Publikationen zu sammeln und anhand der Analyse zu ordnen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden zusammengefasst, interpretiert und generalisiert dargestellt (vgl. Mayring, 2010, S. 98).

#### **Kategoriensystem**

Für die vorliegende Arbeit wird ein deduktives, d.h. theoriegeleitetes, schon vorhandenes Kategoriensystem verwendet. Auf der Suche nach relevanten Aspekten und Themen zur Forschungsfrage wird das Datenmaterial durchforscht und geeignete Daten den definierten Kategorien zugeordnet.

Das Schulische Standortgespräch mit seinen zehn Bereichen zur Beurteilung von Aktivitäten und Teilhabe bietet sich als deduktives Kategoriensystem zur Erkundung der Frage nach dem spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbehinderung an. Die Kategorienblätter im Anhang beinhalten die Quellenangaben zur Literaturrecherche.

### 3.2.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der Literaturrecherche werden den zehn Bereichen des Schulischen Standortgesprächs (SSG) zugeordnet und mit entsprechenden Textstellen dokumentiert. Einleitend wird der Aktivitäts- und Partizipationsbereich unter Verwendung des SSG - Formulars für die Grundstufe beschrieben. Die dargestellten Ergebnisse aus der Literaturrecherche zeigen auf, welche besonderen Lernvoraussetzungen aufgrund einer visuellen Wahrnehmungsbeeinträchtigung entstehen können und welcher Förderbedarf daraus abgeleitet werden kann.

## Allgemeines Lernen

Allgemeines Lernen beschreibt Aktivitäten, die für das Lernen, das Speichern und Anwenden des Gelernten grundsätzlich sind. Im Kindergarten und in der Unterstufe lernen und üben die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf situative Anforderungen zu richten. Sie lernen, anderen zuzuhören, zuzuschauen und ein erstes Erspüren und Einschätzen von Befindlichkeiten. Sie lernen, sich Verse, Melodien, Bewegungen und Dinge zu merken und wiederzugeben. Sie üben Formen und Objekte zu benennen, zu beschreiben und darzustellen. Im Spiel erkunden sie Dinge und Beziehungen auf Funktion und Zusammenhänge. Sie finden und erproben Lösungen. Sie planen, wenden Strategien an und erweitern durch Üben ihre Fähigkeiten und Erfahrungen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Allgemeines Lernen unter dem Aspekt einer Sehbehinderung“ zeigt folgende Ergebnisse:

- Eine Sehbehinderung wirkt sich auf alle Entwicklungsbereiche aus.
- Eine Sehbehinderung beeinträchtigt die Entstehung von Denkschemata. Aufbau und Erweiterung von Vorstellungen und Konzepten zur Lebenswelt sind eingeschränkt.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Sehen rückt die sinnliche Wahrnehmung als übergeordnetes System bei allen gewählten Fachautoren in den Mittelpunkt einer ersten Betrachtung. Einzelne sprechen auch die Beeinflussung anderer Systeme durch eine Sehbehinderung an. Dass Störungen der sinnlichen Wahrnehmung nicht nur das aktuelle Erfassen der Umwelt und des eigenen Körpers behindern, sondern indirekt auch Auswirkungen auf die Kognition, Sprache, Motorik und Affektivität haben können, betonen Zihl und Priglinger (vgl. 2002, S.11). Lang zeigt auf, dass Wahrnehmungsleistungen als Teil einer funktionalen Ganzheit mit Leistungen in anderen Bereichen verknüpft sind. Einerseits können sich Einschränkungen irgendwo in diesem System sehr komplex auf andere Entwicklungsbereiche auswirken. Andererseits lassen sich durch das Zusammenspiel und/oder die Betonung anderer Bereiche die Einschränkungen abmildern (vgl. Lang, 2008, S.199). Die zur Verfügung stehende Wahrnehmung ist Grundlage zu Erkenntnis und Begriffsbildung (ebd.) und zum Aufbau von Vorstellungen und Konzepten zu Personen, Dingen und Handlungen. Hofer schreibt, dass eine eingeschränkte sinnliche Wahrnehmung die Erweiterung und Ausdifferenzierung von bestehenden Denkschemata begrenzt. Diese steuern ihrerseits neue Wahrnehmungen, was zu erneuten Einschränkungen führt (vgl. Hofer, 2008, S.42).

- Sehbehinderung erschwert die Aufmerksamkeit und Konzentration auf Dinge, Personen und Handlungen.

Aufmerksamkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für alle unsere Aktivitäten. *„Eine bedeutende Rolle für die Informationsaufnahme und somit für die Modifikation kognitiver Schemata spielt die Aufmerksamkeit“* (Lang, 2008, S.207). Dik ordnet die Entwicklung der visuellen Aufmerksamkeit innerhalb des ersten Lebensjahres in drei aufbauende Stufen ein: das gezielte Ausrichten auf ein Objekt (Selektion), das Ausrichten auf bewegliche Reize, auch von der Seite kommend und das Verteilen der Aufmerksamkeit auf mehrere Stimuli gleichzeitig. Sie beschreibt, dass die visuelle Aufmerksamkeit

genauso gelernt werden muss wie Sprechen. Je vielfältiger die zu verarbeitenden Reize zur Verfügung stehen, desto mehr wachsen Bedeutung und Fähigkeit der visuellen und allgemeinen Aufmerksamkeitsfunktionen (vgl. Dik, 2006, S.105). Zihl und Priglinger beschreiben die Begrenzung der Aufmerksamkeit, vor allem in Bezug auf die Intensität und die Selektivität. Die Intensität bedingt eine aktive, allgemeine Wachheit, Wahrnehmungs- und Reaktionsbereitschaft, kognitive Leistungsbereitschaft und Daueraufmerksamkeit. Unter Selektivität werden die Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf mehrere Stimuli zu verteilen verstanden. Beide Aufmerksamkeitsleistungen bedingen einander. Wahrnehmung kann nicht ohne Aufmerksamkeit auskommen und Aufmerksamkeit wird massgeblich von der sinnlichen Wahrnehmung gesteuert. Beeinträchtigte Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsleistungen verursachen unvollständige oder fehlerhafte Wahrnehmungserfahrungen (vgl. Zihl & Priglinger, 2002, S.12).

- Sehbehinderung erschwert den Überblick über komplexe Situationen des Alltags und das Verständnis von „Ursache-Wirkung-Zusammenhänge“.
- Sehbehinderung erfordert erhöhte kognitive Anforderungen, vor allem an das Gedächtnis.

Sehen ermöglicht Überblick und schnelle Aufnahme von persönlich relevanten Informationen. Komplexe Situationen und das Geschehen können zusammenhängend analysiert und selektiv beurteilt werden. Fehlt der visuelle Überblick, können komplexe Situationen beängstigend sein und Kinder mit Sehbehinderung in ihrer Eigenaktivität hemmen (vgl. Krug, 2001, S.23; Hofer, 2008, S. 42). Kognitive Fähigkeiten werden durch das Erkennen und Behalten von Ordnungsprinzipien aufgebaut (vgl. Brambring, 1999, S.137). Ungenaue und unvollständige visuelle Informationen erfordern erhöhte kognitive Leistungen zur Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Erfahrungen. Besonders hohe Anforderungen werden an das Kurz- und Langzeitgedächtnis gestellt als kompensatorische Denkstrategien in Lernprozessen. Für die vorübergehende Aufrechterhaltung und Verarbeitung aufgenommener Informationen ist der Arbeitsspeicher verantwortlich. Er ist zuständig für die Abgleichung alter und neuer Daten und stellt „Ursache-Wirkung-Zusammenhänge“ her. Die Qualität der Wahrnehmung, aber auch das „Lernklima“, beeinflusst das Resultat der Verarbeitungs- und Speicherleistung. Prägnante, klare Sinneswahrnehmungen erleichtern die Arbeit des Arbeitsspeichers und dementsprechend den Aufbau von dauerhaften Erkenntnissen, Handlungs- und Lernstrategien (vgl. Zihl & Priglinger, 2002, S.13; Hofer 2008, S.44; Beyer, 2008, S.91).

- Sehbehinderung verändert und vermindert die visuellen Anreize der Umwelt, was die Neugier und das explorierende Lernen der Kinder hemmen kann.

Nahezu alle Autorinnen und Autoren weisen auf die Bedeutung von visuellen Anreizen zur eigeninitiierten und selbsttätigen Exploration der Umwelt hin. Die kindliche Neugier wird durch Umweltreize, vor allem durch optische, geweckt. Nielsen (1996) betont die Wichtigkeit des aktiven Lernens aus eigenem Antrieb in realer Umgebung. In ihrem eigens dafür entwickelten Lern-Raum werden den Kindern vielfältige Anreize angeboten. Das Gefühl von Sicherheit ermöglicht Eigenaktivität und Lernfortschritte. Lang schreibt, dass Kinder mit Sehbehinderung einen Teil der Umweltreize nicht oder nur sehr eingeschränkt wahr-

nehmen können. Zudem verändern unvollständige Formen und verschiedene Perspektiven den visuellen Reiz (Lang, 2008, S.199). Aufgrund der verminderten Aufforderungen durch Umweltreize setzt der eigene Antrieb zu Bewegung und Handlung bei Kindern mit Sehbehinderung verzögert ein, wodurch sachbezogenes Lernen und daraus resultierende Erfahrungen beeinträchtigt werden (vgl. Nielsen, 1996; Brambring, 1999, S.137; Gruber & Hammer, 2002, S.133; Dik, 2006, S.118; Beyer, 2008, S.91; Hofer, 2008, S.42; Lang, 2008, S.199; Nedwed, 2008, S.18).

- Sehbehinderung erschwert das Lernen durch Nachahmung.

Bei sehenden Kindern geschieht erstes Lernen gleichsam „en passant“ durch Beobachten und Nachahmen. Die Einschränkung, die durch das verminderte Imitationslernen entsteht, nimmt in der Sehbehinderten-Pädagogik eine besondere Bedeutung ein. Sie beeinflusst das Lernen in allen Lebensbereichen, massgeblich aber in der Begriffsbildung und Handlungskompetenz. Hofer betont, dass die grösste Einschränkung dadurch besteht, dass spontanes, selbstinitiiertes Nachmachen aus der natürlichen Situation heraus gehemmt ist. Um dem sehbehinderten Kind einen möglichst realitätsbezogenen Zugang zur dinglichen Welt zu vermitteln, müssen Lernsituationen bewusst und sorgfältig initiiert werden. Die Kombination und Ergänzung der unvollständigen, undeutlichen visuellen Informationen erfordert anspruchsvollere kognitive Leistungen und entsprechend erhöhte Ressourcen an Energie und Zeit (vgl. Brambring 1999, S.137; Hammer, 2000, S.133; Dik, 2006, S.111; Moleman, 2006, S.180; Hofer, 2008, S. 43; Beyer, 2008, S.91). Krug (vgl. 2001, S.19) begründet einen spezifischen Unterricht für Kinder mit Sehbehinderung dadurch, dass der Zugang zur sachlichen und personalsozialen Umwelt und entsprechenden kognitiven Verarbeitung durch visuelle Wahrnehmungsstörungen beeinträchtigt oder erheblich eingeschränkt ist.

- Taktile und auditive Wahrnehmung können den visuellen Sinn nicht ersetzen.
- Die Verarbeitung auditiver und taktiler Sinneseindrücke setzt Wissen um Zusammenhänge voraus.

Im Gegensatz zum Sehen hat Berühren und Berührt-werden eine direkte Unmittelbarkeit. Das ist Stärke, zugleich auch Schwäche des Tastens. Tasten bedeutet physische Annäherung an ein Objekt über die Haut (vgl. Hofer, 2008, S.43). Kinder mit hochgradiger Sehbehinderung können sich vor der Berührung mit Objekten, von denen sie keine oder eine angstbesetzte Vorstellung haben, fürchten und den Kontakt meiden (vgl. Brambring, 1999; Dik, 2006, S.108; Lang, 2008, S.203). Hofer schreibt: „*Tastendes Lernen ist selbsttätiges Lernen in direkter Aussetzung mit der Sache*“ (ebd.). Es gibt Phänomene, welche aufgrund ihrer Dimensionen oder Beschaffenheit taktil nicht „fassbar“ sind. Alternativ stehen Abstraktionen und Reduktionen in Form von Darstellungen und Modellen zur Verfügung. Sie setzen zusätzliche kognitive Strategien oder das Verständnis für Begrifflichkeiten voraus. Bevor das Kind Dinge ertastet, muss es Erfahrungen damit gemacht und eine Vorstellung davon aufgebaut haben. Vorstellungen setzen eigene Erfahrungen voraus (vgl. Dik, 2006, S.106; Beyer, 2008, S. 90; Hofer, 2008, S.43). Für die kognitive Entwicklung von Kindern mit hochgradiger Sehbehinderung nimmt die taktile Exploration eine wichtige kompensierende Stellung ein (vgl. Brambring, 1999, S.113). Lang schreibt, dass sehbehinderte Kinder im Vergleich zu sehenden Gleichaltrigen weniger Tasterfahrungen sammeln können, da sie aufgrund der visuellen Einschränkung später mit Explorationshandlungen beginnen. Dies birgt die Gefahr

einer verzögerten haptischen Wahrnehmungsentwicklung. Für sehbehinderte Kinder kommt der Verbesserung von Taststrategien eine Schlüsselposition zu. Doch sie entwickeln günstige Taststrategien nicht von alleine, sondern bedürfen gezielter pädagogischer Unterweisung. (vgl. Lang, 2008, S.203).

Tast- und Hörsinn ersetzen das Sehen nicht. Der Hörsinn besitzt einen anderen Aufforderungscharakter und der Tastsinn erfordert eigenaktive Tätigkeit. Auditive und haptische Informationen sind mengenmäßig weit begrenzter und weniger aussagekräftig als visuelle. Ihre Anreizfunktionen sind geringer und setzen kognitive und begriffliche Erfahrungen und Wissen um Zusammenhänge voraus (vgl. Beyer, 2008, S.89; Hofer, 2008, S.44). Kinder mit Sehbehinderung zeigen dieselben auditiven Leistungen wie gleichaltrige Sehende. Unterschiede bestehen in der räumlichen Lokalisation und in der Auge-Hand-Koordination, weil sich diese Fähigkeiten durch gleichzeitiges Hören und Sehen besser entwickeln. Darin kann das Kind mit Sehbehinderung in seiner Entwicklung leicht verzögert sein. Der auditive Sinn lässt sich sehr gut trainieren, das belegen Musiker und blinde Menschen (vgl. Lang, 2008, S.203/205).

- Sehbehinderung kann bei Kindern eine allgemeine oder teilweise Entwicklungsverzögerung bewirken.

Für den Erwerb der ersten kognitiven Fähigkeiten ist der Gesichtssinn sehr wichtig. Der Grad der Beeinträchtigung entscheidet massgeblich über den Verlauf der kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung des Kindes. Die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen, materiellen und räumlichen Umwelt erlauben ihm Informationsaufnahme und Erfahrungsaufbau. Eine Sehbehinderung kann sowohl Informationsaufnahme, als auch aktives Handeln beeinträchtigen und infolgedessen die Entwicklung verzögern. Die verbale Vermittlung kognitiver, sozialer und emotionaler Prinzipien ermöglicht die entscheidende Kompensation bei hochgradiger Sehbehinderung, bedingt aber die entsprechende Reife des Kindes (Brambring, 1999, S. 137). Das Spielverhalten gibt Hinweise auf den Entwicklungsstand des Kindes. Bei manchen sehbehinderten Kindern zeigt sich eine Verzögerung beim Rollenspiel und Kindergartenkinder mit hochgradiger Sehbehinderung bleiben länger beim Funktionalen Spiel. Phantasiespiele treten etwa gleichzeitig auf, sind aber weniger abwechslungsreich und behandeln vorwiegend Themen aus dem persönlichen Umfeld der Kinder (vgl. Brambring 1999, S.141; Hammer, 2000, S.133; Dik 2006, S.111; Moleman, 2006, S.172/179).

Lang betont, dass Kinder mit Sehbehinderung dieselbe kognitive Reife entwickeln wie Altersgenossen. Sie benötigen dazu aber einen längeren Weg und eine anregungs- und erfahrungsreichere Umgebung (2008, S.224).

## Spracherwerb und Begriffsbildung

Der Bereich Spracherwerb und Begriffsbildung umschreibt Aktivitäten, die wesentlich sind für den Aufbau, die Gestaltung, Anwendung und sinnhafte Bedeutung der Sprache. Im Kindergarten und in der Unterstufe lernt das Kind lautgetreu nachzusprechen, Sprachmelodie sinngemäss wahrzunehmen und zu gestalten, den Sinn von Wörtern und Symbolen zu verstehen und danach zu handeln, einen altersentsprechenden Wortschatz aufzubauen, korrekte, sinnhafte Sätze zu bilden und zusammenhängend zu erzählen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Sprache und Begriffsbildung unter dem Aspekt Sehbehinderung“ zeigt folgende Ergebnisse:

- Die Sprachentwicklung verläuft bei Kindern mit Sehbehinderung anders, aber in sich stimmig.

Die Sprachentwicklung von sehbehinderten Kindern unterscheidet sich nicht wesentlich von derjenigen sehender Gleichaltriger. Mehrheitlich aufgezeigt wird allerdings die unterschiedliche Reihenfolge des Erwerbs von sprachlichen Kompetenzen, abhängig vom Schweregrad der Sehbeeinträchtigung. Unterschiede zeigen sich in der lexikalischen (Wortschatz), der syntaktischen (Satzbildung) und der semantischen (inhaltliche Bedeutung) Sprachentwicklung. Die frühe Lautbildung und Artikulation sind geringfügig verzögert, da die Kinder auf-grund ihrer visuellen Einschränkung weniger beobachten und nachahmen können. Beim Sprechenlernen lesen Kinder auch Wortbilder vom Mund ab, das Gehör ist aber dominanter beteiligt (vgl. Brambring, 1999, S.153/154; Hammer, 2000, S.120; Walther, 2003, S.78; Hofer, 2008, S.48; Lang, 2008, S.224).

Dik (2006, S.94) und Hammer (2000, S.121) beschreiben eine eher zurückhaltende Anwendung expressiver Sprache, sogar ein vorübergehendes Verstummen und eine mögliche Stagnation zwischen dem 16. und 18. Monat. Die weitere Sprachentwicklung verlaufe unauffällig und sei vor allem von äusseren Faktoren abhängig.

- Sehbehinderung beeinträchtigt Erwerb und Anwendung von Personal- und Possessivpronomen.

Auf eine häufiger vorkommende Sprachauffälligkeit, welche bis in das Kindergartenalter hinein beobachtet werden kann, ist der unkorrekte Gebrauch der Personalpronomen „ich/du“, „er/sie“, sowie der Possessivpronomen „mein/dein“, „dir/mir“. Die korrekte Anwendung der Personal- und Possessivpronomen setzt das Bewusstsein für die eigene Person und für den Perspektivenwechsel voraus. So spricht eine Person vom „ich“ über sich selber, wird aber zum „du“, sobald sie angesprochen wird und zum „sie/er“, wenn über sie gesprochen wird. Sehende Kinder bauen bis zum Alter von etwa vier Jahren eine „theory of mind“ auf, womit ein Selbstverständnis und ein Verständnis über andere Menschen gemeint sind. Aufgrund der unvollständigen visuellen Informationen, sowie des höheren kognitiven Anspruchs auf die Koordination und Verarbeitung kompensierender Wahrnehmungsstrategie, kann sich die korrekte Anwendung der Personal- und Possessivpronomen verzögert einstellen. Unterstützend wirkt

die direkte Ansprache mit Namen aller am Gespräch Beteiligten und genaues, begleitendes Erklären von Situationen und Abläufen (vgl. Brambring, 1999, S.157; Hammer, 2000, S.122; Walthes, 2003, S.78; Dik, 2006, S.92; Hofer, 2008, S.49).

- Die visuelle Einschränkung vermindert direkte Erfahrungen zwischen Objekt und Begriff, was die Begriffsbildung erschwert.

Die zur Verfügung stehenden Wahrnehmungsmöglichkeiten beeinflussen Quantität und Qualität der Begriffsbildung. Die unmittelbare aktive Erfahrung mit Objekten und Phänomenen ist sehr bedeutsam für die Begriffsbildung. Sie schafft am Objekt oder in der Situation eine multiple Erfassung von Eigenschaften und Wechselwirkungen sowohl auf die eigene Wahrnehmung und das eigene Empfinden, als auch auf objekt- und situationsbezogene Zusammenhänge. Das ermöglicht Erfahrungen auf physischer, psychischer und mentaler Ebene, welche vielfältig gespeichert werden und wichtige Grundlagen zur Verknüpfung von Begriff und Bedeutung legen. Aufgrund mangelnder Anreize aus der Umwelt bringen sehbehinderte Kinder weniger Explorationserfahrung mit und entsprechend weniger Möglichkeiten, die Bedeutung von Wörtern unmittelbar in der Auseinandersetzung mit dem Objekt zu erschliessen. Es kommt vor, dass sehbehinderte Kinder Wörter verwenden, die sie nicht aus ihrer eigenen Erfahrung entwickelt, sondern einfach aus der sehenden Welt übernommen haben. Daraus ergeben sich „leere Worthülsen“ oder die Kinder geben den Begriffen ihren eigenen Sinn. Diese „Schwebesprache“, wie sich Dik (2006, S. 94) ausdrückt, kommt vor allem bei blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern vor, aber auch bei der Verwendung von Begriffen für Objekte, welche sehr gross sind und für Phänomene, die ausschliesslich visuell erfassbar sind (z.B. Berge, Regenbogen). Brambring weist darauf hin, dass diese Auffälligkeit im Alltag häufig nicht wahrgenommen wird (vgl. Brambring, 1999, S.158; Hammer, 2000, S.122; Dik, 2006, S.91/92; Beyer, 2008, S.92; Hofer, 2008, S.50/51; Lang, 2008, S.223).

Im Wortschatz zeigen sich Unterschiede in der selteneren Verwendung von generellen Nomen und in der Begriffswahl, welche häufig weniger treffend und der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder entnommen sind. Oberbegriffe zu Objektklassen können gebildet werden, wenn über den Sachverhalt eine differenzierte Vorstellung besteht. Es besteht die Gefahr, dass Kinder mit Sehbehinderung nicht die gesamte Begriffsklasse erfassen, weil sie weniger Repräsentanten und Merkmale derselben kennen. Deshalb sollten die Lernenden auf bezeichnende Merkmale der Objektklassen direkt aufmerksam gemacht werden. Objekte neuer Lerngegenstände sollten Prototypcharakter haben und in ihrer Aussagekraft klar sein (vgl. Hammer, 2000, S.121; Lang, 2008, S.224).

Die Sprache spielt für Menschen mit Sehbehinderung eine wichtige kompensierende Rolle. Sprachförderung, mit gezielter, systematischer Begriffsbildung, hat in der Sehbehindertenpädagogik eine zentrale Bedeutung. Günstige personelle Voraussetzungen und eine förderliche Lernumgebung sind wesentliche Faktoren einer erfolgreichen Sprachentwicklung (vgl. Brambring, 1999, S.159; Beyer, 2008, S.92/93; Lang, 2008, S.230ff).

## Lesen und Schreiben

Der Bereich Lesen und Schreiben umfasst Aktivitäten, die befähigen, Text zu schaffen und Text zu entschlüsseln. Im Kindergarten und in der Unterstufe lernt das Kind Laute zu erkennen, zu unterscheiden und Geräuschquellen zuzuordnen. Durch Reime lernt es auf Lautabfolgen, Ähnlichkeiten und unterscheidende Merkmale zu achten. Es lernt, Buchstaben von anderen Symbolen zu unterscheiden, sie in Formvarianten zu erkennen und ihnen Laute zuzuordnen. Ferner lernt es selbständig Wörter zu schreiben und zu erlesen und Gedanken und Erlebnisse bildlich und schriftlich darzustellen. Es lernt zu verstehen, was es liest (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Lesen und Schreiben unter dem Aspekt Sehbehinderung“ zeigt folgende Ergebnisse:

- Viele sehbehinderte Kinder machen weniger Erfahrungen im persönlichen Lebensbereich, welche die Einsicht in Bedeutung und Funktion von Lesen und Schreiben fördern.

Das Wissen um die Funktion und Bedeutung von Lesen und Schreiben gründet in persönlichen Erfahrungen aus dem eigenen sozialen Umfeld. Es ist entscheidend, ob ein Kind Vorbilder im Umgang mit Schriftbildern und Büchern hat, um eine Verbindung zwischen Lesen, Schreiben und der Welt machen zu können. Sehbehinderung beschränkt das Imitationslernen und Kindern mit hochgradiger Sehbehinderung fehlt es meistens an Vorbildern in der Familie, die Punktschrift lesen und schreiben können (Hänni, 2007, S.9; Hofer, 2008, S. 51). Für Kinder mit visuell-räumlicher Wahrnehmungsstörung sind Bilderbücher nicht interessant, sie blättern darüber hinweg, weil die Bilder auf sie nicht einladend wirken (vgl. Hänni, 2007, S.15).

- Viele sehbehinderte Kinder können alltägliche schriftliche Informationen nur begrenzt nutzen und bringen entsprechend weniger Vorwissen im erweiterten Lesen mit.

Nach Günthner (2000, zit. nach Hänni, 2007, S.9) beginnt lesen nicht erst mit den Buchstaben, sondern viel früher. Wenn das Kind erkennt, dass Bilder, Symbole und Markenzeichen bedeutsam und eindeutig sind, praktiziert es unbewusst indirekte Kommunikation mit seiner Umwelt. Zuerst liest es Bilder, dann Signalwörter, dann Ganzwörter und ordnet sie Objekten und Handlungen zu. Diese Umweltinformationen haben einen geringeren Aufforderungscharakter für Kinder mit Sehbehinderung. Die visuelle Einschränkung lässt sie diese Mitteilungen undeutlich und unvollständig erfassen. Die Aufnahme und Verarbeitung von geschriebener Sprache, Bilddarstellungen und Umweltinformationen ist durch die Sehbehinderung erschwert (vgl. Hofer, 2008, S.52 & 2012a).

- Sehbehinderte Kinder haben weniger prägnante Wortbilder verankert, was den Lese- und Schreibprozess erschwert.

Lesen und Schreiben wird visuell, auditiv und motorisch realisiert. Durch die eingeschränkte visuelle Wahrnehmung werden unvollständige und undeutliche Wortbilder aufgenommen und im Gedächtnis

verankert. Schreiben beginnt mit dem Abmalen von Buchstaben, Zahlen und Zeichen. Eingeschränktes Sehen hemmt durch den geringeren Anreiz die Motivation dazu und durch die undeutlichen Zeichen die Ausführung. Demnach stehen dem sehbehinderten Kind beim Lese- und Schreiberwerbsprozess quantitativ und qualitativ weniger eindeutige Wortbilder zur Verfügung.

Eine Beeinträchtigung der visuomotorischen Koordination erschwert gleichmässiges Schreiben. Die Wortbilder werden weniger prägnant und eigene Texte sind schwieriger zu lesen (vgl. Hofer, 2012a).

Hänni schreibt, dass für Personen mit beeinträchtigter visuell-räumlicher Wahrnehmung Symbole und Embleme keinen Aufforderungscharakter haben. In der Folge sind sie zu wenig interessant, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen, was die Erfahrung im Umgang mit Buchstaben und Text vermindert (vgl. Hänni, 2007, S.15).

Eine wichtige sprachliche Voraussetzung zum Lesen bildet die phonologische Bewusstheit, d.h., das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Lautfolge von Wörtern. Dieser auditive Aspekt ist für Kinder mit Sehbehinderung sehr wichtig zur Kompensation der reduzierten visuellen Wahrnehmung von Wortbildern (vgl. Hofer, 2008, S.51/52).

- Sehbehinderte Kinder lesen und schreiben langsamer als Gleichaltrige.

Lesen und Schreiben stellt komplexe Anforderungen an das Sehen. Hofer nennt dabei folgende Bereiche: die visuomotorische Koordination, die Figur-Grund-Unterscheidung, die Grössen- und Formkonstanz, das Erkennen der Raumlage und die Auge-Hand-Koordination. Diese Sehleistungen können durch eine Sehbehinderung beeinträchtigt sein, was sich einschränkend auf den Lese- und Schreibfluss auswirkt. Normalerweise differenzieren und erweitern sie sich im Alter von vier bis acht Jahren und können durch gezielte Übungen beeinflusst werden (vgl. Hofer, 2008, S.51 & 2012a).

Das Lesetempo liegt bei sehenden jungen Erwachsenen bei 200 – 350 Wörtern in der Minute. Hochgradig Sehbehinderte lesen im gleichen Alter etwa 40 – 80 Wörter pro Minute, was einem erhöhten Zeitbedarf von vier- bis fünfmal entspricht. Beim langsamen Lesen werden nur kurze Sätze im Arbeitsspeicher abgelegt. Je schneller gelesen wird, desto längere Sätze können gespeichert und Zusammenhänge erfasst werden. Zudem fördert flüssiges Lesen die Lesefreude, was zu weiterem Lesen anregt und den Lesefluss weiter trainiert. Hofer erwähnt auch, dass Kinder mit anhaltenden Schriftspracherwerbsstörungen, diese ohne Unterstützung bis Ende Schulzeit kaum überwinden können. Ein wesentlicher Grund für die schlechte Prognose dieser Kinder ist das seltene Lesen ausserhalb des Unterrichts (vgl. Hofer, 2008, S.51/52 & 2012a).

- Das Lernen der Schwarzschrift ist auch für hochgradig sehbehinderte und Kinder mit progredienter Erkrankung sinnvoll und anzustreben.

Bei Kindern mit hochgradiger Sehbehinderung oder stark progredienter Sehschädigung stellt sich die Frage nach dem geeigneten Schriftsystem. Lesen von Schwarzschrift bei hochgradiger Sehbehinderung bedingt eine extrem kleine Lesedistanz, die Kinder verlieren den Überblick über den Text und können keine Informationen aus dem Kontext entnehmen. Diese Kinder müssen oft zusätzlich zur Schwarzschrift die Punktschrift erlernen. Das bedeutet den Wechsel zwischen zwei sehr verschiedenen Systemen, deren Strategien und Hilfsmittel. Späterblindete Menschen berichten von überdauernden Repräsentationen und Konzepten, auch wenn die inneren Bilder verblassen oder von akustisch-taktilen

Mustern überlagert werden. Diese erhaltenen Konzepte unterstützen die Erblindeten in der Alltagsbewältigung. Die Schwarzschrift ist ein zentrales Kommunikationsmittel unserer Kultur, deshalb rechtfertigt sich der Erwerb trotz des Mehraufwands (vgl. Walthes, 2003, S.86; Hofer, 2008, S.53).

