



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Bachelorarbeit

Spezielle Medien zur Leseförderung und Leseveranstaltungsmöglichkeiten bei der Zielgruppe "blinde und sehbehinderte Kinder" – realisierbare Erweiterung der Arbeit Öffentlicher Bibliotheken?

vorgelegt von

Mona Meibauer

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert
zweite Prüferin: Prof. Frauke Schade

Hamburg, Februar 2014

Abstract

Diese Bachelorarbeit behandelt das Thema "Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder". Nach Darlegung einiger Grundlagen zum Verständnis jener Behinderung werden sowohl lesefördernde Medien als auch Gestaltungselemente von Leseveranstaltungen für betroffene Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren erarbeitet. Dies geschieht zum größten Teil auf Grundlage von Fachliteratur zur Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sowie eigener Erfahrungen der Autorin im Umgang mit der Zielgruppe, aber auch mithilfe eines Experteninterviews mit einer Sehgeschädigtenpädagogin.

Zudem wird diskutiert, ob die vorgestellten Medien und Veranstaltungselemente in Öffentliche Bibliotheken Einzug halten sollten und können.

Es wird herausgefunden, dass sehgeschädigten Kindern v.a. haptische und akustische Materialien geboten werden sollten, um den eingeschränkten Sehsinn zu kompensieren – das gilt sowohl bei den Medien als auch als Illustration bei Leseveranstaltungen. Doch aufgrund der Räumlichkeit sowie aus Personal-, Zeit- und Budgetgründen sind nicht sämtliche der vorgestellten Maßnahmen in Öffentlichen Bibliotheken umsetzbar. Da aber allen Menschen die Bibliotheken offenstehen sollten, kommt die Autorin zu dem Schluss, dass dennoch versucht werden sollte, die genannte Zielgruppe in der Bibliotheksarbeit zu etablieren. Auch die sehenden Kinder würden davon profitieren, denn für sie bedeuteten die sehgeschädigtengerechten Verfahrensweisen ebenfalls mehr Anschauung und somit höhere Attraktivität.

Schlagwörter

Bestandsaufbau, Bibliotheksarbeit, Blindheit, Leseförderung, Leseveranstaltung, Öffentliche Bibliothek, Pädagogik, Sehbehinderung, Sehschädigung, Sprachförderung

*Hier ist mein Geheimnis. Es ist ganz einfach.
Man sieht nur mit dem Herzen gut.
Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.*

– Antoine de Saint Exupéry,
"Der kleine Prinz"

Behinderung ist der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit.

– Renate Walthes,
"Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik"

Danksagung

Einigen Personen gebührt mein Dank, denn ohne sie wäre diese Bachelorarbeit nicht das geworden, was sie ist.

Zuallererst möchte ich fünf meiner (inzwischen ehemaligen) Kommilitonen danken: Inken Micheel, Lia Rasim, Eva-Lisa Riedel, Bettina Schröder und Kai Voss. Ich weiß nicht, ob ich ohne euch durchgehalten hätte und so weit gekommen wäre. Lia, dir einen besonderen Dank für die Bekräftigung und Motivierung in den letzten Monaten.

Danke an meine Eltern Anne Meibauer und Henning Heßmer-Meibauer, ohne die ich wohl niemals auf die Idee gekommen wäre, über dieses Thema zu schreiben. Ich danke auch meinem Bruder Malte Meibauer für die gelegentliche Ablenkung von der Arbeit, für einige Ratschläge bei Formulierungen und für den Neid, dass die kleine Schwester das Schreiben der Bachelorarbeit nun bereits hinter sich hat. Ebenfalls möchte ich danken den blinden und sehbehinderten Mädchen und Jungen des Bildungszentrums für Blinde und Sehbehinderte in Hamburg, die ich in all den Jahren kennengelernt habe – aktuell der Klasse E.

Außerdem danke ich sehr herzlich der HABA Habermaaß GmbH, der Mattel GmbH und der Ravensburger Spieleverlag GmbH, die mir die Erlaubnis erteilten, von mir hergestellte Fotos ihrer Produkte in meiner Arbeit zu verwenden.

Abschließend sei ein Dank an die Professorin für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik Frau Prof. Dr. Waldtraut Rath gerichtet, die die Lehre auf diesem Gebiet weit voranbrachte und die ich in dieser Bachelorarbeit einige Male zitiere. Sie verstarb während meines Schreibprozesses am 17. Januar 2014 an ihrem 84. Geburtstag.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VII
1. Einleitung	1
2. Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung	6
2.1. Definition	7
2.2. Häufigkeit	8
2.3. Ausgewählte Arten und Ursachen	9
2.4. Motorische, psychosoziale und emotionale Auswirkungen einer Sehschädigung im Kindesalter	13
2.4.1. <i>Psychosoziale und emotionale Verhaltensauffälligkeiten</i>	14
2.4.2. <i>Motorische Verhaltensauffälligkeiten</i>	16
2.5. Ausgewählte Hilfsmittel	18
2.5.1. <i>Lesen und Schreiben</i>	18
2.5.2. <i>Alltag und Haushalt</i>	21
2.5.3. <i>Straßenverkehr</i>	21
2.6. Schulen für Blinde und Sehbehinderte	22
2.7. Blindenbibliotheken	24
3. Leseförderung – allgemein und sehgeschädigtenspezifisch	26
3.1. Lesekompetenz, Lesemotivation, Leseförderung	26
3.2. Bedeutung von Leseförderung für sehgeschädigte Kinder	28

4.	Spezielle Medien zur Leseförderung	
	blinder und sehbehinderter Kinder	30
4.1.	Tastbilderbücher	31
4.2.	Realobjekte und Spielzeug	40
4.3.	Tiptoi- und TING-Bücher	42
4.4.	Gesellschafts- und Individualspiele	46
	4.4.1. <i>Brettspiele</i>	47
	4.4.2. <i>Kartenspiele</i>	51
	4.4.3. <i>Hör-Memory von Tiptoi</i>	53
	4.4.4. <i>Puzzles</i>	57
5.	Gestaltungsmöglichkeiten von Leseveranstaltungen	
	für blinde und sehbehinderte Kinder	60
5.1.	Vorüberlegungen	60
	5.1.1. <i>Zielgruppe</i>	61
	5.1.2. <i>Thematik</i>	61
	5.1.3. <i>Veranstaltungsort</i>	62
	5.1.4. <i>Leseveranstaltungstyp</i>	63
5.2.	Mögliche Elemente der Leseveranstaltung	64
	5.2.1. <i>Lesung</i>	65
	5.2.2. <i>Illustrationen für alle fünf Sinne</i>	68
	5.2.3. <i>Musik und Rhythmik</i>	71
	5.2.4. <i>Bewegungsspiele und weitere Aktivitäten</i>	73
6.	Fazit	77
6.1.	Zusammenfassung	77
6.2.	Abwägung der Umsetzbarkeit für Öffentliche Bibliotheken	79
6.3.	Schlusswort	82
	Literaturverzeichnis	84

Anhang	97
A1 Leitfaden für das Interview mit der Sehgeschädigtenpädagogin Anne Meibauer	98
A2 Transkript des Interviews mit der Sehgeschädigtenpädagogin Anne Meibauer	99

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kontraste – von stark zu schwach	10
Abb. 2	Bildschirmlesegerät	19
Abb. 3	Die sechs Punkte des Brailleschriftsystems	19
Abb. 4	Punktschriftmaschine	20
Abb. 5	Braillezeile	21
Abb. 6	Nutzung des Blindenstocks	22
Abb. 7	Armbinde mit Symbol für Sehschädigung	22
Abb. 8	Farbige Plastikreliefillustration	32
Abb. 9	Tiptoi-Stift	42
Abb. 10	Größenunterschied der Würfel	49
Abb. 11	Farbwürfel	49
Abb. 12	Übliches und für sehgeschädigte Kinder modifiziertes Spielbrett des Spiels "Rübenziehen" von Jürgen Elias, hrsg. von der Habermas GmbH	50
Abb. 13	Spielkarten zur Punktwertung bei dem Spiel "Rübenziehen" von Jürgen Elias, hrsg. von der Habermas GmbH	52
Abb. 14	Die Ziffern 6 und 9 sowie die Spezialkarten bei dem Spiel "UNO", hrsg. von der Mattel GmbH, oben: ältere Ausgabe (Jahr unbekannt), unten: neuere Ausgabe von 2012	53
Abb. 15	Steuerungsscheibe des Tiptoi-Memorys "Rekorde im Tierreich" von Torsten Landsvogt, hrsg. vom Ravensburger Spieleverlag	54
Abb. 16	Palette mit unterteilten Feldern mit Memory-Karten	55
Abb. 17	Halterung mit und ohne Joghurtbecher mit Memory-Karten	55
Abb. 18	Unterteilte Süßigkeitenpackungen mit Perlen	55
Abb. 19	Übliches Puzzleteil	57

Abb. 20	Enten-Holzpuzzle	58
Abb. 21	Formenpuzzle aus Holz	58
Abb. 22	Rahmenpuzzle aus Plastik	59

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Vier Grade der Sehschädigung	7
Tab. 2	Gegenüberstellung: Plastikreliefs und unterschiedliche Tastqualitäten	32

Abkürzungsverzeichnis

BZBS	Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte
CB	Stiftung Centralbibliothek für Blinde
DAISY	Digital Accessible Information System
DZB	Deutsche Zentralbücherei für Blinde
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Medibus	Mediengemeinschaft für blinde und sehbehinderte Menschen e.V.
NBH	Norddeutsche Blindenhörbücherei e.V.
NCL	neuronale Ceroidlipofuszinose
ÖB	Öffentliche Bibliothek
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
RP	Retinopathia pigmentosa
WHO	World Health Organization

1. Einleitung

"Kinderbibliotheken ermöglichen allen Kindern Zugang zu Medien und Informationen" (Bibliotheksportal 2013), verspricht das *Bibliotheksportal*, die größte deutsche Homepage über bibliotheksspezifisches Wissen. Doch ist das tatsächlich so? Nirgendwo auf der Webseite fand ich ein Wort darüber, dass auch etwa Bücher für blinde oder in Gebärdensprache gedolmetschte Filme für gehörlose Kinder in dem Bestand einer Öffentlichen Bibliothek (ÖB) zu finden sein sollen. Zu Zeiten der allgegenwärtigen Bemühung um Inklusion, mit der sich viele Institutionen, so auch Bibliotheken, brüsten, erschien mir diese Tatsache ironisch, ja fast lachhaft. Diverse Bibliotheken scheinen der Auffassung zu sein, ein rollstuhlgerechter Zugang, eine barrierefreie Webseite und der Verleih von Lesebrillen seien ausreichend, um alle Behinderungen auffangen und betroffene Menschen empfangen zu können. Doch auch oder v.a. sollten sich Medien im Bestand befinden, die von behinderten Menschen genutzt, und Veranstaltungen durchgeführt werden, die von ihnen ohne Nachteile besucht werden können. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Kinder gerichtet werden, denn wird Kindern in der Bibliothek nichts Attraktives geboten, so haben sie u.U. auch später als Erwachsene nicht die Motivation, sich mit Medien zu beschäftigen und Kulturveranstaltungen beizuwohnen.

Einen Schritt in jene Richtung möchte ich mit dieser Bachelorarbeit gehen, indem ich mich fünf- bis siebenjährigen blinden und sehbehinderten Kindern als Zielgruppe zuwende. In diesem Vorschul- und Schulanfangsalter werden die Kinder mehr und mehr mit Texten konfrontiert; und gerade sehgeschädigten Kindern, die aufgrund ihrer Behinderung erschwerten Zugang zu dem geschriebenen Wort haben, sollten die Türen einer ÖB offenstehen, um dort kompetent an Bücher und andere Medien herangeführt werden zu können und die Lust am Lesen sowie die Motivation, sich mit den Buchstaben auseinanderzusetzen, zu bekommen und zu festigen – oder kurz: um Leseförderung zu erfahren.

Im Grunde gibt es also zwei Hauptaspekte in dieser Arbeit: Der erste beschäftigt sich mit der Frage, welche Medien sich zur Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder der Vorschul- oder ersten Klasse eignen bzw. welche Kriterien ein Medium erfüllen muss, damit es für sie geeignet ist. Der zweite Aspekt ist die Beantwortung der Frage, wie sich eine Leseveranstaltung für ebendiese Zielgruppe

ansprechend gestalten lässt. Zum Abschluss meiner Arbeit werde ich außerdem die Frage beantworten, ob es sinnvoll und umsetzbar ist, diese Zielgruppe tatsächlich in die Arbeit von ÖBs einzubinden, oder ob nicht gar jene für normalsichtige Kinder ausgelegten Leseveranstaltungen auch ohne Weiteres von den blinden und sehbehinderten besucht und auch die Medien für sie nutzbar sind. In jedem Fall werden durch meine Darlegungen sicher Anregungen für Bibliotheksangestellte, Pädagogen¹ oder Angehörige gegeben werden können. Außerdem hoffe ich, insgesamt mit meiner Bachelorarbeit der Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder einen höheren Stellenwert zukommen lassen zu können.

Wie gesagt, konzentriere ich mich in meiner Arbeit nur auf die Bedürfnisse kleiner Kinder, welche noch nicht viel Leseerfahrung haben. Inwieweit ältere blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche oder gar Erwachsene an Bücher hergetragen werden können, ist nicht Teil meiner Arbeit. Ebenso wenig zeige ich auf, wie Bibliothekseinführungen für meine Zielgruppe aussehen könnten; eine Möglichkeit hierfür wurde bereits in der im Jahr 2008 an der Hochschule der Medien Stuttgart verfassten Bachelorarbeit "Blinde und Sehbehinderte in Öffentlichen Bibliotheken" von Helga Thum beschrieben (s. Thum 2008).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an diese Einleitung bereite ich thematisch auf den Hauptteil meiner Arbeit vor: In Kapitel 2 verdeutliche ich die verschiedenen Stufen von Sehbehinderung, nenne Ursachen für Sehverlust und stelle weitere Auswirkungen auf das Wesen und den Körper dar, die eine Sehschädigung hervorrufen kann. Auch beschreibe ich Hilfsmittel, mit denen sehgeschädigte Menschen unabhängig leben können und die ihnen die Nutzung verschiedener Geräte vereinfachen oder erst ermöglichen. Zum Abschluss erwähne ich die Schulen und Bibliotheken, die sich auf die Zielgruppe konzentrieren. Außerdem verlangt der Begriff der Leseförderung eine Definition und eine Erläuterung der allgemeinen Wichtigkeit dieser Maßnahme. Dem widme ich mich in Kapitel 3. Ergänzend erkläre ich, warum Leseförderung auch für blinde und sehbehinderte Kinder relevant ist.

Nachdem dieser theoretische, grundlegende Teil der Arbeit behandelt ist, gehe ich in Kapitel 4 über zur Darstellung geeigneter Medien für blinde und sehbehinderte Kinder. Dabei führe ich einerseits Medien an, die speziell für sehgeschädigte Kinder hergestellt wurden, andererseits setze ich mich mit Medien für normalsichtige Kinder auseinander im Hinblick auf die Eignung für ihre sehgeschädigten Al-

¹ Ich verwende in dieser Arbeit der Einfachheit halber das generische Maskulinum, d.h., jegliche männliche Personenbezeichnungen schließen das weibliche Geschlecht ein.

tersgenossen. Im anschließenden Kapitel 5 erarbeite ich Möglichkeiten, Leseveranstaltungen für sehgeschädigte Kinder auszuführen. Dazu gehören ebenso Überlegungen, die im Vorfeld zur Planung getätigt werden müssen.

In dem Fazit in Kapitel 6 fasse ich die Ergebnisse der Arbeit zusammen und beantworte auf diese Weise meine o.g. Fragestellungen. Wie bereits erwähnt, wäge ich dort gleichermaßen ab, ob es für ÖBs realisierbar und notwendig wäre, auf Grundlage meiner Darlegungen spezielle Medien sowie regelmäßig Leseveranstaltungen für blinde und sehbehinderte Kinder anzubieten.