- Schreiben und Lesen erfordert von Kindern mit Sehbehinderung zusätzliche Kompetenzen im Umgang mit besonderen Medien und Hilfsmitteln.

Abhängig vom Schweregrad der Sehbehinderung können einfache optische Hilfsmittel wie Lupen und Lesestab Kindern das Lesen handelsüblicher Bücher und Comics ermöglichen, ein Monokular übernimmt die Aufgabe für den Wandtafeltext. Lesegeräte und Computer mit spezieller Hard- und Software ermöglichen Kindern mit hochgradiger Sehbehinderung das Lesen und Schreiben in angepasster Schriftgrösse. Zu ihrer Nutzung lernt das Kind spezielle Kompetenzen und Strategien, was zusätzliche Zeit und persönliche Ressourcen erfordert (vgl. Hofer, 2008, S. 52 & 2012a).

## **Mathematisches Lernen**

Mathematisches Lernen bedeutet für das vier- bis achtjährige Kind zunächst den handlungsbezogenen Umgang mit Grössen, Mengen und räumlichen Zusammenhängen zu erfahren. Es lernt zu erfassen, zu sortieren, zu ordnen und Gesetzmässigkeiten zu erkennen. Ferner lernt es zu zählen, sich im Zahlenraum zu orientieren und Zahlbegriffe zu kennen und zuzuordnen, sowie mathematische Operationen zu verstehen und anzuwenden (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Mathematisches Lernen“ und Sehbehinderung führte zu folgenden Ergebnissen:

- Das Mathematisieren alltäglicher Aktivitäten und Handlungen wird durch eine Sehbehinderung beeinträchtigt.

Mathematisches Lernen basiert auf Ordnungen und Mustern. Durch alltägliche Aktivitäten und Handlungen nimmt das Kind beiläufig mathematische Gesetzmässigkeiten wahr. Diese gründen auf sinnlichen Erfahrungen mit Mengen und deren Veränderungen, die visuell besonders schnell erfassbar sind. So fügt das Kind Legosteine aufeinander und trennt sie auseinander, es deckt den Tisch und verteilt die Bonbons. Es durchschreitet den Raum oder hüpft ein Fliesenmuster ab. Zeichnen und Gestalten von Mustern und Reihen, schlagen von Rhythmen, ordnen von Sachen lassen das Kind erste Ordnungen und Regelmässigkeiten erfahren. Diese handelnd erlebten Tätigkeiten werden in der Mathematik durch Zahlen und Symbole dargestellt. Später werden errechnete Lösungen zur Erschliessung der Umwelt wieder in Alltagshandlungen zurück übersetzt. Diese Vorläuferfähigkeiten sind unerlässliche Elemente der mathematischen Konstruktionen, Begriffe und Fertigkeiten. Bei stark eingeschränkter visueller Wahrnehmung ist es schwieriger, die Vorläuferfertigkeiten aus Alltagshandlungen zu erschliessen und

somit sind auch die Möglichkeiten zum Begreifen und Verstehen mathematischer Grundlagen begrenzt. Lang betont, dass diese Fähigkeiten wenn nötig durch gezielt initiierte Erfahrungen bis spätestens in der Schuleingangsphase entwickelt werden sollten (vgl. Csocsan, Hogefeld & Terbrack 2001, S. 291; Hofer, 2008, S.45; Lang, 2011, S. 64).

- Aufgrund der visuellen Einschränkung ist das Erfassen von Grössen, Mengen und Dimensionen eingeschränkt.

Das Erfassen von Dimensionen und räumlichen Beziehungen ist vor allem visuell gesteuert. Grosse Objekte können nur visuell oder am Modell erfasst werden. Taktile lassen sich Grössen und Gewicht nur begrenzt wahrnehmen und der Vergleich kann zwischen höchstens zwei Gegenständen gleichzeitig gemacht werden. Computerprogramme mit entsprechender Anschaulichkeit können hier ergänzend wirken (vgl. Csocsan, Hogefeld & Terbrack 2001, S. 291; Hofer, 2008, S.45; Lang, 2011, S. 64).

- Die Zahlbegriffsentwicklung kann sich bei sehbehinderten Kindern verzögern.

Kinder sammeln relativ früh Erfahrungen mit Zahlwörtern und viele von ihnen lernen die Zahlreihe in einem begrenzten Umfang auswendig. Durch Alltagserfahrungen lernen sie, dass Zahlen verschiedene Bedeutungen und Funktionen haben. Sie erfahren sie als Zahlwort, als Anzahl, als Positionszahl, als Codierungszahl oder als zusammengesetzte Einheiten. Kinder verwenden Zahlen beim Problemlösen entsprechend vielfältig. Sehende Kinder entdecken Zahlen und Zählvorgänge in ihrer Umwelt spontan. Kinder mit Sehbehinderung müssen an Zähl-situationen herangeführt werden, wenn ihr Sehvermögen das spontane Lernen beeinträchtigt. Vielfältige Zählerfahrungen erweitern die Zählkompetenz, diese für den Aufbau des Zahlbegriffs, wichtige Komponente. Als Zählhilfe benutzen viele Kinder die Finger. Voraussetzung dafür ist die visuelle Steuerung und Kontrolle der Finger und ein entsprechend funktionales Sehvermögen. Das Zählen ist für den mathematischen Lernprozess eine wichtige Voraussetzung, stösst aber später an Grenzen. Die Entwicklung der Relation „Teile am Ganzen“ ist von grosser Bedeutung für das mathematische Lernen. Kinder, die erkennen, dass eine Zahl als Ganzes verschiedene Teile hat, haben ein Konzept von der Struktur einer Zahl und eines Zahlenraums entwickelt. Für das Erfassen der Relation „Teile im Ganzen“ sind simultane sensorische Erfahrungen unerlässlich. Csocsan (ebd.) hebt die Bedeutung der akustischen Eindrücke hervor, da Tasten Mengenerfahrungen nur in einem kleinen Raum erlaubt. Beim Zählen durch Hören und Doppelzählen, d.h. Addieren und Subtrahieren mittels zwei parallel gesprochenen Zahlenreihen, entwickeln sich die Zahlwörter zu hörbaren Elementen, welche die Kinder in ihrer Vorstellung gruppieren und strukturieren können. Kinder mit Sehbehinderung verwenden öfter den „akustischen Zahlenstrahl“ als sehende Kinder. Sie können eine Zahl wie ein hörbares, strukturiertes Muster von Zahlwörtern erleben (vgl. Csocsan et al. 2011, S. 292; Lang, 2011, S. 69).

- Mathematisches Lernen mit Sehbehinderung stellt höhere kognitive Anforderungen.

Mathematik hat viel mit Bildern und Repräsentationen aus dem Alltag zu tun. Ist dieser Bilderschatz unvollständig oder ungenau gespeichert, stellt das weit höhere Anforderungen an die Gedächtnisleistungen eines Kindes. Schnelles Überblicken und Erfassen von Situationen, Mengen, Grössen und deren Veränderungen muss das Kind mit Sehbehinderung auditiv und/oder taktile

kompensieren und durch Vorstellung erarbeiten. Das stellt erhöhte Anforderungen an kognitive Leistungen und Zeitressourcen.

Mit bildhaften Anschauungen wird ein erster Abstraktionsschritt weg von der konkreten Handlung vorgenommen, so dass sich das Denken der Kinder durch das Vorstellen des sinnlich erfahrenen Wissens erweitert. Anschauung ist stark visuell geprägt und erfordert für Kinder mit Sehbehinderung eine angemessene kompensatorische Unterstützung durch einen handlungsorientierten Unterricht (vgl. Hofer, 2008, S. 46; Lang, 2011, S. 62).

- Lernschwierigkeiten in der Mathematik werden durch eine ungeeignete Lernumgebung und den mangelnden Einbezug kindlicher Erfahrungen verursacht.

*„Die Sehschädigung verursacht nicht primär Probleme im Mathematikunterricht“ (Csocsan, 2011, S. 294).*

Ausgenommen räumlicher Zuordnungen wie rechts/links liegen bei sehbehinderten Kindern dieselben Probleme im mathematischen Lernen vor, wie bei sehenden Gleichaltrigen. Csocsan (ebd.) führt die Schwierigkeiten in erster Linie auf eine ungeeignete Lernumgebung zurück und darauf, dass eigene Erfahrungen der Kinder nicht in den Lernprozessen der Mathematik einbezogen werden. Als auslösende Faktoren nennt sie ein ungenügendes Angebot an Selbsttätigkeit im Unterricht, mangelnde Verarbeitung der Wahrnehmung der Kinder, allgemeine Konzentrationsschwierigkeiten, Probleme im Sprachverständnis und zusätzlich benötigte Zeit für die schriftliche Kommunikation. Als wesentliche Ursache für inadäquaten Mathematikunterricht sieht sie ungenügende Kenntnisse und mangelndes Verständnis der Erwachsenen für die sensorische Organisation von Kindern mit Sehschädigung. Dieser Umstand resultiert darauf, dass der mathematische Spracherwerb auf Sinneserlebnissen, Handlungen, Tätigkeiten und deren verbale Beschreibungen beruht. Dafür die richtigen Worte zu finden ist ohnehin schwer. Unterschiedliche sinnliche Erfahrungen von Lehrpersonen und Lernenden erschweren eine gemeinsame Verständigung, aus der mathematische Verallgemeinerungen entwickelt werden könnten. Handlungsbezogener Unterricht kann divergierende Auffassungen aufzeigen und eine gemeinsame mathematische Sprache unterstützen. Ebenso förderlich ist es, neue mathematische Erkenntnisse im Sinne einer Lernspirale immer wieder auf Grundsätze der Mathematik zurück zu beziehen (vgl. Csocsan et al. 2011, 294).

## Umgang mit Anforderungen

Im Bereich „Umgang mit Anforderungen“ werden Aktivitäten umschrieben, welche das Verhalten und Handeln beim Bewältigen von Aufgaben, allein oder in der Gruppe, betreffen. Im Kindergarten und in den ersten Schuljahren lernt das Kind den Tagesablauf kennen und einhalten, eine Aufgabe anzugehen und sich darin zu vertiefen. Es lernt, sich angemessen zu verhalten, mit Widerständen und Frust umzugehen und für seine Handlungen einzustehen. In der Gruppe lernt es Verantwortung mitzutragen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Umgang mit Anforderungen unter dem Aspekt Sehbehinderung“ führte zu folgenden Ergebnissen:

- Manche Kinder mit Sehbehinderung bringen weniger Erfahrungen im Umgang mit Anforderungen mit, weil sie häufig länger und intensiver umsorgt werden.

Eltern von Kindern mit Behinderung sind mit einer Erziehungssituation konfrontiert, die nur bedingt Rückschlüsse auf bisherige Erziehungserfahrungen zulässt und stark verunsichern kann (vgl. Brambring, 1999, S. 176; Dik, 2006, S. 19ff). Das Bedürfnis, das Kind vor Verletzungen zu schützen, kann zu Überbehütung verleiten. Die Sorge kann sich auf das Kind übertragen und in seiner Exploration hemmen oder die Eltern schränken seinen Bewegungs- und Handlungsraum ein. Andererseits kann mangelnde Kenntnis oder Verständnis für die besondere Disposition ihres Kindes dazu führen, sie unter Druck zu setzen und zu überfordern. Der Eintritt in den Kindergarten ist eine gute Möglichkeit, dem Kind mehr Selbstverantwortung zu übergeben. Manchen Eltern fällt das Loslassen schwer und der Übergang vom Umsorgtwerden zum aktiven Selbermachen ist für manche Kinder eine grosse Herausforderung. (vgl. Brambring, 1999, S. 177; Krug, 2001, S. 102; Dik, 2006, S. 59; Moleman, 2006, S. 181).

- Die Unabhängigkeit von sehbehinderten Kindern kann verzögert sein, was sich hemmend auf die Entwicklung eines starken Gefühls der Selbstwirksamkeit und eines positiven Selbstkonzepts auswirken kann.

Durch selbständiges Handeln erfahren Kinder ihre Selbstwirksamkeit, d.h. sie erleben ganz konkret, was sie können und was sie nicht können. Selbstwirksamkeit beruht auf gemachten Erfahrungen mit der eigenen Leistungsfähigkeit, z.B. „Ich kann meine Jacke alleine anziehen.“ Diese Kenntnis ist wichtig zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen im Hinblick auf Anforderungen und beeinflusst die Motivation selbständig zu handeln. Aus den Erfahrungen mit der Selbstwirksamkeit und sozialen Vergleichen baut sich das Kind sein Selbstkonzept auf. Im Unterschied zur Selbstwirksamkeit beinhaltet das Selbstkonzept eine allgemeine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf verschiedene Lebens- und Lernbereiche, z.B. „Ich kann gut singen“. Das Selbstkonzept wird durch das Urteil anderer Menschen beeinflusst. Das Selbstkonzept und das Gefühl der Selbstwirksamkeit sind für den Umgang mit Anforderungen von grösster Bedeutung (vgl. Hammer, 2000, S. 123/130; Krug, 2001, S. 90/92; Dik, 2006, S.56; Hofer, 2008, S. 54; Lang, 2008, S. 157).

- Kinder mit Sehbehinderung benötigen zur Bewältigung von Aufgaben grundsätzlich grössere persönliche Ressourcen und mehr Zeit.

Vermindertes Sehvermögen bewirkt eine unvollständige, undeutliche Wahrnehmung von Situationen und Personen. Häufig sind die Auge-Hand-Koordination, Bewegungs- und Handlungsabläufe ebenfalls beeinträchtigt. Im Vergleich mit Gleichaltrigen entsteht ihnen ein Nachteil in ihrer Effizienz und Produktivität, im Erfüllen von Aufgaben. Sehen mit Sehbehinderung erfordert grosse Anstrengung und Konzentration und infolgedessen einen grösseren Bedarf an Erholung. Dieser steht in direkter Konkurrenz mit zusätzlicher Lernzeit für die Inhalte des spezifischen Curriculums (vgl. Brambring, 1999, 126; Dik, 2006, S. 55; Hofer, 2008, S. 53 & 2012a).

- Fördernde oder hemmende Kontextfaktoren beeinflussen massgeblich die Möglichkeit zur Bewältigung von Anforderungen.
- Der adäquate Umgang mit förderlichen Kontextfaktoren und Hilfsmitteln unterstützt das Kind in der Bewältigung von Anforderungen.

Die Gestaltung der Kontextfaktoren und die Angemessenheit der Aufgaben liegen weitgehend in der Verantwortung von pädagogischen Bezugspersonen. Das Kind muss erkennen können, was sich fördernd und was sich hemmend auswirkt und wie es die zur Verfügung stehenden unterstützenden Faktoren, einschliesslich der Hilfsmittel, für sich nutzen kann (vgl. Brambring, 1999, S.125; Hammer, 2000, S.134; Krug, 2001,S.104; FLUSS, 2003, Kp.F; Walthes, 2003,129ff; Dik, 2006,131/134; Hofer, 2008, S.51 & 2012a; Nedwed, 2008, S.45; VBS, 2011, S.56ff).

In der Einschätzung von Gefahren müssen Kinder mit Sehbehinderung lernen, sich auditiv zu orientieren und ihre Aufmerksamkeit gezielt auszurichten. Das Wissen um mögliche Gefahren kann bedrohlich wirken und das Kind in seiner Aktivität einschränken. Schmerzhaftes Erfahrungen können Ängstlichkeit oder ein Vermeidungsverhalten aufbauen (vgl. Hofer, 2008, S.53).

Hofer bezieht sich auf Gasser, wenn sie in Bezug auf didaktische Modelle von „Passung“ spricht (2001, zit. nach Hofer, 2008, S. 144; dito Csocsan, 2001, S. 294). Ganz allgemein ist damit gemeint, dass sich bei einer Aufgabestellung die Ausgangssituation von Lehrperson und Lernenden decken sollte. Voraussetzung dafür ist das gegenseitige Verstehen. Liegt beim Lernenden eine Sinnesbeeinträchtigung vor, wird die Passung aufgrund der anderen Wahrnehmungs- und Erfahrungsdisposition weniger übereinstimmen. Unterricht mit Kindern mit Sehbehinderung setzt eine hohe Sensibilität, Kenntnis über das Sehvermögen und das Vorwissen des Kindes voraus. In der Pädagogik für Sehbehinderte kommt der Handlungsorientierung eine zentrale Bedeutung zu, da das Lernen durch Handeln die Erfassung fehlender Vorerfahrungen und die Überprüfung, rsp. Anpassung aufgebauter Vorstellungen ermöglicht (vgl. Hofer, ebd.).

- Kompetenzen und Strategien erweitern die Möglichkeiten im Umgang mit Anforderungen.

Brambring und Dik betonen die Notwendigkeit der alters- und entwicklungsgemässen Ausbildung lebenspraktischer Fähigkeiten, damit sehbehinderte Kinder selbstständig und unabhängig werden können. Brambring betont, dass das vorrangige Ziel aller Bemühungen darin besteht, die kindlichen Kompetenzen zu erweitern, damit das Kind in die Lage versetzt wird, mit sozial akzeptablen Verhaltensweisen Spannungen aufzulösen (vgl. Brambring, 1999, S. 126/178; dito Dik, 2006, S. 137ff).

Bewältigungsstrategien ermöglichen entweder direktes Angehen von schwierigen Situationen, deren Vermeidung oder Änderung ihrer emotionalen Bewertung. Für Kinder mit Sehbehinderung kann sich der Aufwand zur Lösung einer Aufgabe erheblich vergrössern, was die Tendenz zur Vermeidung oder emotionalen Herabstufung der Aufgabe begünstigen kann. Vermeidung verringert die Möglichkeit, Erfahrungen, Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit aufzubauen. Anzustreben ist das problemorientierte Bewältigen, d.h. das Kind wendet sich der Aufgabe sachbezogen zu und löst sie ungeachtet des Aufwands und innerer Barrieren. Wichtig dabei ist eine Gewährleistung fördernder Kontextfaktoren, da Erfahrungen des Misserfolgs zunehmend Sicherheit und Vertrauen zu sich selbst beeinträchtigen (vgl. Hofer, 2008, S. 54).

## **Kommunikation**

Der Bereich Kommunikation umfasst Aktivitäten, welche den verbalen und nonverbalen Austausch betreffen. Für ein Kind im Kindergarten und in der Unterstufe bedeutet Kommunikation, seine Gedanken und Erlebnisse für andere verständlich zu erzählen und die Mitteilungen anderer verstehen zu können. Es kann nichtsprachliche Elemente anderer aufnehmen und die Bedeutung darin verstehen. Es lernt, sich an Gesprächen und Diskussionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu beteiligen und gemeinsame Gesprächsregeln zu befolgen. In der Unterstufe kommuniziert es zunehmend mit kurzen schriftlichen Nachrichten (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Kommunikation unter dem Aspekt Sehbehinderung“ führte zu folgenden Ergebnissen:

- Sehbehinderung beeinträchtigt die spontane Partizipation an sozialer Kommunikation.

Walthes beschreibt Kommunikation als „Dreischritt“. Sie besteht aus Mitteilung, Verstehen und Antworten. Die Antwort gibt Aufschluss über das Verstehen und regt wiederum die „Con-vers-sation“ an. Eine gemeinsame Sprache sorgt für gegenseitiges Verstehen. Die Sprache basiert auf intaktem Spracherwerb und Begriffsbildung. Aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung kann die Begriffsbildung bei Menschen mit Sehbehinderung beeinträchtigt sein. Das führt zu divergenten Verknüpfungen zwischen

Realität und Begriff, so dass nicht vom Gleichen gesprochen wird (vgl. Walthes, 2003, S. 161; Csocsan, 2001, S.294).

Eine weitere Quelle sprachlicher Missverständnisse gründet im Perspektivenwechsel, vor allem in Gruppengesprächen. Der Rollenwechsel von Sendenden und Empfangenden wird vorwiegend über den Blickkontakt ausbalanciert. Personal- und Possessivpronomen weisen Gesprächsinhalte bestimmten Personen zu und wechseln je nach Perspektive des Sendenden (vgl. Kapitel Spracherwerb). Der Perspektivenwechsel erfordert vom sehbehinderten Kommunikationspartner immer eine hohe akustische Aufmerksamkeit (vgl. Walthes, 2003, S.161; Hofer, 2008, S.49/56).

Manche Augenerkrankungen haben zur Folge, dass der Blick nicht direkt auf das Gegenüber ausgerichtet werden kann (z.B. Makuladegeneration, CVI). Fehlender Blickkontakt wird in unserer Kultur mit negativen Zuschreibungen wie Verstohlenheit, mangelndem Anstand oder mangelndem Interesse gleichgesetzt. Für Menschen mit Sehbehinderung stellt sich in solchen Situationen die Frage nach dem richtigen Moment für ein Coming-out (vgl. Krug, 2001, S.81).

- Kinder mit Sehbehinderung können die Mimik von Gesichtern, Körpersprache und Gesten nicht oder nur bedingt wahrnehmen und verstehen.

Der grösste Teil unseres kommunikativen Verhaltens läuft nichtsprachlich ab. Durch Mimik, Blickkontakt, Körperhaltung, Gesten, Stimmlage, Räuspern, aber auch durch äussere Merkmale wie Kleidung, Haarschnitt kommunizieren Menschen miteinander. Jedes Verhalten teilt dem Mitmenschen durch willkürliche und unwillkürliche Signale etwas mit über inneres Erleben und Haltung.

Sehbehinderten Menschen steht die nonverbale Kommunikation nicht, oder nur eingeschränkt zur Verfügung, was zu Spannungen in der Interaktion führen kann. Das Senden von nonverbalen Signalen bereitet ihnen Schwierigkeiten, da die Ausdifferenzierung der verschiedenen Emotionsausdrücke beeinträchtigt ist und Körpersprache vor allem durch Imitation gelernt wird. Das Empfangen nonverbaler Kommunikationssignale gestaltet sich für sie noch schwieriger, vor allem, wenn diese aus grösserer Entfernung gesendet werden. Es ist eine Frage der funktionalen Voraussetzung, ob eine erhobene Hand wahrgenommen wird und wie weit entfernt ein Gesicht differenziert oder nur schattenhaft identifiziert werden kann. Menschen mit Sehbehinderung können solche Situationen oft nicht überblicken und daher nicht angemessen reagieren.

In der unmittelbaren Kommunikation kommt der Erfassung des Gesichtsausdrucks eine grosse Bedeutung zu. Die Gesichter-Erkennung ist bei der Geburt angelegt und differenziert sich bis zum elften Lebensjahr aus. Die ersten Monate sind sehr wichtig für diese Entwicklung, weil Versäumnisse später nicht vollständig nachreifen. Voraussetzung für das genaue Wahrnehmen von Gesichtern ist eine genügende Sehschärfe und intaktes Kontrast-Sehen. Durch die eingeschränkte Wahrnehmung von Gesichtern können wichtige, vor allem nonverbale Informationen nicht wahrgenommen werden. Trotzdem versuchen Sehbehinderte zu antworten, weil dies von ihnen erwartet wird. Ihre Antworten und Reaktionen können unangemessen und situationsinadäquat ausfallen. Das beeinflusst den sehenden Kommunikationspartner in der Einschätzung seines Gegenübers. Aufgrund des Verhaltens schliesst er auf die Persönlichkeit des sehbehinderten Menschen, kann diesen als gleichgültig, dumm, aggressiv, lächerlich usw. empfinden. Seine Reaktion wiederum kann beim sehbehinderten Menschen den Eindruck

von Ablehnung oder Behindertenfeindlichkeit hinterlassen (vgl. Hammer, 2000, S.122; Krug, 2001, S.80/81; Dik, 2006, S.40; Beyer, 2008, S.155; Hofer, 2008, S.55; Nedwed, 2008, S.19).

- Kinder mit Sehbehinderung können schriftliche Informationen und Hinweise aus der Umwelt nicht oder teilweise wahrnehmen.

Visuelle Kommunikation beeinflusst Denken und Wertehaltung einer Gesellschaft. Vermindertes Sehen begrenzt die Aufnahme meinungsbildender und identifizierender Informationen aus der Umwelt, was die Möglichkeiten an gleichberechtigter Partizipation an der Gesellschaft beeinflusst. Kindern mit Sehbehinderung stehen Hinweissignale, Symbole und Anschriften zur Bewältigung des Alltags nur bedingt zur Verfügung, was sie in ihrer Mobilität und Autonomie einschränken kann (vgl. Hofer, 2008, S.56 & 2012).

- Sprachliche Kommunikation ist das wichtigste Kompensationsmittel für Menschen mit Sehbehinderung.
- Informationssysteme in der Schule müssen auch für sehbehinderte Kinder barrierefrei zugänglich sein.
- Sorgfältig ausgewählte elektronische Kommunikationsmittel unterstützen Kinder mit Sehbehinderung in Schule und Freizeit.

Sprachliche Beziehung kann dem sehbehinderten Kind Informationen erschliessen, welche es durch seine Beeinträchtigung nicht sehen kann. Die systematische Förderung kommunikativer Kompetenzen soll es befähigen, Kontakt-Situationen einschätzen und sich adäquat mitteilen zu können, zur Verminderung sozialer Hemmnisse (vgl. auch Kapitel „Allgemeines Lernen“).

Bewegung, Musik und bildnerisches Gestalten bieten Kindern mit Sehbehinderung die Möglichkeit, einen individuellen nonverbalen Ausdruck ihrer Persönlichkeit zu finden und sollten in ihrer Ausbildung unterstützt werden (vgl. Beyer, 2008, S.159; Lang, 2008, S.179).

Hofer beruft sich auf Spitteler-Massolle, wenn sie die Forderung nach „chancengleicher Kommunikation“ als Ausdruck echter Integration anstelle einseitig geforderter Anpassung durch die Kinder mit Sehbehinderung beschreibt. Die Forderung besteht darin, dass dem „*alleinigen Herrschen eines visuellen Systems*“ (Spitteler-Massolle, 1998; zit. nach Hofer, 2008, S.135) in der Schule ein Informationssystem entgegengestellt wird, das auch sehbehinderten Kindern barrierefrei zugänglich ist.

Speziell entwickelte Technologien unserer Kommunikationsmittel unterstützen die Kinder im Schulalltag und in der Partizipation an ihrer Lebenswelt. Computer und Handy mit Sprachausgabe, Sprachnotizgeräte und Hörbücher erweitern den Zugang zur dinglichen Welt und zur Bildung. Der Umgang damit erfordert differenzierte Strategien, welche zusätzlich gelernt und geübt werden müssen. Gerade im Kindergarten und in der Unterstufe muss der Bedarf individuell abgeklärt und sorgfältig eingeführt werden (vgl. Hofer, 2008, S.56 & 2012).

## Bewegung und Mobilität

Der Bereich „Bewegung und Mobilität“ umfasst grob- und feinmotorische Bewegungen und Bewegungsabläufe. Im Kindergarten und in der Unterstufe lernt das Kind grob- und feinmotorische Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen. Es lernt Zeichen und Schreibgeräte kontrolliert führen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Bewegung und Mobilität unter dem Aspekt Sehbehinderung“ führte zu folgenden Ergebnissen:

- Bewegung schafft Verbindung zwischen Individuum und Welt.

Für die Gesamtentwicklung des Menschen ist die Beziehung zum eigenen Körper eine wichtige Voraussetzung. Seinen Körper wahrnehmen, erleben und erfahren, sowie lernen mit ihm umzugehen, ist eine basale Erfahrung zur Identitätsbildung und Bindeglied zwischen Individuum und Welt. Eindrücklich beschreibt Walthes verschiedene Untersuchungen, welche die Bewegung als Bedingung zur visuellen Wahrnehmung aufzeigen (vgl. 2003, S. 41/42). Sie schreibt, *„Nicht das Auge ist Garant für die Wahrnehmung der Welt, sondern die handelnde Auseinandersetzung, bzw. die Koordination von Handeln und Sehen, Bewegung und Wahrnehmung“* (ebd.). Natürlich kann das die Bewertung des Auges in Frage stellen, andererseits zeigt es deutlich die Vernetzung zwischen den Sinnen und die Bedingtheit derselben untereinander. Die Bewegung figuriert in der Wahrnehmung als Bindeglied zwischen Innen und Aussen, zwischen „Ich“ und Welt. Dort, wo die Begegnung zwischen Welt und Individuum gestört ist, z.B. durch eine visuelle Funktionseinschränkung, wirkt Bewegung ausgleichend und integrierend. Durch selbsttätiges Handeln verbindet sich das Individuum mit der Welt, erschliesst sich diese, wirkt verändernd auf sie ein und erfährt Selbstwirksamkeit. Das Vertrauen in die eigenen Bewegungshandlungen ermöglicht den Aufbau von Selbstbewusstsein und wirkt identitätsbildend. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickeln sich Körperschema, Selbstkonzept und Identität (vgl. Hammer, 2000, S. 117).

- Der visuelle Sinn ist für die motorische Entwicklung von zentraler Bedeutung.
- Mangelnde visuelle Reize aus der Umwelt reduzierten das Lernen von Bewegungsabläufen durch Imitation.

Der Gesichtssinn übernimmt beim Erlernen motorischer Fertigkeiten wichtige Aufgaben als Anreiz-, Orientierungs-, Schutz- und Rückversicherungsfunktion. Kinder mit ausgeprägter visueller Funktionseinschränkung sehen nicht, was sehende Kinder neugierig macht. Hammer bringt es prägnant auf den Punkt, wenn sie schreibt, *„dass nicht die Minderung des Sehsinns die Verzögerung der motorischen Entwicklung bedingt, sondern der Mangel an Reizen in der Umwelt, die das Kind zur Bewegung locken könnten“* (vgl. Hammer, 2000, S. 119). Auditive und taktile Reize haben einen anderen Aufforderungscharakter und wirken später auf das Kind ein. Sehbehinderte Kinder können Bewegungs- und Handlungsabläufe nicht einfach beobachten und nachahmen, wie sehende Gleichaltrige. Bewegungsmuster wird das sehbehinderte Kind weitgehend selbst entwickeln müssen, anstatt sie von Modellen übernehmen zu können. Die Folge können weniger abwechslungsreiche Bewegungsmuster

und Schwierigkeiten im rhythmisch-flüssigen Bewegungsablauf sein, die sich noch in den Schuljahren zeigen können (vgl. Brambring, 1999, S. 80/84; Hammer, 2000; S. 118; Krug, 2001, S. 46; Dik, 2006, S. 63; Hofer, 2008, S. 57; Lang, 2008, S. 215).

- Wechselwirkungen zwischen Kind und sozialem Umfeld können es in seiner motorischen Entwicklung fördern oder hemmen.

Dik (vgl. 2006, S. 63) verweist in diesem Zusammenhang auf den bedeutenden Einfluss sehender Personen im Umfeld des Kindes. Nur zu gerne tragen sie dem hilflos oder ungenlenk wirkenden Kind das Gewünschte zu. Einmal mehr wirkt sich das gutgemeinte vorschnelle Helfen für die Kinder fatal aus. Es sind die kleinen alltäglichen Dinge, die dem Kind letztendlich den Schulweg selbständig gehen lassen und die eigenständige Bewältigung der Anforderungen in den ersten Schuljahren. Unbestritten beeinflusst die Sehbehinderung die Bewegungsentwicklung. Der Wechselwirkung zwischen Kind und seiner Umgebung kommt dabei eine grosse Bedeutung zu. Das Verhalten der Bezugspersonen prägt das Kind in seinem Selbstbild nachhaltig und beeinflusst, wie stark es in Abhängigkeit oder Selbständigkeit gerät. Alle sehenden Personen im Umfeld des sehbeeinträchtigten Kindes sollten vor allem als Vermittler zwischen Kind und Umwelt agieren. Sie sollten dem Kind die Möglichkeit vielfältiger Erfahrungen geben und es seine Selbstwirksamkeit erleben lassen.

- Sehbehinderung beeinträchtigt die Orientierung und Wahrnehmung von Raum.

Unter Orientierung versteht man die visuelle Ausrichtung von Elementen und der eigenen Person im Raum, aber auch die Fähigkeit, zielgerichtet von einem Ausgangsort zum anderen zu gehen. Mobilität setzt die Möglichkeit der Fortbewegung voraus und umfasst im Sinne dieser Arbeit das eigenständige Gehen (vgl. Brambring, 1999, S. 95).

Durch Bewegung und Mobilität baut sich der Mensch räumliche Vorstellungen auf. Diese bilden die Grundlage für die Orientierung in grossen und kleinen Räumen. Die Orientierungsfähigkeit bildet die kognitive Voraussetzung für die Mobilität. Der Sehsinn ist für den Menschen der wichtigste Orientierungssinn. Er ermöglicht die Erfassung räumlicher Beziehungen und Positionen in kurzer Zeit. Weder Tast- noch Hörsinn vermögen den mangelnden Sehsinn zu kompensieren. Beide liefern unzureichende Informationen, sind in der Ausrichtung beschränkt und setzen höhere kognitive Leistungen zur Verarbeitung aufgenommener Informationen voraus. Das sehbehinderte Kind wird Orientierungsprobleme erst mit zunehmender kognitiver und motorischer Leistungsfähigkeit lösen können, da die Anforderungen dazu ungleich grösser sind, als für ein sehendes gleichaltriges Kind (vgl. Brambring, ebd. S. 97; Hofer, 2008, S. 58).

- Visuomotorische Koordinationsleistungen wie gleichzeitiges Sehen und Handeln sind erschwert.

Dik weist darauf hin, dass die Integration von Sehen/Hören und Handeln erschwert ist, was sich in Schwierigkeiten z.B. bei der Auge-Hand-Koordination, Auge-Fuss-Koordination etc. ausdrückt (vgl. 2006, S. 122). Als zentrales Problem im Erwerb manueller Fertigkeiten nennt Brambring (vgl. 1999, S.113) den Aufbau koordinativ-manipulativer Aktivitäten wie Öffnen eines Gegenstandes. So listet Nedwed (vgl.

2008, S. 20) Auffälligkeiten bei der Auge-Hand-Koordination, z.B. beim Aufsetzen der Verschlusshülse auf Filzstifte, Steckspiele, Knöpfe schliessen etc., im Kindergarten als Hinweis auf Sehbeeinträchtigungen auf. Auch Brambring und Hofer weisen darauf hin, dass sich die Entwicklung von Greifbewegungen später vollzieht als bei sehenden Kindern (vgl. Brambring, 1999, S.100; Hofer, 2006, S. 12).

- Für die Bewegungserziehung besteht ein erhöhter Förderbedarf

In Bezug auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Unterricht für Kinder mit Sehschädigung betont Lang u.a. Bewegungserziehung als besonders wichtig für Entwicklungs- und Lernprozesse.

Bewegungserziehung erweitert Kompetenzen in Orientierung und Mobilität, und kann allfällige Bewegungshemmungen und unnatürliche Bewegungsmuster positiv verändern, welche bei vermindertem Sehvermögen auftreten können. Die Beweglichkeit kann durch Tobespiele, rhythmische Hüpfspiele, Springen auf grossen Matten und dem Trampolin, Spaziergehen auf unterschiedlichen, bewusst holprigen Wegen, beim Schwimmen, Tanzen, Rennen auf grossen Plätzen usw. gefördert werden. Wichtig ist dabei zu beachten, dass die Lernumgebung so gewählt wird, dass sich das Kind sicher fühlt und sich nicht verletzen kann. In der Mobilitätserziehung sind kleine Lernschritte besonders wichtig. Das Lernen beginnt in der gewohnten Umgebung und führt allmählich in die Öffentlichkeit, immer unter kundiger Begleitung und Führung. Das Einprägen von markanten, konstanten Orientierungspunkten und das Stossen von einem Fahrzeug sind sicherheitsspendende Unterstützungen (vgl. Brambring, 1999, S. 72/75; Dik, 2006, S. 81/85, Lang, 2008, S. 178; Hofer, 2012c).

Sportunterricht, unter einer erzieherischen Perspektive betrachtet, beinhaltet Aspekte wie Verbesserung der Wahrnehmung, Erweiterung der Bewegungserfahrung, körperlicher Ausdruck, Übernahme von Verantwortung, Kooperation, Interaktion und Entwicklung von Gesundheitsbewusstsein. Diese Elemente der Psychomotorik bilden, unter Berücksichtigung sehbehinderten-spezifischer Adaptionen, besonders für den Grundschulbereich wichtige Bildungsinhalte in der Bewegungserziehung von Kindern mit Sehbehinderung (vgl. Krug, 2001, S. 28; Lang, 2011, S. 145).

Sinn der Bewegungs- und Mobilitätserziehung ist eine zielorientierte Vermittlung von Verhaltensweisen und Fertigkeiten im individuellen Lernprozess, um möglichst grosse Unabhängigkeit zu erreichen (vgl. Fluss, 2003, H 1-5; Standards, 2011, S. 8).

## **Für sich selbst sorgen**

Der Bereich „Für sich selbst sorgen“ umfasst grundsätzliche Aktivitäten, die auf eine selbständige Bewältigung des Alltags hinführen. Für vier- bis achtjährige Kinder bedeutet dies selbständiges An- und Ausziehen der Kleider und Schuhe, sowie das Ausführen einer basalen Körperpflege. Das Kind lernt, sich den Witterungsverhältnissen angepasst zu kleiden, Gefahren zu erkennen und sich entsprechend zu verhalten. Es lernt, sich regelmässig zu ernähren und an gemeinsamen Mahlzeiten teilzunehmen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Für sich selbst sorgen unter dem Aspekt einer Sehbehinderung“ zeigt folgende Ergebnisse:

- Anreize und Imitationslernen zur selbständigen Alltagsbewältigung sind erschwert durch eine Sehbehinderung.
- Sehbehinderung kann Erziehungspersonen zu unangemessener „Schonhaltung“ verleiten.

Erlernen und Ausdifferenzieren der lebenspraktischen Fähigkeiten geschieht bei intaktem Sehvermögen über das Nachahmungslernen, sowie Kontrolle und Rückmeldung über dem Gesichtssinn. Abhängig vom Schweregrad können sehbehinderte Kinder wenig über das Imitieren lernen und nehmen Anreize, die sie zur selbsttätigen Exploration motivieren würden, kaum wahr. Das Kind mit Sehbehinderung muss in diese Handlungen eingeführt werden und lange gemeinsam üben, bis die neuen Fertigkeiten gelernt sind (vgl. Brambring, 1999, S. 125; Dik, 2006, S.138).

Brambring und Dik beschreiben, dass die Entwicklung der lebenspraktischen Fertigkeiten entscheidend vom elterlichen Erziehungsstil abhängen. Viele Eltern unterstützen die Kinder in ihrer Selbständigkeit durch eine altersgemässe Ausbildung dieser Fertigkeiten. Demgegenüber stehen Erziehungspersonen in Familie und Schule, welche aufgrund von „Schonhaltungen“ die Versorgung des Kindes noch übernehmen, wenn es entwicklungs- und altersgemäss die Verrichtungen eigenständig durchführen könnte. Die entwicklungs- und altersgemässe Ausbildung der lebenspraktischen Fähigkeiten ist in der Erziehung allgemein von zentraler Bedeutung. Bei sehbeeinträchtigten Kindern muss diese in der Elternberatung direkt angesprochen werden, damit eine gesunde Balance zwischen Unterstützung und Selbständigkeit gefunden werden kann. Lebenspraktische Kompetenzen sind Teil der emotional-sozialen Reife. Sie beeinflussen bedeutsam die Bildung des Selbstkonzepts und den Verlauf der schulischen Laufbahn (vgl. Brambring, ebd; Dik, 2006, S. 54-57; Hofer, 2008, S. 59).

- Der Erwerb manueller Fertigkeiten erfordert hohe manuelle Geschicklichkeit und gutes räumliches Vorstellungsvermögen.
- Abhängig vom Grad der Sehbehinderung sind die physischen, psychischen und kognitiven Anforderungen zur selbständigen Alltagsbewältigung erhöht.

Bei verminderter visueller Wahrnehmung müssen unvollständige, undeutliche Eindrücke nach und nach kognitiv zu einem Gesamtbild des Gegenstandes oder der Situation zusammengesetzt werden. Taktile Exploration ist eine kompensatorische Strategie zur Erfassung von Räumen und Gegenständen, welche die kognitive Entwicklung stark fördert und die manuellen Fertigkeiten verbessert. Durch vielfältige Gelegenheiten zur taktilen Erkundung entwickeln sehbehinderte Kinder oft erstaunliche Kompetenzen in der Objektwahrnehmung.

Koordinativ- manipulierende Fertigkeiten wie Greifen werden vor allem über den visuellen Sinn gesteuert. Bedingt die Aufgabe beide Hände zu ihrer Bewältigung, stellt das grosse Anforderungen an die Auge-Hand-Koordination, die Visuomotorik und die Feinmotorik. Kinder mit Sehbehinderung benötigen angepasstes Material zur Erarbeitung ihrer manuellen Fertigkeiten. Formen, Farben und die Oberflächentextur sollten dem Kind das Erkennen und Zuordnen erleichtern. Material für Steck-spiele, Perlen, Puzzle etc. aber auch Alltagsgegenstände sollten in der Präzisionsanforderung dem Sehvermögen des Kindes angepasst sein. Das Benutzen von Hilfsmitteln wie Markierungen an Kleidungsstücken oder grosse Übungsstücke für Verschlüsse helfen dem Kind den Handlungsablauf einzuüben, bevor es am Original die Feinmotorik trainieren kann. Direkte Unterstützung kann bei komplexen Anwendungen durch Handführung von hinten gegeben werden. Räumliche Begrenzung erleichtert die Orientierung, aber vor allem sollte dem Kind sehr viel Zeit zum Ausprobieren und Üben eingeräumt werden.

In vielen Situationen wird das Kind mit Sehbehinderung als gefährdet wahrgenommen. Das Ausbilden lebenspraktischer Fähigkeiten und eigenätiges Üben von anforderungsreichen Situationen stärken das Kind in seinem Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und in seiner Selbständigkeit. Damit sind wesentliche Grundlagen geschaffen, Gefahren zu erkennen und angemessen damit umzugehen (vgl. Brambring, 1999, S. 113–115; Dik, 2006, S. 128, 137ff; Hofer, 2008, S. 59).

- Kinder mit Sehbehinderung sind ihre eigenen Fachleute und müssen lernen, ihre Bedürfnisse angemessen anzubringen.

„Für sich selbst sorgen“ beinhaltet die Ausbildung von Selbstkompetenz. Viele Kinder mit Sehbehinderung nehmen ihr eigenes Sehen als intakt wahr, da sie sich unter normalem Sehen nichts vorstellen können. Im Kindergarten beginnen sie zu vergleichen und begreifen langsam, dass sie anders sehen. Viele Kinder verstecken ihre Behinderung und nehmen dafür grosse Nachteile in Kauf. Damit das Kind lernen kann damit umzugehen, muss altersentsprechend mit ihm über sein Sehen gesprochen werden. Anzustreben ist eine Selbstkompetenz, welche ihm erlaubt über sein eigenes Sehen zu sprechen, bei Unsicherheit Fragen zu stellen und seine besonderen Bedürfnisse angemessen anmelden zu können. Selbstkompetenz heisst auch, Hilfsmittel und Anpassungen anzuwenden, um das eigene Sehvermögen optimal ausnutzen zu können (vgl. Dik, 2006, S. 130; Hofer, 2012a).

## Umgang mit Menschen

Der Bereich Umgang mit Menschen beschreibt grundsätzliche Aktivitäten der täglichen Interaktion mit anderen Menschen in Schule, Freizeit und Familie. Das vier- bis achtjährige Kind lernt, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und sich eigenständig mit Gleichaltrigen zu organisieren. Es lernt, ein Verständnis für sich selbst und für andere zu bekommen. Es lernt andere zu respektieren, ihnen freundlich und tolerant zu begegnen und dasselbe für sich selbst einzufordern. Es beteiligt sich aktiv an Gruppenaktivitäten, kann sich aber auch den nötigen Rückzug gewähren. Es lernt Freunde zu finden, Freundschaften zu pflegen und aufrecht zu erhalten. Es erfährt den Umgang mit Kritik und übt, diese selbst angemessen einzusetzen. In der Begegnung mit anderen erweitert es sein Selbstkonzept. Es erhält Einsicht in Lebenskonzepte anderer Menschen und vergleicht diese mit den eigenen (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Umgang mit Menschen unter dem Aspekt Sehbehinderung“ führt zu folgenden Ergebnissen:

- Eingeschränktes Sehen kann die sozial-emotionale Entwicklung und die frühe Bindung zu den Eltern beeinflussen.

Soziale Einstellung und Verhalten werden in den ersten Lebensjahren durch die Beziehung zu engen Bezugspersonen, vor allem zur Mutter, geprägt. Abhängig vom Grad der Sehbehinderung kann die frühe Mutter-Kind-Interaktion gestört werden, wenn das Kind keinen Blickkontakt sucht und die Mutter nicht erlebt, dass sie vom Kind erkannt wird. Bei der Mutter kann dies ein Gefühl von Irritation und Enttäuschung auslösen, welche das Kind in seiner eigenen Struktur verinnerlicht. Das so gestörte Urvertrauen führt zur sozialen und emotionalen Unsicherheit des Kindes (Erikson, 1965, zit. nach Krug, 2003, S. 91).

Säuglinge mit Sehbehinderung reagieren teilweise sehr verhalten auf die ersten Plaudereien mit ihren Eltern und antworten nicht mit einem Lächeln, da sie dieses nicht imitieren können. Die verringerte Reaktion des Kindes kann als passives Verhalten oder als mangelndes Interesse an Interaktion verstanden werden. Untersuchungen zeigen, dass blinde Säuglinge und Kleinkinder weniger häufig angesprochen werden, als sehende. Während der frühen Sprachentwicklung ist die gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung (Triangulierung) wichtig in der Interaktion zwischen Kind und Eltern. Eine durch vermindertes Sehen eingeschränkte Triangulierung und nonverbale Kommunikation erschweren den frühen wechselseitigen Dialog zwischen Eltern und Kind und belasten infolgedessen die Erfahrung positiver sozialer Interaktion (vgl. Brambring, S. 171; Hammer, 2000, S. 128/129; Krug, 2001, S. 91; Dik, 2006, S.57).

- Die sozial-emotionale Reife beeinflusst massgeblich den Übergang in den Kindergarten und die Interaktion mit Gleichaltrigen.

Im Alter der Vorschule ist die harmonische Beziehung zwischen Mutter und Vater die wichtigste Beziehungserfahrung für das Kind. Die Trennung von den Eltern in diesem Alter setzt eine gewisse

sozial-emotionale Reife voraus. Diese kann beim sehbehinderten Kind aufgrund der beschriebenen Umstände verzögert sein. Daher reagieren sie beim Eintritt in den Kindergarten häufiger mit Trennungsangst und benötigen länger den sicheren Rückhalt durch die Anwesenheit eines Elternteils (Brambring, 1999, S. 172).

Zur selben Zeit lernt das Kind sein Verhalten und seine Emotionen an die jeweilige Situation anzupassen. Dazu benötigt es die soziale Fähigkeit, Emotionen anderer Personen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Die eingeschränkte Wahrnehmung nonverbaler Kommunikation und weniger interaktive Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen können den Erwerb dieser Fähigkeiten verzögern (vgl. Brambring, 1999; S. 171/177; Krug, 2001, S. 102).

- Die Teilnahmemöglichkeiten an Spielen von Gleichaltrigen sind für Kinder mit Sehbehinderung eingeschränkt und ihre Interessen können anders ausgerichtet sein.

Dik beschreibt in Bezug auf eine Verzögerung in der emotional-sozialen Entwicklung das spätere Entstehen des „Ich-Bewusstseins“. Bei sehenden Kindern in der Regel mit zwei Jahren, entwickelt es sich bei Kindern mit Sehbehinderung, abhängig vom Grad der Beeinträchtigung, zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr. Die einsetzende Trotzphase kann sich bis in den Kindergarten hinein verschieben. Die Fähigkeit zum Zusammenspiel mit anderen entwickelt sich dadurch später. Sehende Kinder entdecken in diesem Alter, dass sie Mädchen oder Jungen sind und üben sich im Rollenverhalten durch Nachahmen von Vorbildern. Aus dem nebeneinander Spielen wird im Kindergarten mehr und mehr ein Zusammenspiel. Infolge der verzögerten emotional-sozialen Entwicklung und in weiteren Entwicklungsbereichen, kann die Situation entstehen, dass hochgradig sehbehinderte Kinder noch vorwiegend im Funktionsspiel verweilen, während gleichaltrige, sehende Kinder gemeinsam Rollen- und Phantasiespiele spielen (vgl. Hammer, 2000, S. 128; Dik, 2006, S. 55).

Der Grad der Sehschädigung scheint sich vor allem in der Entwicklung des interaktiven Spielverhaltens auszuwirken. Die meisten Kinder mit Sehbehinderung spielen vorwiegend mit wenigen, ruhigen, oft jüngeren Kindern und bevorzugt in bekannter Umgebung. Sich bewegende Kinderscharen in grossen Räumen verunmöglichen ihnen den ohnehin schon erschwerten Überblick über die Situation und spontan sich anschliessende Spielgefährten verändern den Spielverlauf. Das ist anstrengend und manche Kinder ziehen sich dann zurück oder reagieren aggressiv, weil sie überfordert sind (vgl. Walthes, 2003, S. 79; Moleman, 2006, S. 181; Hofer, 2008, S. 60 & 2012a).

- Sehbehinderung beeinträchtigt die realistische Einschätzung von sozialen Situationen und Handlungen.

Im Verhalten, in der Ausgestaltung von Beziehungen und Freundschaften orientiert sich der Mensch an seiner Referenzgruppe. Einmal mehr beeinträchtigen mangelnde Anreize und eingeschränktes Imitationslernen die spontane Partizipation. Sehbehinderte Kinder müssen bewusst in gängige Umgangsformen eingeführt werden. Die realistische Einschätzung von sich selbst und von sozialen Situationen und Handlungen ist eingeschränkt, weil der Blick auf das Ganze und das Erfassen nonverbaler Kommunikation fehlen. Konflikte und Stimmungen werden nicht sicher wahrgenommen, woraus Unklarheiten entstehen, welche das Kind verunsichern können. Dieser Umstand erschwert den Aufbau von einem gesunden Selbstbewusstsein, das eine gleichberechtigte und aktive Teilhabe an Spiel

und Unterricht ermöglicht. Üben erweitert zwar soziale Kompetenzen, aber jede Situation ist anders in ihrem Anspruch (vgl. Wagner, 2003, S. 82; Hofer, 2008, S. 60/61 & 2012a; Hölscher, 2008, S. 27).

- Eingeschränktes Sehen erschwert den natürlichen Kontakt zu Gleichaltrigen.

Kinder in den ersten Lebensjahren gehen unkompliziert mit dem Anderssein um. Trotzdem besteht die Gefahr, dass sich sehende Kinder vom sehbehinderten Kind aufgrund seiner Andersartigkeit abwenden. Viele Menschen mit Sehbeeinträchtigung beschreiben ein Gefühl der mangelnden Zugehörigkeit oder sogar eigener Minderwertigkeit, da ihre Einschränkungen im Alltag zu einem als negativ empfundenen Anderssein führen. Befragt nach ihren Wünschen gaben sehbehinderte Jugendliche mehr Kontakt zu Freunden an. Aus der Erfahrung heraus, selten das Gefühl des Angenommen- und Akzeptiert-Seins zu bekommen, haben sie häufig ein Bedürfnis nach Nähe, fürchten sich aber gleichzeitig davor (vgl. Krug, 2001, S. 92/103; Lang, 2008, S. 157; Hofer, 2012a).

- Der systematische Aufbau von sozialen Kompetenzen ermöglicht angemessenes Verhalten in Interaktionen und unterstützt den Kontakt zu Gleichaltrigen.

*„Soziale Interaktionskompetenz beruht auf den Fähigkeiten, sich auf sein Gegenüber einzulassen, sich in dieses einzufühlen, dessen Gefühle wahrzunehmen, angemessen darauf zu reagieren, selbstbewusst zu kooperieren und zu kommunizieren. Diese Kompetenz ist geprägt vom eigenen Selbstkonzept“* (Nestler & Goldbeck, 2009, zit. nach Hofer, 2012a)

Wenn soziale Kompetenzen vom eigenen Selbstkonzept geprägt sind, dann beginnt ihre Ausildung bei sich selbst, oder anders ausgedrückt: *“Wer mit anderen zurecht kommen will, muss bei sich selbst beginnen“* (Strittmatter, 1999, zit. nach Krug, 2001, S. 97). Folglich gilt es von Anfang an, die Persönlichkeit des Kindes zu stärken. Brambring nennt als vorrangiges Ziel in der sozialen Erziehung die Erweiterung der kindlichen Kompetenzen, damit es innere Spannungen mit sozial akzeptablen Verhaltensweisen ausgleichen kann (vgl. 1999, S. 177). Im Kontakt mit Gleichaltrigen erwerben Kinder soziale Kompetenzen, lernen sich zu wehren, die eigene Meinung klar zu formulieren und sich trauen, für die eigenen Bedürfnisse einzustehen (vgl. Krug, 2001, S.104).

Die Notwendigkeit, Kinder mit Sehbeeinträchtigung systematisch und zielgerichtet in sozialen Kompetenzen zu bilden, wird in den meisten konsultierten Schriften betont. Hölscher begründet es mit dem Umstand, dass fast alle unsere sozialen Kontakte und Fertigkeiten auf der visuellen Information und Beobachtung unserer Umwelt basieren. Deshalb wird soziale Interaktion nicht zufällig gelernt, sondern muss bei sehbehinderten Kindern *„vorsichtig und folgerichtig“* herangebildet werden (vgl. 2008, S. 27/29). Hofer definiert die soziale Kompetenz als *„kompetentes Verhalten gegenüber der Mitwelt durch aktive Mitgestaltung und Ausgewogenheit in sozialer Anpassung, und Durchsetzung persönlicher Bedürfnisse“*. Sie weist darauf hin, dass sowohl Selbstkonzept, als auch Ressourcen und Erschwernisse beim Lernen sozialer Kompetenzen den funktionalen Voraussetzungen unterliegen und entsprechend betrachtet werden sollten (vgl. Hofer, 2012a).

## Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

Der Bereich „Freizeit, Erholung und Gemeinschaft“ umschreibt Aktivitäten, die das Kind am gemeinschaftlichen Leben in Schule, Familie und Freizeit teilhaben lässt. Mit Eintritt in den Kindergarten erfährt es eine erste Verbindung zwischen Familie und Gemeinde. Es lernt, eigenständig an Spielen, Sport und Festen in Gruppen teilzunehmen, seine eigenen Lieblingsbeschäftigungen zu kennen und zu pflegen und es lernt, wie es sich erholen kann (vgl. SSG-Formular, o.J.).

Die Literaturrecherche im Bereich „Freizeit, Erholung und Gemeinschaft unter dem Aspekt einer Sehbehinderung“ zeigt folgende Ergebnisse:

- Zur Teilhabe an Freizeit- und Gemeinschaftsaktivitäten benötigen Kinder mit Sehbehinderung besondere Kompetenzen und Strategien.

Viele der schon genannten spezifischen Voraussetzungen und Kontextanpassungen, beeinflussen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Kinder mit Sehbehinderung benötigen weitere, besondere Kompetenzen und Strategien zur Partizipation an Freizeit- und Gemeinschaftsaktivitäten. Die aktive Freizeitgestaltung ist wesentlicher Aspekt eines selbstbestimmten Lebens. Sie schafft vielfältige Gelegenheiten, sich in unterschiedlichen Anforderungssituationen zu erproben. Dabei können sich differenzierte und realistische Einschätzungen eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten heraus kristallisieren. Allerdings erfordert es für Kinder mit Sehbehinderung ein hohes Mass an Selbst- und Sozialkompetenz, sich selbständig in soziale Gruppen einzubringen. Zudem bedarf die Teilnahme an gemeinsamen Spielen, Sport und Unternehmungen mit Gleichaltrigen einen Mehraufwand an Zeit, Planung und Mut (vgl. Hofer, 2008, S. 62; VBS, 2011, S. 9).

- Viele Kinder mit Sehbehinderung bevorzugen andere Spiele und Freizeitbeschäftigungen als sehende Kinder.

Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass Sehbehinderung eine Entwicklungsverzögerung im Spielverhalten bewirken kann. Die Ursachen können bei individuellen funktionalen Voraussetzungen liegen oder bei ungünstigen Kontextfaktoren. Weitere Hinweise und Erklärungen zu diesem Ergebnis finden sich in den Kapiteln „Umgang mit Menschen“ und „Bewegung und Mobilität“.

- Regulärer Schulsport und Sportvereine stellen hohe Anforderungen an Kinder mit Sehbehinderung.

Das verminderte Sehvermögen bedingt räumliche und materielle Anpassungen an Spezialräume, die nicht selbstverständlich zur Verfügung stehen. Ein reguläres Setting bedeutet für Kinder mit Sehbehinderung starke Einschränkungen und verminderte Chancen auf erfolgreiche Partizipation. Untersuchungen weisen darauf hin, dass sehbehinderte Kinder im Schulalter eine weniger gute körperliche Fitness aufweisen als sehende Gleichaltrige. Mangelnde Ermutigungen und Gelegenheiten

führen zu verminderten Erfahrungen und Kompetenzen in Bewegung und Sport. Infolgedessen schneiden sie im sportlichen Wettbewerb und bei Teambildungen weniger gut ab. Zusätzlich erschwerend wirkt sich die Sehbehinderung auf Geschwindigkeit und Reaktionsvermögen aus, eine Voraussetzung für viele Mannschaftsspiele. Im integrativen Setting bieten sich die Turnlektionen leider häufig für den sehbehindertenspezifischen Förderunterricht an, was einerseits den Mangel an Bewegungskompetenz erhöht und andererseits als vermeidende Bewältigungsstrategie beim Kind willkommen sein kann (vgl. Krug, 2001, S.64; Hofer, 2008, S.62).

- Ein leidenschaftliches Hobby wirkt ausgleichend, stärkend und kompetenzerweiternd.
- Regelmässiger, angemessener Kontakt mit sehenden und sehbehinderten Gleichaltrigen vermindert persönliche und soziale Hemmnisse.

Eine geeignete Sportart kann eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung sein, vor allem, wenn sie regelmässig im Kontakt mit Gleichaltrigen ausgeübt wird. Der psychomotorischen und musikalisch-rhythmischen Bewegung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, aber auch sogenannte Kampfsport-Arten. Im Bereich Musik bieten sich viele Möglichkeiten zur sozialen Integration an, etwa in einem Chor oder beim Ensemblespiel. Gleichzeitig ermöglicht sie den Zugang zu ästhetischer Erziehung und persönlicher Regeneration. Genauso gelingend kann eine Vertiefung im Bereich EDV oder in der bildenden Kunst sein (vgl. Krug, 2001, S. 62; Lang, 2008, S. 178).

### 3.2.3 Interpretation der Ergebnisse und Folgerungen für die Praxis

Der Sinn einer Interpretation liegt in der Darstellung möglicher Zusammenhänge. Aufgrund der Ergebnisse aus der Literaturrecherche werden die besonderen Lernvoraussetzungen dargestellt und der daraus resultierende spezifische Bildungsbedarf von vier- bis achtjährigen sehbehinderten Kindern ermittelt. Als Argumentationsgrundlage dienen die Ergebnisse aus der Literatur, sowie Beispiele aus der Praxis. Der ermittelte Bildungsbedarf wird in vier Prinzipien eingeteilt: Förderung persönlicher Kompetenzen; Kontextgestaltung in Schule und Unterricht; Kontextgestaltung in Familie und Freizeit und Werte und Haltungen. Unter den Prinzipien werden Folgerungen für die Praxis aufgeführt, mit der Absicht, Passungen zwischen Lernbedürfnissen der Kinder und Lernanforderungen der Schule zu finden.

#### Allgemeines Lernen

Eine gut entwickelte Wahrnehmungsfähigkeit ist Voraussetzung für jeden Lernprozess. Art und Weise unserer Wahrnehmung beeinflussen Aufnehmen, Speichern und Verarbeiten von Informationen aus der Innen- und Aussenwelt. Die wahrgenommenen Informationen bilden die Basis zu Denkkonzepten und Handlungsansätzen. Darauf bauen Erkenntnisse und Erfahrungen auf, woraus wiederum Denkschemata generiert werden, welche wiederum die Wahrnehmung beeinflussen. Wahrnehmung ist nicht Abbild, sondern ein konstruktiver, individueller Prozess (vgl. Walthes, 2003, S.30; Hofer, 2006, S.10; Nedwed, 2008, S. 12).

Der Gesichtssinn ist der dominanteste Sinn unseres Wahrnehmungssystems. Folglich entscheidet das vorhandene Sehvermögen wesentlich über Quantität und Qualität der visuellen Wahrnehmung und den Aufbau von Denk- und Handlungsschemata, sowie des Selbstkonzepts. Grund genug, dem gesamten Wahrnehmungssystem genügend Beachtung zu schenken. Wahrnehmung ist Teil einer funktionalen Ganzheit und steht in Wechselbeziehung mit Leistungen anderer Bereiche. Die einzelnen Bereiche beeinflussen sich folglich sowohl hemmend, als auch unterstützend. Daraus folgert Lang das pädagogisch relevante Ziel: *„Eine gezielte Wahrnehmungsförderung soll mithelfen, mögliche negative Auswirkungen der fehlenden und beeinträchtigten visuellen Wahrnehmungsmodalität auf die individuelle Entwicklung zu vermeiden“* (vgl. Lang, 2008, S.199).