Meine Motivation, mich in der Abschlussarbeit mit der Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder zu befassen, ist familiär begründbar. Meine Mutter, Anne Meibauer, ist Pädagogin am Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte (BZBS) in Hamburg, dort Abteilungssprecherin der Grundstufe und als solche involviert in den Aufnahmeprozess neuer Schüler für die Vor- oder Grundschulklassen. Auch mein Vater, Henning Heßmer-Meibauer, war als Sehgeschädigtenpädagoge an dieser Schule tätig – zuletzt als stellvertretender Schulleiter –, bevor er pensioniert worden ist.

Da ich meine Mutter schon vor meiner eigenen Einschulung häufig in das BZBS begleitet habe – damals hieß es allerdings noch schlicht "Schule für Blinde und Sehbehinderte" –, bin ich seit früher Kindheit die Anwesenheit und den Umgang mit jener Personengruppe gewohnt. Durch diese vielen Besuche – auch heutzutage helfe ich dort hin und wieder aus oder stelle mich als Begleitperson bei Ausflügen zur Verfügung – und die täglichen Vorbereitungen meiner Mutter weiß ich, wie der Unterricht an dieser Schule gestaltet werden sollte.

Die Arbeit mit Kindern bereitet mir viel Freude, daher begrüße ich die Möglichkeit, in meiner Bachelorarbeit das Bibliothekswesen mit der Pädagogik verknüpfen zu können, sehr.

Der Forschungsstand ist auf diesem Themengebiet – v.a. aus bibliothekarischer Sicht – sehr geringfügig, wie meine Recherche zeigte, sodass – im Falle einer Notwendigkeit, entsprechende Angebote in den ÖBs zu offerieren – tatsächlich von einer "Erweiterung der Bibliotheksarbeit" gesprochen werden kann, wie es im Titel dieser Arbeit heißt. Mir ist zwar bekannt, dass die Bücherhalle Dehnhaid in Hamburg hin und wieder Bilderbuchkinos für eine Schulklasse des nahegelegenen BZBS durchgeführt hat; doch stellt dies offensichtlich bei Weitem nicht den Regelfall, sondern die Ausnahme dar. Selbst in Blindenbibliotheken wie der Deutschen Zentralbücherei für Blinde (DZB) zu Leipzig (s. Kapitel 2.7) wird so etwas nicht

angeboten. Zwar sind dort u.A. Kinderbücher mit haptisch erfahrbaren Illustrationen im Bestand, doch Veranstaltungen mit jenen Büchern für sehgeschädigte Kinder werden nicht auf der Webseite der DZB ausgeschrieben.

Der dürftige Forschungsstand spiegelt sich auch in der Literaturlage wider: Zu geeigneten Medien und besonders zu Möglichkeiten, eine Vorleserunde für sehgeschädigte Kinder zu gestalten, war kaum Literatur auffindbar. Ich musste mich größtenteils mit kleineren Webseiten oder Videos zufriedengeben; nur einige wenige englischsprachige Quellen waren ergiebiger. Stattdessen erarbeitete ich die Erkenntnisse dieser Thesis zum großen Teil selbst – aus meiner eigenen, jahrelangen Beobachtung von sowie Erfahrung im Umgang mit blinden und sehbehinderten Kindern und auf Grundlage allgemeiner Literatur zum Thema "Blinden- und Sehbehindertenpädagogik". Hierzu wiederum gab es genügend Material – sowohl in Printform als auch digital im Internet –, ebenso allgemein zur Leseförderung, das mir ebenfalls in grundlegenden Belangen weiterhalf und zum Belegen von Fakten diente.

Insgesamt setzten sich meine herangezogenen Quellen zusammen aus: Monografien, Beiträgen in Sammelwerken, Abschlussarbeiten, Zeitschriftenartikeln, Webseiten sowie Videos. Zudem ergänzte ich dies durch ein teilstandardisiertes Experteninterview² mit meiner Mutter Anne Meibauer, das ich am Mittwoch, dem 22. Januar 2014 von 18:40 bis 19:20 Uhr führte. Da das Interview lediglich dazu dienen sollte, Antworten auf einige vereinzelt Fragen zu erhalten, die am Ende meines Schreibprozesses durch die Literatur noch ungeklärt oder unzureichend beantwortet waren, und mein eigenes privates Wissen von einem Experten bestätigen zu lassen, war wenig Vorbereitung vonnöten. Im Grunde ergaben sich sechs Fragen, die zum großen Teil unabhängig voneinander sind und nicht aufeinander aufbauen, da sie verschiedene Bereiche abdecken. Zusätzlich überlegte ich mir einen Einstieg in das Interview, dem dann die Fragen folgen konnten. Jener Leitfaden, in dem die Einleitung und die Fragen notiert sind und mithilfe dessen ich das Interview führte, ist in Anhang A1 einzusehen. Das Transkript, d.h. die wortgetreue Verschriftlichung des Interviews, befindet sich in Anhang A2. Lediglich Laute wie "Ähm" und dergleichen habe ich zugunsten eines besseren Leseflusses getilgt; ebenso habe ich die nicht mehr themenrelevante Verabschiedung gekürzt.

² Bei dem teilstandardisierten oder auch Leitfadeninterview richtet sich der Interviewer nach zuvor überlegten Fragen, dem Leitfaden. Jedoch ist er frei in der letztlichen Formulierung und der Reihenfolge der Abfrage. Es handelt sich zumeist um offene Fragen. Auch weitere Fragen, die durch die Antwort des Interviewten entstehen können, dürfen gestellt werden (vgl. Nohl 2012, S. 15 f.).

Auch sei erwähnt, dass ich am Samstag, dem 18. Januar 2014, an einem ganztägigen Workshop in Hannover teilnahm, der von dem Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. veranstaltet und von Frau Eva Cambeiro Andrade und Herrn Reiner Delgado, der selbst erblindet ist, geleitet wurde. In diesem Seminar erstellten die Teilnehmer die noch fehlenden Illustrationen eines soweit vollendeten Tastbilderbuches für sehgeschädigte Kinder und erfuhren, auf welche Weise man sich zusammen mit dem Kind das Buch ansehen kann und welche weiteren Möglichkeiten zur Illustration der Geschichte es gibt. Da meine Arbeit an dieser Thesis zur Zeit des Seminars bereits sehr weit fortgeschritten war, konnte ich aus dem Workshop keine neue Erkenntnis mitnehmen, doch war es erfreulich, durch ihn einen Teil meiner eigenen Überlegungen und Schlussfolgerungen bestätigt zu sehen.

2. Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung

Mit diesem Kapitel soll inhaltlich auf den Hauptteil der Arbeit (Kapitel 4 und 5) vorbereitet werden; es ist einerseits grundlegend zum Verständnis des bibliotheksspezifischen Teils, andererseits soll es dem themenfernen Leser das Leben einer sehgeschädigten Person näherbringen.

Die Begriffe "Sehbehinderung" und "Blindheit" bedürfen zunächst einer Definition. Sicher kann sich jeder etwas unter diesen Bezeichnungen vorstellen, doch geht dieses Wissen häufig nicht über "Die können eben nicht (Blindheit) bzw. nur eingeschränkt (Sehbehinderung) gucken" hinaus. Dabei steckt viel mehr dahinter – zumal es verschiedene Ausprägungen und Arten gibt. Auch die Ursachen einer Sehschädigung sind zahlreich und gehen teilweise mit einer Mehrfachbehinderung einher. Da sich diese Bachelorthesis auf die Arbeit mit blinden und sehbehinderten Kindern bezieht, gehe ich auch hier primär auf Sehschädigungsursachen im Kindesalter ein. Jene bedeuten gar Konsequenzen für Psyche und Motorik des Kindes – was bei der Arbeit mit ihnen nicht zu verachten ist; daher ist auch diesem Aspekt ein Unterkapitel gewidmet. Zur sprachlichen Entwicklung hingegen äußere ich mich nicht an dieser Stelle, sondern in Kapitel 3.2.

Der medizinische Bereich der Blindheit und Sehbehinderung ist derart umfangreich, dass es mir freilich nicht möglich war, sämtliche anatomischen, physiologischen und pathologischen Aspekte darzulegen. Daher konzentrierte ich mich auf die wesentlichen Bestandteile, um eine knappe, aber gleichermaßen ausreichende und verständliche Einsicht in das Themengebiet zu geben. An entsprechenden Stellen verweise ich auf weiterführende Literatur. Die pädagogischen Aspekte etc. werden ohnehin im Hauptteil eine Rolle spielen und dort im Bedarfsfall erneut ausgelegt.

Als weiteren Einstieg beschreibe ich Hilfsmittel für sehgeschädigte Menschen, die ihnen ermöglichen, bestmöglich gleichberechtigt mit sehenden Menschen leben zu können. Dazu gehören u.a. Sehhilfen, Instrumente zum Lesen und Schreiben sowie optimierte Utensilien für den alltäglichen Haushalt.

Zum Abschluss stelle ich ebenfalls prägnant spezielle Schulen und Bibliotheken für sehbehinderte und blinde Personen vor.

2.1. Definition

Die landläufige Auffassung, jeder Mensch, der eine Brille trägt, sei sehbehindert, ist medizinisch gesehen nicht korrekt. Zudem sieht eine offiziell als blind bezeichnete Person nicht zwingend rein gar nichts.

Der Oberbegriff für die vier Abstufungen Sehbehinderung, hochgradige Sehbehinderung, gesetzliche Blindheit und Vollblindheit (med.: Amaurose) lautet "Sehschädigung" (vgl. Rath 1999, S. 58). Um jemanden als sehgeschädigt einstufen zu können, sind zwei wichtige Faktoren zu berücksichtigen: die Sehschärfe und die Größe des Gesichtsfeldes. Erstere kann leicht gemessen werden. Dies geschieht üblicherweise mithilfe der beim Augenarzt (med.: Ophthalmologen) gängigen Buchstaben- oder Zahlenreihentafel, bei der der Patient die kleiner werdenden Zeichen korrekt benennen soll. Die Sehschärfe wird auch als Visus bezeichnet und lässt sich durch eine Formel berechnen (vgl. Walthes 2003, S. 51):

$$\text{Visus} = \frac{\text{Ist-Entfernung}}{\text{Soll-Entfernung}}$$

Erkennt eine Person ein Objekt aus vier Metern Entfernung, welches normalerweise jedoch bereits aus acht Metern Entfernung scharf gesehen wird, so hat die Person einen Visus von 0,5:

$$\text{Visus} = \frac{4 \text{ m}}{8 \text{ m}} = 0,5$$

Je kleiner der Visus einer Person also ist, desto weniger kann sie scharf sehen. Die vier Stufen der Sehschädigung lassen sich wie folgt zuordnen; dabei bezieht sich der Visus hier auf die Sehschärfe mit Korrektur, d.h. mit Brille oder Kontaktlinsen (vgl. Rath 1999, S. 59):

Sehschädigung	Visus
Sehbehinderung	auf dem einen Auge: 0,3–0,067 auf dem zweiten Auge: $\leq 0,3$
hochgradige Sehbehinderung	auf dem einen Auge: 0,05–0,03 auf dem zweiten Auge: $\leq 0,05$
gesetzliche Blindheit	auf dem besseren Auge: $\leq 0,02$
Vollblindheit (Amaurose)	keine Lichtwahrnehmung

Tab. 1: Vier Grade der Sehschädigung
(eigene Darst. nach Gruber 2000c, S. 9 ; Rath 1999, S. 58 ; Walthes 2003, S. 51)

Der Visus bzw. die Sehschärfe ist, wie anfangs erwähnt, jedoch nur einer der Aspekte, die auf eine Sehschädigung schließen lassen. Denn auch wer scharf sieht, hat u.U. eine Sehbehinderung – die Größe des Gesichtsfeldes spielt ebenfalls eine Rolle. Die gesetzliche Blindheit liegt vor bei "konzentrische[r] Gesichtsfeldeinengung auf 5° allseits vom Zentrum" (Gruber 2000c, S. 9), eine hochgradige Sehbehinderung bei 10° (vgl. Hudelmayer 1985a, S. 9). Gesichtsfeldausfälle können sowohl im Zentrum als auch in der Peripherie auftreten – dazu mehr im Kapitel 2.3. Aber auch bei Personen, die denselben Visus und dasselbe Gesichtsfeld aufweisen, sind ggf. optisch-visuelle Wahrnehmungsunterschiede zu verzeichnen. Kontrastsehen, Farbsinn sowie Blendungs- bzw. Lichtempfindlichkeit, die durch unterschiedliche Fehlstellungen oder Erkrankungen des Auges hervorgerufen werden – all diese Faktoren müssen bei der Arbeit mit sehgeschädigten Menschen berücksichtigt werden (vgl. Rath 1999, S. 60 ; Walthes 2003, S. 56 ff.).

2.2. Häufigkeit

Laut einer Studie der World Health Organization (WHO) aus dem Jahr 2010 leben auf der Welt etwa 39,4 Millionen blinde und 246 Millionen sehbehinderte Menschen – bei einer Gesamtbevölkerung von 6,7 Milliarden (vgl. Mariotti 2012, S. 5) –, davon 90 % in Entwicklungsländern (vgl. WHO 2013).

In einigen Ländern, so auch in Deutschland, wird die Zahl der Menschen mit Sehschädigung nicht erhoben. Doch ausgehend von Zahlen anderer europäischer Staaten, die die WHO im Jahr 2004 verkündete (s. Resnikoff 2004), schloss Prof. Bernd Bertram, Vorsitzender des Berufsverbands der Augenärzte Deutschlands e.V., dass 2002 in Deutschland rund 164.000 blinde und 1,1 Millionen sehbehinderte Menschen gelebt haben mussten (vgl. Bertram 2005, S. 267).

62,6 % der Sehbehinderten sowie 81,7 % der Blinden sind 50 Jahre oder älter (vgl. Mariotti 2012, S. 5). Diese Zahlen verdeutlichen, dass viele Augenerkrankungen erst im Laufe des Lebens auftreten. Aufgrund dessen und der gleichzeitig steigenden Lebenserwartung wird die Anzahl der blinden und sehbehinderten Personen weltweit voraussichtlich stetig wachsen, auch wenn die medizinischen Fortschritte

gleichzeitig viele Augenerkrankungen abwenden oder behandeln können (vgl. Bertram 2005, S. 267).

Die Zahl der von Geburt an blinden Menschen sinkt, da die medizinische Entwicklung die Blindheit z.T. abwenden und zu einer Sehbehinderung "lindern" kann (vgl. Rath 1998, S. 15). Auch die Erblindung bzw. der Erhalt einer Sehbehinderung im Kindesalter geschieht selten; lediglich 4 % der Erblindungsursachen weltweit finden sich in der Kindheit, bezogen auf die Sehbehinderung ist dies sogar nur 1 % (vgl. Mariotti 2012, S. 6). Hudelmayer (1985a, S. 13) nimmt weiterhin an, dass mehr als die Hälfte der sehgeschädigten Kinder eine Mehrfachbehinderung, insbesondere eine geistige Behinderung, aufweisen.

Zudem sind Jungen öfter von einer Sehschädigung betroffen als Mädchen (vgl. ebd., S. 15 ; Walthes 2003, S. 91). Eine triftige Begründung hierzu liegt nicht vor; bestimmte Vererbungsprozesse und eine höhere generelle Krankheitsanfälligkeit werden als Ursachen vermutet (vgl. Hudelmayer 1985a, S. 15).

2.3. Ausgewählte Arten und Ursachen

Die vermutlich offenkundigste Art einer Sehbehinderung habe ich bereits in Kapitel 2.1 genannt, möchte ich aber der Vollständigkeit halber auch hier erwähnen: die ungenügende Sehschärfe. Bekanntermaßen lässt sich diese unterscheiden in Kurz- und Weitsichtigkeit. Die Fachbegriffe lauten Myopie und Hypermetropie (vgl. Gruber 2000b, S. 88 f.): Myope Menschen benötigen eine Korrektur für die Sicht in die Ferne, hypermetropische vermögen auf kurze Distanz nicht ausreichend zu erkennen.³ Auf das ebenfalls schon aufgeführte Gesichtsfeld gehe ich weiter unten in Zusammenhang mit zwei bezeichnenden Erkrankungen ein wenig näher ein.