Die grundsätzliche Förderung aller Wahrnehmungssysteme und Optimierung der Wahrnehmungsmöglichkeiten nimmt als fächerübergreifendes Prinzip in der Sehbehinderten-Pädagogik eine zentrale Rolle ein. Ergänzende Wahrnehmungssysteme wie der Hör- und Tastsinn können das verminderte Sehen teilweise ausgleichen. Wesentlich dabei ist, dass das Kind sowohl horchen, als auch tasten bewusst und systematisch lernen muss. Das Tastmaterial muss von guter Qualität sein, damit Merkmale klar erkannt werden können. Die Tast- und Hörsensibilität werden durch die Förderung fokussierter, differenzierter und effizienter.

Die Förderung des Sehens ist von besonderer Bedeutung. Über das Sehen können am Schnellsten und Umfassendsten Informationen aufgenommen werden. Selbst bei geringem Sehvermögen kann der Einsatz des visuellen Sinns von hohem Belang für die individuelle Lebensgestaltung sein, da bei konkreten Handlungen eine Verknüpfung mit anderen Wahrnehmungssystemen stattfinden kann. Starke visuelle Anreize sind sehr wichtig, da sie das sehbehinderte Kind dazu ermuntern, seinen Sehsinn zu

benützen und seine Aufmerksamkeit zu schärfen. Mit gezielten Übungen kann das Auge und seine Funktionen trainiert und seine Leistungen verbessert werden. Schliesslich soll das Kind seinen auditiven und haptischen Sinn ganz selbstverständlich in Ergänzung zu seinem Sehvermögen nutzen. Voraussetzung dafür sind adäquate Anpassungen im Umfeld und eine pädagogische Begleitung, die dem Kind die Möglichkeit und viel Zeit zum selbsttätigen Lernen geben.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen -

### Optimierung des persönlichen Sehvermögens

- **Die Ausbildung der visuellen Aufmerksamkeit befähigt das Kind, seinen Blick entsprechend der situativen Anforderung auszurichten.** Es lernt hinzusehen, wenn es seine Jacke schliesst, seinen Stift einsteckt, etwas vorgezeigt wird oder richtet seine Aufmerksamkeit auf einen fliegenden Ball.
- **Die Förderung der Sehfunktionen erweitert und differenziert die funktionalen Sehleistungen** wie Sehschärfe, Akkommodation, Fixation, Binokularsehen, Visuomotorik, Farb- und Kontrastsehen, z.B. schnelles, visuelles Fixieren und Erfassen trainieren, Laufen auf unebenem Grund zur Förderung des Kontrastsehens, das Einordnen von Farbschattierungen.
- **Das Lernen von Strategien zur Erfassung visueller Angebote befähigt das Kind, komplexe visuelle Objekte und Situationen systematisch und schnell zu erfassen**, z.B. Markierungen und Hinweise im Raum zu nutzen, Suchstrategien um Details im Wimmelbuch zu finden, um sich an der Wandtafel zu orientieren oder das Verfolgen einer Linie mit den Augen als wichtige Vorbereitung für das Lesen lernen.
- **Lernen, optische und elektronische Hilfsmittel** wie Brillen, Kantenfilter, Lupen, Monokulare, oder Lesegeräte **der Situation angepasst einsetzen und bedienen.** Das Kind soll aufbauend Einsicht in den Gewinn erhalten, den es durch die Hilfsmittel erhält.

Viele der sehspezifischen Anpassungen im Unterricht wirken wie unterstützte Kommunikation und dienen auch sehenden Kindern zur eigenständigen Orientierung. Die Nutzung der fördernden Kontextfaktoren kann im Sinne einer zuverlässigen, aber unauffälligen Unterstützung für das sehbeeinträchtigte Kind mit allen Kindern eingeführt und geübt werden.

## Prinzip Kontextgestaltung in Schule und Unterricht

### Anpassungen und Materialien für optimales Sehen und Arbeiten

- **Die Gestaltung und Strukturierung der Schulräume ermöglicht dem sehbehinderten Kind die eigenständige Partizipation am Unterricht und am sozialen Geschehen**, z.B. durch farbige Markierungen, gut sichtbare Piktogramme und Symbole, unterschiedliche Bodenbeläge, klare Raumunterteilungen, gute Ausleuchtung, aber auch übersichtliche Ordnung und Strukturen.

- **Die Arbeitsplatzauswahl und -gestaltung ermöglicht selbständiges, effizientes Arbeiten und soziale Partizipation. Flexible Möglichkeiten unterstützen die aktive Teilhabe.** Der Arbeitsplatz wird bedarfsgerecht ausgewählt und mit optimaler Beleuchtung ausgestattet. Für freies Gestalten und Spielen sollten dem Kind gut kontrastierte, ruhige Arbeitsflächen zur Verfügung stehen, ev. mit mobiler Leuchte.
- **Optische Anreize schaffen, durch eine visuell möglichst einladend gestaltete Lernumgebung.** z.B. leuchtende, tönende, sich bewegende Objekte, klare prägnante Kontraste, Farben, Formen. Regelmässiger Wechsel erhöht den Anreiz und die Aufmerksamkeit der Kinder.
- **Unterrichtsmedien und Arbeitsmaterial mit optischen Attributen anpassen, damit das sehbehinderte Kind gleichberechtigt am Unterricht teilhaben kann.** z.B. klare Kontraste, Schriften ohne Serifen, Bilder und Darstellungen genügend gross und übersichtlich.
- **Das Lern- und Arbeitsmaterial entspricht dem spezifischen Bedarf des sehbehinderten Kindes, damit es die Möglichkeit zu angemessenen Leistungserfolgen hat.** z.B. Schulmaterial, Arbeitsblätter vergrössert, gute Kontraste; Steckspiele, Baumaterial, Übungsmaterial entspricht in Grösse, Farbe und Form dem Bedarf des Kindes.
- **Die methodischen Arrangements ermöglichen dem sehbehinderten Kind die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und an Lernprozessen.** Das Anschauungsmaterial beim Vermitteln durch Vorzeigen muss durch starke Farben und Kontraste von grosser visueller Qualität sein und der Ablauf in kleinen Teilschritten gezeigt werden. Das sehbehinderte Kind benötigt eine ihm entsprechende gute Sicht auf den Prozess und genügend Zeit zur Umsetzung. Entsprechende Stufengänge fördern das selbständige Lernen und Üben ist jederzeit möglich.

Zur Kompensation der visuellen Einschränkung und Ermöglichung erfolgreicher Lernprozesse benötigen Kinder mit Sehbehinderung zusätzliche Wahrnehmungsstrategien. Lernen mit allen Sinnen ist allgemeiner Auftrag auf der Altersstufe der Vier- bis Achtjährigen, für Kinder mit Sehbehinderung aber unverzichtbar.

## Prinzip - Förderung persönlicher Kompetenzen

### Aufbau zusätzlicher Wahrnehmungskompetenzen

- **Taststrategien zum Erkennen von Formen, Oberflächenstrukturen und Merkmalen von Objekten werden gezielt aufgebaut.** Neben gezielten Lern- und Übungseinheiten das taktile Begreifen alltäglicher Gegenstände gewohnheitsmässig einplanen.
- **Das Hörvermögen wird gezielt gefördert,** durch das Erkennen, Zuordnen und Orten von Geräuschquellen, das auditive Erfassen von Handlungsabläufen, Gehörtraining durch Reime, Spiele, Lieder. Auditive Lerneinheiten standardmässig in den Unterricht aufnehmen.
- **Olfaktorische und gustatorische Sensibilisierungen dienen der Begriffsbildung** durch Benennen von Gerüchen und Geschmacksrichtungen, wann immer sich Gelegenheit dazu bietet.

- **Wahrnehmen mit dem ganzen Körper durch Bewegung, als basale Wahrnehmungserfahrung über Muskeln, Gewebe und Gelenke**, bei alltäglichen Handlungen, Spielen und Sport.
- **Gedächtnisleistungen erweitern und trainieren zur Unterstützung von kombinierten Wahrnehmungsleistungen**, z.B. durch die Wiedergabe von Geschichten, das Lernen von Reihen, Versen; Memory. Einüben und Anwenden von Ordnungs- und Arbeitsstrategien.

Erweiterte Wahrnehmungskompetenzen ermöglichen vielfältiges und differenziertes Lernen, vorausgesetzt förderliche Kontextfaktoren stehen zur Verfügung und können angewendet werden.

## Prinzip - Kontextgestaltung Schule und Unterricht

### Erweiterung der Wahrnehmungsangebote und Komplexitätsreduktion

- **Selbsttätiges Handeln als Basis zur Auseinandersetzung und Wahrnehmung von sich selbst und der Welt.** Anreize und Möglichkeiten zur freien Exploration schaffen.
- **Handlungsorientierter Unterricht und sachbezogenes Lernen als grundsätzliches Prinzip im Kindergarten und in der Unterstufe praktizieren**, zur Bildung vielfältiger Erfahrungen und konkreter Konzepte.
- **Konsequentes begleitendes Erklären im Unterricht ermöglicht dem sehbehinderten Kind einen gleichberechtigten Lernprozess.** Genaue und präzise Beschreibungen verwenden.
- **Lernprozesse bewusst simultan, oder bewusst getrennt anbieten**, entsprechend den Voraussetzungen und Möglichkeiten des sehbehinderten Kindes.
- **Unterrichtsmaterial durch Objekte mit taktilen und akustischen Eigenschaften erweitern**, z.B. Klingelbälle, Tastspiele, dreidimensionale Anschauungsobjekte, Aufgaben mit Tonträger erweitern. Tastmaterial sorgfältig auswählen, es sollte in seinen Merkmalen typisch und repräsentativ sein.
- **Übersichtliche Anschauungen und Situationen schaffen, durch Strukturierung und Reduktion, um einen gewissen Überblick zu ermöglichen.** z.B. bei Spielmaterialangeboten, Wandtafelbildern, auf Arbeitsblättern.
- **Rhythmisierung und Einteilung des Tagesablaufs dienen den Kindern zur Orientierung in Zeiträumen**, z.B. durch Rituale wie Morgenkreis, Abschlusslied oder Zeitfenster für freies Spiel, Gemeinschaftsspiele, Lesen, Schreiben.
- **Grosszügig eingeplante Übungseinheiten ermöglichen eine sorgfältige Informationsaufnahme und Festigung des Gelernten.**
- **Genügend Zeit- und Übungseinheiten zur Verfügung stellen, um den Nachteil durch die Sehbehinderung abzumildern.**

## Sprachentwicklung und Begriffsbildung

Eine Sehbeeinträchtigung reduziert Erfahrungen der gleichzeitigen visuellen Erfassung und sprachlicher Benennung von Objekten oder Handlungen. Diese einfache Form der Zuordnung von Namen und Dingen muss Kindern mit Sehbeeinträchtigungen bewusst nahegebracht werden, weil sie mitunter nicht wahrnehmen, was genau angesprochen und gemeint ist. Begriffsbildung ist gebunden an kommunikative und handlungsbezogene Erfahrungen. Um dem sehbehinderten Kind die Verknüpfung mit Objekt oder Situation zu ermöglichen, müssen Situationen, Abläufe und Handlungen konsequent verbalisiert werden. Hofer (2008, S.50) und Beyer (2008, S.92) heben die Verbalisierung von Vorgängen und Lernerfahrungen als integrierende Lerntechnik und gute Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen und Verständnis hervor. „Begleitendes Erklären“ (Hofer 2012c) heisst: Begriffe und Handlungen müssen währenddessen konkret und funktional beschrieben werden. Diese Genauigkeit ist wichtig, damit die Kinder die Begriffe systematisch verstehen und in direkte Verbindung zum Geschehen bringen können. Dieselbe Absicht verfolgt die Verknüpfung von selbsttätigem Handeln mit Verbalisierung. Dies ermöglicht dem sehbehinderten Kind, realitätsbezogene Begriffe und kausale, schlussfolgernde Gedanken zur Bildung von Generalisierungen aufzubauen. Die angewandte Sprache muss von grosser Qualität sein, im Sinne einer anschaulichen, eindeutigen und altersentsprechenden Terminologie.

Handlungs- und realitätsbezogenes Lernen ist die Voraussetzung für diese Vorgehensweise. In Ergänzung zur realen Erfahrung erweisen sich elektronische Medien als sinnvoll, da Bilder von Dingen passend vergrössert und Phänomene oder Bewegungsabläufe auf dem Bildschirm genau betrachtet werden können.

Spielerisch Sprache lernen, mit Sprache spielen in Schüttelreimen, Versen, erstem Schreiben und Spielen, vor allem in Rollenspielen und im handlungsbezogenen Lernen, vom Gestalten bis zur Mathematik. Sprachbildung und Begriffsförderung sollten im Kindergarten und in der Unterstufe einen starken Bezug zur Lebenswelt des Kindes haben. Das spricht nicht gegen ein gezieltes, systematisches Begriffslernen, welches Übersicht über Wortschatz und Begriffsverständnis schafft. Um den erhöhten Anforderungen an die Wahrnehmung und an das Gedächtnis von sehbehinderten Kindern gerecht zu werden, ist der Lernstoff zu begrenzen, sind einsichtige Strukturen zu schaffen und genügend Übungssequenzen einzuplanen.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Systematische, gezielte Förderung der Begriffsbildung

- **Gezieltes und systematisches Lernen in verschiedenen, möglichst realen Kontexten, unterstützt den Erwerb konkreter Begriffe.** Bekannte Begriffe regelmässig, im Sinne einer Lernspirale wiederholen und auf ihr Verstehen hin prüfen.
- **Durch direktes Ansprechen mit Namen aller Beteiligten erfasst das sehbehinderte Kind zunehmend die Bedeutung von Personal- und Possessivpronomen.** z.B. „Du, Thomas..“; Er, der Markus...

- **Kinder müssen lernen, Fragen zu stellen, damit sie reale Begriffe lernen können.** Im Kindergarten und in der Unterstufe eine wohlwollende Frage-Antwort-Kultur pflegen und die Kinder lehren, bewusst Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht genau verstehen.

## Prinzip Kontextgestaltung in Schule und Unterricht

### Realistische Begriffsbildung durch Handlungsbezogenes Lernen

- **Wirklichkeitsnahe Begriffsbildung wird durch handlungs- und sachbezogenes Lernen in Realbegegnungen unterstützt.** Aktive Begegnungen mit Sprache anhand von verschiedenen Lebenswelten des Kindes ermöglichen, z.B. Supermarkt, Strassenverkehr, Wald;
- **Begriffsklassen mit typischen Merkmalen des Objekts einführen und mit vielfältigen Varianten bekannt machen.**
- **Abläufe und Handlungen durch begleitendes Erklären verbalisieren, damit das sehbehinderte Kind Begriffe und Abläufe unmittelbar verknüpfen kann.**  
Situationen und Handlungen differenziert beschreiben. Lernprozesse und Erfahrungen miteinander austauschen. Kindgerechte Sprache verwenden, präzise Aussprache und Formulierungen pflegen.
- **Durch Ritualisierung des Alltags mit integrierten Sprachhandlungen, realistische, einsichtige Beziehungen zwischen Sprache und Geschehen schaffen.**
- **Hören und Handeln im Unterricht standardisieren, als erweiterte Wahrnehmungsmöglichkeit und unmittelbare Kontrolle durch das Tun.** Gesprochene Aufträge von Tonträgern ausführen, reflektieren und wenn nötig wiederholen lassen. Sprache benötigt grundsätzlich zwei Wahrnehmungssysteme, das auditive zur Aufnahme und das visuelle zur Kontrolle des Geschriebenen, Ausgeführten.
- **Die Kombination von Begriffsbildung mit Rhythmik und Bewegung, ermöglichen simultanes Lernen durch Erweiterung der Wahrnehmung,** z.B. durch Verse und gleichzeitiges, rhythmisches Malen, Tanzschritte, klatschen.

## Lesen und Schreiben

Sehbehinderte Kinder müssen bewusst durch Bild- und Textmaterial mit visuell starken Anreizen zu Schrift und Bild hingeführt werden. Hörgeschichten über Tonträger lassen sehbehinderte Kinder mühelos in fantastische Welten entfliehen oder akustisch ihre Lautwahrnehmung fördern. Die auditive Wahrnehmung kompensiert einen Teil der visuellen Einschränkung und gehört regelmässig in die Unterrichtsplanung von sehbehinderten Kindern.

Lesen und Schreiben stellt komplexe Anforderungen an das Sehen, auf die das sehbehinderte Kind entsprechend seiner individuellen funktionalen Besonderheiten durch gezieltes Sehtraining vorbereitet werden muss. Oft wird zusätzlich Unterstützung in der Ausdifferenzierung der Feinmotorik benötigt.

Durch ein Training der phonologischen Bewusstheit in der Vorschulzeit und zu Beginn der Schulzeit lassen sich die Startchancen für den Schriftspracherwerb nachweislich verbessern. Reime, Verse, aufmerksames Lauschen, Aufgaben und Spiele mit Silben und schnellem Lesen stellen gute Übungsmöglichkeiten dar. Durch lautgetreues Schreiben setzt sich das Kind mit dem Lautbild des Wortes auseinander und stellt eine Verbindung zwischen der eigenen Lebenswelt und dem Schreiben und Lesen her.

Obwohl das Lernen von Schwarzschrift für Kinder mit hochgradiger Sehbehinderung eine enorme Mehrbelastung bedeuten kann, ist dieser wegen der grossen kulturellen Bedeutung der Schrift und den zusätzlichen Gewinn an inneren Konzepten für das spätere Leben angezeigt.

Im Bildungsprozess sind Lesen und Schreiben als schriftliche, indirekte Kommunikation fächerübergreifend bedeutsam. Die beträchtliche Verringerung des Lesetempos durch die Sehbehinderung, wirkt sich auf die Leistungen in allen Fächern aus. Das Regel-Curriculum erwartet bestimmte Leistungen in bestimmten Zeiträumen. Deshalb ist ein gezieltes Lesetraining schon in der Unterstufe dringend anzubahnen.

Die Anwendung angepasster Lern- und Arbeitsstrategien ermöglichen effizientes Lernen und Arbeiten. Trotzdem zeigt der Bereich „Lesen und Schreiben“ deutlich den Mehraufwand auf, den Kinder mit Sehbehinderung bewältigen müssen. Ziel sollte es sein, den Kindern diese Kulturtechniken sorgfältig, aber möglichst handlungsbezogen und mit viel Freude verbunden nahe zu bringen.

Der Kindergarten und die Unterstufe haben in der Vorbereitung, resp. Einführung vom Lesen und Schreiben eine grosse Bedeutung. Der Bildungsbedarf bei Sehbehinderung erfordert wohl Anpassungen, diese entsprechen aber weitgehend einer allgemeinen Didaktik für Vier- bis Achtjährige.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Individuelle, zielbezogene Kompetenzen aufbauen

- **Gezieltes Sehtraining fördert für das Lesen und Schreiben relevante Sehleistungen** wie Auge-Hand-Koordination, Gestalt-Schliessen.
- **Die regelmässige Förderung der Feinmotorik unterstützt den Schreiberwerbsprozess**, z.B. durch Schwungübungen; rhythmisches Zeichnen und Malen von Formen, vielfältiges manuelles Arbeiten und Spielen, wie Steckspiele, schneiden, kleben etc.

- **Lesestrategien und frühes Lesetraining dienen dem Textverständnis und der Steigerung des Lesetempos.** Das Leseinteresse des Kindes durch Vorlesen, Hörbücher, Geschichten früh anregen.

## Prinzip Kontextgestaltung in Schule und Unterricht

### Bereicherung des Lernangebotes und der Lernumgebung

- **Anreize zum Lesen und Schreiben schaffen und mit der Lebenswelt des Kindes verbinden.** z.B. durch Geschichten, Bilderbücher erzählen, freies Schreiben anregen und praktizieren, verbunden mit dem Alltag des Kindes.
- **Handlungsbezogenes, spielerisches Lernen ermöglicht einen vielfältigen sinnlichen Zugang zu Schrift und Sprache.** d.h. verschiedenes Herstellen, Hören, Erfassen von Buchstaben und Wörtern.
- **Optisch gut aufbereitete Lese- und Schreibprogramme am Computer erweitern den Erwerbsprozess und ermöglichen selbständiges Üben.** Klare Farben, Formen und Vergrößerung; durch Bild und Sprache simultanes Lernen möglich.
- **Auditives Lehr- und Lernmaterial standardmässig einsetzen zur Ergänzung des eingeschränkten Sehsinns.** z.B. Hörbücher, Tonträger zum Besprechen, Computer mit Sprachprogramm, gegenseitiges Vorlesen.

## Mathematisches Lernen

*„Die Quantität und Qualität der vormathematischen Erfahrungen des Kindes beeinflusst wesentlich die Effektivität der mathematischen Lernprozesse in der Schule“ (Csocsan et al. 2011, S. 291).*

Das sehbehinderte Kind benötigt möglichst viele und vielfältige handlungsorientierte Erfahrungen mit mathematischen Grundkonzepten anhand alltäglicher Handlungen. Dadurch erwirbt es praktische mathematische Kompetenzen, die Vorläuferfertigkeiten. Im Kindergarten kommt der Schulung der Wahrnehmung und der visuell motorischen Koordination als Basis für das mathematische Lernen bei sehbehinderten Kindern eine grosse Bedeutung zu.

In der Entwicklung des Zahlbegriffs gilt die Aufmerksamkeit einerseits angewandter Zählstrategien, andererseits dem Erfassen der Zahl in seiner Struktur. Die Zahl wird in verschiedenen Bedeutungen und Funktionen erkannt. Für das erweiterte mathematische Lernen ist vor allem wichtig, dass das Kind die Relation der „Teile im Ganzen“ versteht und auf Zahlen und Zahlenraum anwenden kann. Dieses Verständnis ist eine wichtige Voraussetzung im Umgang mit den natürlichen Zahlen. Kinder mit Sehbehinderung benötigen in diesem Lernprozess gezielte pädagogische Förderung, um ein wirkliches Verständnis des Zahlbegriffs und erster mathematischer Grundoperationen aufbauen zu können.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Alternative Zählstrategien lernen und anwenden

- **Angewandte und akustische Zählstrategien, ermöglichen dem sehbehinderten Kind den inneren Aufbau eines Zahlensystems.** z.B. akustischer Zahlenstrahl, Doppelzählen, handelndes Zählen.

## Prinzip Kontextgestaltung Schule und Unterricht

### Lernen durch Handeln und Bewegung

- **Mathematische Vorläuferfertigkeiten systematisch und handlungsorientiert lernen,** durch sortieren und klassifizieren von Materialien, Tisch decken, Kuchen teilen Muster legen, Reihen bilden, Rhythmus schlagen, Hüpfspiele.
- **Mathematik und Welt vernetzen durch das Mathematisieren von Alltagshandlungen,** wie, z.B. Wie viele Klötze passen da hinein? Wie viele Gedecke müssen wir auflegen?
- **Über handlungsbezogenes Lernen zu Anschauung und Symbol führen, damit das Kind wirkliche Realbezüge aufbauen kann.** d.h., dem Symbol eine dingliche Bedeutung geben, um zuletzt das Symbol wieder den Dingen zuordnen zu können.
- **Die Relation „Teile am Ganzen“ systematisch und handelnd erarbeiten, damit die Struktur der Zahl in ihrer Bedeutung erfasst werden kann.** z.B. durch zwei- und dreidimensionale Puzzle, Alltagsgegenstände auseinandernehmen und zusammensetzen.
- **Zahlbegriffe durch Bewegung lernen, um Bezug zur dinglichen Welt zu schaffen und simultan zu speichern.** z.B. 4x je einen Ball zum Korb tragen, dann vier Bälle zur Matte zurückbringen, in 5 Kreise springen, dann 5x in jeden Kreis springen etc.
- **Simultanes Wahrnehmen von Zahlen und Mengen fördert die Erfassung der Zahlstruktur.** z.B. Abtasten von Zahlen, Mengen, Grössen und gleichzeitiges begleitendes Erklären.
- **Anhand des eigenen Körpers durch Bewegung und Handlung, Relationen für Grössen und Distanzen erfahren.** z.B. Wie viele Schritte bis ans Ende des Raumes? Was ist gleich lang wie mein Fuss? Wer ist grösser? Wer ist der grösste?
- **Durch das Erfahren von räumlichen Beziehungen mit Bewegung, können sich innere Bilder aufbauen und Zusammenhänge erschliessen.** z.B. rechts/links, oben/unten durch Bewegungsspiele, dreidimensionales Bauen, Rhythmisches Tanzen.

## Umgang mit Anforderungen

Das vier- bis achtjährige Kind lebt in einer sensiblen Lebensphase und gerade dann muss es den Eintritt in den Kindergarten und später den Übertritt in die Schule bewältigen. Für ein Kind mit Sehbehinderung kommt eine persönliche funktionale Einschränkung dazu. Kommunikative und handlungsbezogene Erfahrungen beeinflussen sein Selbstkonzept und sein Gefühl für Selbstwirksamkeit. Kindergartenkinder beginnen sich mit anderen zu vergleichen und in der Schule wird bald ein natürlicher Wettbewerb daraus. Die Auswirkungen der Sehbehinderung sind schwer einzuschätzen und das Kind erlebt sein eigenes Sehen vielleicht als normal. Es scheint mir wichtig, mit dem Kind altersgemäss über seine besonderen Voraussetzungen zu sprechen, damit es seine Stärken und Schwächen kennenlernen kann und der soziale Vergleich diese zusätzliche Perspektive bekommt.

Kinder mit Sehbehinderung können passive Zurückhaltung und Ängstlichkeit im Umgang mit Situationen und Kontakten zeigen. Manche reagieren überaktiv oder sogar aggressiv. Es ist wichtig, den Grund für ihr Verhalten zu erforschen und entsprechend zu begleiten. Dahinter steckt eine innere Spannung, die aus der Diskrepanz entsteht, die Anforderung wahrzunehmen, aber nicht damit umzugehen können. Dieses grundsätzliche Thema im Umgang mit Anforderungen wird bei Kindern mit Sehbeeinträchtigung dadurch verschärft, dass die Schwellen zur Bewältigung täglicher Herausforderungen tatsächlich um ein mehrfaches erhöht sind.

Um es für die Bewältigung seiner Anforderungen fit zu machen, benötigt es lebenspraktische Fähigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben und der altersgemässen Sorge für sich selbst. Bewältigungsstrategien lernt es in seinem Alter aus dem Verhalten in seinem sozialen Umfeld und durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit Anforderungen. Es gilt, es in seinem Selbstkonzept zu fördern, indem ihm geeignete Aufgaben im Alltag zugemutet, aber auch eingefordert werden. Erwachsene Sehbehinderte weisen häufig darauf hin, dass das „in Watte packen“ der am meisten hemmende Faktor ihrer Kindheit war.

Der Leistung des Kindes steht in der Verantwortung der pädagogischen Bezugspersonen die Bereitstellung einer förderlichen, unterstützenden, aber fordernden Lernumgebung gegenüber, welche eine erfolgreiche Bewältigung seiner Anforderungen ermöglichen. Ein Faktor zur gelingenden Bewältigung von Anforderungen ist der adäquate Umgang mit förderlichen Kontextfaktoren und Hilfsmitteln. Für ein vier- bis achtjähriges Kind bedeutet das, dass es wenn nötig um Unterstützung fragen und auf seine besonderen Bedürfnisse aufmerksam machen kann. Weiter bedeutet es, dass es seine sehbehindertenspezifischen Hilfsmittel situativ richtig anzuwenden weiss und diese auch einsetzt.

Eltern haben im Umgang mit Anforderungen eine wichtige Vorbildfunktion für das Kind. Starke Eltern und ein geborgenes Zuhause hinter sich zu wissen, unterstützen das Kind in seinen Versuchen, die Welt zu erobern. Aber auch Eltern benötigen Zeit für ihre Prozesse. Damit Eltern mit den besonderen Anforderungen, die ein Kind mit Sehbehinderung bewältigen muss, mitwachsen können, sind eine frühe Begleitung durch Fachpersonen und der regelmässige Austausch mit anderen Betroffenen von grosser Bedeutung.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Förderung in lebenspraktischen Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien

- **Manuelle und lebenspraktische Fertigkeiten befähigen das Kind alltägliche Anforderungen selbständig zu bewältigen.** z.B. persönliche Pflege, Umgang mit Geräten, Werkzeugen und Ordnungssystemen, dem Schulweg, Ämtern und Aufträgen.
- **Viel Zeit zur aktiven Exploration und zum selbständigen Ausprobieren und Handeln fördert das Kind in seinem Selbstbewusstsein.** Fördern durch Zutrauen und Fordern von herausfordernden, angemessenen Aufgaben; angemessene Selbstbestimmung unterstützen.
- **Bewältigungsstrategien erweitern das Verhaltensrepertoire des Kindes im Umgang mit Anforderungen.** z.B. Verhalten bei bellenden Hunden, bei Hilfsbedarf im Schulalltag, Umgang mit Frust und Misserfolg.
- **Die Fähigkeit, förderliche Kontextfaktoren und sehbehindertenspezifische Hilfsmittel adäquat zu nutzen, wirkt bei der Bewältigung von Anforderungen unterstützend.** Das Kind mit den förderlichen Anpassungen vertraut machen und mit unauffälliger, angemessener Hilfestellung unterstützen.

## Prinzip Kontextgestaltung in Schule und Unterricht

### Förderliche Anpassungen und angemessene Aufgabenstellungen

- **Eine adäquat angepasste Umgebung ermöglicht dem sehbehinderten Kind einen erfolgreichen Umgang mit Anforderungen.** (vgl. Kp. „Allgemeines Lernen“), Passungen müssen immer wieder gefunden werden.
- **Angemessenheit in Auswahl und Anpassung von Aufgaben, ermöglicht die gleichberechtigte Partizipation am Unterricht und am sozialen Geschehen.** d.h. Lern- und Übungseinheiten den Ressourcen des sehbehinderten Kindes anpassen.
- **Durch selbständiges Handeln kann Selbstwirksamkeit erfahren und Vertrauen in sich selbst und in das Umfeld aufgebaut werden.** Durch entwicklungs- und altersgemäße Aufgabenstellungen den Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Motivation fördern.