Zudem ist das Erkennen von Kontrasten ein zentraler Aspekt der Diagnose einer Sehbehinderung. Ein weißer Kreis auf einer schwarzen Fläche bspw. bietet einen sehr hohen Kontrast. Doch je mehr sich die beiden Farben angleichen, desto schwächer wird er (s. Abb. 1, S. 10). Ein normalsichtiger Mensch ist in der Lage,

³ Auf den entsprechenden fehlerhaften Aufbau des Auges und die optisch-physikalischen Auswirkungen möchte ich hier nicht eingehen; bei tiefergehendem Interesse empfehle ich Gruber 2000b (S. 87–93).

auch den schwächsten, ganz rechts stehenden Kontrast der Abb. 1 zu erkennen; ein sehbehinderter mag damit Schwierigkeiten haben (vgl. Krug 2001, S. 115).

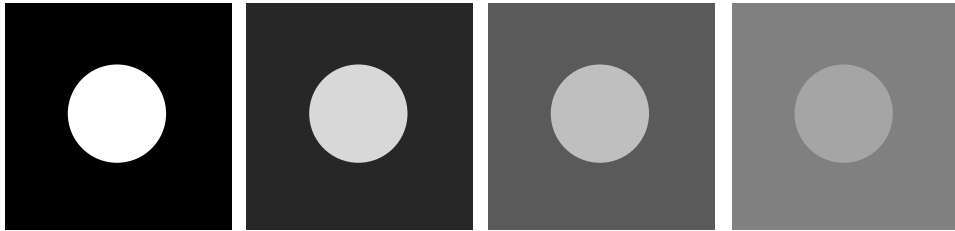


Abb. 1: Kontraste – von stark zu schwach
(eigene Darst.)

Einerseits wird die Netzhaut bei diesen Kontrastabstufungen unterschiedlich stimuliert, um die Form erkennen zu können. Andererseits entsteht ein Kontrast aber ebenfalls über den Unterschied der Lichtstärken, der sogenannten Leuchtdichten, die das betrachtete Objekt in Relation zur Umgebung ausstrahlt bzw. von ihm reflektiert wird (vgl. ebd., S. 115). Ein schwarzes Objekt, wie die linke Fläche auf Abb. 1, wirft keinerlei Licht zurück. Weiß hingegen ist sehr lichtintensiv und hell. So zeigt sich folglich auch hier: Der Leuchtdichteunterschied und somit der Kontrast zwischen der schwarzen Fläche und dem weißen Kreis ist sehr hoch. Durch intensive Sonneneinstrahlung bspw. wird die Leuchtdichte einer weißen Fläche noch verstärkt, da mehr Licht reflektiert wird. Eine Person, die diese Reflexion wahrnimmt, wird geblendet. Fühlt sich eine Person jedoch bereits von normalem Tageslicht gestört, spricht man von Blendungsempfindlichkeit oder Photophobie (vgl. ebd. ; Gruber 2000a, S. 55 ; Gruber 2000b, S. 94).

Nicht nur Kontraste, sondern auch Farben erkennt ein Mensch im Idealfall. Die Rezeptoren im Auge, die für die Farbwahrnehmung zuständig sind, heißen Zapfen; für jede der drei Grundfarben (Rot, Grün und Blau) gibt es eine Art (vgl. Gruber 2000b, S. 94). Sind die Zapfen nun geschädigt, so kann die jeweilige Farbe nicht bzw. nicht zur Genüge wahrgenommen werden; hier wird die Orientierung durch die Leuchtdichteunterschiede unterstützt (vgl. Krug 2001, S. 116). Bei einer kompletten Störung aller Zapfen liegt die totale Farbenblindheit vor, bei der sich die Betroffenen am Tage wie vollblind verhalten und erst bei dämmerigem Licht etwas erkennen können (vgl. Gruber 2000b, S. 94 f.). Denn für das Sehen in der Dämmerung sind die sogenannten Stäbchen im Auge verantwortlich, die lediglich Grauabstufungen wahrnehmen. Liegt im Gegenteil eine Schädigung der Stäbchen vor, spricht man von Nachtblindheit. Hier wird ausreichend Licht benötigt, um das Sehvermögen zu entfalten (vgl. ebd., S. 94 ; Rath 1999, S. 61). Da die Stäbchen zudem hauptsächlich in der Peripherie der Netzhaut liegen, die Zapfen hingegen

im Zentrum, ist eine Nachtblindheit oftmals mit einer peripheren Einschränkung des Gesichtsfeldes verbunden (vgl. Gruber 2000a, S. 66).

Zu bedenken ist des Weiteren, dass die Sehleistung einer sehbehinderten Person nicht zwingend stagniert, sondern je nach Ursache der Sehschädigung von Tag zu Tag oder gar von Stunde zu Stunde – nicht nur aufgrund der Lichtverhältnisse – variieren mag (vgl. Rath 1999, S. 61).

Neben diesen genannten visuellen Fehlwahrnehmungen existieren ebenso Fehlstellungen bzw. Muskelfunktionsstörungen des Auges. Dazu gehört das Schielen (med.: Strabismus). "Als Schielen bezeichnet man das Abweichen der Sehachse von der Normalstellung" (Gruber 2000a, S. 70), d.h., dass die Augen nicht zur selben Zeit denselben Punkt fixieren können. Dies wird hervorgerufen durch eine Schwäche der Augenmuskeln, die für die Ausrichtung des Auges zuständig sind. Strabismus kann auf nur einem oder auf beiden Augen vorliegen. Außerdem wird unterschieden zwischen dem Innenschielen (med.: Strabismus convergens) und dem Außenschielen (med.: Strabismus divergens) (vgl. ebd., S. 70–73).

Eine zweite motorische Störung ist der Nystagmus, der gemeinhin auch als "Augenzittern" bekannt ist. Beide Augen vollführen bei dem Nystagmus unwillkürliche, ruckartige Bewegungen, sodass die Fixierung eines Punktes kaum möglich ist (vgl. Krug 2001, S. 219). Zumeist verläuft die Augenbewegung beim Nystagmus horizontal, aber auch rotierende oder vertikale Ausrichtungen können auftreten (vgl. Pape 1985, S. 499).

Für eine Blindheit im Kindesalter gehört in Entwicklungsländern der Vitamin-A-Mangel zu den häufigsten Ursachen. Er ist mit Unter- bzw. Fehlernährung zu begründen und führt zur Austrocknung der Augapfeloberfläche, der sogenannten Xerophthalmia (vgl. Rath 1998, S. 13). Auch die Onchozerkose, die Flusskrankheit, hervorgerufen durch eine Infektion durch Parasiten, ist in Entwicklungsländern weit verbreitet (vgl. ebd.).

In den Industrieländern dagegen ist der Hauptgrund für frühkindliche Sehschädigung die Frühgeborenen-Retinopathie, auch Retinopathia praematurorum (vgl. Gruber 2000a, S. 62). Sie gehört zur Gruppe der Netzhauterkrankungen, der Retinopathien. Bei frühgeborenen Kindern entsteht sie, wenn ihnen unter künstlicher Beatmung eine hohe Konzentration an Sauerstoff zugeführt wird. Diese ist jedoch andererseits notwendig, um die Lungenfunktion zu unterstützen. Die noch nicht gänzlich entwickelte Netzhaut allerdings wird durch den hohen Sauerstoffgehalt geschädigt. Statt der Weiterbildung der wichtigen Gefäße breiten sich andere

Gefäße unkontrolliert im Inneren des Auges aus. Es kommt zur Ablösung der Netzhaut und damit zur Erblindung (vgl. Gruber 2000a, S. 62 ; Walthes 2003, S. 68 f.).

Zwei andere bekannte Retinopathien, welche die Größe des Gesichtsfeldes einschränken, sind die Makuladegeneration und die Retinopathia pigmentosa (RP). Beide treten häufig erst altersbedingt auf, aber auch Kinder können betroffen sein. Bei der Makuladegeneration ist die Makula, der gelbe Fleck, der Punkt des schärfsten Sehens, geschädigt. Dies führt zu einem Zentralskotom, einem zentralen Gesichtsfeldausfall, sodass lediglich Dinge erkannt werden können, die sich in der Peripherie befinden. Umgekehrt verläuft es bei der RP: Hier ist die Sicht in der Peripherie behindert und nur im Zentrum möglich – man spricht auch von "Röhren Gesichtsfeld" oder "Tunnelsicht" (vgl. Gruber 2000a, S. 66 ; Krug 2001, S. 117 ff. ; Rath 1999, S. 61 ; Walthes 2003, S. 69). Wie bereits weiter oben aufgeführt, geht diese periphere Behinderung des Öfteren mit einer Nachtblindheit einher.

Ebenfalls eher als altersbedingte Schädigung des Auges geläufig ist die Katarakt, im Volksmund "grauer Star" genannt. Hierbei ist die Linse des Auges getrübt, sodass ein grauer Sichtschleier entsteht. Diese Trübung kann sich auf die gesamte Linse erstrecken oder nur Teile von ihr umfassen (vgl. Gruber 2000a, S. 59).

Das Glaukom, der "grüne Star", rundet die Auflistung der häufig vorkommenden Augenerkrankungen ab und tritt bisweilen als Auswirkung der Frühgeborenen-Retinopathie auf. Es ist geprägt von einem hohen Augeninnendruck. Dadurch erscheinen die Augen ungewöhnlich groß. Des Weiteren liegt eine Blockade für den Abfluss der Flüssigkeit im Auge, des Kammerwassers, vor. Die Betroffenen sind oftmals blendempfindlich und haben "Schmerzen, wenn sich die äußeren Schichten [des Auges] nicht weiter dehnen können" (ebd., S. 55). Die Bezeichnung "grüner Star" resultiert aus einer Verfärbung der Hornhaut, hervorgerufen durch Eindringen von Kammerwasser durch Risse in der Hornhaut (vgl. ebd.).

Es gibt freilich noch diverse andersartige Fehlbildungen, Schädigungen und Erkrankungen des Auges, die eine Sehbehinderung oder Blindheit verursachen – angefangen vom kompletten Fehlen der Augen über Tumore am Lid und Entzündungen bis hin zur bereits beschriebenen Netzhautablösung. Dabei kann jeder Bereich des Auges betroffen sein. Eine recht umfangreiche Übersicht mit Erläuterungen bietet Gruber 2000a.

Hervorgerufen werden können angeborene und frühkindliche Schädigungen des Auges durch unterschiedlichste Faktoren – eine Vererbung gehört sicherlich zu

den häufigsten Ursachen. Auch sollte die Einnahme von Drogen, Alkohol und Medikamenten sowie übermäßige Röntgenbestrahlung während der Schwangerschaft vermieden werden, um das Risiko zu senken, ein (seh)behindertes Kind auf die Welt zu bringen. Die Problematik, die mit Frühgeburten einhergeht, wurde bereits genannt; und nicht zuletzt können Infektionen oder direkte Verletzungen des Auges zu einer Sehschädigung führen (vgl. Gruber 2000a, S. 55–62 ; Gruber 2000c, S. 10 f.).

Bisweilen ist die Sehbehinderung auch lediglich eine Nebenerscheinung einer anderen, tiefergehenden Krankheit bzw. Störung. Dies ist bspw. bei dem Albinismus, dem Down-Syndrom und der neuronalen Ceroidlipofuszinose (NCL) der Fall. Der Albinismus ist wohl besonders berühmt durch die weißen Haupthaare, die die betroffenen Personen von Natur aus tragen. Ihnen fehlt das Enzym Tyrosinase, wodurch die Farbpigmentierung der Haare, Haut und Iris im Auge – der Regenbogenhaut – nicht gelingt. Dies führt u.a. zu Blendungsempfindlichkeit und außerdem einem verminderten Visus (vgl. Gruber 2000a, S. 80).

Menschen mit Down-Syndrom weisen ein zusätzliches drittes Chromosom 21 auf. So kommt auch die alternative Bezeichnung "Trisomie 21" zustande. Die Betroffenen haben ein rundliches Gesicht, gegen das die Augen recht klein wirken. Katarakt und hohe Myopie treten häufig auf (vgl. ebd., S. 79).

NCL ist eine sehr seltene und unheilbare Stoffwechselkrankheit – Walthes (2003, S. 73) nennt eine Häufigkeit von "ca. 1,3 : 100 000 Geburten". Sie macht sich meist erst im Kleinkindalter bemerkbar und verschafft eine geringe Lebenserwartung. Gesunde Nervenzellen werden bei dieser Erkrankung nach und nach zerstört, so auch diejenigen im Auge (vgl. ebd.). Die erkrankten Menschen verlieren die "Fähigkeiten des Sehens, des Sprechens sowie der aktiven Bewegung und [gelangen] zu einer fortschreitenden Demenz" (ebd.).

2.4. Motorische, psychosoziale und emotionale Auswirkungen einer Sehschädigung im Kindesalter

Eine Sehschädigung, besonders eine Blindheit, im frühen Kindesalter hat nicht nur Auswirkungen auf die Sehfähigkeit, sondern daraus folgend auch auf die motori-

sche, psychosoziale sowie emotionale Entwicklung des Kindes. Es wird geschätzt, dass sehbehinderte und blinde Kinder viermal so häufig Verhaltensauffälligkeiten aufweisen wie sehende (vgl. Kossen 1985, S. 511); der motorische Entwicklungsrückstand sehgeschädigter zu sehenden Kindern beträgt etwa vier Jahre (vgl. Krug 2001, S. 43).

Zur andersartigen Entwicklung der Sprache bei sehgeschädigten Kindern äußere ich mich im Zusammenhang mit der Wichtigkeit der Lesefähigkeit in Kapitel 3.2. Die Wahrnehmung dagegen thematisiere ich im Hauptteil, d.h. in den Kapiteln 4 und 5.

2.4.1. Psychosoziale und emotionale Verhaltensauffälligkeiten

Die Hauptursache von psychosozialen bzw. emotionalen Verhaltensauffälligkeiten findet sich nicht primär bei dem sehgeschädigten Kind, sondern vielmehr bei dem u.U. daraus resultierenden distanzierten Verhältnis der Bezugspersonen, hauptsächlich der Eltern. Diese wissen evtl. nicht, wie sie mit der Behinderung des Kindes umzugehen haben, haben Berührungsängste und möchten keine Fehler machen. Zudem kann die Geburt eines behinderten Kindes zu innerfamiliären Spannungen v.a. zwischen Vater und Mutter führen; im schlimmsten Fall wird das Kind vernachlässigt oder verstoßen, weil es behindert ist (vgl. Kossen 1985, S. 511).

Andere wiederum meinen, dem Kind übermäßig viel Liebe und Zuwendung zukommen lassen zu müssen, damit es sich wohlfühlt, und schützen es vor jeglicher unangenehmer Erfahrung (vgl. ebd.). Beide Ansichten jedoch nehmen großen Einfluss auf das Selbstbewusstsein des Kindes und prägen es in einer verhaltensauffälligen, eher negativen Art und Weise.

Wird das Kind von den Eltern verstoßen oder haben sie Angst vor dem Kind, erfährt das Kind wenig Liebe, wird ausgegrenzt und kann infolgedessen zu einem sehr zurückgezogenen, schüchternen Kind heranwachsen (vgl. Haug-Schnabel 2009, S. 7 f./14) oder aber im Gegenteil – nach der Frustrations-Aggressions-Hypothese von Dollard und Miller – zu Aggressionen neigen (vgl. Hillenbrand 1999, S. 170). Eine solche Frustration wäre in diesem Falle die Vernachlässigung des Kindes seitens der Eltern bzw. der Bezugsperson. Die Aggressionen können sich sowohl durch körperliche sowie verbale Gewalt äußern, auf andere Personen gerichtet sein oder auf sich selbst (Autoaggression) als auch sich indirekt zeigen, bspw. durch Arbeitsverweigerung (vgl. ebd., S. 168 ; Hammer 2000c, S. 147).

Bei zu viel Zuwendung und Schutz seitens der Eltern läuft das Kind Gefahr, recht unterschiedliche Ängste zu entwickeln. Jegliche Situationen, vor denen die Eltern das Kind bewahrten, wird auch in Zukunft von dem Kind als gefährlich eingestuft; die Angst ist dem Kind gewissermaßen beigebracht bzw. anerzogen worden (vgl. Hammer 2000c, S. 140 f.). Dabei ist es unumgänglich, das sehgeschädigte Kind an solche vermeintlich bedrohlichen Situationen heranzuführen, damit es lernt, mit ihnen umzugehen. Denn dies ist ein wichtiger Aspekt, um zukünftig eigenständig und unabhängig leben zu können.

Eine jener anerzogenen Ängste ist die soziale Angst. Sie resultiert aus der starken Bindung an die Bezugsperson. Von jener will das Kind nicht verlassen werden, daher klammert es an ihr fest. Gleichermaßen traut es sich nicht, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Dies lassen die Eltern ggf. selbst nicht zu, "da sie Angst haben, mit der Behinderung des Kindes konfrontiert zu werden" (ebd., S. 141).

Aufgrund der reduzierten visuellen Wahrnehmung kann das Kind heiße oder spitze Gegenstände, die zu Verletzungen führen könnten, nicht so gut erkennen wie sehende Kinder. Daher passiert es schneller, dass ein sehgeschädigtes Kind unangenehme haptische Erfahrungen macht. Es entwickelt Angst davor, etwas zu berühren, und auch die Eltern entfernen sämtliche gefährlichen Gegenstände aus der Umgebung aus Sorge um ihr Kind (vgl. ebd., S. 140).

Zu guter Letzt geschehen derartige Erfahrungen auch mit der ganzkörperlichen Bewegung im Raum. Ein blindes Kind kann leicht über Hindernisse auf dem Boden stolpern oder bspw. mit dem Kopf oder Hals mit einer Tischkante kollidieren. Die Bezugspersonen nehmen das Kind daher zumeist an die Hand, anstatt es den Raum frei erkunden zu lassen. Fehlt eine solche anleitende Person, fühlen sich die blinden Kinder u.U. sehr allein und hilflos und sind ängstlich. Vor allem unbekannte Umgebungen sind für sie schwierig zu erfassen, daher bewegen sie sich dort von sich aus nur sehr zaghaft (vgl. ebd.). Auch fehlen die visuellen Reize, die ein sehendes Kind anlocken. Akustisch wahrnehmbare Signale sind nicht derart omnipräsent. Daher haben blinde Kinder nicht so schnell das Bedürfnis, sich im Raum fortzubewegen; bei vollkommener Stille haben sie gar keinerlei Orientierungspunkte. Zudem entwickelt sich die Fähigkeit, akustische Zeichen im Raum zu orten, später als das visuelle Lokalisationsgeschick (vgl. Walthes 2003, S. 77).⁴

Hinzu kommt, dass gerade blinde, aber auch sehbehinderte Kinder einen Raum, eine Situation oder auch nur einen Gegenstand nicht schnell überblicken können –

⁴ An dieser Stelle sei anzumerken, dass die weitverbreitete Auffassung, blinde Menschen könnten besser hören als sehende, nicht korrekt ist. Sie haben lediglich gelernt, den Hörsinn besser einzusetzen und die akustischen Reize genauer auszuwerten (vgl. Weinläder 1985, S. 521).

denn das Einordnen von Geräuschen und das haptische Ertasten benötigen mehr Zeit als ein visueller Eindruck. All dies kann zu Zurückhaltung, Passivität und mangelndem Erkundungsinteresse führen (vgl. Weinländer 1985, S. 523 f.).

Ein weiterer Punkt, der das Selbstwertgefühl der sehgeschädigten Kinder negativ beeinflussen kann, ist die Tatsache, dass – bringt man es ihnen nicht sorgsam bei – sie irgendwann bemerken werden, dass sie anders sind als andere Kinder (vgl. Hammer 2000c, S. 141). Es kann passieren, dass sie darunter leiden, "seltsam" auszusehen oder besondere Brillen tragen zu müssen. Gerade wenn gesunde Kinder sich über diese Begebenheiten lustig machen, färbt dies auf die sehgeschädigten ab – sie betrachten sich dann mit anderen Augen, suchen die Fehler bei sich, ziehen sich zurück und bekommen Angst vor anderen Kindern (vgl. Krug 2001, S. 88 f.).

Sofern keine großartigen Aggressionen bei sehgeschädigten Kindern zu verzeichnen sind, ist jedoch festzustellen, dass sie allgemein sehr höflich gegenüber anderen Personen wirken. Dies ist damit zu begründen, dass sie bemerkt haben, dass sehende Menschen ihnen in vielen Situationen zur Hand gehen können, in denen die sehgeschädigten Kinder Defizite aufweisen. Zwar ist es gut möglich, dass jene Freundlichkeit lediglich eine Fassade darstellt, unter der sich Wut versteckt (vgl. Hammer 2000c, S. 147), doch setzt sie gleichermaßen die Berührungängste herab, die eine Bezugs- oder andere dritte Person hegen könnte.

2.4.2. Motorische Verhaltensauffälligkeiten

Wie schon im letzten Abschnitt beschrieben, bewegen sich blinde Kinder kaum von sich aus in einem Raum – aufgrund von "Mangel an Gelegenheit für die Fortbewegung" (Walther 2003, S. 77). Da dies gleichermaßen unter psychologischen als auch motorischen Gesichtspunkten auffällt, sei es der Vollständigkeit halber auch hier genannt.

Auch die Autoaggressionen im Sinne einer Selbstverletzung seien hier erneut aufgeführt. Sie dienen dazu, sowohl den eigenen Körper zu spüren und zu stimulieren als auch Aufmerksamkeit von anderen Menschen zu bekommen (vgl. Hammer 2000c, S. 145).

Je nach Art der Sehbehinderung ist eine schiefe Kopfstellung notwendig, damit das Kind bestmöglich sehen kann. Auch muss es ggf. den zu betrachtenden Gegenstand nah an die Augen heranholen (vgl. Walther 2003, S. 81).

Zudem ist bei sehbehinderten Kindern bisweilen die Auge-Hand- oder auch die Auge-Fuß-Koordination gestört. Die Hand bzw. der Fuß wird nicht zielgerichtet entsprechend den Informationen der visuellen Wahrnehmung bewegt (vgl. Krug 2001, S. 43). Sehgeschädigte Kinder sind daher zunächst recht grobmotorisch und benötigen mehr Zeit, sich auch in der Feinmotorik zu üben.

Ebenfalls fällt es ihnen schwerer, die Bewegungen (auch Gestik und Mimik) der Erwachsenen abzugucken und nachzuahmen (vgl. ebd., S. 88/193). So sind kleine Gesten wie Kopfnicken für "Ja" oder Schulterzucken für "Weiß ich nicht" bei blinden Kindern eher weniger zu finden (vgl. Hammer 2000a, S. 123). Da sie nicht gelernt haben, dass Körperhaltung, Gestik und Mimik ein für sehende Menschen wichtiger Bestandteil der Kommunikation sind, wissen sie auch nicht, dass sie durch die fehlende Anwendung u.U. ungewöhnlich erscheinen und missverstanden werden. Blinde Kinder wirken bspw. meist lustlos, weil die Mimik nicht beständig verrät, wie sie sich tatsächlich fühlen (vgl. ebd.).

Ein großer Aspekt der motorischen Verhaltensauffälligkeiten sind nicht bewusst gesteuerte Bewegungstereotypen, die aufgrund der sehr weiten Verbreitung unter blinden Menschen auch als "Blindismen" bezeichnet werden (vgl. Kossen 1985, S. 510).

Die vielleicht häufigste Stereotypie ist ein Wippen bzw. Schaukeln des Oberkörpers oder Kopfes, das sich sowohl im Sitzen als auch im Stehen zeigen kann. Ein schnelles Flattern oder Winken mit den Händen an den Seiten des Körpers ist ein weiterer Blindismus, ebenso ein Bohren in den Augen. Auch Grimassieren tritt bei blinden Kindern bisweilen gehäuft auf (vgl. ebd. ; Hammer 2000c, S. 142).

Die bewegungsintensiven Blindismen gleichen den natürlichen Bewegungsdrang des Kindes aus und kompensieren auf diese Weise die verminderte Bewegung im Raum. Zudem stimulieren die Kinder durch die Ausführung einer Stereotypie ihren Körper und kommen dadurch zu einer besseren Selbstwahrnehmung. Nicht zuletzt dienen auffällige, deutliche Bewegungen einer Kontaktaufnahme zu anderen Menschen bei Wunsch nach Aufmerksamkeit (vgl. Hammer 2000c, S. 143 ; Kossen 1985, S. 510).

Beim Bohren in den Augen oder schnellen Bewegungen der Hände vor den Augen hingeworfen werden bei einem Kind mit noch minimaler Lichtwahrnehmung Schatten

und Lichtblitze hervorgerufen, die für das Kind interessant sind (vgl. Kossen 1985, S. 510).

Zu verzeichnen ist, dass das Auftreten von Blindismen gehäuft mit größeren Emotionen verbunden ist, wo eine Reizüberflutung stattfinden kann: In unbekanntem Situationen, wo Angst oder Leistungsdruck präsent sind, aber auch bspw. bei übermäßiger Freude führen blinde Kinder eine Stereotypie mit größerer Wahrscheinlichkeit aus (vgl. Hammer 2000c, S. 143). Daraus lässt sich schließen, dass die Blindismen das Kind beruhigen und in einen Einklang mit sich selbst versetzen. Sofern allerdings nicht darauf geachtet wird, dem Kind die Stereotypen abzutrainieren, bleiben sie auch im Erwachsenenalter erhalten. Sie sollten unterbunden werden, um die betroffenen blinden Personen zu schützen. Denn die Norm der sehenden Gesellschaft sieht derartige Bewegungen nicht vor, sodass die entsprechenden Menschen ausgegrenzt oder falsch eingeschätzt würden – als geistig statt sehbehindert (vgl. Meibauer 2014, S. 107 f.).

2.5. Ausgewählte Hilfsmittel

Sehgeschädigten Menschen werden diverse Hilfsmittel geboten, um unabhängig und somit bestmöglich gleichberechtigt mit sehenden leben zu können. Einige jener Hilfsmittel möchte ich in diesem Kapitel vorstellen.⁵

2.5.1. Lesen und Schreiben

Da Brillen oder Kontaktlinsen bei Sehbehinderten zur Vergrößerung nicht ausreichen, benötigen sie weitere optische Vergrößerungshilfen, um lesen zu können. Hierzu werden bspw. herkömmliche wie auch elektronische Lupen genutzt, kleine Fernrohre sowie Bildschirmlesegeräte (s. Abb. 2, S. 19). Bei diesem wird der zu lesende Text auf die Unterlage gelegt und ohne zeitliche Verzögerung auf dem Bildschirm dargestellt. Der Zoom sowie Kontrast, Helligkeit und Farben können

⁵ Eine weitaus umfangreichere Auflistung von Hilfsmitteln (besonders optische, vergrößernde) sowie weiteren für sehgeschädigte Menschen optimierten Gebrauchsgegenständen ist bei Maritzen 2013 nachzuschlagen. Simon 2012 (S. 29–36) bietet dagegen eine Zusammenstellung von Vertrieben und Herstellern diverser Hilfsmittel.

manuell an dem Gerät auf die Bedürfnisse des jeweiligen Nutzers eingestellt werden (vgl. Maritzen 2013, S. 157 f.). Entsprechende Optionen sind auch bei den meisten Computerbildschirmen vorhanden, sodass auch die Arbeit am Computer ohne Weiteres möglich ist. Außerdem gibt es Großschrifftastaturen, die zwar das Format einer herkömmlichen Tastatur haben, allerdings größer beschriftet sind (vgl. ebd., S. 170 f.). Dies erleichtert den Umgang mit dem Computer noch weiter.



Abb. 2: Bildschirmlesegerät
(eigenes Foto)

Hochgradig sehbehinderte sowie blinde Personen hingegen können beim Lesen freilich nicht auf Vergrößerungen zurückgreifen, sondern sind angewiesen auf die Punktschrift. Die Punktschrift wurde im Jahr 1825 von dem erblindeten Franzosen Louis Braille entwickelt und wird daher auch als Brailleschrift bezeichnet. Seit 1879 wird sie im deutschsprachigen Raum genutzt (vgl. Hudelmayer 1985b, S. 127). Ein Zeichen (Buchstabe, Ziffer oder Satzzeichen) besteht dabei aus einer Kombination von bis zu sechs Punkten, aufgeteilt wie bei einem Würfel in zwei parallele Dreierspalten (s. Abb. 3). Insgesamt sind auf diese Weise 64 unterschiedliche Kombinationen darstellbar. Die Punkte sind erhaben, sodass sie mit den Fingern gelesen werden können.

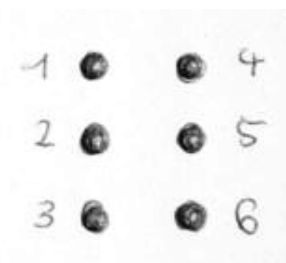


Abb. 3: Die sechs Punkte des
Brailleschriftsystems
(eigene Darst.)

Es wird unterschieden zwischen der Basis-, der Voll- und der Kurzschrift. Die Basisschrift wird kaum genutzt, da sie sich nur geringfügig von der Vollschrift unterscheidet: Generell sind neben den 26 Buchstaben des deutschen Alphabets auch den Umlauten ä, ö und ü sowie dem ß jeweils ein Zeichen zugeordnet. Hier endet bereits die Definition der Basisschrift. Bei der Vollschrift hingegen werden auch Diphthonge wie eu und ie sowie weitere Buchstabenzusammenschließungen wie sch, st und ch nicht über die einzelnen Buchstabenzeichen gebildet, sondern unter einem einzelnen Zeichen zusammengefasst (vgl. Hudelmayer 1985b, S. 127). Brailleschrift ist sehr platzinehmend, da die genormte Punktgröße die variable Größe der Schwarzschrift – d.h. die Schrift der Sehenden – bei Weitem übersteigt (vgl. Maritzen 2013, S. 175 f.). Zudem muss recht starkes Papier verwendet wer-

den, damit die Punkte nicht einreißen. Um den Umfang eines in Blindenschrift geschriebenen Werkes zu reduzieren und um außerdem ein schnelleres Lesen und Schreiben zu ermöglichen, gibt es die Kurzschrift. Hier sind nicht nur die o.g. Buchstabengruppen über ein einziges Zeichen definiert, sondern auch bestimmte, häufig auftretende Silben oder gar Wörter werden auf ein oder zwei Zeichen gekürzt (vgl. Brugger 2000, S. 156 f. ; Maritzen 2013, S. 175).

Die Zeichen der Ziffern 1–9 und 0 entsprechen denen der Buchstaben a–j; zur Unterscheidung wird ihnen jedoch das Zahlenzeichen vorangestellt (Punkte 3, 4, 5 und 6). Auf Groß- und Kleinschreibung wird in der Regel nicht geachtet; für Sonderfälle gibt es aber auch hierfür ein Zeichen, das Großschreibung verdeutlicht, das dem betreffenden Buchstaben vorangestellt wird.

Zudem existiert eine spezielle Mathematikschrift, die den Umgang mit mathematischen Rechnungen ermöglicht, die über die Grundrechenarten hinausgehen (bspw. Wurzelziehung oder Bruchrechnung). Mithilfe einer Notenschrift, die Tonhöhe und Tonlänge angeben kann, können des Weiteren Musiknoten dargestellt werden (vgl. Brugger 2000, S. 157–160 ; Hudelmayer 1985b, S. 128 f.).

Geschrieben wird die Blindenschrift im Alltag mit Punktschriftmaschinen⁶. Diese sind prinzipiell aufgebaut wie übliche Schwarzschriftschreibmaschinen, besitzen jedoch lediglich sieben Schreib Tasten (s. Abb. 4): für jeden der sechs möglichen Punkte eine sowie eine Leertaste (vgl. Maritzen 2013, S. 178). Es ist zu bedenken, dass blinde Menschen kaum handschriftlich zu schreiben vermögen, da ihnen die optische Rückmeldung fehlt. Das Schreiben auf einer Punktschriftmaschine ist also nicht gleichzusetzen mit dem Schreiben auf einer üblichen Schwarzschriftschreibmaschine, wie Sehende sie dereinst benutzten. Sondern die Punktschriftmaschine ersetzt die Handschrift, ermöglicht den Blinden überhaupt erst die schriftliche, nichtelektronische Kommunikation.