## Kommunikation

Sprachliche Kommunikation ist das wichtigste Kompensationsmittel für Menschen mit Sehbehinderung. Kinder mit Sehbehinderung sollten in allen Aktivitäten und Handlungen, an denen sie mitbeteiligt sind, durch genaues begleitendes Erklären unterstützt werden. Der Sprachförderung und Begriffsbildung kommt deshalb eine grosse Bedeutung zu, damit die inhaltliche Verständigung möglichst gewährleistet ist. Kommunikation ist aber mehr als verbale Mitteilung von Inhalten. Neben dem „Was“, ist auch das „Wie“, „Wann“, „Wer“ und „Wem“ von grosser Bedeutung. Kommunikationskompetenz gehört in unserer Gesellschaft zu den Schlüsselkompetenzen für gelingende Interaktionen in der Gemeinschaft, in Schule und Beruf. Aufgrund des fehlenden Lernens durch Imitation sollten sehbehinderte Kinder systematisch und altersgemäss in Kommunikation und Verhaltenskonformität geschult werden. Kommunikation ist omnipräsent, deshalb reichen Förderlektionen dafür nicht aus. Eltern und Lehrpersonen sollten über die Auswirkungen der Sehbehinderung in Bezug auf die Kommunikation informiert sein, damit das Thema im regulären Unterricht behandelt und situationsadäquat angewandt werden kann. In der Schule sollten Interaktionsformen und kommunikative Regeln, welche fördernd oder hemmend auf Kinder mit Sehbeeinträchtigung wirken können, thematisiert werden. Sie sollten so angepasst werden, dass gleichberechtigte Partizipation für alle Kinder möglich ist.

### Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

#### Kommunikationskompetenzen ausbilden

- **Kommunikationssituationen einschätzen lernen, um sich einen Überblick verschaffen zu können.** d.h. Anzahl Gesprächsteilnehmer erfassen; Gesprächsteilnehmer unterscheiden; wahrnehmen, wer spricht und wer angesprochen ist;
- **Gesichter und Körpersprache lesen lernen, ermöglicht das Verstehen nonverbaler Kommunikation.** d.h. Stimmlagen einschätzen; Bedeutung von Gesten kennen; bei Unsicherheiten nachfragen, ev. später.
- **Das Lernen konformer Kommunikationsregeln, ermöglicht adäquates Verhalten in Gesprächen.** d.h. Gesprächsregeln einhalten; sich adäquat mitteilen, sich angemessen „anmelden“; Lautstärke regulieren; Sprachmelodik pflegen; Sachverhalte nachfragen; den „richtigen“ Moment erkennen, um sich einzubringen; gängige Gesten benützen;
- **Eine ausgleichende Kommunikation zum persönlichen Ausdruck finden, unterstützt das Wohlbefinden und hilft soziale Spannungen abbauen.** z.B. durch Gestalten, Singen, Zeichnen, Musizieren, Bewegen.
- **Unterstützende Medien und fördernde Kontextfaktoren adäquat nutzen können, erweitert die persönlichen Kommunikationsmöglichkeiten.** z.B. Informationssystem in Kindergarten und Schule verstehen und nutzen, Gesprächsregeln, rsp. Erklärungen einfordern; Sprachfunktionen bei Handy, Computer nutzen; Sprachnotizgerät verwenden;

## Prinzip Kontextgestaltung Schule und Unterricht

### Kommunikationskultur schaffen und pflegen

- **Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation aufzeigen und die Auswirkungen von Sehbehinderung darauf thematisieren, ermöglicht gegenseitiges Verständnis.**  
z.B. durch Sensibilisierungen; Gespräche; Rollenspiele;
- **Gesprächsregeln schaffen, welche sehbehinderten Kindern gleichwertige Teilnahme am Gespräch ermöglichen, dienen der ganzen Gruppe.** v.a. direkte Ansprache mit Namen; ausreden lassen; Sprachmelodik pflegen; Aussagen, Verhalten wenn nötig erklären;
- **Begleitendes Erklären als Prinzip für gemeinsame Arbeiten und die Reflexion von Lern- und Lösungsprozessen wirkt integrativ und fördernd auf das Problemlösen.**
- **Schrankenloses Informationssystem schafft für alle direkten Zugang zu Informationen.**  
d.h. Pinnwände, unterstützte Kommunikation wie Buchstabentafel; Wochenplan, visuell optimal gestalten; akustisches System benützen;

## Bewegung und Mobilität

Beim Eintritt in den Kindergarten und in die Schule können Kinder mit Sehbehinderung Auffälligkeiten in der Grob- und Feinmotorik zeigen. Daraus resultierend können sie in ihrer Selbständigkeit verzögert sein, z.B. beim An- und Ausziehen, beim Schneiden, Kleben, Zeichnen und später beim Schreiben. Vielleicht haben sie Mühe, sich zu merken, wo verschiedene Dinge untergebracht sind, einen Ball zu fangen, zu hüpfen oder auf einem Balken zu Balancieren. Diese Auffälligkeiten müssen immer in Verbindung mit ihrem verminderten Sehvermögen betrachtet werden.

Vier- bis achtjährige Kinder vergleichen sich in ihren Leistungen, für sie ist es wichtig, wie gut man fangen, Ball spielen oder zeichnen kann. Die Beurteilung der Kulturtechniken kommt später dazu im sozialen Leistungsranking. Das Kind baut sich in diesen frühen Schuljahren ein Selbstkonzept auf und kann so z.B. in Bezug auf Bewegung speichern: „Ich kann nicht gut turnen, basteln etc.“ Solche Sätze können bis ins Erwachsenenalter hinein festsitzen. Menschen teilen sich mit ihren Bewegungen mit. So ist es die dominante Tätigkeit, d.h. die mit der grössten Herausforderung, die den nächsten Lernschritt anzeigt. Es gilt die richtige Passung zu finden zwischen dem besonderen Bedarf des sehbehinderten Kindes, der Anforderung und den Kontextfaktoren.

Wesentlich im Unterricht mit sehbehinderten Kindern ist das exakte Verbalisieren von Bewegungsabläufen und Handlungen. Schwierige koordinativ-manuelle Bewegungen können auch direkt geführt werden, so lange, bis es das Kind selber machen kann. Es sind vor allem die Kontextfaktoren, die nachweislich das Bewegungslernen beeinflussen. Es braucht ziemlich viel Mut, sich mit verbundenen Augen schnell in einem unbekanntem Raum zu bewegen oder in die Tiefe zu springen. Genau das erleben Kinder mit hochgradiger Sehbehinderung, schwachem Kontrastsehen oder geringer Sehschärfe. Das Gefühl der Sicherheit wird durch langsame Annäherung an den Raum, die Umgebung, Bewegungs-

und Handlungsabläufe aufgebaut. Psychomotorik oder rhythmisch-musikalische Übungen bieten gute Möglichkeiten zur Veränderung von Bewegungsauffälligkeiten.

Beim Übertritt in Vorschule und Schule verlässt das Kind regelmässig sein Elternhaus, es wird mobil. In der schrittweisen, eigenständigen Eroberung des weiteren Umfeldes erfährt das Kind grosse Selbstwirksamkeit und gewinnt Selbstvertrauen in die eigenen Unternehmungen. Der Schulweg stellt an das Kind mit Sehbehinderung grosse Anforderungen. Die verminderte visuelle Wahrnehmung beeinträchtigt die Informationsaufnahme nonverbaler, informativer Kommunikation aus der Umwelt und mögliche Gefahren erfordern ständige Aufmerksamkeit. Eine angemessene Begleitung muss hier individuell abgeklärt werden.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Bewegungserziehung und Mobilitätstraining

- **Durch gezieltes Training können Bewegungsmuster und Bewegungsabläufe harmonisiert und erweitert werden.** z.B. durch Psychomotorik, rhythmisch-musikalische Übungen, Tanzen, Schwimmen.
- **Manuelle Fertigkeiten, besonders koordinativ-manipulative, erweitern die Handlungsfähigkeit und fördern das sehbehinderte Kind in seiner Selbstständigkeit.** z.B. schneiden, werken, kneten, hämmern, einfädeln, schreiben; Murnelspiele, Fadenspiele.
- **Bewegungsstrategien im Umgang mit unklaren Situationen und unübersichtlichem Grund erweitern das Kind in seiner Mobilität.** z.B. Gehen auf unebenem Grund, auf dicken Matten springen, ein Fahrzeug stossen, Einsatz des Langstockes.

## Prinzip Kontextanpassungen Schule und Unterricht

### Erweitertes Lernen durch Bewegung

- **Bewegungserziehung unterstützt das sehbehinderte Kind in seiner Auseinandersetzung und Wahrnehmung von sich selbst und der Welt.** Ausprägung des Körperschemas, Raumempfinden, Gleichgewichts- und Koordinationsförderung.
- **Anreize durch Material und Spiele, motivieren das Kind zur selbstinitiierten Bewegung.** Anreize regelmässig ändern, gleichberechtigte Partizipation für das sehbehinderte Kind gewährleisten. z.B. Trampolin, Skooter, Klettergerüst.
- **Angemessene Raum- und Materialgestaltung ermöglicht dem sehbehinderten Kind sicheres Explorieren und Bewegen.** Z.B. dicke Matten, grosse freie Plätze, klare Verhaltensregeln,
- **Sukzessive Erweiterung des eigenständig zu explorierenden Raumes fördert das sehbehinderte Kind in seiner Mobilität und Orientierung.** z.B. Schulweg selbständig bewältigen, Besuch bei anderen Kindern, konstante Markpunkte schaffen.
- **Angemessene Hilfsmittel und Hilfestellungen sorgen für den Nachteilsausgleich.**

## Für sich selbst sorgen

Im Bereich „Für sich selbst sorgen“ kommen lebenspraktische Kompetenzen zu tragen, die schon in anderen Bereichen ausgeführt wurden. „Für sich selbst sorgen“ beinhaltet zunächst die Forderung nach Fertigkeiten und Kenntnissen, die ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Das Lernen der lebenspraktischen Fähigkeiten geschieht beim jüngeren Kind zunächst durch das Einüben regelgeleiteter Abläufe und Verhalten. Verse, Lieder und regelmässig ausgeführte Ämter rhythmisieren und strukturieren den Lernprozess und geben dem Kind Sicherheit. Das Ausbilden der manuellen Fertigkeiten geschieht aufbauend durch Ausprobieren, unter Einbezug angepasster Hilfestellungen und grosszügig gewährter, vielfältig gestalteter Übungseinheiten. Die folgenden Lernschritte bahnen sich durch Schwierigkeiten und repetitives „Abarbeiten“ an und dürfen nicht unterbrochen werden. Geduld und Zuversicht von Eltern und Lehrpersonen sind zentral, denn diese Prozesse dauern bei Kindern mit Sehbehinderung wesentlich länger und für das langwierige Ausprobieren benötigen sie die ungebrochene Ermutigung von Erwachsenen. Durch die Erfahrung der Selbstkompetenz steigern sich Selbstbewusstsein und Anreiz zu neuer Exploration. Wesentlich in diesem Prozess ist die angemessene Hilfestellung, die individuell den funktionalen Voraussetzungen des Kindes entsprechen muss. Das Lernen durch Imitieren muss ersetzt werden durch langwieriges und geduldiges Lernen und Üben.

Es gilt eine gesunde Balance zu finden zwischen Anforderung, Unterstützung und Selbstbestimmung. Als Beispiel kann die Ernährung in dieser Altersstufe dienen. Die Erwachsenen bestimmen Zeitpunkt, Anzahl und Gehalt der Mahlzeiten, das Kind bestimmt, wie viel und wie lange es isst. Aufgrund der Erfahrung von Wahrnehmung und Akzeptanz seiner Bedürfnisse bekommt es die Kraft zur Selbstbestimmung in schwierigen und gefährlichen Situationen im späteren Leben. Ziel dieser Erziehung ist eine grösstmögliche, altersgemässe Selbständigkeit und Selbstbestimmung in der Bewältigung des Alltags, dem Anspruch folgend: Dem Kind Wurzeln geben, damit ihm Flügel wachsen können.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Selbsttätigkeit sein, Selbständig werden

- **Lebenspraktische Fertigkeiten alters- und entwicklungsgemäss gelernt und angewendet, unterstützt das Kind in seinem Autonomiebestreben.** z.B. An- und Ausziehen, einfache Körperpflege, Anwenden von Geräten und Werkzeugen.
- **Selbsttätigkeit fördert das sehbehinderte Kind in seiner Selbständigkeit und Selbstbestimmung.** Eigeninitiativen durch Anreize anregen und unterstützen. Eigenständiges Ausprobieren ermöglichen, anregen und sehr viel Zeit zum Üben geben. Unangemessene Hilfeleistungen vermeiden.

## Prinzip Kontextgestaltung in Schule und Unterricht

Angepasstes Lernmaterial anbieten und Komplexität reduzieren.

- **Spiel- und Übungsmaterial den funktionalen Bedürfnissen des Kindes anpassen und ihm die Möglichkeit zum erfolgreichen Lernprozess geben.** d.h. spezielles, visuell, taktil und akustisch attraktives Material auswählen, aber auch in kindgerechter Grösse und Form anbieten.
- **Durch Hand-auf-Hand-Lernen mit begleitendem Erklären kann das sehbehinderte Kind schwierige Handlungen und Abläufe erlernen.** Strukturiertes sorgfältiges Vorgehen ist unabdingbar.

## Umgang mit Menschen

Dik nennt den Rückstand in sozial-emotionaler Entwicklung eine der häufigsten Ursachen für Integrationsprobleme in der schulischen Laufbahn (vgl. 2006, S. 59). Sehbeeinträchtigung kann die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern empfindlich beeinflussen. Abhängig vom Schweregrad der Sehbeeinträchtigung sehen sich Eltern vor unbekannte Anforderungen gestellt, die sie Verunsichern können. Das sehbehinderte Kind spürt diese Unsicherheiten, erlebt sie womöglich als Befangenheit im Umgang mit ihm. Laura, die siebenjährige Freundin meiner Tochter philosophierte vor Jahren: "Wie kann ich mich normal verhalten, wenn alle anderen so komisch tun?" Mit dieser Unsicherheit und dem Gefühl auf sich allein gestellt zu sein kommt ein Kind mit verzögerter sozial-emotionaler Reife in den Kindergarten und in die Schule.

Sehbehinderung kann Bezugspersonen dazu verleiten, das Kind mehr als andere zu behüten, weil es vielleicht langsamer und ungeschickter ist oder hilfloser und gefährdeter wirkt. Das Kind trägt in seinem Selbstkonzept die Überzeugung mit, dass es das nicht selber kann und auf Hilfe angewiesen ist.

Zu beobachten sind häufig Gleichaltrige, die diese Rolle dann gerne übernehmen. Daraus können ungesunde Abhängigkeitsbeziehungen entstehen, weil es ein Ungleichgewicht von Verantwortung und Abhängigkeit zwischen den Beiden bewirkt. Der symbiotische Bezug zueinander kann so stark werden, dass diese Allianzen schwer zu knacken oder schmerzhaft aufzulösen sind, wenn sich ihre Wege zwangsläufig trennen. Ein Gleichgewicht zu finden zwischen angepasster Hilfestellung und Selbsttätigkeit liegt in der Verantwortung der pädagogischen Bezugspersonen.

Brambling betont, dass es wichtig ist, die Kinder lebens- und alltagspraktische Fertigkeiten alters- und entwicklungsgemäss lernen zu lassen (vgl. 1999, S.125). Dazu gehört der regelmässige Kontakt mit Gleichaltrigen, auch ohne Aufsicht der Eltern, damit die sehbehinderten Kinder interaktives Verhalten üben können, bevor sie in den Kindergarten kommen. Das Ziel ist, dass das sehbehinderte Kind sagt: "Ich kann das!" und sich die nötige Zeit dazu nimmt! Wenn es mit diesem Selbstverständnis in die Schule eintritt, hat es sich gute Voraussetzungen erarbeitet, seinen Platz in der Gemeinschaft der Klasse zu sichern.

Damit es sich diese Kompetenzen aufbauen kann, benötigt es Anpassungen in seinem Umfeld, die ihm das Lernen und Üben ermöglichen. Ein wichtiger Satz aus der praktischen Arbeit ist für mich: „Dem Anfänger das beste Material!“ Analog zum Kind mit besonderen Bedürfnissen heisst das, dass sein Lernmaterial seinen Sinnesvoraussetzungen so angepasst ist, dass es die kognitiven und manuellen Fertigkeiten vergleichbar mit sehenden Gleichaltrigen lernen kann. Das ermöglicht ihm die gleichberechtigte Partizipation an der Lern- und Lebensgemeinschaft seiner Klasse. Alles, was es „anders“ macht, ist zu vermeiden, rsp. so unauffällig zu gestalten wie möglich. Konkret heisst das, dass den anderen Kindern sein auditives, taktiler Lernmaterial und seine Strategien auch zugänglich sind, einfach in anderen Relationen.

Kinder mit Sehbehinderung werden in ihren Interaktionen massgeblich unterstützt, wenn sie grundlegende Umgangsformen kennen und anwenden können. Situativ und in Rollenspielen lernen sie auf bestimmte Merkmale zu achten, um adäquat reagieren zu können. Abläufe und Gesten müssen immer wieder bedacht und eingeübt werden. Damit können erschwerende soziale Hemmnisse abgebaut werden.

Wenn der Umgang mit anderen schwer fällt, können Tiere gute Trainingspartner abgeben. Im Umgang mit Tieren wie Hunden oder Pferden können Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen, zu führen, aber gleichzeitig auch die Bedürfnisse des Tieres wahrzunehmen und es zu pflegen. Zum Tier kann das Kind eine emotionale Beziehung aufbauen und sich selbst in der Reflektion des Tieres erfahren.

Oft sind es die Förderlektionen, die das Kind schon zu etwas „Anderem“ machen und in diesem Alter durchaus Eifersucht erregen können. Sensibilisierungen mit der ganzen Gruppe können das Verständnis für einander fördern und Einsicht geben in verschiedene Voraussetzungen und Bedürfnisse.

Eine gesunde Beziehung zwischen dem vier- bis achtjährigen Kind und seinen Eltern ist eine gute Voraussetzung für gelingende Interaktionen des Kindes in der Gemeinschaft von Kindergarten, Schule und Freizeit. So kommt ihm alles zugute, was die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Sozial kompetentes Verhalten entwickeln

- **Die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes kann durch eine angemessene Begleitung der Eltern in der Erziehungsarbeit unterstützt werden.** z.B. Eltern anregen zu grosszügiger Zuwendung durch Sprechen, Spielen, Balgen, Mitarbeiten lassen; vertrauensvolle, regelmässige Fremdbetreuung anregen; Spielen mit anderen Kindern anbahnen;
- **Empathie und Verständnis beim sehbehinderten Kind anbahnen, damit es teilhaben kann am sozialen Geschehen.** d.h. Gesichtsausdruck und Körpersprache erkennen und verstehen lernen; mit dem Kind über Gefühle sprechen, die eigenen und die der anderen; dem Empfinden und Ausdruck Begriffe zuordnen, z.B. die Stimme klingt traurig oder ärgerlich, der schreitet zornig, ich spüre deine Angst, wenn du so schreist, das Kätzchen kratzt, wenn du grob bist etc.; Gefühle spüren lassen, wie das Lachen am Hals, die Falten im Gesicht;

- **Strategien und Verhaltensrepertoire für interaktive Settings entwickeln, zum adäquaten Umgang mit sozialen Situationen.** z.B. Merkmale zur Erkennung und Einordnung bestimmter interaktiver Settings lernen, das Verhalten von anderen an Bewegung, Stimme, Gang deuten; Unterschiede im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen oder Fremden; gängige Verhaltensregeln wie Begrüßungsregeln einüben, Blickkontakt, Tischregeln etc.
- **Im Kontakt mit sehenden und sehbehinderten Menschen soziale Kompetenzen aufbauen und ein Verständnis für beide entwickeln.**

## Prinzip Kontextgestaltung Schule und Unterricht

### Schrankenlose Partizipation

- **Gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und Klassengeschehen erfordert adäquate, aber unauffällige Anpassungen bei Inhalten, Methoden und Materialien.** z.B. visuell ausgerichtete Aktivitäten gleichzeitig akustisch und/oder taktil anbieten; bei Spiel und Sport aktive Teilnahme ermöglichen oder besondere Rolle zuweisen, z.B. Radioreporter, Linienrichter etc.
- **Angemessene, aber unauffällig initiierte Hilfestellungen unterstützen das Gefühl der Zugehörigkeit.** Sehende und sehbehinderte Kinder beide Rollen erfahren lassen; unterscheiden zwischen regelmässigen und punktuellen Hilfestellungen;

## Prinzip Kontextgestaltung Werte und Haltungen

### Vielfalt als Bereicherung erfahren

- **Spezifische Bedürfnisse werden wahrgenommen und sollten grundlegend unter dem Aspekt der Vielfalt thematisiert werden.** Material und besondere Strategien des sehbehinderten Kindes in geeigneten Aufgabenstellungen allen Kindern zukommen lassen, z.B. Einsatz der Lupe und Suchstrategien beim Fehlersuchen, Menschen mit besonderer Geschichte, Hobby einladen.
- **Das Anerkennen von Unterschieden und besonderen Bedürfnissen, kann Empathie und Toleranz für andere und für sich selbst anregen.** Den besonderen Bedarf des sehbehinderten Kindes durch altersgemässe Sensibilisierung und Gespräche offen legen, aber in Beziehung setzen zu Stärken und Schwächen aller Kinder;

## Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

Beim vier- bis achtjährigen Kind sind die Eltern noch massgeblich an der Ausgestaltung des sozialen Lebens beteiligt. Ihre Haltung und ihr Verhalten prägen das Kind in seiner Wahrnehmung von Gemeinschaft und seiner eigenen Wirkung darin. Ob das Kind eine offene, neugierige Haltung zur Welt entwickeln kann oder ob es ängstlich und misstrauisch wird, hängt stark von seinen Erfahrungen mit Menschen und Situationen in der frühen Kindheit ab. In Ergänzung zur elterlichen Erziehung übernehmen Kindergarten und frühe Schuljahre eine bedeutungsvolle Aufgabe in der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes. Wenn das Kind erleben darf, dass sich Eltern und Lehrpersonen gemeinsam und respektvoll um seine gelingende Teilhabe an der Gemeinschaft bemühen, gewinnt es Vertrauen und fühlt sich sicher, was wiederum seine Unternehmungslust anregen kann.

Wie im Bereich „Für sich selbst sorgen“ bereits ausgeführt, fällt manchen Eltern und ihren Kindern der Übertritt in die Gemeinschaft schwer. Tatsächlich erfordern die ersten Jahre der Kontaktnahme mit der Gemeinschaft eine aufmerksame, aber nicht ängstliche Begleitung der Kinder. Die Eltern sehen ihre Kinder Gefahren und Schwierigkeiten ausgesetzt, vor denen sie sie bewahren möchten. Lehrpersonen erleben das Kind und sein Verhalten unbelastet in neuen Situationen und in neuen Kontakten. Das gibt dem Kind die Chance, sich selbst neu zu erleben und eröffnet den Eltern eine Aussenperspektive. Im Dialog können die soziale Einbindung des Kindes immer wieder betrachtet und weitere Anpassungen bestimmt werden. Eine gute soziale Vernetzung in den frühen Schuljahren entscheidet ebenso über eine erfolgreiche Schulzeit wie gute Leistungen.

Eine regelmässige, ausserschulische Freizeitbeschäftigung im Kontakt mit sehenden oder sehbehinderten Gleichaltrigen kann die soziale Vernetzung unterstützen. Das Kind kann bevorzugten Beschäftigungen nachgehen, aber auch Kompetenzen fördern, denen es vielleicht ausweichen möchte, z.B. Bewegungsaktivitäten, Angst vor Gruppen, etc. Vielleicht bedarf es mehrerer Versuche und jeweils einer klar definierten Erprobungsphase, aber letztlich sollte die gewählte Beschäftigung das Kind in seiner persönlichen Entwicklung unterstützen und ihm Freude bereiten. Zusammen mit den Betreuungspersonen werden fördernde Kontextfaktoren ermittelt und umgesetzt. Im Sinne des Kindes geschieht die Anpassung informativ, aber möglichst unauffällig, denn das sehbehinderte Kind möchte nicht anders sein. Vom Kind erfordert es den Aufbau notwendiger Kompetenzen und Strategien zur Bewältigung der gestellten Anforderungen.

## Prinzip Förderung persönlicher Kompetenzen

### Zu sich selbst kommen

- **Durch den Aufbau persönlicher Stärken und Leidenschaften, können spezifische Kompetenzen erweitert und die eigene Persönlichkeit gebildet werden.** z. B. im musischen, sozialen, sportlichen, technischen Bereich.
- **Bevorzugte Formen der persönlichen Erholung pflegen als Teil der Selbstkompetenz.**
- **Bevorzugte Freizeitbeschäftigungen motivieren zum Umgang mit Anforderungen und erweitern das Bewältigungsrepertoire.** Durch Ängste überwinden und sich Aufgaben stellen.

## Prinzip Kontextgestaltung Familie und Freizeit

Gemeinschaft pflegen und zu sich selbst finden

- **Soziale Kontakte und Unternehmungen mit der Familie erweitern lebenspraktische Erfahrungen.** In der Geborgenheit der Familie sich neuen Situationen stellen.
- **Über den regelmässigen Besuch einer Interessengruppe in Verbindung mit Hobby oder Sport können eigenständig soziale Kontakte gefunden und erhalten werden.** Die Regelmässigkeit fördert das Durchhaltevermögen und Kenntnisse im Umgang miteinander.
- **Besondere Bedürfnisse erfordern besondere Kontextanpassungen und die Bereitschaft, lösungsorientiert an neue Situationen heran zu gehen.** Das Kind unterstützen in seinem Mut und kreativ nach Lösungen suchen, damit es möglichst gleichberechtigt partizipieren kann.

## 3.3 Evaluation der Prinzipien aus der Literaturrecherche

### 3.3.1 Die Gruppendiskussion in der qualitativen Sozialforschung

Die Dokumentenanalyse gewährt keine direkte Subjektbezogenheit, vielmehr ist es eine Auslegung des recherchierten Wissens. Durch die Befragung von Fachleuten aus der Praxis soll die Angemessenheit der aus der Literaturrecherche erarbeiteten Prinzipien überprüft werden (vgl. Mayring, 2002, S.20). Diese Befragung legt eine neue Perspektive auf die Fragestellung und erlaubt so einen Vergleich zwischen den Ergebnissen, es entsteht eine Triangulation im Forschungsprozess. Die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven können Stärken und Schwächen der verschiedenen Wege aufzeichnen und so ein umfassenderes Bild darstellen (ebd, S. 147; Lamnek, 2005, S. 283; Altrichter & Posch, 2007, S. 178).

Meinungen und Einstellungen sind stark an soziale Zusammenhänge gebunden. Die Erfahrungen zeigen, dass in der Gruppendiskussion Rationalisierungen und psychische Sperren durchbrochen werden und die Beteiligten die Einstellungen offen legen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln im Alltag bestimmen. Durch die Gruppendiskussion kann man einer öffentlichen Meinung oder Ideologie näher kommen (vgl. Mayring, 2002, S.77). Lamnek führt unter anderen als mögliche Zielsetzungen für Gruppendiskussionen die Erkundung der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe und/oder der einzelnen Mitglieder der Gruppe auf (vgl. 2005, S.413).

Diese beiden Ziele formulieren sehr gut die Absicht, die hinter der Gruppendiskussion zu dieser Arbeit steckt. Praktikerinnen und Praktiker, die zum Teil seit vielen Jahren als B&U-Lehrpersonen arbeiten, finden sich zusammen zu einem Gespräch über den spezifischen Bildungsbedarf von sehbehinderten Kindern im Alter von vier- bis acht Jahren. Gefragt ist ihre persönliche Meinung zum Thema, aufgrund ihrer praktischen Erfahrung und welche Bildungsaufgaben sie als besonders relevant betrachten.

### 3.3.2 Durchführung der Gruppendiskussion

Lamnek betont, dass eine Gruppendiskussion steht und fällt mit der Auswahl der Teilnehmer, der Leitung und dem ersten Input, der das Thema bestimmt (vgl. 2005, S. 415).

Sieben B&U-Lehrpersonen haben an der Diskussion teilgenommen, die knapp 40 Minuten dauerte. Die Ergebnisse aus der Literaturrecherche, interpretiert und als Prinzipien mit Folgerungen für die Praxis formuliert, hingen, den Bereichen des SSG nach geordnet, im Raum verteilt an den Wänden. Eingeführt wurde die Gesprächsrunde mit einer stillen Sequenz, während der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Thematik einlesen konnten. Die Anregung der Diskussionsleitung, im Gespräch den Bereichsthemen zu folgen, ging in eine Form der spontanen Beiträge über. Dies ermöglichte einen freien sich ergänzenden Meinungsaustausch, was ganz im Sinne der Zielsetzung war. Mehrere Teilnehmer formulierten zuerst eine Überforderung angesichts der Anzahl der Prinzipien. Verständnisprobleme zur Aufgabenstellung wurden durch die Leiterin geklärt. Im Rückblick betrachtet, wäre die absolute Enthaltung einer Teilnahme am Gespräch zu bevorzugen gewesen, in der Situation wirkte dies aber sehr unnatürlich.

Abschliessend beurteilten die Teilnehmenden die Prinzipien nach ihrer Relevanz für die jeweilige Altersstufe. Aus zeitlichen Gründen wurde dieser Teil nicht ausgewertet.



Abb. 2-5: Bilder zur Gruppendiskussion am 14. Dez. 2012

### 3.3.3 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wird als zusätzlicher Analysedurchgang verstanden und als solcher nicht wörtlich transkribiert. Die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion werden in generalisierten Aussagen den besprochenen SSG - Bereichen in freier Reihenfolge zugeordnet. Die angegebenen Zahlen in Klammern geben die exakte Zeitangabe auf dem Tondokument wieder. Wörtliche Zitate werden kursiv geschrieben. Das Skript zur Diskussion befindet sich in zusammengefasster Form im Anhang (C3), der Tonträger liegt der Mentorin vor.

#### **Kurzes Fazit zur Gruppendiskussion**

Die B&U-Lehrpersonen beschreiben die besonderen Voraussetzungen der sehbehinderten Kinder für das Lernen. Sie betonen, dass gezielt Anreize geschaffen werden müssen, um die Neugier zu wecken und in der Interaktion berücksichtigt werden muss, dass die Kinder Gesichtsausdrücke nur bedingt erkennen können. Sie beurteilen die Bewegungsförderung und handlungsbezogenes Lernen als zentral in der Sehbehinderten-Pädagogik. Eigenaktivität und Erfahrung am konkreten Material gewichten sie hoch zur Unterstützung eines gesunden Selbstwertgefühls. Elternarbeit und Frühförderung nehmen einen

wichtigen Stellenwert in ihrer Arbeit ein. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist die abschliessende Aussage, dass es wichtig sei, den spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbehinderung zu definieren, und dass diese Differenzierung in Ergänzung zum allgemeinen Bedarf auch Lehrpersonen gegenüber immer wieder geltend gemacht werden müsse.

### 3.4 Abschliessendes Fazit

In der Diskussion um eine Pädagogik der Vielfalt meint Lang: *“Entsteht eine Pädagogik der Vielfalt nicht aus der Summe vielfältiger Besonderheiten? Muss nicht gerade in diesem Zusammenhang das Augenmerk verstärkt auf das Spezifische gelenkt werden, damit wirklich jede Schülerin und jeder Schüler individuell begleitet und gefördert werden kann?”* Und in Bezug auf unterrichtliche Notwendigkeiten meint er, es gebe sehr wohl spezifische Ziele, Inhalte, Methoden und Medien (vgl. Lang, 2006, S. 44/45; zit. nach Beyer, 2008, S. 118).

Dieses Zitat bestätigt die Ergebnisse dieser Arbeit eindrücklich, indem es ausführt, dass es in der Unter- richtung von sehbehinderten Kindern nicht nur um die Anpassung von Medien geht, wie die Pioniere der Sehbehinderten-Pädagogik glaubten, aber auch nicht nur um methodische Angleichungen, wie Vertreter der Pädagogik der Vielfalt nachweisen wollen. Es bedarf Angleichungen auf allen Ebenen.

#### 3.4.1 Beantwortung der Forschungsfrage

**Welchen spezifischen Bildungsbedarf haben vier - achtjährige Kinder mit einer Sehbehinderung?**

- Was sind förderliche Aspekte zum erfolgreichen Lernen und Teilhaben an der Welt?
- Welche zusätzlichen Kompetenzen und Strategien benötigt das sehbehinderte Kind, um die Anforderungen des Schul-, respektive Kindergartenalltags bewältigen zu können?

Im Folgenden wird der spezifische Bildungsbedarf von vier- bis achtjährigen Kindern mit Sehbehinderung als Resultat dieser Arbeit aufgelistet. Viele der dargestellten Themen werden in Kindergarten und Unter- stufe angebahnt, begleiten das Kind aber durch die ganze Schulzeit hindurch. Der spezifische Bildungs- bedarf erfordert Anpassungen bei den Zielen, in der Auswahl und Modifikation von Lerninhalten und Methoden, sowie in der Bereitstellung angepasster Medien.

## Zielsetzungen

Als Richtziel für die Bildung von sehgeschädigten Schülerinnen und Schülern zitiert Hofer die Kultusministerkonferenz von 2000, welche besagt, dass *„ein möglichst hohes Mass an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu gewährleisten“* sei (vgl. 2008, S.116). Die Formulierung „ein möglichst hohes Mass“ impliziert die Notwendigkeit von Anpassungen. In der Bildung von Kindern mit Sehbeeinträchtigung gelten grundsätzlich dieselben Richtziele wie bei sehenden Gleichaltrigen. Die Anpassungen finden auf der Ebene der Grob- und Feinziele statt, welche individuell erfasst und im Dialog mit den Betroffenen unter Einbezug des Umfeldes formuliert werden.

Unter Berücksichtigung der Entwicklungsphase von vier- bis achtjährigen Kindern und den Anforderungen, welche durch den Eintritt in den Kindergarten und den Übertritt in die Schule an sie gestellt sind, kommt der Förderung folgender Bereiche eine zentrale Bedeutung zu:

- Identitätsbildung und soziale Kompetenz
- Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung
- Bewegungserziehung und Lebenspraktische Fähigkeiten

## Förderung persönlicher Kompetenzen

Die Förderung persönlicher Kompetenzen soll das sehbehinderte Kind befähigen, die Anforderungen seines Alltags altersgemäss bewältigen und gleichberechtigt an der Gemeinschaft teilhaben zu können. Die ausgewählten Kompetenzen entstammen sowohl dem allgemeinen als auch dem spezifischen Curriculum und werden dementsprechend im gemeinsamen Unterricht als auch in individuellen Förderstunden durch Fachlehrpersonen gefördert.

## Identität und Wahrnehmung

- Durch generelle Anregung zur Selbsttätigkeit kann das sehbehinderte Kind Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und altersgemässe Selbstbestimmung erlangen.
- Durch systematische und gezielte Förderung lernt das sehbehinderte Kind, sein persönliches Sehvermögen optimal zu nutzen.
- Durch systematische und gezielte Ausbildung zusätzlicher Wahrnehmungskompetenzen, wie Tasten und Hören, weiten sich die Möglichkeit zur Exploration und das Erfahrungsspektrum des sehbehinderten Kindes aus.
- Bewegungs- und Handlungserfahrungen ermöglichen dem sehbehinderten Kind vielfältige Wahrnehmungen von sich selbst und der Welt und fördern den Aufbau differenzierter Denkschemata und Handlungskonzepte.

## **Fähigkeiten und Fertigkeiten**

- Altersgemäss lernt das sehbehinderte Kind lebenspraktische Fähigkeiten in der Bewältigung alltäglicher Anforderungen anzuwenden.
- Seine manuellen, insbesondere koordinativ-manipulierenden Fertigkeiten, werden ausdifferenziert und gefördert, besonders im Hinblick auf das Schreiben.
- Durch Realbegegnungen wird mit dem sehbehinderten Kind systematisch und themenbezogen ein altersgemässer, erfahrungsgestützter Wortschatz aufgebaut.
- In natürlichen Begegnungen wird das sehbehinderte Kind sukzessive in sozialen Kompetenzen sensibilisiert und gefördert.
- Das sehbehinderte Kind wird mit seiner nahen und weiteren Umgebung vertraut gemacht, in seiner Orientierungsfähigkeit gefördert und in seiner Mobilität unterstützt, zum selbständigen Aufenthalt auf dem Schulareal und der sicheren Bewältigung des Schulwegs.
- Das sehbehinderte Kind lernt, seine Hilfsmittel selbständig zu nutzen und zu warten.
- Es wird angeleitet zu erkennen, welche Anpassungen, Hilfsmittel und Unterstützungsangebote es wann benötigt und wie es diese sinnvoll nutzt.

## **Lern- und Arbeitsorganisation**

- Das sehbehinderte Kind lernt, anhand von Lern-, Arbeits- und Ordnungsstrategien, effizient und organisiert zu lernen und zu arbeiten.
- Zielbezogen wird es mit Lesestrategien und Lesetraining, angewandten Zähl- und Rechenstrategien vertraut gemacht und systematisch darin gefördert.
- Für den Umgang mit altersgemässen Anforderungen lernt und übt es geeignete Bewältigungsstrategien, unter Berücksichtigung seiner eigenen Ressourcen.
- Auf kommunikative und interaktive Settings wird das sehbehinderte Kind durch geeignete Strategien und ein angepasstes Verhaltensrepertoire vorbereitet.

## **Kontextanpassungen in Schule und Unterricht**

Die Anpassungen im Umfeld des sehbehinderten Kindes basieren auf seinen besonderen Bedürfnissen. Sie schaffen Voraussetzungen in materiellen, methodischen und ideellen Bereichen, welche dem Kind die Möglichkeit zum erfolgreichen Lernen und Partizipieren bieten.

## **Schulareal und Schulräume**

- Die Gestaltung und Strukturierung des Schulareals und der Schulräume unterstützt das sehbehinderte Kind in seiner Orientierung und Mobilität, und gestattet ihm die eigenständige Partizipation am Unterricht und am sozialen Geschehen.

- Die Arbeitsplatzauswahl und Arbeitsplatzgestaltung ermöglicht dem sehbehinderten Kind selbständiges, effizientes Arbeiten, eigenständigen Zugang zu Lernmaterial und gleichberechtigte soziale Partizipation.
- Ein schrankenloses Informationssystem ermöglicht dem sehbehinderten Kind den selbstorganisierten Umgang mit alltäglichen Anforderungen.

### **Didaktische Entscheide und Methoden**

- Die didaktische Unterrichtsgestaltung ermöglicht dem sehbehinderten Kind die aktive Teilhabe am gemeinsamen Unterricht und einen angemessen erfolgreichen Lernprozess.
- Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind in ihren Anteilen ausgewogen und gewähren dem sehbehinderten Kind einen individuellen Rhythmus in der Erfassung und Verarbeitung von Lerngegenständen.
- Handlungsbezogener Unterricht und sachbezogenes Lernen befähigen das sehbehinderte Kind zu einem erfahrungsgebundenen Realitätsbezug.
- Beim Lernen mit und über den eigenen Körper lernt das sehbehinderte Kind den eigenen Körper als Sinnesinstrument kennen und als Vergleichsgrösse einzusetzen
- Standardisiertes „Begleitendes Erklären“ ermöglicht dem sehbehinderten Kind den auditiven, ev. simultanen Zugang zum Lerngegenstand.
- In Auswahl und Umfang den besonderen Bedürfnissen des sehbehinderten Kindes angepasste Aufgaben, geben ihm die Möglichkeit zur gleichberechtigten Partizipation und zu angemessenen Leistungserfolgen.
- Wenn nötig, werden dem sehbehinderten Kind sorgfältig ausgewählte Reduktionen gewährt, um den erhöhten Zeit- und Bildungsbedarf zu kompensieren. Beim exemplarischen Lernen ist die umfassende Ausbildung des Kindes zu gewährleisten.
- Grosszügig eingeplante Übungseinheiten ermöglichen eine sorgfältige Informationsaufnahme und Festigung des Gelernten.
- Genügend Zeit- und Übungseinheiten zur Verfügung stellen, um den Nachteil durch die Sehbehinderung abzumildern.

### **Unterrichtsmedien, Arbeitsmaterial und Hilfsmittel**

- Angemessen angepasste Unterrichtsmedien und Lernmaterial ermöglichen dem sehbehinderten Kind die gleichberechtigte Partizipation am Unterricht.
- Das Lern- und Arbeitsmaterial entspricht in Auswahl und Anpassung dem spezifischen Lernbedarf des sehbehinderten Kindes zur Gewährleistung angemessener Leistungserfolge.
- Durch Strukturierung und Reduktion übersichtlich gestaltete Anschauungen und Lernmaterialien gestatten dem sehbehinderten Kind einen gewissen Überblick und Erleichterung in der Erfassung der Inhalte.

- Mit optischen, taktilen oder akustischen Eigenschaften erweitertes Lern- und Arbeitsmaterial ermöglicht dem sehbehinderten Kind die Anwendung kompensierender Wahrnehmungsstrategien.
- Dem sehbehinderten Kind wird durch den angemessenen Einsatz von optischen und elektronischen Medien das selbständige Lernen und Üben ermöglicht.
- Das Kind wird in der Nutzung und Wartung seiner sehbehindertenspezifischen Hilfsmittel zuverlässig, aber unauffällig unterstützt.
- Die sehbehindertenspezifischen Hilfsmittel stehen zur Verfügung und ihr einwandfreier Einsatz ist gewährleistet.

### **Kontextanpassungen in Familie und Gemeinschaft**

- Die Eltern streben eine zuverlässige, verbindliche Beziehung zu ihrem Kind an und werden von den Fachleuten der Frühförderung darin unterstützt.
- Die Beziehung zwischen Eltern und Kind wird durch Kenntnis und Akzeptanz der spezifischen Bedürfnisse aufgrund der Sehbehinderung unterstützt.
- Durch das altersgemässe Lernen der lebenspraktischen Fähigkeiten wird das sehbehinderte Kindes in seiner sozial-emotionalen Entwicklung gefördert.
- Das sehbehinderte Kind erhält durch entsprechende Freizeitbeschäftigungen die Möglichkeit, Stärken auszubilden und Interessengemeinschaften mit Gleichaltrigen zu pflegen.
- Das Kind wird von seinen Bezugspersonen in sozialen Kontakten mit sehenden und sehbehinderten Gleichaltrigen unterstützt.

### **Werte und Haltungen in Schule und Gemeinschaft**

- Im Kindergarten und in der Schule wird ein respektvoller Umgang der wertfreien, wohlwollenden Akzeptanz gegenüber jedem Menschen angestrebt und gepflegt. Als Ausdruck dafür besteht eine natürliche, angstfreie Frage-Antwortkultur sowohl im Kindergarten als auch in der Schule.
- Die Sensibilisierung für besondere Voraussetzungen und Bedürfnisse sehbehinderter Kinder wird in der Gruppe thematisiert und angemessen umgesetzt.
- Im Kindergarten und in der Schule wird eine Kommunikationskultur gepflegt, welche dem sehbehinderten Kind die gleichberechtigte Teilhabe am sozialen Geschehen ermöglicht.

## 3.5 Reflexion des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird eine kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens anhand der Gütekriterien von Mayring vorgenommen (vgl. 2002, S.144).

### **Verfahrensdokumentation**

Jeder Schritt dieser Arbeit wurde zu Beginn des Kapitels kurz beschrieben. Belege zur Literaturanalyse und zur Gruppendiskussion befinden sich im Anhang. Besonderheiten im Ablauf werden in dieser Reflexion vermittelt. Die Theorie zum Thema Sehbehinderung diente einerseits zum Aufbau eines umfassenden Vorverständnisses und zum genauen Beschrieb des Forschungsobjekts. Beim Einstieg in die Literaturrecherche bestand zunächst Unklarheit, was der Begriff „Bildungsbedarf“ genau beinhaltet. Wie detailliert gehören Themen des spezifischen Curriculums dazu? Wie differenziert sollen Aussagen zu didaktischen Entscheidungen sein? Die Frage wurde schliesslich unter Absatz 2.4.2 beantwortet.

### **Argumentative Interpretationsabsicherung**

Mayring schreibt, die Interpretation müsse sinnvoll theoriegeleitet und in sich schlüssig sein (ebd.). Was ist den Ergebnissen zuzuordnen und was gehört zur Argumentationslinie der Interpretationen? Als schwierig erwies sich zuerst das Navigieren im neuen Themenbereich. Das Erfassen der Terminologie und Systematik erforderte viel Zeit. Schliesslich erfüllte sich die Absicht, durch die Literaturrecherche einen umfassenden Überblick zu bekommen. Die Ergebnisse konnten in Kernthemen verdichtet werden und erhielten unter den Bereichen verschiedene Gewichtungen. Im Folgenden stellte sich die Frage: „Wie weit darf die eigene Praxiserfahrung einfließen, damit der Text lebendig und anschaulich wird?“ Persönliche Beispiele vermögen, eine Aussage anschaulich zu erklären oder ihr den nötigen Nachdruck zu verleihen. Sie bergen aber auch die Gefahr von Missverständnissen, wenn sie nicht klar und eindeutig sind.

### **Regelgeleitetheit**

Die Analyse der Daten anhand der zehn Bereiche des Schulischen Standortgesprächs überzeugte nachhaltig vom ersten Moment an. Die Bereiche sind klar und umfassend, so dass alle Themen zugeordnet werden konnten. Das erleichterte die Analyse der Texte massgeblich. Das Modell der ICF und die Bereiche des SSG als Adaption davon überzeugen als adäquates Arbeitsinstrument.

### **Nähe zum Gegenstand**

Dieses Kriterium begründete die Entscheidung, neuere Literatur zu verwenden. Die Daten sollten möglichst aktuell sein. Wirkliche Nähe zum Gegenstand ergab sich allerdings erst durch die Gruppendiskussion. Hier bestand Bezug zur unmittelbaren Praxis, jedoch nicht zu den Betroffenen selbst. Die Literaturrecherche bietet einen strukturierten Überblick über Erkenntnisse und Erfahrungen von Fachleuten. Zudem sind die Texte unmittelbar, der Forscher bringt sich nur in der Dokumentenauswahl und in den Interpretationen ein. Ein anderer spannender, unmittelbarer Zugang zum Thema wären Interviews mit sehbehinderten Menschen, deren Schulzeit nicht allzu weit zurück liegt. Daraus könnte sich eine gegenstandsnahe Erforschung zum spezifischen Bildungsbedarf von Kindern mit Sehbehinderung ergeben.

## **Triangulation**

Die Gruppendiskussion sollte eine weitere Perspektive auf die Fragenstellung zulassen. Bei einigen wesentlichen Themen hat sich eine Übereinstimmung mit der Literaturarbeit ergeben. Die Schwierigkeit bestand darin, dass die Prinzipien noch nicht wirklich ausgereift formuliert und überarbeitet waren. Daraus resultierten Einzelaussagen, welche die Teilnehmer im ersten Moment überforderten und den Blick auf die bestehenden Aspekte verwehrten. Im Gespräch hatte sich dann ergeben, dass die wesentlichen Gesichtspunkte in den Prinzipien erfasst, aber nicht genügend aussagekräftig beschrieben waren. Als Beispiel sei das Fehlen des „Gesichter-Lesens“ genannt. In den Prinzipien enthalten war es als Hinweis, die nonverbale Kommunikation zu thematisieren und ausgleichende Erkennungsmerkmale zu lernen, wobei der Bezug zur Ursache fehlte.

## 5. Ausblick

---

### 5.1 Überlegungen zu Theorie und Praxis

#### **Das Kind ...**

mit seinen besonderen Bedürfnissen steht im Mittelpunkt. Diese Bedürfnisse basieren im Wesentlichen darauf, dass Sehbehinderungen den schnellen Überblick über Situationen und Anforderungen erschweren. Sie beeinträchtigen die Wahrnehmung von Anreizen, welche die Neugier, diese wichtige Voraussetzung zum Lernen, wecken. Auch das Lernen durch Nachahmung, die Orientierung und die sichere Bewegung im Raum sind benachteiligt. Der spezifische Bildungsbedarf soll gewährleisten, dass das sehbehinderte Kind die Möglichkeit zu gleichberechtigter Partizipation am erfolgreichen Lernen und an der Klassengemeinschaft hat. Er bedeutet aber auch, dass das Kind neben den Lernerfahrungen zusätzliche Inhalte zu bewältigen hat, die eine gezielte Unterstützung erfordert. Das vier- bis achtjährige Kind hat in dieser Lebensphase den Eintritt in den Kindergarten und den Übertritt in die Schule zu bewältigen. Ein zentraler, personenbezogener Aspekt zur Bewältigung dieser Anforderungen ist die sozial-emotionale Reife des Kindes. Durch vielfältige Exploration, durch das Spiel mit anderen Kindern und die achtsame Begleitung von Erwachsenen, kann es seine Kompetenzen zur Bewältigung der gestellten Anforderungen erweitern. Diese Lebensphase ist entscheidend für die gesamte Entwicklung und Schullaufbahn des Kindes, deshalb sollte es unbedingt genügend Zeit dafür erhalten.

#### **Die Lehrpersonen ...**

sind gefordert, die besonderen Bedürfnisse des sehbehinderten Kindes in Einklang zu bringen mit den von ihnen und der Schule formulierten Lernzielen. Der spezifische Bildungsbedarf kann auf eine Lehrperson überfordernd wirken, weil der Unterricht den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden sollte. Um die Ansprüche, die durch die besonderen Bedürfnisse entstehen, in einen überschaubaren Rahmen zu stellen, können einige grundsätzliche didaktische Überlegungen nützen. Mediale und räumliche Anpassungen, die dem sehbehinderten Kind dienen, unterstützen andere Kinder in diesem Alter genauso. Viele Angleichungen wirken wie unterstützte Kommunikation und begleiten alle Kinder durch den Alltag. Mit allen Sinnen lernen, handlungsbezogenes Lernen und klare, ruhige Strukturen kommen allen Kindern zugute. Eingebunden in ein System mit klaren Rollenzuteilungen sollte die Klassenlehrperson auf jeden Fall in Kooperation mit Fachlehrpersonen an der Bildung des sehbehinderten Kindes und den erforderlichen Anpassungen beteiligt sein.

#### **Die Eltern ...**

gehören mit ins Boot! Für das vier- bis achtjährige Kind sind die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen. In gesunder Beziehung zu ihnen erfährt das Kind den nötigen Rückhalt für alle seine Schritte in die Welt

hinaus. Die Eltern tragen die Verantwortung für ihr Kind und sie gehen mit ihm einen langen gemeinsamen Weg. Ein wohlwollender Kontakt zwischen ihnen und den pädagogischen Bezugspersonen ist für das Wohlergehen des Kindes unerlässlich.

### **Die Schule ...**

bietet eine Grundstruktur, welche alle Beteiligten entlasten oder belasten kann. Die Schule als Institution formuliert Wertvorstellungen und prägt Haltungen, die von politischen Entscheidungsträgern und der Lehrerschaft repräsentiert werden. Fördernde Rahmenbedingungen können alle direkt Betroffenen entlasten.

### **Alle Beteiligten ...**

sind wie die Teile eines Mobiles. In loser Anordnung hängen sie beieinander, gleichsam aufeinander abgestimmt, doch jedes für sich. Wird ein Teil angestossen, bewegen sich alle. Ein labiles Gleichgewicht bestimmt das Zusammenspiel.

## **5.2 Persönliche Erkenntnisse und weiterführende Gedanken**

Wenn man bedenkt, dass die Wahrnehmung durch ihren Einfluss auf die neuronale Aktivität des Gehirns unmittelbar und massgeblich an der Ausformung des Gehirns beteiligt ist, kann man gut nachvollziehen, dass der Entwicklungsverlauf bei Kindern mit einer Beeinträchtigung der Wahrnehmung anderen Gesetzmässigkeiten folgt.

Wenn man weiter bedenkt, dass sich das Sehen im ersten Jahr unglaublich schnell entwickelt und sich das Gehirn aufgrund seiner Flexibilität andere Aufgaben sucht, wenn sich das Sehen nicht optimal entwickeln kann, ergibt sich beim Kind mit Sehbehinderung ein differenziertes Bild der Entwicklung mit einer unterschiedlichen Reihenfolge im Erwerb einzelner Kompetenzen.

Meine Erfahrung bezieht sich auf integrativ beschulte Kinder mit Sehbehinderung und auf ein Kind mit einer ADHS-Problematik aus dem persönlichen Umfeld. Die allgemeine Didaktik basiert auf Regeln, die einer klar definierten Vorstellung von Wahrnehmung folgt. Kinder mit anderer Wahrnehmung können diesen Regeln nicht gerecht werden.

Wenn ich nun davon ausgehe, dass jedes Kind in sich stimmig ist und ein Recht hat auf gleichberechtigte Partizipation an Gemeinschaft und Bildung, dann müssen die Umweltbedingungen so gestaltet sein, dass dieser Anspruch erfüllt werden kann. Diese Betrachtungsweise bedingt einen anderen didaktischen Ansatz. Er entspricht dem konstruktivistischen Denken und legt den Bildungsprozess in die Verpflichtung des Lernenden. Im Individuum selbst ist der Bildungsbedarf angelegt, der dem Menschen intuitiv den Kurs für seine Entwicklung vorgibt. Im Bestreben ganz sich selbst zu werden, liegt die grösste Motivation des Individuums. Die Verantwortung der pädagogischen Bezugspersonen des Kindes liegt in der Bereitstellung fördernder Umweltbedingungen und in ihrer achtsamen, bescheidenen Begleitung.

Dieser Arbeit sollte, zur Unterstützung von Lehrpersonen, die ein sehbehindertes Kind unterrichten, ein Leitfaden zum spezifischen Bildungsbedarf dieser Kinder mit konkreten Umsetzungen für die Praxis folgen. Seine Realisation bedarf der Mitarbeit von Fachlehrpersonen mit grosser praktischer Erfahrung.

## 6. Quellenverzeichnis

---

### 6.1 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. (4. Auflage). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.

Belgart, H., Drave, W., Lebert, W., Madlener I., Ondrusek, P. & Weiss-Gschwendner R. (2009). *Integrative Förderformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen und weiterem Förderbedarf*. Mitglieder eines Arbeitskreises am ISB-Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Würzburg: edition bentheim.

Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.), (2008). *Bildungs- und Lehrplan Volksschule Kanton St. Gallen*. (3. Auflage). Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Beyer, F. (2009). *Individualisierung als Leitbild. Eine empirische Untersuchung zur spezifischen Qualität der Blinden und Sehbehindertenpädagogik*. Berlin: Pro Business.

Brambring, M. (1999). *Entwicklungsbeobachtung und –förderung blinder Klein- und Vorschulkinder*. Würzburg: edition bentheim

Dik, M. (2006). *Babys und Kleinkinder mit visuellem Funktionsverlust. Ratgeber für Eltern von blinden und sehbeeinträchtigten Kleinkindern*. Robert Weijdert (Hrsg.). Eemnes, Niederlanden.

Ernst, M. (2010). *Teilintegration taubblinder Kinder in den Regelkindergarten. Analyse eines Fallbeispiels*. Saarrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Fortbildung von Lehrkräften für gemeinsamen Unterricht mit sehgeschädigten Schülern.(2003). *Fluss. Eine Handreichung für Fortbildnerinnen und Fortbildner in Bereich integrativer Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. Würzburg: edition bentheim.

Gruber, H. & Hammer, A. (2002). *Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg: edition bentheim.

Hänni, Th., (2007). *Lesen und Schreiben lernen unter erschwerten Bedingungen. Materialien zu jeder Lesestufe für Kinder und Erwachsene*. Aspekte 91. Luzern: Edition SZH/CSPS.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hofer, U. (2005). Sehen – Nichtsehen. Traditionen und Perspektiven der Pädagogik für Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit. In H. Dorenbusch, L. Godenzi & B. Boveland (Hrsg.), *Differentielle Heilpädagogik* (S. 281-318). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Hofer, U. (2006). *Die Bedeutung des Sehens für die Entwicklung des Kindes*. Imago 3/2006, 9-14.
- Hofer, U. (2011). Spezielle Didaktik PSB. Besonderer Bildungsbedarf. Duales / Erweitertes / Spezifisches Curriculum. Sehbehindertenspezifische Unterrichtsfächer O&M und LPF. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hofer, U. (2012). *Sehbehinderung – Vielfältiger besonderer Bildungsbedarf*. Jubiläumsfest der Stiftung für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche Zollikofen. Unveröffentlichter Vortragstext. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hofer, U. (2012a). „Hochgradig sehbehindert“ – Zukunft in einer inklusiven Schullandschaft. VBS Leitungstagung Nürnberg. Referat. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hofer, U. (2012b). *175 Jahre Blindenschule Zollikofen. Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Wandel der Zeit*. Jubiläumsschrift. Blindenschule Zollikofen (Hrsg.).
- Hofer, U. (2012c). *Vom Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen sehbehinderter und blinder Kinder und Jugendlicher*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 18, 2/12. Bern: CSPS/SZH.
- Hölscher, U. (2008). *Basaler Bildungsplan (Waldtraut Rath) und Erziehung sehgeschädigter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener – Selbstverständlichkeiten oder vergessene Wahrheiten?* blind-sehbehindert 1/08, S. 25-32.
- Knecht, M. (2012). *Integrative Sonderschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 18, 2/12. Bern: CSPS/SZH.
- Kostka, V. (2011). *Lesen und schreiben lernen unter erschwerten Bedingungen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Krug, F.-K. (2001). *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lang, M., Hofer, U. & Beyer, F. (2008). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lang, M., Hofer, U. & Beyer, F. (2008). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mersi, F. (1985). *Geschichte der Erziehung Sehbehinderter*. In Rath, W. & Hudelmayer, D. *Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. (S. 36-44). Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Nielsen, L. (1996). *Schritt für Schritt. Frühes Lernen von sehgeschädigten und mehrfachbehinderten Kindern*. Würzburg: edition bentheim.
- Nedwed, B. (2008). *Kinder mit Sehschädigungen. Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Berufe*. Iven, C. (Hrsg.). *Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Strasser, U. (2012). *Heilpädagogik unterwegs*. Heilpädagogik aktuell. 6/12. Zürich: Magazin der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik.
- Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS), (2012). *Positionen. blind-sehbehindert* Jg. 132, Sonderheft zu 3/2012. Würzburg: edition bentheim.
- Volksschulamt Kanton Zürich Bildungsdirektion, (2012). *Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs. Gemeinsames Verstehen und planen*. SSG Formular für die Grundstufe. Internet: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogische\\_s0/zuweisungsverfahren/formulare\\_ssg.html#a-content](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogische_s0/zuweisungsverfahren/formulare_ssg.html#a-content) [12.11.12].
- Wagner, E. (2003). *Sehbehinderung und Soziale Kompetenz*. Reinert, G.-B. (Hrsg.). *Erziehungskonzeptionen und Praxis*. Band 55. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Walther, R. (2003). *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. (2. Auflage). München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Weltgesundheitsorganisation. (2011). *ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (Übers. & Hrsg.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Zihl, J., Priglinger, S. (2002). *Sehstörungen bei Kindern. Diagnostik und Frühförderung*. Wien: Springer-Verlag.

## 7. Abbildungsverzeichnis

---

### 7.1 Abbildungen

Titelbild: Lesen mit Lupe. Internet:

[http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/29473817\\_kw17\\_arbeitsozialesausschuss/index.html](http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/29473817_kw17_arbeitsozialesausschuss/index.html) [12.11.12]

Abb. 1: Canadian Blind Sports Association 1988, zit. nach Wagner, 2003, S. 6.

Abb. 2 -5: Fotografien zur Gruppendiskussion, 14.12.12. von G. Rosalen-Binotto

# Anhang

## Inhalt

A	Kategoriensystem.....	2
A1	Allgemeines Lernen.....	2
A2	Spracherwerb und Begriffsbildung.....	8
A3	Lesen und Schreiben .....	12
A4	Mathematisches Lernen.....	14
A5	Umgang mit Anforderungen .....	16
A6	Kommunikation .....	18
A7	Bewegung und Mobilität.....	20
A8	Für sich selbst sorgen .....	24
A9	Umgang mit Menschen .....	26
A10	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft.....	30
B	Literatur-Code .....	32
C	Gruppendiskussion .....	34
C1	Disposition für die Gruppendiskussion.....	34
C2	Arbeitsblatt zur Gruppendiskussion .....	35
C3	Ergebnisse der Gruppendiskussion .....	35

# A Kategoriensystem

## A1 Allgemeines Lernen

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann zuhören, zuschauen, hin spüren; aufmerksam sein; sich Verse, Melodien, Bewegungen merken und wiedergeben; Formen benennen, beschreiben und darstellen; durch Spielen Dinge und Beziehungen erkunden; Lösungen finden und umsetzen; Strategien anwenden; planen; üben

Dokumente

Textstellen und Zitate

U

S. 10: sehr gute Zusammenfassung

C1

S. 41ff: Sehen – Nicht sehen, Voraussetzungen

- Sachbezogenes Lernen ist beeinträchtigt...S.41/42
- Anreize zum Lernen schaffen, Neugierde wecken (S.42)
  - Neugier setzt Vertrauen voraus S.42
- Lernen durch Nachahmung erschwert S.43
- Taktils Lernen (S.43)
  - Ertasten heisst, sich dem Gegenstand Schritt um Schritt nähern
  - Direkte Auseinandersetzung damit ist Stärke und Schwäche: zu gross, zu weit, nicht tastbar
  - Tasten ist auf zusätzliche kompensatorische, kognitive Strategien angewiesen. Phänomene z.T. nur sprachlich zu vermitteln
- Auditives Lernen (S.43/44)
  - Auditive Erfassung von Objekten und Situationen setzt Wissen um Zusammenhänge voraus, welches auf Erfahrung beruht.
- Gedächtnisleistungen (S.44)
  - Sehen schafft Überblick, Einsicht in Ursache-Wirkung-Zusammenhänge
  - Mangelhafte Sehinformationen bedürfen guter Leistung des Kurz- und Langzeitgedächtnisses.
- Fazit (S.44)
  - Allgemeine. Lernvoraussetzungen nicht grundsätzlich schlechter, aber anders.
  - Kognitive, motivationale, motorische Voraussetzungen entscheiden über die Aneignung und Qualität von Kontextanpassungen und kompensatorische Strategien.