Abb. 4: Punktschriftmaschine
(eigenes Foto)

Und auch für blinde Menschen besteht die Möglichkeit, einen Computer optimal zu nutzen. Hierbei ist der sogenannte Screenreader das Schlüsselement. Er er-

⁶ Es gibt auch spezielle Blindenschriftdrucker. Diese werden jedoch zum großen Teil lediglich in Druckereien, Vertrieben o.Ä. eingesetzt.

fasst die Informationen, die der Computer darstellt, und gibt sie auf einem für blinde Nutzer hilfreichen Wege aus. Häufig geschieht dies durch eine Sprachausgabe, mitunter ebenfalls mithilfe einer sogenannten Braillezeile (vgl. Maritzen 2013, S. 186 f.). Diese gibt den auf dem Bildschirm sichtbaren Inhalt elektronisch als Punktschrift wieder (s. Abb. 5). Der Platz ist jedoch begrenzt, sodass nur eine recht kleine Anzahl an Brailleschriftzeichen zu einer Zeit dargestellt werden kann (vgl. ebd., S. 188). Im Gegensatz zur üblichen Punktschrift besitzt die Braillezeile eine zusätzliche, vierte Punktzeile, sodass ein Zeichen dort aus bis zu acht Punkten besteht. Dies ist die sogenannte Computer-Brailleschrift. Auf diese Weise können mehr Schwarzschriftsymbole, nicht nur Buchstaben und Lautgruppen, sondern auch Ziffern, weitere mathematische Symbole und Groß- und Kleinschreibung eins zu eins in Punktschriftzeichen übertragen werden. Die üblichen Buchstaben und Satzzeichen werden wie gewöhnlich dargestellt; die vierte Punktzeile bleibt dabei einfach frei (vgl. ebd., S. 174/188).



Abb. 5: Braillezeile
(eigenes Foto)

2.5.2. Alltag und Haushalt

Viele Haushaltsgeräte oder anderweitige Gebrauchsgegenstände sind in für sehgeschädigte Menschen optimierter Gestalt auf dem Markt. So ermöglichen aufklappbare Armbanduhren das Ertasten der Zeiger und somit das Ablesen der Uhrzeit (vgl. Maritzen 2013, S. 94). Außerdem gibt es viele Geräte, die mit einer Sprachausgabe ausgestattet sind: Zu diesen können ebenfalls die Uhren zählen, aber auch bspw. Küchen- und Personenwaagen, Taschenrechner und Handys. Damit Blinde oder Farbenblinde z.B. ihre Garderobe farblich passend kombinieren oder den Reifegrad einer Frucht erkennen können, existieren Farberkennungsgeräte. Diese erfassen den entsprechenden Gegenstand und nennen die Farbe per Sprachausgabe (vgl. ebd., S. 99 f.).

2.5.3. Straßenverkehr

Für die Orientierung im Straßenverkehr ist der Blindenlangstock oder kurz Blindenstock das wichtigste Hilfsmittel (vgl. Maritzen 2013, S. 202). Mit ihm wird der

unmittelbare Weg auf Hindernisse abgetastet (s. Abb. 6). Einige blinde Menschen besitzen zusätzlich einen Blindenführhund. Um als solcher dienen zu können, muss der Hund eine Ausbildung erfahren, in der er u.A. lernt, auf Ampeln zu achten, Briefkästen zu erkennen und nicht willkürlich mit dem Bellen anzufangen (vgl. Maritzen 2013, S. 221–224).



Abb. 6: Nutzung des Blindenstocks
(eigenes Foto)

Mancherorts sind die Fußgängerampeln mit Tastern für Blinde ausgestattet. Werden diese Taster berührt, erklingt wiederholt ein hoher Ton, wenn die Ampel auf Grün umspringt. Bei Rot hingegen oder wenn der Taster nicht berührt wurde, ist ein klopfendes Geräusch wahrzunehmen.

Damit die Mitmenschen mehr Rücksicht nehmen können, tragen Sehgeschädigte in der Öffentlichkeit zumeist eine Armbinde, die das Symbol für eine Sehschädigung zeigt: drei schwarze Punkte auf gelbem Untergrund (s. Abb. 7).



Abb. 7: Armbinde mit Symbol für Sehschädigung
(eigenes Foto)

2.6. Schulen für Blinde und Sehbehinderte

In Deutschland gibt es derzeit etwa 50 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Hinzu kommen mobile Dienste und Beratungszentren (vgl. VBS 2014d). Im Jahr 1806 wurde die erste deutsche Blindenschule in Berlin gegründet (vgl. Hammer 2000b, S. 16), die bis heute besteht. Zusammen mit denen in Hamburg, Leipzig, Stuttgart, Soest und Marburg gehört sie sicher zu den bekanntesten und größten ihrer Art. Die Marburger Förderschule, die Carl-Strehl-Schule der Deutschen Blindenstudienanstalt e.V., ist dabei einzigartig im deutschsprachigen Raum: Sie bietet einen Gymnasialzweig an, der – wie an Regelschulen, d.h. Schulen für nichtbehinderte Kinder – mit dem Abitur abgeschlossen werden kann (vgl. blista 2014).

Zwar wird gerade im schulischen Bereich sehr auf Inklusion gesetzt, doch gibt es immer Kinder, denen es mehr zugutekommt, an einer speziellen Schule für sehgeschädigte Kinder unterrichtet zu werden. Das kann "soziale [sowie] psychische Gründe [haben], vom Sehvermögen [...] oder von der [Regels]chule, die sie [andernfalls] dann vor Ort vorfinden würden", abhängen (Meibauer 2014, S. 101). Es sollte also stets individuell entschieden werden, was für das jeweilige Kind die beste Lösung wäre. Aus diesem Grund ist es auf jeden Fall notwendig, dass derartige Schulen für blinde und sehbehinderte Kinder bestehen bleiben und nicht geschlossen werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden werde ich nun das BZBS in Hamburg näher vorstellen. Dieses hat seine Anfänge im Jahr 1830 (vgl. BZBS 2014). Nach einigen Standortwechseln, u.a. der Finkenau im Stadtteil Uhlenhorst, befindet sich das BZBS seit nunmehr dem Jahr 1963 am Borgweg in Hamburg-Winterhude (vgl. Meibauer 2014, S. 99).

In kleinen Klassenstärken von sechs bis zwölf Schülern werden die Kinder häufig sogar von zwei Sonderpädagogen, also in Lehrerdoppelbesetzung, unterrichtet. Insgesamt kümmern sich etwa 70 Kollegen – darunter Sonder- und Sozialpädagogen, Erzieher, Psychologen und Fachtherapeuten (für die Bereiche Physio-, Tanz- und Musiktherapie sowie Lebenspraktische Fertigkeiten, Mobilität und Orientierung) – um ca. 120 Schüler (vgl. ebd., S. 99 f.). Für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aus einem größeren Einzugsgebiet kommen, besteht die Möglichkeit, im zugehörigen Internat unterzukommen. Zudem befinden sich auf dem großzügigen Schulgelände zwei Spielplätze, eine kleine Schulbibliothek sowie eine Turn- und eine Schwimmhalle mit Lehrschwimmbekken.

In speziellen Förderklassen werden mehrfachbehinderte, d.h. in diesem Falle zusätzlich zur Sehschädigung geistig behinderte, Schüler betreut. Dies beinhaltet ggf. auch das Füttern und Wickeln.

Die Schüler können am BZBS den Realschulabschluss erreichen. Anschließend besteht für sie die Möglichkeit, an der nahegelegenen Heinrich-Hertz-Schule auch das Abitur abzulegen. Alternativ können sie die Höhere Handelsschule des BZBS besuchen und den dortigen Abschluss anstreben. Oder sie nehmen am BVJ teil, dem Berufsvorbereitungsjahr, das ebenfalls von der Schule angeboten wird.

Das BZBS ist eine offene Ganztagschule, die mit Ausnahme des Freitages Nachmittagskurse anbietet, wie dies auch an Regelschulen üblich ist (bspw. Rudern, Kunst, Tanz, Kochen, Musikband, Theater).

2.7. Blindenbibliotheken

Die Spezialbibliotheken für blinde Menschen lassen sich unterscheiden in Punktschriftbüchereien und Hörbüchereien. Diese bieten Bücher in Blindenschrift auf der einen bzw. sogenannte DAISY-Hörbücher⁷ auf der anderen Seite an. Zum Teil finden sich beide Typen unter einer Organisation an einem Standort, häufig jedoch bietet eine Bibliothek nur eine der beiden Medienarten an.

Insgesamt gibt es im deutschsprachigen Raum 14 Blindenbibliotheken; mit neun davon steht die große Mehrheit in Deutschland, zwei befinden sich in Österreich und drei in der Schweiz (vgl. VBS 2014a ; VBS 2014b ; VBS 2014c).

Genutzt werden können diese Spezialbibliotheken lediglich von blinden und sehbehinderten Personen; dies ist für sie kostenlos und wird vom Staat finanziert (vgl. Medibus 2014). Die Ausleihe verläuft in der Regel über eine Bestellung per Internet oder Telefon.

Die im Jahr 1894 gegründete DZB zu Leipzig ist die älteste Blindenbibliothek Deutschlands und vereint Punktschrift- und Hörbücher. Sie wird von etwa 6.500 Personen genutzt und bietet rund 53.000 Medien an (vgl. DZB 2014b). Die vorhandenen Bücher und Hörbücher sind sowohl belletristische als auch wissenschaftliche Werke, richten sich an Erwachsene und an Kinder. In dem Bestand der DZB finden sich außerdem zahlreiche Noten in Punktschrift (vgl. ebd.). Auch Medien in Schwarzschrift für sehende Menschen gibt es dort; diese behandeln den Themenbereich Sehbehinderung und Blindheit. Jene Medien können – im Gegensatz zu den speziellen Blindenmedien – von jedem genutzt werden (vgl. DZB 2014e).

Darüber hinaus bietet die Bibliothek verschiedene Medien zum Verkauf an, darunter erfüllbare Tastbilderbücher – zumeist aus Plastikreliefs, aber z.T. auch hergestellt aus unterschiedlichen Materialien – für Kinder (s. Kapitel 4.1) sowie Wandkalender mit Reliefs oder in Großdruck. Diverse dieser Medien stellt die DZB selbst her: "Publikationen sind in Brailleschrift zu übertragen, als Hörbuch aufzunehmen

⁷ "DAISY" steht für "Digital Accessible Information System". Auf eine DAISY-CD passen – aufgrund einer Komprimierung in das mp3-Format – 40 Stunden Laufzeit. Bei einer herkömmlichen Audio-CD sind dies lediglich 80 Minuten. So befindet sich häufig ein gesamtes Hörbuch auf einer einzigen DAISY-CD; dies ist folglich deutlich platzsparender als herkömmliche Hörbücher. Die DAISY-CDs lassen sich allerdings nur auf speziellen Geräten oder mit entsprechender Computersoftware abspielen. Mithilfe derer kann der Hörer wie in einem gedruckten Buch durch die Kapitel und Seiten blättern und Lesezeichen setzen (vgl. Blindenbücherei 2014c ; Maritzen 2013, S. 199 f.).

oder als Relief darzustellen" (DZB 2014c). Auch Aufträge werden angenommen und ausgeführt.

Per Spende oder Buchpatenschaft kann jeder die DZB finanziell unterstützen. Die DZB verübt auf Anfrage Führungen durch die Räumlichkeiten und Blindenschriftkurse – jedoch weniger für blinde und sehbehinderte Menschen als vielmehr für sehende, die die Welt der sehgeschädigten näher kennenlernen möchten (vgl. DZB 2014b ; DZB 2014d).

Es bestehen Kooperationen mit den weiteren Punktschrift- und Hörbüchereien Deutschlands, außerdem Österreichs und der Schweiz. Auch diverse Vereine, die sich mit Behinderungen, insbesondere der Sehbehinderung beschäftigen, zählen zu den Kooperationspartnern der DZB (s. DZB 2014a).

Zudem ist die DZB ordentliches Mitglied im Verein "Mediengemeinschaft für blinde und sehbehinderte Menschen e.V." (Medibus) (vgl. Medibus 2013), der sich im Jahr 2004 aus den Vereinen "Arbeitsgemeinschaft der Blindenhörbüchereien e.V.", "Arbeitsgemeinschaft der Blindenschriftdruckereien und -bibliotheken e.V." sowie "Mediengemeinschaft für Blinde und Sehbehinderte e.V." zusammenschloss (vgl. Medibus 2014). Zu den 18 ordentlichen und sechs assoziierten Mitgliedern gehören

Produzenten und Bibliotheken, die blindengerechte Medien herstellen und verleihen[,] sowie die landesweit tätigen Verbände der Blindenselbsthilfe im deutschsprachigen Raum [...]. Alle Mitglieder des Vereins sind gemeinnützig oder erfüllen Bildungsaufgaben (ebd.).

Medibus bietet einen Verbundkatalog an, der sämtliche Medien der Mitglieder – derzeit etwa 100.000 Medien – umschließt. Dadurch vereinfacht sich für den Kunden die Recherche.

Zu den weiteren Blindenbibliotheken im deutschsprachigen Raum gehören die Stiftung Centralbibliothek für Blinde (CB) und die Norddeutsche Blindenhörbücherei e.V. (NBH), die sich den Standort in Hamburg teilen. Im Gegensatz zur DZB in Leipzig bietet die NBH auch Hörfilme an (vgl. Blindenbücherei 2014b). Darunter versteht man Filme, deren visuelle Informationen von einem Sprecher erklärt werden. Dies lässt sich vergleichen mit der bei Filmen gängigen Untertitelfunktion für hörgeschädigte Menschen, wo ebenfalls der fehlende Sinn ersetzt wird. Zusätzliche Informationen zur CB und NBH sind auf ihrer gemeinsamen Webseite einzusehen (s. Blindenbücherei 2014a).

3. Leseförderung – allgemein und sehgeschädigtenspezifisch

Der Terminus "Leseförderung" ist neben den im vorigen Kapitel beschriebenen Begriffen "Blindheit" und "Sehbehinderung" eine weitere grundlegende Vokabel dieser Bachelorarbeit und wird daher in im Folgenden erläutert. Das Kapitel ist unterteilt in einen allgemeinen und einen auf die Sehschädigung speziell ausgelegten Abschnitt: Zunächst beschreibe ich die generelle Bedeutung der Fähigkeit, lesen zu können. In diesem Zusammenhang gehe ich außerdem kurz auf zwei Studien ein, die sich mit dieser Thematik befassen. Anschließend gehe ich über zur Wichtigkeit von Lesekompetenz bei blinden und sehbehinderten Menschen.

3.1. Lesekompetenz, Lesemotivation, Leseförderung

Die Fähigkeit, lesen zu können, "ist eine Schlüsselkompetenz [...] [und] eine notwendige Voraussetzung für Lernen und für die gesellschaftliche wie kulturelle Teilhabe" (Hohn 2013, S. 217). "Wer lesen kann, ist klar im Vorteil", lautet ein bekannter Spruch. Dies trifft nicht nur zu, um in Geschichten eintauchen oder Fachliteratur durchsuchen zu können – Schrift begegnet uns überall: auf Straßenschildern, im Supermarkt, an technischen Geräten. Umso wichtiger ist es, dass jeder Mensch lernt, die Buchstabenketten deuten zu können. Doch nicht nur müssen die Wörter entziffert werden können, sondern es muss auch sinnentnehmend gelesen werden, d.h. verstanden werden, was die Wörter zusammenhängend bedeuten und aussagen (vgl. ebd. ; Gailberger 2011, S. 30–36). Um dies zu erreichen, sollte außerdem eine rasche Lesegeschwindigkeit angestrebt werden, damit der zu lesende Satz als eine Einheit erkannt wird, statt dass "ein zu langsamer Leser [...] kurz vor Satzende wieder [vergisst] [...], was am Satzanfang zu lesen stand" (Gailberger 2011, S. 33).

Das Leseverständnis ist jedoch nicht nur eine wichtige Kompetenz beim Informationserwerb und damit die Grundlage für einen erfolgreichen Lebensweg, sondern hilft außerdem beim Aufbau der "sprachliche[n] Sensibilität, Moralentwicklung, Empathiefähigkeit [und] Fremdverstehen" (Reuther 2010, S. 2). "Wer liest, lernt[,] sich in andere Menschen hineinzusetzen, mitzufühlen, Fremdes zu verstehen. Er lernt, abstrakte Zeichen in innere Bilder zu übersetzen" (Kretschmer 2004, S. 9 f.).

Die vielzitierte, alle drei Jahre von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) durchgeführte internationale PISA-Studie⁸ beschäftigt sich mit der Erhebung von Leistungen 15-jähriger Schüler in unterschiedlichen fachlichen Bereichen, u.a. der Lesekompetenz. Bei der PISA-Untersuchung im Jahr 2009 war das Lesen gar der Schwerpunkt der Studie (vgl. OECD 2010, S. 18). Auch bei der nachfolgenden Studie 2012 sollten die Teilnehmer aus Texten "Informationen suchen und extrahieren, textbezogen kombinieren und interpretieren [sowie] reflektieren und bewerten" (Hohn 2013, S. 220).

Die weniger bekannte *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU)⁹, die im Fünf-Jahres-Turnus stattfindet, ist speziell auf die Leseleistung von Kindern am Ende der Grundschulzeit ausgerichtet. Ziel von IGLU ist es, die Lesemotivation und das Textverständnis der Kinder sowohl bei belletristischer als auch bei Sachliteratur zu erfahren (vgl. Tarelli 2012, S. 12).

Während die Ergebnisse Deutschlands bei IGLU aus dem Jahr 2011 sich nicht deutlich von den vorangegangenen Untersuchungen unterscheiden – die Leistungen der Deutschen liegen hier beständig knapp im oberen Drittel (vgl. Bos 2012, S. 101/106) –, ist bei den Resultaten von PISA 2012 zu den Vorjahren eine Verbesserung der Lesekompetenz deutscher Schüler festzustellen (vgl. Hohn 2013, S. 227). Während Deutschland zuvor stets im Mittelfeld der teilnehmenden Staaten lag, so befindet es sich nun "signifikant über dem OECD-Durchschnitt" (ebd., S. 228).¹⁰ Dennoch bleibt das Ziel, sich auch weiterhin zu verbessern und an die stets führenden Länder wie Korea und Finnland Anschluss zu finden.

Heino von Meyer, Leiter des *OECD Berlin Centre*, formulierte es nach den Ergebnissen aus dem Jahr 2009 so:

Deutschland ist aus der zweiten Liga in die erste Liga aufgestiegen, aber bis zur Champions League ist noch ein weiter Weg. Und vor allen Dingen muss es darum gehen, dass die Potentiale, die noch auf der Reservebank sitzen,

⁸ PISA: *Programme for International Student Assessment*

⁹ international: *Progress in International Reading Literacy Study*

¹⁰ Nähere Informationen sind Hohn 2013 zu entnehmen.

künftig besser genutzt werden. Also: Gemeinsames Trainieren ist angesagt (Meyer 2013, 01:38–01:58).

Da es mit zunehmendem Alter einer Person stetig schwieriger wird, deren Lesemotivation zu wecken (vgl. Gailberger 2011, S. 43), muss Leseförderung sehr früh ansetzen. Unter dem Begriff "Leseförderung" sind alle Maßnahmen zusammengefasst, Leselust, Lesefähigkeit und -verständnis eines Menschen zu verbessern (vgl. Bibliotheksportal 2013). Dies zu unterstützen, ist eine der Hauptaufgaben von ÖBs (vgl. ebd.); sie stellen daher verschiedene Angebote gerade für Kinder bereit: Vorleserunden, Bilderbuchkinos und Rallyes durch die Räume der Bibliothek – um nur einige zu nennen.

Das Zuhören, wenn vorgelesen wird, soll dabei nicht nur das Interesse des Kindes wecken, selbst zu einem Buch zu greifen und das Lesen zu lernen, und fördert nicht nur die Wortgewandtheit, sondern zudem die Konzentration und Fantasie des Kindes (vgl. Brandt 2009, S. 17). Diese helfen dem Kind wiederum beim selbstständigen Lesen, gedanklich bei der Geschichte zu bleiben und Bilder im Kopf entstehen zu lassen.

3.2. Bedeutung von Leseförderung für sehgeschädigte Kinder

Sehbehinderte und besonders blinde Kinder werden nicht "seit Geburt permanent mit Schrift, deren Bedeutung und Inhalt konfrontiert" (Anderes Sehen 2014), wie dies bei sehenden Kindern der Fall ist. Doch wie für sehende ist auch für sehgeschädigte Menschen das Lesen eine wichtige Kompetenz, welche im gesamten Leben von Bedeutung ist. Das sehbehinderte Kind muss lernen, die Buchstaben der Schwarzschrift zu unterscheiden, das blinde dagegen, die sechs Punkte der Brailleschrift korrekt zu erfühlen und die Abkürzungen der Kurzschrift in Buchstabenruppen und Wörter zu übersetzen. Beiden fällt das Lesenlernen aufgrund ihrer Behinderung generell schwerer als den sehenden Altersgenossen; auch die Lesegeschwindigkeit ist geringer (vgl. Krug 2001, S. 215 f.). Umso wichtiger ist es, ihr Interesse am Lesenlernen zu wecken und zu erhalten, damit sie sich früh daran gewöhnen, Schrift zu erkennen und zu deuten, und ihr Lesetempo durch Routine erhöhen können. Der Verein *Anderes Sehen e.V.*, der sich für die Förderung blinder Kleinkinder engagiert, vertritt meine Meinung, dass daher gerade sehgeschä-

digte Kinder früh gezielt Leseförderung erfahren sollten (vgl. Anderes Sehen 2014). Auf welche Weisen dies möglich ist, erörtere ich in Kapitel 4 und 5. An diesen Stellen werden außerdem weitere Aspekte der Wichtigkeit von Leseförderung genannt.

Zudem sind Lese- und Sprachförderung eng miteinander verknüpft. Kinder, denen viel vorgelesen wird, erweitern früh ihren Sprachschatz und es gelingt ihnen leichter, Sätze zu formulieren und sich zu artikulieren (vgl. Repolust 2013, S. 18). Umgekehrt hilft auch ein angeeignetes großes Vokabular beim Verständnis eines Textes (vgl. Krug 2001, S. 193). Sehbehinderten Menschen hilft ein großer Wortschatz zudem beim reinen visuellen Erkennen der geschriebenen Wörter – denn so haben sie die Möglichkeit, die vor den Augen undeutlich erscheinenden Buchstaben sinngemäß zu deuten und zu ergänzen, quasi zu "erraten" (vgl. ebd., S. 242). Die sprachliche Entwicklung sehgeschädigter Kinder verläuft jedoch häufig mit Komplikationen, die bei sehenden nicht zu finden sind. Dies hängt zu einem großen Teil damit zusammen, dass die Lippenbewegungen des Gesprächspartners nicht abgelesen werden können – was üblicherweise eine große Hilfestellung für das Sprechenlernen, die Sprechbewegungen, darstellt (vgl. ebd., S. 192). Gleichmaßen weisen v.a. blinde Kinder Probleme bei der korrekten Benennung von Objekten auf. Dies liegt darin begründet, dass die Eltern oder anderen Bezugspersonen die Objekte bzw. die Umwelt nicht genügend für das sehgeschädigte Kind beschreiben, sodass sich die Bedeutung der Wörter bei ihnen nicht festigen kann. Auch nutzen sie Floskeln wie Redewendungen an unpassenden Stellen, da sie die üblichen Regeln oder Normen der Kommunikation nicht zu erkennen vermögen (vgl. ebd., S. 193). Dabei ist es gerade für blinde und sehbehinderte Kinder von hoher Wichtigkeit, einerseits gehörte Sprache deuten und sie andererseits selbst korrekt verwenden zu können, denn "sie können mit der Sprache ihre Beeinträchtigung in der visuellen Wahrnehmung mehr oder weniger kompensieren" (ebd., S. 191).

4. Spezielle Medien zur Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder

Diverse der Medien, die eine ÖB anbietet, sind auch für sehbehinderte oder blinde Kinder geeignet. Erstlesebücher mit großer Schrift und deutlichen Bildern können von den sehbehinderten Kindern problemlos gelesen oder angesehen werden; für kleingedruckte Bücher kann zu Hause ein Bildschirmlesegerät oder ein anderes Vergrößerungsglas herangezogen werden. Sofern diese Hilfsmittel auch direkt in der ÖB angeboten werden, z.B. in entsprechenden Arbeitsräumen, ist dies für die betroffenen Menschen sicherlich noch angenehmer. Auch elektronische Medien sind für sehgeschädigte Kinder hilfreich, da sie am Computer auf die notwendige Größe gezogen werden können. Und letztlich seien ebenfalls Audio-medien wie Hörbücher und Musik-CDs genannt, auf die sehbehinderte und blinde Personen freilich ebenfalls problemlos zugreifen können, da der visuelle Reiz nicht benötigt wird.

Doch dieses Kapitel soll nicht sämtliche Medien behandeln, die für sehbehinderte und blinde Menschen bzw. Kinder geeignet sind, sondern jene eher außergewöhnlichen Medien, die für die kindliche, sehgeschädigtengerechte Leseförderung genutzt werden können. Gleichmaßen werden die pädagogische Relevanz der jeweiligen Medien erläutert und Vorschläge zum Umgang mit ihnen gegeben. Ich konzentriere mich dabei auf die Präsentation von Medien für jüngere Kinder, d.h. grob für Fünf- bis Siebenjährige, also im Grunde Erstklässler. Letztlich zeigt die Erfahrung, dass die kognitive Reife sehgeschädigter Kinder sehr unterschiedlich sein kann, sodass individuell abgewogen werden muss, inwieweit tatsächlich ein Medium geeignet ist. Doch um möglichst allgemein sprechen zu können, ist eine Angabe von fünf bis sieben sicher nicht verkehrt.

Das Punktschriftbuch, welches sicherlich als eines der blindentypischsten Medien erachtet werden kann, wird im Folgenden allerdings nicht angeführt: Einerseits geht das Erlernen der Punktschrift üblicherweise über die Dauer des ersten Schuljahres hinaus, sodass die fünf- bis siebenjährigen Kinder noch nicht in der Lage sind, die Punktschriftbücher vollends zu entziffern. Andererseits lernen sie die Brailleschrift in der Schule und werden dort pädagogisch angeleitet – im bibliothekarischen Leseförderungskontext jedoch ist ein Punktschriftbuch fehl am Plat-

ze, weil das reine Ertasten der erhabenen Punkte nicht zum Lesen motivieren kann; so wie auch bei normalsichtigen Menschen das Konfrontieren mit gedruckten Buchstaben nicht zum Lesen motiviert, sondern eine Buchseite voller Text im Gegenteil eher abschrecken mag.

Dies ändert sich aber, wenn nicht nur die Schrift, sondern auch die Illustrationen haptisch erfahrbar sind. Solche Tastbilderbücher werden in diesem Kapitel vorgestellt. Ein wenig gehe ich in diesem Zusammenhang auch auf die Punktschrift und die nötige Beschaffenheit der Schwarzschrift ein, doch bleibt dies eher ein Neben-aspekt. Auch der Einbeziehung von Puppen u.Ä., die als Anschauungsmaterial genutzt werden sollten, ist ein Unterkapitel gewidmet. Des Weiteren diskutiere ich die Eignung der sogenannten Tiptoi- oder auch TING-Bücher, die eine Kombination aus Buch, Interaktivität und auditiven Erlebnissen bieten. Zum Abschluss stelle ich heraus, welche Ansprüche ein Gesellschaftsspiel erfüllen muss, um für die Arbeit mit sehbehinderten und blinden Kindern geeignet zu sein.

Wie man sieht, sind dies bis auf die Tastbilderbücher allesamt Medien, die ursprünglich für sehende Kinder konzipiert worden sind. Doch auch jene anderen sind Medien, die nicht jedem (auch im Leseförderungskontext) geläufig sind oder die eine nähere Diskussion bzgl. der Eignung für sehgeschädigte Kinder benötigen.

Gerade für blinde Kinder ist es wichtig, frühzeitig an verschiedene Medien herangeführt zu werden, um ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, sich eigenständig allein oder in kleiner Gruppe beschäftigen zu können. Auf solch kleine Gruppen sind die hier vorgestellten Medien folglich auch ausgelegt. Lesefördernde Möglichkeiten für eine größere Gruppe stelle ich im nachfolgenden Kapitel 5 vor. Dort gehe ich bspw. auch auf Musik ein, die, wie bereits gesagt, in diesem Kapitel 4 keine Rolle spielt.

4.1. Tastbilderbücher

Tastbilderbücher sind Bilderbücher, deren Illustrationen haptisch erfahrbar sind. Blinde Kinder bekommen hierdurch die Möglichkeit, ähnlich ihren sehenden Altersgenossen Bücher anzuschauen. Tastbilderbücher sind wie übliche Bilderbücher die bestgeeigneten Medien, um kleine Kinder früh an Bücher heranzuführen;

die Illustrationen vermitteln Informationen, ebenso wie Buchstaben es tun, sodass auch Kinder sie bereits lesen können.

Ich möchte an dieser Stelle im Grunde zwei verschiedene Arten von Tastbilderbüchern vorstellen und vergleichen. Die eine Art sind Bücher mit erhabenen Plastikreliefs, die tatsächlich speziell für sehgeschädigte Kinder entwickelt worden



Abb. 8: Farbige Plastikreliefillustration (eigenes Foto)

sind. Plastikreliefs sind eine sehr simple Methode, Abbildungen für blinde Menschen erfahrbar zu machen. Die Linien einer üblichen (optischen, mit Tinte gedruckten) Illustration werden hierbei einige Millimeter unterschiedlich tief in eine starke Plastikfolie geprägt, sodass Konturen und weitere Feinheiten der Illustration zu erfühlen sind (s. Abb. 8). Dies geschieht mithilfe einer vorgefertigten Matrize, auf die die Folie gelegt wird, die anschließend mit dem sogenannten Thermoformverfahren per Vakuumpumpe und unter hoher Temperatur an die Form angepasst wird (vgl. Eriksson 2010, S. 2). Zudem kann die Plastikfolie eingefärbt werden, sodass sie auch optisch einen schöneren Reiz haben.

Bei der anderen Art der Tastbilderbücher, über die ich schon jetzt sagen möchte, dass ich die Ansicht meiner Mutter teile und sie für pädagogisch wesentlich wertvoller halte, werden unterschiedliche Tastqualitäten genutzt, d.h. die verschiedenartigsten Materialien zur Illustration herangezogen, die auf die Seiten geklebt werden: Stoffe, Holz, kleine Spielzeuge etc. Die Buchseiten selbst bestehen zu meist ebenfalls aus verstärktem Stoff oder anderem stabilen Material statt Papier, um die festgeklebten Tastqualitäten tragen zu können. Im optimalen Falle ebenfalls extra für blinde Kinder hergestellt, ähneln sie doch den für sehende Babys oder Kleinkinder konzipierten Spiel- und Fühlbüchern, auf die ich am Ende dieses Kapitels ebenfalls eingehen werde.

Zunächst bietet Tab. 2 eine kurze Gegenüberstellung der beiden Tastbilderbucharten – inhaltlich ein wenig gruppiert – die ich anschließend näher ausführe:

	Bücher mit Plastikreliefs	Bücher mit unterschiedlichen Tastqualitäten
1.	<ul style="list-style-type: none"> - kostengünstig - in Menge produzierbar 	<ul style="list-style-type: none"> - teuer - nur einzeln und aufwendig per Hand herzustellen

2.	- eintöniges Material - keine Interaktivität möglich	- verschiedene Materialien - (je nach Materialien) Interaktivität möglich
3.	- Gedanke: eine für sehende Menschen ausgelegte Illustration auch für blinde Menschen erkennbar machen	- Gedanke: eine Illustration für blinde Menschen auslegen, die auch von sehenden betrachtet werden kann
4.	- stellt zweidimensionale Formen dar	- stellt zweidimensionale, z.T. auch dreidimensionale Formen dar sowie taktile Strukturen

Tab. 2: Gegenüberstellung: Plastikreliefs und unterschiedliche Tastqualitäten (eigene Darst.)