C3

S. 74ff: Besondere Bedürfnisse sehbehinderter Kinder

Erfahrungen von Schulabgängern mit Sehbehinderung aus den USA in den 60er Jahren, welche einen spezifischen Bildungsbedarf indizieren. → Schaffung eines dualen Curriculums in den 80er Jahren.

Schleswig-holsteinischer Lehrplan sonderpädagogischer Förderung von 2004, (8 Punkte)

- Acht Punkte; 1. Kulturtechniken einschliesslich Kommunikationstechniken = Kompensatorische und funktionale Techniken, wie Begriffsbildung, Lern- und Organisationsmethoden, auditive und sprachliche Fähigkeiten. Vgl. S.74

S.91: Erfordernisse im Bereich der Lerninhalte

- Grundsätzlich keine andere Lerninhalte auf Ebene der Lehrpläne → Zielgleichheit!
- Zusatz von Bildungsinhalten für Sehbehinderte S+S, weil
- Eingeschränkte Möglichkeit des Lernens durch Nachahmung
- Optische Anreize als Bewegungs- / Handlungsstimuli eingeschränkt
- Kein Ersatz durch taktile und/oder akustische Reize.
- Hörsinn besitzt anderen Aufforderungscharakter
- Tastsinn erfordert eigenaktivere Tätigkeit
- Grössere Abhängigkeit von einer auffordernden Umweltgestaltung und pädagogischen Ansprache.
- Anforderungen der Umwelt an das Kind herantragen und länger üben.
- Sehgeschädigten-spezifische Medien und Hilfsmittel anwenden
- Arbeits-/Ordnungs-/ Strukturierungstechniken lernen
- Umwelt strukturieren; Handlungsabläufe zerlegen und Lernfortschritte und verbalisieren zur Erlangung gedanklicher Antizipation (Vorwegnahme)
- Gefühl von Sicherheit ermöglicht Eigenaktivität und Lernfortschritte
- Zeitliche Realisation zusätzliche Bildungsinhalte anspruchsvoll; a) unterrichtsimmanentes Prinzip, b) systematische Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Strategien zur Strukturierung von Umwelt, Lerninhalten und Lernprozessen (S.92)
- Strategien zur sukzessiven Erarbeitung von Sachverhalten und Zusammenhängen
- Tastsinn einsetzen im Kontext des Lerngegenstandes (S.93)
- Hörerziehung zur effektiven Informationsentnahme
- Seherziehung zur Nutzung jedes vorhandenen Sehens

Umsetzung anhand eines individuellen Entwicklungsplanes mit Lernzielen.

S. 91/94: Erfordernisse im Bereich methodischer, didaktischer Prinzipien

C3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsttätigkeit und Erkenntnisprozess</li> <li>• Anschaulichkeit und Begriffsbildung durch bewusste Auswahl und organisierte Umweltbegegnung.</li> <li>• Individualisierung aufgrund der Auswirkungen der Sehschädigung</li> <li>• Strukturierung der Lerninhalte und der Lernumgebung</li> <li>• Wahrnehmungsförderung: Tasterziehung, Hörerziehung, Seherziehung</li> </ul> <p><u>S. 123: Allgemeindidaktische Modelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungsförderung als fächerübergreifende Entwicklungsförderung</li> <li>• Lernprozesse primär an differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten und –strategien gebunden</li> <li>• Regelmässiger Rückbezug auf die sensomotorische Basis bedeutsam</li> </ul> <p><u>S. 128ff: Allgemeindidaktische Modelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Methode Nielsen: aus eigenem Antrieb erlernte Fähigkeiten werden Teil seiner Persönlichkeit.</li> <li>• Aktives Lernen in realer Umgebung S.129</li> <li>• Handlungsorientierter Unterricht S.141</li> <li>• Kritische Gedanken zu handlungsorientiertem Unterricht S.142</li> </ul>
C4	<p><u>S. 181: Spezifische Didaktik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungsförderung als fächerübergreifendes Prinzip</li> <li>• Wahrnehmungsförderung ist auch das Vermitteln günstiger Wahrnehmungsstrategien</li> </ul>
C5	<p><u>S. 198ff: Wahrnehmungsförderung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Def. Wahrnehmung – Wahrnehmungsförderung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wahrnehmung als Teil einer <u>funktionalen</u> Ganzheit.</li> <li>○ Einschränkungen komplexe Auswirkungen, aber durch Zusammenspiel Abmilderungen</li> </ul> </li> <li>• Grundlagen der Wahrnehmung (S. 206)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungsleistung wird verbessert durch Lernen, auf kritische Merkmale (Invarianten) zu achten (207).</li> <li>• Wahrnehmung als konstruktiver, individueller Prozess. S.205ff!</li> <li>• Hypothesen, Vorstellungen setzen eigene Erfahrungen voraus</li> <li>• Wahrnehmung und Lernprozesse (208)</li> <li>• Begriffsdefinitionen Wahrnehmung (S. 209) und Wahrnehmungslernen (S.210)</li> <li>• Praxis Wahrnehmungsförderung! (210)</li> <li>• Tasten ist komplex. Vorübungen in den Eingangsklassen bis zu systematischen Strategien (S.221)</li> <li>• Differenzierte Wahrnehmung als Voraussetzung für Beruf, Bildung (S.217)</li> <li>• Zur Verfügung stehende Wahrnehmung ist die Grundlage zu Erkenntnis und Begriffsbildung</li> <li>• Kinder mit Sehbehinderung erreichen dieselbe kognitive Leistungsfähigkeit wie Altersgenossen, benötigen einen längeren Weg und anregungs-, erfahrungsreiche Umgebung (S.224)</li> </ul>
G	<p><u>S.132: Spezifische Inhalte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Visuellen Aufmerksamkeit, Auge-Hand-Koordination, Raum-Lage-Wahrnehmung, Wahrnehmung von bewegte Objekten, des funktionalen Sehvermögens.</li> </ul>
P	<p><u>S. 133: Entwicklung Spielverhalten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlernen von Spielen durch Beobachten und Imitation. Bei Sehbehinderung. müssen Erwachsene z.T. Spielmöglichkeiten aufzeigen</li> <li>• Entwicklungsverzögerungen beim funktionalen, relationalen Konstruktionsspiel und Symbolspiel S.133</li> <li>• Dem Entwicklungsstand angemessene und sichere Lernumgebung gestalten</li> <li>• Bedingungen in der Umwelt beeinflussen die Qualität der Entwicklung von sehbehinderten Kindern. S.134 (dito Walthes )</li> </ul>
	<p><u>S. 99: Entwicklung der Wahrnehmung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstwerden der Objektkonstanz durch handelnde Erfahrungen S. 92</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>H</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visuelle Aufmerksamkeit; Entwicklung und Funktion S.105</li> <li>• Taktile Abwehr <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zu erforschendes Material anbieten, nicht aufdrängen S.108</li> <li>○ Aufmerksamkeit, Blickkontakt fördern durch gute Beleuchtung und Kontrastierung</li> </ul> </li> <li>• Spielen entwickelt sich später und muss z.T. nachdrücklich angeregt werden. S.111</li> <li>• Unvollständige Formen, verschiedene Perspektiven verändern den visuellen, auditiven Reiz 118</li> <li>• Form-Grund-Wahrnehmung ev. Erschwert</li> <li>• Integration von Sehen/Hören und Handeln, d.h. Auge-Ohr-Hand-Koordination S.122</li> <li>• Strategien zu systematischem Erkunden</li> <li>• Methoden und Materialwahl berücksichtigen 131ff.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>H1</b></p>	<p><u>S. 158: Spielen (Moleman)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktionales Spielen S.174</li> <li>• Umwelt mit Spielsachen</li> <li>• Kombinieren verschiedener Wahrnehmungen zur Ergänzung der unvollständigen, undeutlichen visuellen Informationen → benötigt mehr Zeit, Anstrengung 177</li> <li>• Phantasiespiele S. 179</li> <li>• Etwa gleichzeitig wie sehende Kinder, aber weniger abwechslungsreich und häufiger Themen aus dem pers. Umfeld.</li> <li>• Erwachsene sollen das Spielen von sehbehinderten Kindern aktiv unterstützen, anregen; Umgebung optimal gestalten</li> <li>• Spielverhalten hängt auch mit Temperament und Vorlieben zusammen 181</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>B</b></p>	<p><u>S. 137: Kognitive Entwicklung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitive Fähigkeiten = Erkennen und Behalten von Ordnungsprinzipien S.137 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Für den Erwerb der ersten kognitiven Fähigkeiten Gesichtssinn sehr wichtig, daher Entwicklungsverzögerung</li> <li>○ Kognitive Entwicklung ist ein Rückkopplungsprozess aus Informationsaufnahmen, Informationsverarbeitung und aktivem Handeln.</li> <li>○ Kompensation bei hochgradiger Sehbehinderung in der verbalen Vermittlung kognitiver Ordnungsprinzipien, welche sensorisch nicht</li> </ul> </li> </ul>



## A2 Spracherwerb und Begriffsbildung

Aktivitäten und Partizipation (Codierung)

Das Kind kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren

Dokumente

Textstellen und Zitate

C1

- Umweltfaktoren sind entscheidend.
- Eingeschränkte nonverbale Kommunikation

S.48: Artikulation-Sprechen

- Unterschiede im Aufbau des Wortschatzes bei hochgradig sehbehinderten Kindern

S.49: Grammatik

- Auffälligkeiten bei hochgradig Sehbehinderten. im Erwerb von Personalpronomen möglicherweise verzögert, abhängig vom Wahrnehmen von Hinweisen.

S. 49: Semantik

- Begriffsinhalte sind aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmung, Erschliessung des Objektes oder einer Handlung verschieden (z.B. Berge)

S.50: Triangulierung

- Retardierung bei hochgradig Sehbeh. möglich, aufgrund anders verlaufender vorsprachlicher Kommunikation.
- Begriffsbildung setzt Kommunikative, wahrnehmungsspezifische und handlungsbezogene Erfahrungen voraus S.50
- Probleme können durch den erschwerten Zugang zur materiellen und sozialen Umwelt entstehen.

S.50 Kompensatorische Bedeutung von Sprache

- Erschliessen von visuell, taktil oder auditiv schwer zugänglichen Phänomenen und Handlungen.
- Sprache unterstützt kausale und schlussfolgernde Gedanken zur Bildung zulässiger Generalisierungen (vgl. Katze /Hund-Haustier S.51)
- Sprache hat wichtigen Stellenwert im Unterricht. Dieser muss selbsttätiges Handeln mit Sprache verbinden zur realitätsbezogenen Entwicklung von Wortschatz und –bedeutung.

C2

S. 92: Erfordernisse im Bereich methodischer und didaktischer Prinzipien

- Begriffsbildung, d.h. das Verknüpfen sprachlicher Begriffe mit Vorstellungen.

<p style="text-align: center;">I A  C5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgewählte exemplarische Objekte zur Begriffsbildung müssen getastet werden können, für das Kind interessant und bedeutsam sein.</li> <li>• Lerngegenstand durch zusätzliche, organisierte „Umweltbegegnung“ erfahren lassen</li> <li>• Nutzung graphischer Abbildungen und Darstellungen anspruchsvolle Arbeitstechnik.</li> <li>• Sprache wichtigstes Kommunikationsmittel (S.93)</li> <li>• Sprache soz. Kontaktmittel</li> <li>• Sprache wichtiges Unterrichtsmedium → gute sprachliche Entwicklung fördern!</li> <li>• Lernprozesse verbalisieren zur gedanklichen Antizipation S. 91</li> <li>• Verbalisierung von Vorgängen als Lerntechnik</li> <li>• Verbalisierung gute Voraussetzung gegenseitigen Verstehens, Wiederholen, Aufnehmen</li> <li>• Sprache kann nicht sinnlich Erlebbares beschreiben</li> <li>• Stimme als Erkennungsmerkmal</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache entwickelt sich anders, aber in sich stimmig S.78</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzipien der Schulischen Bildung bei Sehbehinderung S.154</li> <li>• Saubere Aussprache, präzise Formulierungen, am Entwicklungsstand orientierte Sprache</li> </ul> <p><u>S.215: Begriffsbildung und Wahrnehmung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Def. Bedeutung der Begriffsbildung. S.218</li> </ul> <p><u>S.223: Umwelterfahrung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungsmöglichkeiten beeinflussen stark Umfang und Qualität der Begriffsbildung</li> <li>• Aufforderungscharakter zur spontanen Exploration vermindert</li> <li>• Häufig keine eindeutige, detaillierte Informationsaufnahme.</li> <li>• Gefahr, weniger Repräsentanten einer Objektklasse, also nicht gesamte Begriffsklasse erfassbar.</li> </ul> <p><u>S.224: Wortschatzentwicklung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwenden weniger generelle Normen, ev. Verzögert in der Entwicklung</li> <li>• Begriffslernen benötigt mehr Zeit durch erschwerte Umwelterfassung. Entsprechende Interaktionsmuster wirken ausgleichend → vergleichbaren Wortschatz wie sehende Kinder. S.227</li> <li>• Wichtig: günstige personelle Voraussetzungen, förderliche Lernumgebung.</li> </ul>
--	--

## H

### S.230ff: Sprachfördern durch:

- Angemessene Interaktionsformen
- Ritualisierung des Alltags mit integrierten Sprachhandlungen
- Bezüge und Referenzen verdeutlichen
- Erkundungstätigkeiten verbal begleiten durch differenzierte funktionelle Beschreibung
- Konkrete Sacherfahrungen initiieren, dabei Kind aktiv beteiligen
- Eigeninitiierte Bewegungen fördern in Fein- und Grobmotorik
- Visuelle Wahrnehmungsmöglichkeiten berücksichtigen und benützen zur Erweiterung des Informationsaufnahme
- Kind zu vielfältiger Exploration ermuntern, positive, neugierige, emotionale Grundeinstellung fördern.
- Gezieltes, systematisches Begriffslernen in der Schule durch
  - Geeignete Lernumgebung
  - Strukturierung von Sachverhalten
  - Realbegegnungen ermöglichen
  - Hervorheben der Merkmale des Begriffs
  - Erstkontakt durch prototypischen Repräsentanten
  - Konkrete Terminologie verwenden.
- Erschwernis die Bedeutung von Worten zu lernen, Begriffe oft eingegrenzter und weniger treffend. S.122
- Visuelle Informationen zu Merkmalen von Gegenständen und Erlebnissen unvollständig, undeutlich

### S. 90-98: Sprachentwicklung

- Sprache ablesen → nah gehen lassen, gutes Licht und Lippenstift benützen. S91
- Verwechselln von Begriffen aufgrund der Sehbehinderung.
- Bewegung/Tätigkeiten durch mehrmaliges Abspielen am Computer aufzeigen.
- „richtige“ Vorstellung von Begriffen abchecken, bewusst Sprache einsetzen
- Zur Unterstützung des Ich-Bewusstseins, Name des Kindes benützen und direkt ansprechen
- Stagnation in der Sprachentwicklung mit ca. 17Mt. → ein sehbehindertes Kind lernt weitere Wahrnehmungseindrücke mit unvollständigen visuellen Eindrücken zu kombinieren. S.94 → eher zurückhaltend in der Sprachanwendung.
- Grösserer Zeitbedarf
- Kindergarten: Lernen, bewusst Fragen zu stellen. LP/Erw. häufig zuerst ansprechen. W-Fragen S.96
- Begriffe und Handlungen konkret und ausführlich beschreiben beim tun, nicht nur benennen.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte und Reime mit Handlungen, Begriffen verbinden zur späteren Assoziation</li> <li>• Scherze setzen entsprechende emotionale Entwicklung voraus und Vorstellungsvermögen</li> <li>• Wichtigste Merkmale verschiedener Dinge erkennen ermöglicht das Verallgemeinern</li> <li>• →Begriffsbildungstechnik, Oberbegriffe bilden S.118</li> <li>• Voraussetzung dazu ist, sich Strukturen merken (Gedächtnis) und anzuwenden (Verständnis)</li> <li>• Begriffe systematisch zu verstehen und eine differenzierte Vorstellung der Umwelt zu haben. S. 123</li> <li>• Neue Situationen können verunsichern → Körperkontakt herstellen 124</li> <li>• Reale Begegnungen zuhause wiederholen, verbal, am Modell mit Bildern...</li> </ul>
B	<p><u>S. 153ff: Sprachentwicklung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drei Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lexikalisch (Wortschatz)</li> <li>○ Syntaktisch (Satzbildung)</li> <li>○ Semantisch (Bedeutung, Inhalt)</li> </ul> </li> <li>• Simultane Verknüpfung zwischen Tast- und Höreindruck für lexikalische Entwicklung wichtig.</li> <li>• Verbalismus als semantisches Problem bei Kindern mit Sehbehinderung grösser</li> <li>• Den andersartigen Bedeutungsinhalt in der Kommunikation beachten.</li> <li>• Förderung der Sprache hat als kompensierendes Medium eine zentrale Rolle S.159</li> </ul> <p>S. 15 Wahrnehmung, Sprache und Lesen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditives Sprachverständnis →Hörverständnis</li> <li>• Visuelles Sprachverständnis →Leseverständnis</li> </ul>
W	



O	<p>sein. Negative Auswirkung auf Schreibfluss, Tempo; Produkte des Schreibens und Lesens eigener Texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche Ressourcen (S.52)</li> <li>• Lesegeschwindigkeit aufgrund physiologischer Bedingungen stark vermindert. Strategien zur Förderung dringend notwendig.</li> <li>• Schulisches Curriculum verlangt bestimmte Leistungen in bestimmten Zeiträumen</li> <li>• Umgang mit besonderen Hilfsmittel und Medien</li> <li>• Erforderliche Kenntnisse und Strategien lernen und üben</li> <li>• Bei hochgradiger Sehbehinderung muss häufig die Punktschrift und deren Hilfsmittel/Medien noch dazugelernt werden.</li> </ul> <p><u>S. 9: Erweiterter Lesebegriff</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen mit Buchstaben</li> <li>• Modell Niedermann &amp; Sassenroth S.11</li> <li>• Anreiz, Motivation aus Familie und Umwelt</li> </ul> <p><u>S. 16: Graphem – Phonem- Korrespondenz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laute hören und unterscheiden</li> <li>• Verwechslung von Buchstaben</li> </ul> <p><u>S. 12: Phonologische Bewusstheit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wesentliche Voraussetzung! Üben im Kindergarten</li> </ul> <p><u>S. 15/16: Phasenübergänge</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voraussetzungen und Hilfestellungen</li> <li>• Visuell-räumliche Wahrnehmung</li> <li>• Buchstaben erkennen + visuelles / auditives Wahrnehmungsproblem</li> </ul>
---	--

## A4 Mathematisches Lernen

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann zählen; sich in räumlichen Zusammenhängen orientieren (hinten/vorne, oben/unten); Grössen und Mengen erfassen sowie nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien sortieren; sich im Zahlraum orientieren; Gesetzmässigkeiten erkennen; mathematische Operationen verstehen und anwenden.

Dokumente

Textstellen und Zitate

F

S.15: Schwächere Leistungen

- Funktionale Besonderheiten
- Matheprobleme

Allgemeine Gründe für Matheprobleme

U

S.10+11: Sehr gute Zusammenfassung, Vorläuferfertigkeiten

- Basale Erfahrungen am Objekt als Voraussetzung für mathematisches Lernen erschwert.

C1

S.45: Mengen und Dimensionen

- Überblick über komplexe Szenen im Alltag, Bsp. Mengenbegriff-Gruppe, erschwert.
- Mathematisieren, Umgang mit abstrakten Zahlen und Symbolen basiert auf sinnlichen Erfahrungen.
- Kognitive Anforderungen bei Sehbeeinträchtigung wesentlich höher.
- Leistungsschwächer bei Seriationsaufgaben.
- Fehlendes Sehen nicht direkte Ursache für math. Lernprobleme
- 5 Problembereiche aufgelistet.
- Gründe: unangepasste Lernumgebung; mathematisches Lernen geht nicht von den Handlungserfahrungen dieser Kinder aus.
- Mathematischer Spracherwerb

S.46: Handlung-Anschauung-Symbol

- Piaget: handlungsmässige Schemata-konkret-anschaulich-abstrakt
- Aufeinander aufbauende Repräsentationsformen: enativ-ikonisch-symbolisch
- Erfahrungen über Handlungen, Anschauung und Symbole wesentlich als Voraussetzungen für das Lernen.
- Vorstellungen sind die bildliche Form unsers Wissens, keine direkte Abbildung der Wahrnehmung Objekts

<p>I</p> <p>D</p> <p>H</p> <p>M1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolische Ebene stelle erhöhte Anforderungen an kognitive Leistungen</li> <li>• Zahl- und Mengenvorstellungen entwickeln sich mehrheitlich simultan, visuell, auditiv und räumlich; sehbehinderte Kinder vor allem auditiv, d.h. akustische Angebote sehr wichtig.</li> </ul> <p><u>S.47: Generalisieren von Erfahrungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtige Lernkompetenz grundsätzlich</li> <li>• Einschränkung durch mangelnden Überblick, v.a. bei sehr grossen Objekten und Vergleichen</li> <li>• Spez. Förderbedarf in Mathematik! → vier Themenvorschläge!</li> </ul> <p><u>S.48: Graphische Darstellungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taktilen Überblicken und Erfassen verläuft über Abfolgen in <u>allen</u> Richtungen</li> <li>• Zeitaufwendig</li> </ul> <p><u>Bewegung ist die Basis für Wahrnehmung, Erfahrung und jede Form der des Unterscheidens</u></p> <p><u>S.61: Math. Lernen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktische Konzeptionen</li> <li>• Grundlagen und Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten S. 62-67</li> <li>• Zahlbegriff S. 68</li> </ul> <p><u>S. 116-125: Math. Vorläuferfertigkeiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplette Formen und Konturen erkennen und Grössenverhältnisse S.117</li> <li>• Fähigkeit sortieren und Kategorien bilden erleichtert die Orientierung in der Praxis S.125</li> <li>• Grösse, Abstände erfahren durch erfassbares Vergleichen mit bekannten Gegenständen S.125</li> </ul> <p><u>S. 291: Entwicklung mathematischer Kompetenzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modell der natürlichen Zahlen</li> <li>• Kognitive und psychologische Entwicklung</li> <li>• Fingerzählen, akustischer Zahlenstrahl</li> <li>• Teile im Ganzen erkennen und Verständnis für Relation</li> <li>• Konzept von der Struktur der Zahl</li> <li>• Zahlwörter in der Vorstellung gruppieren</li> </ul> <p><u>S. 294: Mathematikunterricht</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehschädigung nicht primär Ursache für Probleme: Ursachen wie bei sehenden Kindern!</li> <li>• Räumliche Beziehungen, re/li etc. bei Sehbehinderten</li> </ul>
--------------------------------------	---

## A5 Umgang mit Anforderungen

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann allein oder in der Gruppe eine Aufgabe ausführen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; sich in eine Aufgabe vertiefen; das eigene Verhalten steuern; mit Freude und Frust umgehen

Dokumente	Textstellen und Zitate
-----------	------------------------

U

S. 13: Guter Überblick, Zusammenfassung des Wesentlichen

C1

S. 53: Besondere Voraussetzungen:

- Eigene Ressourcen und Grenzen kennen und Erfolgserwartungen ableiten
- Motivation ist Wesentlich durch Aussicht auf Erfolg
- Förderliche und Hinderliche Kontextfaktoren kennen und deren Auswirkungen abschätzen können
- Förderliche Kontextfaktoren adäquat benützen können
- Sehbeeinträchtigung beeinflusst Effizienz und Produktivität und erhöht den Zeitbedarf
- Gefahren erschwert einschätzen können, kann aktivitätseinschränkende Wirkung haben
- Vermeidungsverhalten logisch vs. pathologisch!

S.54: Copingstrategien

- Bewältigung durch:
  - Direkt handelndes Angehen (problemfokussiertes Coping)
  - Änderung der emotionalen Bewertung (emot. fokussiertes Coping)
  - Vermeidung (vermeidendes Coping)
- Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit erwachsen aus „erfolgreichen“ Erfahrungen
- Ängstlichkeit kann durch Vermeidungsverhalten zu weniger Lernerfahrungen und Einsichten führen

S.54: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

- Selbstkonzept: allgemeine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bestimmter Lernbereiche
- Selbstwirksamkeit: Einstufung des eigenen Verstehens, beruhen auf gemachten Erfahrungen, vermitteln Vertrauen
- Vertrauen = Voraussetzung f. Erfüllung geforderter Leistungen
- Leistungsbezogenes Selbstkonzept entsteht durch soz. Vergleiche
- Beides beeinflusst durch Sehbehinderung

I	<p><u>S.132: Spezifische Inhalte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit inadäquaten Bedingungen und Reaktionen der materialen und sozialen Umwelt</li> <li>• Ordnungs- und Suchstrategien; Taststrategien</li> <li>• Alltagspraktische Fertigkeiten</li> <li>• Anwendung und Wartung verschiedener optische und elektronischer Hilfsmittel</li> </ul>
H	<p><u>S.54-57</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusste Erziehung zu selbständigem Handeln 56 → Unabhängigkeit des Kindes</li> <li>• Störung in der Ich-Entwicklung S.56</li> <li>• Übergänge, z.B. KiGa / Schule bewusst gestalten und dem emotionalen Entwicklungsstand des Kindes anpassen S.59</li> </ul> <p><u>S.131-134: Methoden und Material</u></p> <p><u>S.138: Selbsthilfe anregen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgaben und Ämtli in der Schule/KiGa</li> </ul>
B	<p>S. 177: Selbständigkeit und soziales Lernen</p>
P	<p><u>S. 123-134: Entwicklungsbesonderheiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablösungsprobleme S. 127</li> <li>• Kindergarten S. 129</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht visuelle Hinweise im Umfeld F1A</li> <li>• Organisation des Lernumfeldes F2-4/8</li> <li>• Hinweise zur Arbeitsblattgestaltung F3 h</li> </ul>
M	<p><u>S. 88: Sehbehinderung und soziales Lernen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anforderungen bewältigen / Selbstsicherheit</li> <li>• Behindertenkompetenz</li> <li>• Kontakte mit anderen Sehbehinderten</li> <li>• Selbstkonzept S.90/99</li> <li>• Aufgaben des Kindergartens S. 102</li> <li>• Anforderungen im Kindergarten</li> </ul>
X	<p>S. 87: Umgang mit der Behinderung</p>

## A6 Kommunikation

### Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann verstehen, was andere sagen und ausdrücken (nonverbal und verbal); seine Gedanken so ausdrücken, dass andere diese verstehen (nonverbal und verbal); Schrift als Kommunikationsmittel einsetzen; Gespräche und Diskussionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen führen.

Dokumente: Textstellen und Zitate:

C1

S.56: Kommunikative Gesellschaft

- Teilhabe durch spez. entwickelter Technologien
- Differenzierte Strategien im Umgang damit erforderlich → genau abgeklärt!
- Gesprochene Sprache öfter eingesetzt als geschrieben bei Sehbehinderung

C4

S.56: Kommunikative Umwelt

- „Visuelle Kommunikation“ und damit unser Sehsinn dominieren unseren Alltag
- Inhaltliche Schwerpunktsetzungen (S.179)
- EDV und Bildende Kunst zur Kommunikation, Ausdrucksmöglichkeit, Freizeitgestaltung, Beruf
- Erweiterungen: Kommunikation mit Lernenden
- Grad der Sehschädigung für die Entwicklung des interaktiven Spielverhaltens ausschlaggebend! S.79 (Rollenspiele KiGa)
- Sprachliche Begleitung von Handlungen und verbale Erläuterungen visueller oder taktiler Materialien erleichtern ein Gelingen von Kommunikation und Interaktion S.133

I

S.161: Kommunikation/Interaktion und Wirklichkeitskonstruktion

- Kommunikation schliesst an Kommunikation → Dreischritt (Zitat von Elias Canetti)
- Bewegung ist Kommunikation
- Unterschiedliche Referenzsysteme und Wirklichkeit

A

S.155: Prinzipien der schulischen Bildung bei Sehbehinderung

- Non-verbale Kommunikation nicht/ungenügend visuell wahrzunehmen
- Erziehung der sehbehinderten SchülerInnen, die jeweilige Situation bewusst einzuschätzen und Kompensationsstrategien zu entwickeln und sich mitteilen zu können.