1. Kosten- und Herstellungsaufwand:

Plastikreliefs lassen sich mithilfe des beschriebenen Thermoformverfahrens recht kostengünstig und maschinell in Menge produzieren (vgl. Meibauer 2014, S. 102 f.). Entsprechend sind die Bücher auch relativ preiswert zu erwerben.

Bei dem Gebrauch unterschiedlicher Tastqualitäten hingegen ist eine maschinelle Fertigung nicht möglich; jene Bücher werden zeitaufwendig einzeln per Hand gestaltet. Dadurch ist hier ein hoher Kaufpreis gerechtfertigt.

2. Material und Interaktivität:

Tastbilderbücher sprechen einen für sehgeschädigte Menschen sehr wichtigen Sinn an; durch die taktile Wahrnehmung können sehr viele Informationen gewonnen werden. Besonders auch im Hinblick auf das Erlernen des Punktschriftlesens sind die Sensibilität der Fingerkuppen sowie die Motivation, die Hände zum Tasten zu nutzen, schon frühzeitig zu schulen. Es ist für die Kinder sehr uninteressant, eintöniges Material wie die Plastikreliefs anzufühlen. Reines Plastik, bei dem lediglich Höhenunterschiede, aber keine strukturellen Divergenzen erfüllt werden können, bietet keine haptische Vielfalt, sodass das Kind wenig Neigung aufweisen wird, es zu betasten. Werden für ein Tastbilderbuch unterschiedliche Tastqualitäten gewählt, ist die haptische Erfahrung wesentlich attraktiver (vgl. Meibauer 2014, S. 104 ; Voutilainen 2008, S. 37). Die Finger von Wolle über Bonbonpapier zu einem Spielzeugauto wandern zu lassen, bedeutet Abwechslung und regt zur Erkundung an. Dieses Phänomen tritt auch bei sehenden Kindern auf und lässt sich damit vergleichen: Simple Schwarz-Weiß-Zeichnungen wirken langweilig und nicht spannend. Bunte Bilder mit glitzernden oder vergoldeten Fragmenten aber ziehen die Aufmerksamkeit

schnell auf sich. Kindern sollte etwas Besonderes geboten werden, das gilt für sehende wie für blinde (vgl. Abba 2008, S. 21).

Ähnlich verhält es sich mit der Interaktivität. Sobald eine Illustration nicht nur betrachtet werden kann, sondern gleichzeitig das Kind tätig werden kann, ist dies für das Kind noch reizvoller. Für sehende Kinder gibt es hier z.B. Bücher mit Drehscheiben oder kleinen aufklappbaren Luken auf den Seiten. Bei blinden Kindern bieten Entsprechendes in der Regel nur Bücher mit unterschiedlichen Tastqualitäten, Plastikreliefs jedoch nicht. Die Reliefs sind statisch und nicht veränderbar. Bei der Nutzung verschiedener Tastqualitäten aber gibt es diverse Möglichkeiten: z.B. Streichholzschachteln, in denen etwas versteckt werden kann; Schnüre, an denen Perlen hin- und hergeschoben werden können; Reißverschlüsse zum Öffnen und Schließen; bewegliche Playmobil-Figuren; und mithilfe von an kleinen Gegenständen befestigten Klettverschlüssen können diese auf filzigem Untergrund umgesetzt werden (s. Delgado 2012). Auf diese Weise wird zudem die Motorik des Kindes gefördert (vgl. Voutilainen 2008, S. 38). Mit dem Einsatz von Glöckchen oder Duftsäckchen als Illustrationsmaterial gibt es sogar einen Reiz für das Gehör und den Geruchssinn als zusätzliche Attraktivität (vgl. ebd., S. 39 f. ; Ripley 2008, S. 44).

3. Gedanke bei der Konzeption:

Es ist ein sehr großer Unterschied, bei der Konzeption einer Sache, in diesem Fall dem Tastbilderbuch, aus der Sicht einer sehenden oder – idealerweise – der einer blinden Person zu denken (vgl. Meibauer 2014, S. 103). Dies möchte ich an einem Beispiel erläutern: an der Darstellung der Sonne bzw. von Sonnenlicht in einem Tastbilderbuch. Die Abbildung derartiger nicht greifbarer, ferner Begriffe ist im Allgemeinen schwierig und ohnehin eher nicht für ein Tastbilderbuch zu empfehlen – dazu später mehr –, doch gibt es ein Buch mit einer sehr durchdachten, kreativen Lösung, welches die Gedankensicht blinder Menschen hervorragend verdeutlicht und im krassen Gegensatz zu den Plastikreliefs steht.

Bei Plastikreliefs, die definitiv aus der Sicht einer sehenden Person gedacht sind, lautet die Frage: "Wie kann ich die für sehende Menschen ausgelegte Illustration auch für blinde erfahrbar machen?", und die einfache Antwort: "Indem ich die Linien ein paar Millimeter vom Untergrund abhebe." Hier wird sich nicht in die blinde Person hineinversetzt, ob sie mit der nun fühlbaren Form auch tatsächlich verstehen kann, was genau

sie dort erfühlt (s. Punkt 4 dieses Kapitels). Die Sonne, gezeichnet als Kreis, von dem einige Linien abgehen, die die Sonnenstrahlen verdeutlichen sollen, wird entsprechend angehoben; das blinde Kind mag dies so hinnehmen, doch hat es keine vernünftige Vorstellung von der realen Beschaffenheit der Sonne und dem Bild der Sonnenstrahlen und hat daher keine Vergleichsmöglichkeit (vgl. Ripley 2008, S. 59).

Nun lässt sich die Sonne in einem Bilderbuch mit unterschiedlichen Tastqualitäten prinzipiell ebenso darstellen, als Kreis mit wegführenden Linien – diesmal statt aus Plastik aus Filz o.a. Material. Das wäre nicht wesentlich sinniger, denn bis auf das angenehmere Tastgefühl hat das blinde Kind keine Vorteile, denn die Abbildung kommt der realen Sonne nicht näher als beim Plastikrelief.

Hier kommt nun der zweite Konzeptionsgedankenweg ins Spiel, ausgehend von der blinden Person: "Wie kann ich die Illustration gestalten, dass ein blinder Mensch sie verstehen kann? Auf welche Weise lässt sich der fehlende Sehsinn bestmöglich kompensieren?" (vgl. Claudet 2008, S. 75/78 f. ; Meibauer 2014, S. 103). In besonderen Fällen kann es dabei passieren, dass eine sehende Person, die die taktile Illustration mit den Augen betrachtet, zunächst ein Handicap aufweist und die Darstellung nicht versteht, weil sie sich auf den visuellen Reiz fokussiert. Hier muss sie erst die Augen schließen und den Tastsinn einsetzen, um zu begreifen. Solche krassen taktilen Illustrationen sind bedauerlicherweise zumeist nicht umsetzbar, zeigen aber den sehenden Menschen sehr gut äquivalent die Problematik auf, vor der die blinden üblicherweise bei einem Bild stehen.

Eine derartige Illustration der Sonne erschuf Therese Fischer, Autorin und Herstellerin im Eigenverlag von Tastbilderbüchern mit verschiedenen Tastqualitäten, in ihrem Buch "Pustebume – Löwenzahn", in dem das Wachstum des Löwenzahns erläutert wird (s. Fischer 1990). Sie beruft sich in ihren Büchern auf die Gefühle und Vorstellungen, die blinde Kinder haben können. Sonne assoziierte Fischer mit einem wohligen Gefühl aufgrund der Wärme, und so wählte sie sehr weiches Fell, mit dem sie fast den gesamten Himmel der Illustration bedeckte. Allein ein freigelassener, nicht dominierender Kreis verdeutlicht die Form der Sonne. Jener Kreis ist vermutlich lediglich für sehbehinderte, nicht für blinde Betrachter gedacht, um ihnen auch visuell noch Anreize zu geben. Ohnehin wurde darauf geachtet, korrekte Farben zu verwenden, das Buch also auch für se-

hende oder sehbehinderte Menschen interessant und wirklichkeitsnah zu gestalten. So strahlt das Rot des Fells, das Fischer für die Sonne verwendete, auch visuell Wärme aus; eine Farbe wie Dunkelblau oder Schwarz wäre weniger angemessen.

4. Darstellung:

Das Ertasten einer Kontur eines Plastikreliefs verdeutlicht dem blinden Kind nur schwerlich, wie das Objekt in der Realität beschaffen ist: Sehende Kinder erkennen auf Illustrationen Gegenstände aus dem Alltag wieder; sie haben die Aufgabe, die fehlende Dimension der Abbildung auf den realen Gegenstand zu projizieren und auf diese Weise die Illustration zu deuten. Blinde Kinder hingegen würden häufig erst durch taktile Illustrationen die Form der Objekte kennenlernen – bspw. Haus, Wolke und Baum. Aus diesem Grund empfiehlt sich bei Tastbilderbüchern der Gebrauch von Alltagsgegenständen, um eine derartige Verwirrung zu vermeiden (vgl. Blok 2008, S. 29). Doch auch bei familiären Gegenständen – wie z.B. Stuhl, Katze, Apfel – ist die Projektion des bekannten dreidimensionalen Objektes auf die taktile zweidimensionale Reliefillustration (oder umgekehrt) weitaus komplizierter als der entsprechende Transfer bei sehenden Kindern. Bei einer sehenden Person entsteht im Kopf ein Bild, wenn sie mit geschlossenen Augen eine Kontur befühlt, sodass das dargestellte Objekt gedeutet werden kann. Doch von Kindheit an blinde Menschen, die nicht wissen, wie der Umriss bspw. einer Katze aussieht, werden den Zusammenhang zwischen dem gewohnten weichen Fell des Tieres und der erhabenen zweidimensionalen Kontur, bei der von der Seite nur zwei Beine gezeigt werden und die eine eher glatte Oberfläche hat, nicht bzw. nur schwer nachvollziehen können (vgl. Marek 2008, S. 89 ff. ; Meibauer 2014, S. 103).

Werden für ein Tastbilderbuch unterschiedliche Tastqualitäten gewählt, lassen sich die verschiedenen Teile der Illustration leichter voneinander unterscheiden. Die o.g. Problematik mit der Projektion auf den realen Gegenstand lässt sich hier außerdem zwar nicht tilgen (vgl. Marek 2008, S. 87 f.), so doch wenigstens vermindern: Die Abbildung einer Katze kann diesmal aus Kunstfell hergestellt werden, welches der Haptik einer realen Katze näherkommt. Doch dreidimensional ist jene taktile Illustration – wie bei den Plastikreliefs – ebenfalls nicht. Lediglich schon von Natur aus recht flache Objekte wie Gabel, Stift oder Untertasse lassen sich in ihrer origina-

len Beschaffenheit an den Seiten eines Tastbilderbuches anbringen. Doch je plastischer und "ausladender" das Objekt ist, desto weniger ist dies möglich. Um jedoch dem blinden Kind eine verständliche Illustration zu bieten, sollten originale Objekte genutzt werden oder – wie bei dem Katzenfell – Materialien, die dem Original ähnlich sind (vgl. Blok 2008, S. 28 f.).

Denn es wird auch schwierig, wenn zur Darstellung eines realen Objektes auf andere Gegenstände zur Herstellung der taktilen Illustration zurückgegriffen werden muss – wenn z.B. ein menschliches Gesicht mithilfe von Knöpfen als Augen und einem Pfeifenreiniger als Mund dargestellt wird. Ein sehendes Kind erkennt visuell sofort die Konturen – ein blindes hingegen versteht nicht unbedingt, was einerseits der harte Knopf mit dem wackligen Auge und andererseits der stachlige Pfeifenreiniger mit den weichen Lippen zu tun hat, da es sich doch in der Realität gänzlich anders anfühlt (s. Punkt 3 dieses Kapitels). Zudem ist darauf zu achten, für zwei verschiedene Details nicht dasselbe Material zu verwenden:

A picture showing sheep grazing under a sunny sky with a few fluffy clouds made of the same materials (wool) as the sheep, carries a serious risk of being interpreted as an illustration of "flying sheep", and will certainly not help the child understand the concept of "a cloud" (Marek 2008, S. 87).¹¹

Die Verwendung kleiner Alltagsgegenstände (wie o.g. Knöpfe oder Pfeifenreiniger) ist hingegen als *Protagonisten* sinnvoll und im Grunde die beste Option, um eine Geschichte zu erzählen, dem das blinde Kind folgen kann. Jene Gegenstände stellen dann nicht ein anderes reales Objekt dar, sondern sind tatsächlich Knopf oder Pfeifenreiniger, "die Gegenstände [werden] nicht abstrahiert, sondern bleiben das, was sie sind" (Strack 2014, S. 1). Eine Abstrahierung ist jedoch ebenfalls denkbar, dass allein in der Fantasie anstelle dieser Protagonisten reale Menschen treten. So wird das Kind angeregt, sich hintergründige Gedanken zu der Geschichte zu machen, befühlt aber dennoch keine primär stellvertretenden Gegenstände (vgl. Hitzler 2014). Aber auch wenn es kognitiv dies noch nicht projizieren kann, so hat das Kind dennoch Spaß an der Geschichte und den Illustrationen. Solche abstrakten Figuren finden sich auch in Büchern für sehende Kinder, wie bei "Das kleine Blau und das kleine Gelb" von Leo

¹¹ Weitere Richtlinien bzw. Hinweise zur Herstellung sind bei Ripley 2008 (S. 55–64) und Voutilainen 2008 oder zusammengefasst bei LDQR 2014 nachzulesen.

Lionni, in dem simple Farbkleckse die Protagonisten darstellen (s. Lionni 1985).

Es ist ein komplizierter und langer Prozess, einem blinden Kind eine Vorstellung davon zu geben, was Zweidimensionalität bedeutet. Bis dies nicht erreicht ist, stehen Reliefillustrationen denen aus verschiedenen Tastqualitäten aus genannten Gründen bei Weitem nach. Es würde den Rahmen sprengen, würde ich in dieser Erarbeitung auch näher auf jenen Verstehensprozess eingehen. Außerdem führte dies ein wenig vom Thema weg. Daher möchte ich an dieser Stelle lediglich auf Marek 2008 verweisen, wo mehr dazu berichtet wird. Doch was noch festgehalten werden sollte: Zum Vergleich sollte zu der zweidimensionalen Abbildung (sei es nun Relief oder unterschiedliches Material) möglichst stets der originale, dreidimensionale Gegenstand parallel betastet werden können. So ist der Bezug zu dem realen Objekt gegeben (vgl. Christensen Sköld 2007, S. 12).

Sieht sich ein blindes Kind ein Tastbilderbuch an, so mag dies ferner für den Moment die Ausführung einiger motorischer Stereotypen verhindern (s. Kapitel 2.4.2), was zur Abgewöhnung dieser führen kann: Die Hände des Kindes sind beschäftigt mit der Erkundung der Illustrationen und können daher nicht anderweitig bewegt werden (vgl. Meibauer 2014, S. 108).

Wird zu den Illustrationen zusätzlich in Textform eine kleine Geschichte erzählt, so sollte der Text möglichst sowohl in Schwarz- als auch in Punktschrift vorliegen (zumeist befindet sich der Text dabei auf der linken, die Illustration auf der rechten Buchseite): "Even though a two year old toddler can't interpret the Braille dots as letters he will eventually start to ask the meaning of the dots" (Christensen Sköld 2007, S. 11). Auf diese Weise wird das blinde Kind früh mit Buchstaben in Berührung gebracht – wenn auch, wie in Kapitel 3.2 gesagt, später und nicht derart omnipräsent, als bzw. wie dies bei sehenden Kindern der Fall ist.