## A7 Bewegung und Mobilität

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann grobmotorische Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen; feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen; Zeichen- und Schreibgeräte kontrolliert führen

Dokumente Textstellen und Zitate

F

S. 23/24: Raumgestaltung, Sensibilisierungen

G

Eig. Körperkonzept, unabhängig Verkehrsteilnehmer

U

S. 12: Zusammenfassung des Wesentlichen

C1

S. 57: Bes. Voraussetzungen

- Bewegungslernen und damit sensorische Erfahrungen beeinflusst
- Auffälligkeiten bei Bewegungsmustern
- Lernen von Bewegungsmustern
- Lernen von Bewegungsmustern durch Imitation erschwert

S. 57: Motivation

- Erfahrungsmöglichkeiten machen Bewegung bedeutungsvoller
- Aufforderung und Anreiz der Umgebung und Objekte
- Sehbehind. Bedingt mehr Mut und Risikofreude
- Wichtig: Angepasste Raumgestaltung und Führung/Begleitung

S. 58: Räumliche Erfahrung

- Bewegung bringt räumliche Erfahrung, diese ermöglicht den Aufbau von Vorstellungen zur Orientierung in Räumen/Situationen
- Orientierungsfähigkeiten sind kognitive Voraussetzungen zur Mobilität
- Machbare handelnde Erfahrungen in Nah- und Fernräumen
- Behinderungen des Sehens – Reduktion von Erfahrungsmöglichkeiten
- Kognitives Verbinden von auditiven, taktilen, Rest-visuellen Informationen zu einem ganzen Raum, einer ganzen Situation

C4

S. 178: Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bewegungserziehung wichtig

- Motorische Entwicklungsverzögerungen, wenig selbstinitiierte Bewegungen
- Bewegungshemmungen und unphysiologische Bewegungsmuster
- Psychomotorische oder rhythmisch-musikalische Förderung

S. 179: Inhaltliche Erweiterungen

S. 41: Bewegung und Wahrnehmung (Bewegung im Dialog S.9)

- „Ohne Bewegung keine Wahrnehmung der Aussenwelt“ (Palägyi, 1924)
- Die handelnde Auseinandersetzung, bzw. die Koordination von Sehen und Handeln, Wahrnehmung und Bewegung schafft die Wahrnehmung der Welt S.42
- Unterscheidungsprozesse von „Ich und Welt“ durch Berühren und Berührt werden.
- „Jede Wahrnehmung basiert auf virtueller (vorgestellter) Bewegung“ S.44
- Unterschiede in der Lokomotion → akustische Lokalisation später
- Gelegenheit und Anreiz zur Bewegung geringer → Begegnungen mit der Umwelt organisieren S132
- Sehbeeinträchtigungen beeinflussen die Entwicklung der Motorik S.78

S. 132: Spezifische Inhalte

- Orientierung und Bewegung im Raum
- Erarbeitung von Zusammenhängen durch Bewegung
- Bewegung als Wegweiser für die Individuelle Auseinandersetzung mit Umwelt
- Bewegung zur Identitätsbildung und Aufbau von Selbstbewusstsein/Vertrauen (S.155)
- Verständnis von Bewegung für die Pädagogik von Sehbehinderten S.155
- In Wechselwirkung von Bewegung und Wahrnehmung Aneignung/Auseinandersetzung mit der Welt
- Orientierung als Kognitiver Vorgang S.156
- Mobilität als Bewegungsfähigkeit zur Fortbewegung S.156

S. 202: Taktil-kinästhetische und motorische Entwicklung

S. 215: Wahrnehmungsförderung

- Motorische Entwicklung grundlegend für Gesamtentwicklung
- Auseinandersetzung mit der Umwelt, Aufbau adäquater Konzepte und Begriffe
- Kinästhetische Wahrnehmung bedeutungsvoll für Orientierung und Steuerung von Bewegung
- Sensorische Aspekte bedeutungsvoll bei Initiierung, Ausführung und Lernen von Bewegung.
- Psychomotorik und rhythmisch-musikalische „sensomotorische Förderung“
- Begriffsbildungsprozesse bei hoch sehbehinderten Kindern durch andere Reifungsabfolge der Fein- und Grobmotorik verzögert S.222

C5

P	<p><u>S. 117/118: Raumwahrnehmung, Entwicklung der Grobmotorik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperschema leicht verzögerte Entwicklung Entstehung aufgrund von Handlungserfahrungen S. 117</li> <li>• Verzögerung der motorischen Entwicklung aufgrund geringer spontaner Anreize durch die dingliche Umwelt und mangels Erkennen unterstützender Mimik der Eltern S. 119.</li> </ul>
H	<p><u>S.76: Auditive und visuelle Anreize schaffen der Entwicklung des Kindes entsprechend</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anregung zu eigenständigem bewegen und explorieren</li> <li>• Gemeinsames bewegen mit Familie, mit sicheren Geräten (z.B. Lauf-Boy, Trampolin, Reckstange)</li> <li>• Bewegungen Kombiniert mit räumlichen verbalen Begrifflichkeiten S.71,78</li> <li>• → Beachten: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wechselwirkung zw. den Fähigkeiten des Kindes</li> <li>○ Einladende Umgebung, Verhalten der Bezugspersonen</li> <li>○ Sicherheit und Geborgenheit vermitteln</li> <li>○ Bewegungen, Handlungen differenziert, aber bewusst verbal begleiten</li> </ul> </li> <li>• Bewegen, Handeln heisst Erfahrungen sammeln S.85</li> <li>• Überblick verschaffen durch Bewegung, Tasten, Handeln S.110</li> </ul>
B	<p><u>S. 75: Haltungs- und Gleichgewichtsmotorik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balancefähigkeit fördern, Angstreaktionen möglich</li> </ul> <p><u>S. 80: Selbstinitiierte Bewegungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreizmöglichkeiten schaffen, zur Exploration der dinglichen und sozialen Umwelt S.81</li> <li>• Auditive Anreize verlange höhere kognitive Fertigkeiten S.81</li> <li>• Freie motorische Aktivitäten wie Rennen, Hüpfen, ...erfordern mehr Unterstützung als diejenigen mit Festhalten (Klettern, Schaukeln) → Umgebung schaffen S.85</li> </ul> <p><u>S. 95: Orientierung und Mobilität</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückversicherungsfunktion des Gesichtssinnes verringert S.96; Interaktiver Blickkontakt als Rückmeldung über die Angemessenheit seiner Handlungen.</li> <li>• Entwicklungsverzögerung bei Wegfall. Räumliche Beziehungen werden v.a. über den Gesichtssinn und Bewegungen erlernt.</li> <li>• Wichtiges pädagogisches Prinzip: räumliche Beziehungen werden durch eigenständige Explikation erlernt S.98;</li> <li>• räumliche Erkundungen verbal verstärken S.102 durch Verwendung von Ortungs-</li> </ul>

M	<p>Präpositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brambring betont immer wieder das spielerische Vorgehen</li> </ul> <p><u>S. 112: Manuelle Fertigkeiten → Beispiele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Vorschulalter spielerisch-kognitiven Bezug</li> <li>• Höhere Vorstellungsleistungen bei unzureichender visueller Information, akustisch-tastend</li> </ul> <p><u>S 28/29: Psychomotorik - Bewegungserziehung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• psychische Verhaltensmuster beeinflussen das Bewegungsverhalten</li> <li>• Bewegungsverhalten ist immer verbunden mit Wahrnehmung, Gefühlserlebnissen, Denkleistungen.</li> <li>• Nicht zur Bewegung, sondern durch Bewegung erziehen</li> <li>• Psychomotorik zur Persönlichkeitsentwicklung und Aufbau von Handlungskompetenz</li> <li>• Bewegung als methodisches Prinzip in der Vor- und Grundschule</li> <li>• Erfahrungen durch Bewegung und Wahrnehmung stossen grundlegende Lernprozesse an zu Handlungsfähigkeiten.</li> </ul>
---	--





## A9 Umgang mit Menschen

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden und behalten.

Dokumente Textstellen und Zitate

F

S. 18: Sozialkompetentes Verhalten und Selbstkonzept

G

S. 27: Soziale Interaktion → bewusst lernen

U

S.12+13: Wesentliche Merkmale und Aspekte

C1

S.60 Besondere Voraussetzungen

- Nonverbale Kommunikation vermindert verständlich und einsetzbar

S.60 Vis. Wahrnehmen und Interaktion

- Blickkontakt fehlend oder anders, je nach Sehbehinderung
- Eindruck von fehlendem soz. Interesse
- Abwenden des Kopfes, um besser zu hören, kann unzutreffend interpretiert werden
- Zögerndes Einbringen, ev. Fernbleiben bei stark visuell gesteuerten Spielen und Aktionen
- Fokus stark auf eigenen Tätigkeiten zu Selbstorganisation und –kontrolle gelegt
- Visomotorische Kontrolle anstrengend und absorbierend
- Überblick über soz. Situationen
- Verhalten und Selbstdarstellung von Gleichaltrigen als verlässlicher Referenzpunkt
- Gebräuchliche Umgangsformen erkennen und anwenden
- Ausprobieren versch. Verhaltensweisen durch Nachahmen
- Ausgestalten von Beziehungen und Freundschaften ist stark von nonverbaler Interaktion geprägt
- Sehbehinderung kann die realistische Einschätzung von soz. Situationen und Handlungen erschweren
- Unsicherheiten nicht zu beseitigen, aber üben von sozialen Kompetenzen sinnvoll

	<p><u>S. 60: Abhängigkeit-Selbständigkeit-Kooperation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung einfordern und ablehnen erfordert interaktive Kompetenzen</li> <li>• Interaktion-Balance von Nähe und Distanz</li> <li>• Angewiesen sein kann zu generalisierten soz. Abhängigkeit führen</li> <li>• Probleme bei der Ablösung in Übergangssituationen</li> <li>• Ev. Probleme in gleichberechtigter Zusammenarbeit und Übernahme von Verantwortung</li> <li>• Konflikte nicht sofort als solche erkennbar</li> </ul> <p><u>S. 61: Zentraler Förderaspekt</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmiger Konsens zwischen soz. Anpassung und Durchsetzung pers. Bedürfnisse</li> <li>• Gleichberechtigte Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion unterstützen</li> </ul>
C4	<p><u>S. 179: Umgang mit der Sehschädigung</u></p>
C3	<p><u>S. 128: Sozialer Bezug im Lernprozess</u></p> <p><u>S. 142: Selbstbestimmung lernen durch Handeln</u></p>
P	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt zu anderen Kindern mit Sehbehinderungen → dazugehören; voneinander lernen mit Sehbehinderung. umzugehen</li> <li>• Rollenspiele für soziales Verhalten S.123</li> </ul>
H	<p><u>S.54-59: Selbstbewusstsein</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich Bewusstsein/Ich Begriff verspätet, -&gt; Trotzphase bis in KiGa möglich S.54</li> <li>• Identitäts- und soziale Entwicklung je nach Grad der Sehbehind. verspätet. Auswirkungen im (Spiel-)verhalten S.55</li> <li>• Eigene und die Gefühle des Kindes an-/rsp aussprechen</li> <li>• Gefühle anderer erkennen lernen durch Bilder, Mimik bewusst vorspielen S.58</li> <li>• → Rückstand in sozial-emotionaler Entwicklung häufig Ursache für Integrationsprobleme in schulischer Laufbahn S.59</li> <li>• Über das Sehen allgemein und persönlich sprechen → im KiGa-Alter Unterschiede begreifen S. 130.</li> <li>• Gemeinsames Spielen v. Ki mit Sehbehinderungen S.181</li> </ul>

<p>H1</p>	<p><u>S. 157: Spielen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevorzugt mit Jüngeren, ruhigen Spielkameraden</li> <li>• Sehbehinderung grösste Auswirkung auf interaktives Spielen</li> <li>• Mehr Zeit für funktionales Spielen</li> <li>• Verzögerung der Rollenspiele und Phantasiespiele</li> </ul>
<p>B</p>	<p><u>S. 169: Sozial-emotionale Entwicklung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angemessenheit sozialen oder emotionalen Verhaltens</li> <li>• Inadäquate Entwicklung:</li> <li>• Best. Fähigkeiten nicht altersgemäss erworben</li> <li>• Der Situation unangemessenes Verhalten</li> <li>• Bedeutung des Gesichtssinns zur Ausdifferenzierung der versch. Emotionsausdrücken S.171</li> <li>• Eindruck von geringem Interesse an sozialer Interaktion durch verminderte Ausdruckweise → ev. Kompensatorische Ausdrucksmöglichkeiten (beobachten und erklären!)</li> <li>• Nonverbale Signale: Reziprozität und Intentionalität S.174</li> <li>• Visualität und Bindungsverhalten, bes. Aufmerksamkeitsausrichtung S.174</li> <li>• Nonverbale Kommunikation und wechselseitiger Dialog: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ „Rückversicherungsfunktion“ S. 175</li> <li>○ Emotionaler Gehalt eines Gesprächs</li> </ul> </li> <li>• Selbständigkeit erschwert durch unangemessene Hilfestellungen</li> <li>• Soziale Regeln altersgemäss lernen. Erziehung ausschlaggebend S.177</li> <li>• Kompetenzen erweitern und Spannungen mit sozial-verträglichem Verhalten auszuzeichnen</li> </ul>
<p>M</p>	<p><u>S. 88: Soziales Lernen unter dem Aspekt der Sehbehinderung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstkonzept, Begründung für Trainingskonzept, vgl. auch S.99</li> <li>• Generelle Probleme der veränderten Kindheit S.101 → Entwicklung zu selbständiger, autonomer Persönlichkeit erschwert → verlangt besondere Förderung.</li> <li>• Prägung der soz. Einstellung und des Verhaltens in den <u>ersten Jahren</u> → früher Kontakt zu anderen Kindern wichtig (Beispiele für Lernaktivitäten) S.102</li> <li>• Soziale Kompetenzen erlernen: Regeln und Umgangsformen, Umgang mit Gleichaltrigen, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit als Vorbereitung zur Schule.</li> <li>• Auseinandersetzung mit der Umwelt, getrennt von den Eltern. (auch Umgang mit Anforderungen)</li> <li>• Kindergarten und Lebenswelt bezogene Sozialisationsentwicklung</li> </ul>

X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zieldefinition:</li> <li>• Stark und selbständig, damit sie Verantwortung übernehmen und ein diskursives, demokratisches Verständnis entwickeln können. Stabil für die Vielfalt S.102</li> </ul> <p>S. 103: Integration im allg. KiGa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• →Verbesserte Rahmenbedingungen als Voraussetzung für Integration, d.h. auch soz. Lernen?</li> <li>• Andersartigkeit u. Kindheit mit Sehbehinderung (Bsp.) Gefahr der Abwendung durch sehende Kinder → Gespräche, Erklärungen, Förderung von Empathie und Hilfsbereitschaft der <u>ganzen</u> Gruppe</li> <li>• Chance zur Persönlichkeitsentwicklung zusammen mit nichtbehinderten K. = Erwerb soz. Fertigkeiten, Kooperation und Durchsetzungsvermögen. Kompetenzen aufgelistet S.103/104!</li> <li>• Gründe für Misserfolge in der Interaktion von Kinder/Menschen mit Sehbehinderung.</li> <li>• Verantwortung der Erzieher für ein angemessenes Verhaltensrepertoire S.104</li> <li>• Formulierte Entwicklungsziele</li> </ul> <p>S. 82: Soziale Kompetenz – Umsetzungsmöglichkeiten für Sehbehinderte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Kompetenzen sind abstrakt, lernen durch Imitation eingeschränkt</li> <li>• Ziel: Sinnesinformationen über sozial adäquates Verhalten effektiv zu interpretieren und umzusetzen, um interagieren zu können. S. 83</li> <li>• Spezifisches Curriculum und Belastbarkeit</li> <li>• Entscheidungsgrundlagen für Inhalte</li> <li>• Soziales Lernen, psychosoziale Probleme und deren Bewältigung</li> <li>• Hudelmeyer 1997 → sehr gut formulierte Inhalte S. 87</li> <li>• Interventionsprogramm, Ansätze zur Vermittlung S.97 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fertigkeiten und Fähigkeiten</li> <li>○ Selbstwertgefühl</li> <li>○ Einstellung zu sich und andere</li> </ul> </li> <li>• Defizitäres Verhalten → Probleme in der Alltagsbewältigung, schwach ausgeprägtes Selbstbewusstsein</li> </ul> <p>S. 103: Zusammenfassung Planung und Umsetzung</p>
---	--

## A10 Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

Aktivitäten / Partizipation (Codierung)

Das Kind kann am gemeinschaftlichen Leben in Schule, Familie und Nachbarschaft teilnehmen; in Spiele und andere Freizeitaktivitäten einbezogen sein; eigene Lieblingsaktivitäten pflegen.

Dokumente: Textstellen und Zitate

F

S. 24: Schule, Sensibilisierung, Haltung

G

- ...Durch Beobachtung gelernt... S.27
- ...Arbeitsbereiche herangeführt werden... S.27

U

S. 14: Wesentliche Aspekte

C1

S. 61: Besondere Voraussetzungen

- Besondere Kompetenzen und Strategien zur Teilhabe an Erholungs- und Gemeinschaftssituationen notwendig.

S. 62: Spiel

- Entwicklungsverzögerungen im Spielverhalten
- Mögliche Ursachen: angepasstes Spielmaterial, visuell-manuelle Fähigkeiten  
Dominanz des Gesichtssinns bei vielen kindlichen Spielen
- Sehende Kinder überfordert in der Anpassung an sehbehinderte
- Bevorzugen taktil oder akustisch interessantes Spielzeug und manipulierbare, reale Objekte
- Einbringen in Gruppen Gleichaltriger für Rollen- u. Bewegungsspiele erfordert viel selbst und Sozialkompetenz u. zusätzlich Zeit, Ausdauer, Motivation

S. 62: Sport

- Schulkinder mit Sehbehinderung körperliche Fitness schlechtere Ergebnisse
- Ausschlaggebend sind Gelegenheiten und Ermutigung
- Ausgrenzungsmechanismen:
- Im Turnunterricht weniger attraktive, rsp. gemiedene Teammitglieder
- Dispens vom Turnunterricht, alternativ sehbehinderte Förderangebote

C3

S. 113: Zitat von Betroffenen zur Freizeit

C4

S. 178: Sport und Musik als Kontaktmöglichkeiten, Gemeinschaftserlebnissen mit sehenden Gleichaltrigen = soziale Integration

C5

S. 216: Wahrnehmungsförderung

- Sinnbezogene Wahrnehmungsförderung
- Differenzierte Hörerziehung (Instrumentalunterricht) und Taststrategien-Training (plastisches Gestalten)

<p>I P H1 M</p>	<p><u>S. 93: Partizipation</u> Primäres Ziel kein pädagogisches, sondern ein sozial-politisches: Partizipation!</p> <p><u>S. 133: Spielen</u></p> <p><u>S. 157: Spielverhalten</u></p> <p><u>S. 64: Bewegungserziehung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verminderte Leistungsfähigkeit</li> <li>• Sinn sozialen Lernens S.78</li> <li>• Visuelle Information aus der Umwelt und Mobilität</li> </ul>
-----------------------------	--

## B Literatur-Code

A	Beyer, F. (2009). <i>Individualisierung als Leitbild</i> . Eine empirische Untersuchung zur spezifischen Qualität der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Berlin: Pro Business Verlag.
B	Brambring, M. (1999). <i>Entwicklungsbeobachtung und –förderung blinder Klein- und Vorschulkinder</i> . Würzburg: edition bentheim
C1	Hofer, U. (2008). <i>Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lernens und Lebens</i> . In Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F. <i>Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler</i> . Band 1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
C2	Beyer, F. (2008). <i>Didaktik des gemeinsamen Unterrichts – Blindenpädagogische Kompetenzen und Erfordernisse als Bestandteil einer „Schule für alle“</i> . In Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F. <i>Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler</i> . Band 1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
C3	Hofer, U. (2008). <i>Allgemeindidaktische Modelle: Ihre Ressourcen für den Unterricht mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen</i> . In Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F. <i>Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler</i> . Band 1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
C4	Lang, M. (2008). <i>Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern</i> . In Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F. <i>Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler</i> . Band 1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
C5	Lang, M. (2008). <i>Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen</i> . In Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F. <i>Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler</i> . Band 1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
F	Hofer, U. (2012a). <i>„Hochgradig sehbehindert“ – Zukunft in einer inklusiven Schullandschaft</i> . VBS Leitungstagung Nürnberg. Referat. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
G	Hölscher, U. (2008). <i>Basaler Bildungsplan (Waldtraut Rath) und Erziehung sehgeschädigter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener – Selbstverständlichkeiten oder vergessene Wahrheiten?</i> blind-sehbehindert 1/08, 25-32.
H	Dik, M. (2006). <i>Babys und Kleinkinder mit visuellem Sehverlust</i> . Ratgeber für Eltern von blinden und sehbeeinträchtigten Kleinkindern. Weijdert, Robert (Hrsg.). Eemnes, Niederlanden.
H1	Moleman, Y. (2006). <i>Spielen</i> . In Dik, M. <i>Babys und Kleinkinder mit visuellem Sehverlust</i> . Ratgeber für Eltern von blinden und sehbeeinträchtigten Kleinkindern. Weijdert, Robert (Hrsg.). Eemnes, Niederlanden.
I	Walthes, R. (2003). <i>Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik</i> . München: Reinhardt Verlag.
J	Nedwed, B. (2008). <i>Kinder mit Sehschädigungen</i> . Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische

	Berufe. Iven, C.(Hrsg.). <i>Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute</i> . Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
M	Krug, F.- K. (2001). <i>Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern</i> . München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
M1	Csocsan, E., Hogefeld, E., Terbrack, J. (2001). <i>Mathematik mit sehbehinderten Kindern</i> . In: Krug, F.-K. <i>Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern</i> . München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
N	Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS) (2012). <i>Positionen</i> . blind-sehbehindert Jg. 132, Sonderheft zu 3/2012. Würzburg: edition bentheim.
O	Hänni, Th., (2007). <i>Lesen und Schreiben lernen unter erschwerten Bedingungen. Materialien zu jeder Lesestufe für Kinder und Erwachsene</i> . Aspekte 91. Luzern: Edition SZH/CSPS.
P	Gruber, H., Hammer, A. (2002). <i>Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern</i> . Würzburg: edition bentheim.
Q	Weltgesundheitsorganisation. (2011). <i>ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen</i> . Hollenweger, J., Kraus de Camargo, O. (Übers. & Hrsg.). Bern: Verlag Hans Huber.
T	Hofer, U. (2012). <i>Sehbehinderung – Vielfältiger besonderer Bildungsbedarf</i> . Jubiläumsfest der Stiftung für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche Zollikofen. Unveröffentlichter Vortragstext. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
U	Hofer, U. (2006). <i>Die Bedeutung des Sehens für die Entwicklung des Kindes</i> . Imago 3/2006, 9-14.
V	Fortbildung von Lehrkräften für gemeinsamen Unterricht mit sehgeschädigten Schülern.(2003). <i>Fluss. Eine Handreichung für Fortbildnerinnen und Fortbildner in Bereich integrativer Blinden- und Sehbehindertenpädagogik</i> . Würzburg: edition bentheim.
W	Zihl, J., Priglinger, S. (2002). <i>Sehstörungen bei Kindern. Diagnostik und Frühförderung</i> . Wien: Springer-Verlag.
X	Wagner, E. (2003). <i>Sehbehinderung und Soziale Kompetenz. Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes</i> . Erziehungskonzeptionen und Praxis 55. Frankfurt am Main: Peter Lang.

## C Gruppendiskussion

### C1 Disposition für die Gruppendiskussion

13:00  Foto 1	<p>Begrüssung, Thema vorstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema der Masterarbeit vorstellen</li> <li>• 2. Forschungsaspekt Praktische Perspektive</li> </ul>	<p>Ablauf und Zeitplan am Flipchart</p>
13:05  Foto 2	<p><u>Vorbereitung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thesenblätter an den Wänden erklären</li> <li>• Notizblätter abgeben</li> <li>• Zeit: 10 – 15 Min</li> <li>• Stille Arbeit</li> <li>• Fotos zur Dokumentation, wer nicht?</li> </ul>	<p>Notizblätter mit Aufträgen Thesenblätter Malerkleber Fotoapparat</p>
13:25  Foto 3	<p><u>Gruppendiskussion:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergebnisse vorstellen und diskutieren</li> <li>• 10 Bereiche, Prioritäten setzen</li> <li>• Bitte möglichst frei sprechen, wird nur intern verwendet.</li> <li>• Zuerst Name nennen</li> <li>• Nebengeräusche vermeiden, Handy etc.</li> </ul> <p><u>Diskussion ist frei</u>, roten Faden, „Regeln“ beachten. <u>Ev. Zusatzfrage:</u> Was gibt es noch zum Thema Bildungsbedarf in diesem Alter zu erwähnen? (+ausserhalb der Schule?)</p>	<p>„Regeln“ am Flipchart Aufnahmegerät Milestone</p>
13:50  Foto 4	<p><u>Bewertung</u></p> <p>Was ist wichtig beim vorschulischen Lernen? Was ist wichtig beim schulischen Lernen in den ersten beiden Jahren?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitte Punkte abgeben</li> <li>• Anzahl frei, Themen können zweifach gewählt werden, d.h. Vorschule und Unterstufe.</li> </ul>	<p>Gelber Punkt Roter Punkt</p>
13:55	<p><u>Abschluss:</u> Dankeschön und Pause</p>	<p>Knabbereien</p>

## C2 Arbeitsblatt zur Gruppendiskussion

<b>A</b>	<p><u>Stille Einzelarbeit</u> (10 Min.)</p> <p>Bitte lest die dargestellten Prinzipien durch und macht euch Notizen zu folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmen diese Aussagen mit meinen Erfahrungen aus der Praxis überein?</li> <li>• Wo sehe ich Ergänzungen, Berichtigungen und welche sind das?</li> </ul>
<b>B</b>	<p><u>Bewertung</u> (3 Min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bildungsinhalte sind besonders wichtig in:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Kindergarten (= rote Punkte)</li> <li>b) Unterstufe (= gelbe Punkte)</li> </ol> </li> </ul> <p>Bitte setzt die Punkte hinter die jeweilige These. In der Anzahl seid frei. Es müssen nicht alle Aktivitätsbereiche berücksichtigt werden.</p>

## C3 Ergebnisse der Gruppendiskussion

### Mathematisches Lernen

A (2:06)	Betont den Einsatz des eigenen Körpers beim Lernen von Dimensionen und Distanzen. Sie begründet es mit dem Erspüren der visuell nicht wahrnehmbaren Grössen.
A (21:30)	Schliesst beim Lernen über den Körper das „Finger-Zählen“ aus. Gemeinsam mit B entwickelt sie die Bedeutung des handelnden Lernens von Mathematik durch das Ordnen und Sortieren von greifbarem Material.
B (18:42)	Beschreibt die Begrenzung des Lernens durch den Einsatz des eigenen Körpers beim Zählen mit den Fingern bei hochgradig sehbehinderten Kindern. Sie begründet es damit, dass diese Strategie visuelle Steuerung bedingt. Sie fragt nach Alternativen.
B (20:56)	Anerkennt den Lösungsvorschlag (Doppelzählen) für später, setzt aber eine Vorstellung von Zahlen und eine intellektuelle Grundkompetenz voraus.
H (20:30)	Schlägt akustisches Doppelzählen als Lösung vor.

C (22:22)	Bestätigt, dass Mathematik viel mit Bildern zu tun hat und dass sich auch ältere Schüler mit Verhältnissen und Diagrammen schwer tun, weil das taktile Erfassen begrenzt und die Materie zu komplex ist.
-----------	--

### Bewegung und Mobilität

C (4:12)	Besonders bei kleinen Kindern von der eigenen Körpererfahrung, z.B. dem Schaukeln ausgehend Bewegung lernen, den Raum erfahren, zuerst begrenzt, dann nach draussen gehen. Das Kind in diesem Alter ist beim eigenen Körper und kann dort viele Erfahrungen machen. Reaktion / Ausdruck des Kindes gibt Aufschluss über die anstehende Bewegungserfahrung.
----------	---

A (5:40)	Weist auf die fehlenden räumlichen Fixpunkte hin, was das Schaukeln für das sehbehinderte Kind schwierig machen kann. Frühes Vertraut-Machen ist wichtig.
----------	---

### Umgang mit Anforderungen

D (6:04)	Verweist auf die Bedeutung einer frühen, natürlichen Erziehung durch die Eltern und die Aufgabe der B&U – Lehrpersonen, sie darauf aufmerksam zu machen.
----------	--

D (10:42)	Betont die Dringlichkeit der frühen Sensibilisierung der Eltern auf die besonderen Bildungsbedürfnisse ihrer sehbehinderten Kinder. Besonders zu betonen ist die frühe, altersentsprechende Förderung der Kinder in lebenspraktischen Fähigkeiten.
-----------	--

D (16:51)	Betont, dass in Bezug auf die Zukunft der Kinder die Eltern ihren eigenen Bewältigungsprozess machen müssen.
-----------	--

F (12:55)	Kind durch Anreize zur Eigenaktivität motivieren und selbständig handeln und erfahren lassen. Nicht in Watte packen!
-----------	--

F (14:59)	Realistische Zukunftsperspektive später angebracht, Entwicklung kann nicht vorausgesehen werden.
-----------	--

(18:10)	Realität in Form von Möglichkeiten aufzeigen, nicht von Unmöglichkeiten.
---------	--

B (14:18)	Nicht einverstanden mit dem Hinweis nach einer realistischen Zukunftsperspektive. Für Kinder in diesem Alter soll noch alles möglich sein, sie sollen träumen dürfen.
-----------	---

B (15:58)	In Bezug auf die Zukunft altersgemäss realistisch begegnen, Eltern eher beruhigen, ermutigen.
-----------	---

E (16:28)	Den Eltern und dem Kind Mut machen auf viele mögliche Berufe, auch bei Erblindung.
(17:37)	Aufzeigen von Perspektiven. Erfahrungen anderer Eltern wichtig, weil ärztliche Berichte belastend sein können.

## Spracherwerb und Begriffsbildung

B (19:59)	Dem Jungen wurde das „Fingerzählen“ schliesslich eingetrichtert, aber <i>„ich habe noch immer das Gefühl, dass es für ihn nicht dieselbe Bedeutung hat wie für ein anderes Kind.“</i>
-----------	---

## Kommunikation

E (8:35)	Vermisst den Hinweis auf das Erkennen und Lesen können von Gesichtsausdrücken.
----------	--

## Allgemeines Lernen

A (11:40)	Neugierde wecken durch das Schaffen von Anreizen, damit sich Motivation entwickeln kann.
E (12:20)	Nachahmung als Lernstrategie vermindert oder nicht möglich. Kann als „ruhiges Kind“ fehlinterpretiert werden. Grosse Bedeutung der Früherkennung durch Frühförderung.

## Für sich selbst sorgen

F (13:11)	Bezieht sich auf Erfahrungen erwachsener Menschen mit Behinderung, welche die frühe Erziehung zur Selbständigkeit durch Eltern und Schule als zentral fördernd betonen.
C (13:43)	Eigenaktivität, selbständiges Handeln führt zu einem gesunden Selbstwert, was anzustreben ist. Aus dem gesunden Selbstwert heraus wird Verantwortung übernommen.

## Allgemeine Aussagen zum Spezifischen Bildungsbedarf

B (3:20)	Riesenfülle von Prinzipien und Punkten, fühlen sich erschlagen oder unfähig, noch weitere zu ergänzen.
C (3:52)	
A (24:10)	Ist einfach zu viel! Würde sich gerne auf einen Bereich konzentrieren.
C (24:50)	Meistens reduzieren sich die vielen Prinzipien in der Praxis auf ein paar Grundprinzipien.
D (6:07)	Die Prinzipien greifen über die definierte Alterskategorie hinaus. Hier werden sie angebahnt
E (9:38)	und über die ganze Erziehung weitergeführt.
E (18:33)	Betont die Bedeutung, den spezifischen Bildungsbedarf der Kinder mit Sehbehinderung zu definieren. Begründet damit, dass diese Differenzierung in Ergänzung zum allgemeinen Bedarf auch Lehrpersonen gegenüber immer wieder geltend gemacht werden muss.