Die Schwarzschrift sollte ausreichend groß sein, d.h. 16 pt¹² nicht unterschreiten (vgl. Krug 2001, S. 225), damit auch sehbehinderten Menschen die Möglichkeit gegeben wird, den Text lesen zu können:

Dieser Satz hat eine Größe von 16 pt.

Die sonst genutzte Schriftgröße dieser Bachelorarbeit beträgt hingegen 11 pt.

¹² 1 pt (typografischer Punkt) = 0,375 mm (vgl. Krug 2001, S. 225)

Selbstverständlich ist es von dem Grad und der Art der Sehbehinderung individuell abhängig, welche Schriftgröße optimal ist (vgl. Krug 2001, S. 224), doch kann schwerlich ein einziges Buch jegliche Möglichkeiten abdecken, sodass ein Kompromiss gefunden werden muss.

Zudem helfen serifenlose Schriften bei der Erkennbarkeit. Serifen sind "die horizontalen An- oder Abstriche an den Senkrechten der [entsprechenden Schriftarten], oft auch einfach 'Füßchen' genannt" (ebd.). Sie füllen das Schriftbild optisch zu sehr, was der Lesbarkeit schadet:

Times New Roman ist eine Schriftart mit Serifen.

Arial ist eine Schriftart ohne Serifen.

Der Kontrast ist ebenfalls zu beachten; das übliche Schwarz auf Weiß ist bei der Schrift zu empfehlen. Aber auch die Illustrationen der Tastbilderbücher sollten sehr kontrastreich sein – gerade da davon auszugehen ist, dass eher hochgradig sehbehinderte Kinder, die wie blinde auch sehr auf den Tastsinn angewiesen sind, als Kinder mit mehr Sehvermögen die Bücher ansehen werden.

Nun möchte ich noch kurz auf die Fühlbücher eingehen, die für sehende Kleinkinder hergestellt werden. Von diesen gibt es recht viele unterschiedliche Arten, die entsprechend unterschiedlich gut auch von blinden Kindern genutzt werden können. Beispielsweise gibt es Fühlbücher, bei denen lediglich ein Teil einer gedruckten Illustration ausgespart und stattdessen mit einer Tastqualität ersetzt wurde (s. Babywalz 2014b). Dies hilft blinden Kindern nur wenig – sie haben dabei zwar eine Stelle der Buchseite, die sie befühlen können, jedoch fehlt ihnen der Zusammenhang, da sie den Rest des Bildes nicht sehen können. Für sehbehinderte Kinder ist dies allerdings ausreichend; ihnen wird – wie auch den sehenden Kindern – zu der gedruckten Illustration eine weitere Anschauungsmöglichkeit geboten. Für jüngere Kleinkinder oder Babys hingegen existieren Bücher aus weichem Stoff, die sich daher auch "Kuschelbücher" nennen. Diese sind auch für blinde Kinder erfahrbar, sofern die ebenen Illustrationen nicht lediglich aufgedruckt, sondern eingenäht und daher auch leicht ertastbar sind. Die Nutzung von in der oberflächlichen Struktur unterschiedlichen Stoffen erleichtert die Erkennbarkeit der Bilder freilich darüber hinaus. Des Weiteren bieten einige dieser Fühlbücher eine Interaktion und zusätzliche Attraktivität durch auf den Seiten integrierte bewegliche und/oder tönende Elemente (s. Babywalz 2014a ; Kullerland 2014). Hundertprozentig können auch derartige Fühlbücher mit den Tastbilderbüchern mit verschie-

denen Tastqualitäten nicht mithalten, da sie nun mal nicht für sehgeschädigte Kinder ausgelegt worden sind und sich daher nicht auf die Haptik konzentriert wurde. Doch immerhin bleibt den blinden Kindern die Nutzung dieser Bücher nicht komplett verwehrt. Außerdem sieht man an den Plastikreliefbüchern, dass sogar Dinge, die speziell für blinde Menschen hergestellt werden, letztlich nicht unbedingt auch perfekt für sie sind. Der im Prinzip einzige Vorteil von den Plastikreliefs gegenüber unterschiedlichen Tastqualitäten ist der niedrigere Kostenaufwand. Und gerade das ist kein argumentatorischer Punkt bei der Bestimmung der Eignung für sehgeschädigte Kinder.

Abschließend sei gesagt, dass ein Tastbilderbuch, egal welcher Art, eher in Einzelarbeit statt in Gruppe verwendet werden kann. Sicherlich ist es möglich, das Buch herumzureichen, sodass jedes Kind die Illustration befühlen kann. Doch kann auf diese Weise weniger Zeit zum Erstasten eingeräumt werden, da diejenigen Kinder, die gerade nicht fühlen, unruhig werden könnten. Andererseits benötigen die Kinder aber eine gewisse Zeit, um die Illustration gänzlich zu begreifen, d.h. ausreichend zu bestasten und zu verstehen.

Um des Weiteren dem Kind das Konzept eines Buches näherzubringen, sollte es eigenständig umblättern und entdecken, dass auch die Illustrationen (je nach Buch) aufeinander aufbauen und eine weiterführende Geschichte erzählen (vgl. Christensen Sköld 2007, S. 11), die das Kind selbst verfolgen kann. Dies ist nicht allzu gut möglich, wenn man mit einer Gruppe arbeitet, da hier weniger auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann.

4.2. Realobjekte und Spielzeug

Dieses Unterkapitel versteht sich im Prinzip als kleine Ergänzung zu dem vorangegangenen. Wie dort bereits beschrieben, sind haptische Materialien bei der Arbeit mit sehgeschädigten, v.a. blinden Kindern von hoher Wichtigkeit. Diese ersetzen den visuellen Eindruck und geben eine Vorstellung von der Beschaffenheit der Dinge. In Bezug auf die Leseförderung fungieren ertastbare Objekte für sehgeschädigte Kinder als Illustration der vorgelesenen Geschichte. Sie lernen auf diese

Weise die dort auftretenden Gegenstände näher kennen, wodurch ihrer Fantasie eine Anregung gegeben wird.

Im Idealfall sollte ein tatsächlicher, originaler Gegenstand – ein sogenanntes Realobjekt – mitgebracht werden, der in der Geschichte eine Rolle spielt oder zumindest thematisch dazu passt (vgl. Delgado 2012, 02:38–02:49): bei einem Buch über Obst bspw. eine Birne und ein Apfel. Doch auch entsprechendes Obst aus Plastik erfüllt seinen Zweck, da es zumindest wenn schon nicht die Masse – bzw. alltagssprachlich: Gewicht – und oberflächliche Beschaffenheit, so doch immerhin die dreidimensionale Form der Frucht wiedergibt. Auch je nach originalem Objekt übergroße oder im Gegenteil kleine Nachbildungen bzw. Modelle eignen sich zur Verdeutlichung. In solchen Fällen sollte jedoch dazugesagt werden, dass es sich lediglich um ein Modell oder Spielzeug handelt, um zu verhindern, dass die Kinder annehmen, das reale Objekt fühle sich so an.¹³ Um diese Aussage zu unterstützen, könnten außerdem verschiedene Modellarten herangezogen werden, sodass deutlich wird, auf welche unterschiedlichen Weisen ein Objekt nachgestellt werden kann – z.B. ein Spielzeugauto von der Marke "Duplo", eines aus Holz und eines aus Metall. Der Vergleich mit dem Realobjekt wäre hierbei das Erkunden eines echten Autos: die Größe, der Geruch im Inneren, die Struktur der Reifen sowie weitere Bestandteile wie Lenkrad und Scheibenwischer können entdeckt werden. All dies kann dann auch bei dem Spielzeugauto gesucht werden.

Weiteres entsprechendes Anschauungsmaterial sind Puppen und Kuscheltiere. Auch bei den Tieren wäre ein lebendes Objekt prinzipiell interessanter und zur Erkundung wertvoller. Doch erstens könnte sich das Tier bedroht fühlen, wenn es beständig angefasst wird, zweitens könnten die Kinder Ängste haben, und drittens wären im Grunde lediglich Haustiere auf diese Weise zu betrachten. Exotische Tiere wie Löwen oder Krokodile, aber auch heimische, die in freier Wildbahn leben – Eichhörnchen, Marder etc. –, können eher schwerlich "hautnah" betrachtet werden. Stofftiere bieten allgemein eine gute Alternative, da sie von allen Seiten betastet werden können und da von ihnen keine Gefahr ausgeht. Doch muss hier wieder bedacht werden, dass die oberflächliche Beschaffenheit nicht exakt ist und der Geruch nicht stimmt, sondern nur die äußere Form einen Richtwert bietet.

¹³ Dies gilt auch für die Materialien in einem Tastbilderbuch, sofern dort entsprechende Miniaturen verwendet werden. Zudem sollte bei Tastbilderbüchern auch stets der originale Gegenstand (oder ein Modell) herangezogen werden, um dem Kind zu zeigen, wie die im Buch dargestellte, ja zumeist so gut wie zweidimensionale Illustration in der Realität beschaffen ist.

4.3. Tiptoi- und TING-Bücher

Tiptoi und TING beschreiben dieselbe Funktionsweise, sind lediglich von unterschiedlichen Verlagen hergestellt und daher verschieden betitelt. Der Tiptoi ist ein Produkt des Kinder- und Jugendmedienvverlags Ravensburger. Die Bezeichnung "Tiptoi" ist eine Komposition, eine Zusammensetzung der Wörter "tippen" und "toy" (vgl. Ravensburger AG 2014a), welche zugleich die Funktionsweise der Tiptois beschreiben, auf die ich im nächsten Absatz eingehen werde. TING hingegen ist ein eigenständiges Unternehmen und stellt keine zusätzlichen, weiteren Produkte her. Im Gegenzug ist TING allerdings nicht an einen einzigen Verlag gebunden, sondern wird von unterschiedlichen Verlagen genutzt (vgl. TING 2014b). "Ting" ist chinesisch und bedeutet "hören" (vgl. TING 2014a).

Tiptoi und TING zeichnet aus, dass sie eine Möglichkeit bieten, ein gedrucktes Buch (aber auch Spiele oder Puzzles) auf eine neue Art und Weise zu lesen und zu erkunden: per zusätzlichen auditiven Eindrücken, d.h. Hörerlebnissen. An einigen Bereichen ist das Papier mit Codes in Form von minimalen Punkterastern versehen, in denen Informationen gespeichert sind. Mit einem dazugehörigen Stift (s. Abb. 9), der das Tiptoi- bzw. TING-Prinzip besonders auch optisch erst kennzeichnet, werden diese Informationen durch ein kurzes Tippen auf das Papier abgerufen und durch einen Lautsprecher an dem Stift auditiv ausgegeben. Aus diesem Grund wird das Patent allgemein auch als "Hörstift" bezeichnet. Der Abruf der Informationen geschieht durch einen optischen Sensor an der Spitze des Stiftes, der das Muster des Papiers auswertet (vgl. ebd. ; Ravensburger AG 2014a).



Abb. 9: Tiptoi-Stift
(eigenes Foto)

Die Audiodateien sind im Regelfall nicht von vornherein auf dem Hörstift gespeichert, sondern müssen (kostenfrei) aus dem Internet herunter- und auf den Stift hochgeladen werden (vgl. Ravensburger AG 2014a ; TING 2014a). Doch freilich ist es ebenfalls möglich, das Buch ohne den Hörstift zu nutzen, Text und Illustrationen wie bei üblichen Printbüchern anzusehen.

Mithilfe des Hörstiftes werden drei Sinne des lesenden Kindes beansprucht: das Visuelle, um die Bilder zu betrachten und den Text zu lesen; das Auditive, um dem Erzähler, den Geräuschen oder der Musik zu lauschen, die bei Erfassung der Codes

durch den Stift erklingt; und die Haptik bzw. Auge-Hand-Koordination aufgrund der Führung des Hörstiftes. Durch die Interaktivität des Kindes mit dem Buch, die durch den Umgang mit dem Stift erzeugt wird, wird das Kind spielerisch animiert, sich mit dem Buch auseinanderzusetzen und den Inhalt kennenzulernen. Kinder, die noch nicht lesen können, sind auf diese Weise nicht auf eine vorlesende Bezugsperson angewiesen, sondern können sich eigenständig mit dem Buch beschäftigen. Dies trägt außerdem zu einer Förderung des Selbstbewusstseins bzw. des Stolzes bei, da die Kinder die Erfahrung machen, alleine etwas zu erreichen und keine Unterstützung zu benötigen. Doch freilich kann der Hörstift auch in einer Gruppe verwendet werden. Hierbei sollte es jedoch die Regelung geben, dass der Stift nach jedem Umblättern, also bei jeder neuen Seite, weitergereicht wird o.Ä., um Uneinigkeiten zwischen den Kindern zu vermeiden.

Für blinde Menschen existieren Hörstifte für den Alltag, die bei Blindenhilfsmittelvertrieben erworben werden können (s. DHV 2014). Die zugehörigen Muster, die der Stift liest, sind auf Klebepunkte gedruckt. Der Nutzer spricht mithilfe eines Mikrofons an dem Stift manuell die Sprachnachricht ein, die ertönen soll. Die Klebepunkte können dann bspw. zur Unterscheidung von Medikamenten an den verschiedenen Schachteln angebracht werden.

Da derartige Funktion folglich bereits Einzug in die Welt der sehgeschädigten Menschen genommen hat, liegt die Vermutung nahe, dass auch TING- bzw. Tiptoi-Bücher für blinde und sehbehinderte Kinder geeignet seien und zur Leseförderung derer herangezogen werden könnten.

Freilich ist es vonnöten, bei der Leseförderung blinder und sehbehinderter Kinder viel über das Zuhören zu arbeiten: Der Seheindruck ist geschwächt, sodass die Informationen primär über das Gehör aufgenommen werden. Bei sehbehinderten Kindern, die auch visuell noch etwas erfassen können, sollte jedoch auch die Wahrnehmung über das Auge gefordert werden.

Bücher mit Hörstift sprechen beide Komponenten an. Dennoch gibt es einige Kritikpunkte bzw. Aspekte, die bei den Tiptoi- bzw. TING-Büchern bzgl. der Eignung für sehgeschädigte Kinder beachtet werden sollten:

1. deutliche Illustrationen:

Wie auch bei herkömmlichen Bilderbüchern ist es wichtig, dass die Bilder kontrastreich und nicht zu detailliert sind, damit sehbehinderte Kinder sie ohne weitere Probleme zu erkennen vermögen. Sicherlich lässt sich mit-

hilfe von Bildschirmlesegeräten oder anderer Lupen das Buch optisch vergrößern; doch in Kombination mit der Nutzung des Hörstiftes wäre diese Maßnahme kompliziert bzw. unzureichend koordinierbar: Abwechselnd müssten Sehhilfe und Hörstift herangezogen werden, wodurch ein gewisses Chaos entstünde.

Doch häufig ist es für sehbehinderte Kinder ausreichend, lediglich das zu betrachtende Objekt näher an das Gesicht heranzuholen (vgl. Krug 2001, S. 230), oder aber sie nehmen sich mehr Zeit zur Betrachtung. Da Bilderbücher für Kinder ohnehin zumeist klar illustriert sind, sollte dieser Aspekt bei der Mehrheit der sehbehinderten Kinder keine große Problematik bedeuten.

2. visuelle Hinweise zum Einsatz des Hörstiftes:

Tiptoi bietet bei der Ravensburger Buchreihe "Wieso? Weshalb? Warum?" unterschiedliche Modi zum Erkunden der Bücher an: "Entdecken", "Wissen", "Erzählen" und "Spielen" (vgl. Ravensburger AG 2014b). Je nach ausgewähltem – angetipptem – Modus werden verschiedene Informationen beim Berühren der Bilder preisgegeben. Die Modi werden über entsprechende kleine, runde Symbole angewählt, die stets in derselben Reihenfolge rechts unten auf der rechten Buchseite zu finden sind. Farbliche Unterschiede und kleine Piktogramme verdeutlichen die Differenzen der Befehle. Für sehbehinderte Kinder sind diese allerdings ggf. nicht eindeutig wahrzunehmen, was für sie die Handhabung erschweren würde. Doch da die Symbole, wie soeben beschrieben, auf jeder Doppelseite gleich angeordnet sind, können sich auch sehbehinderte Kinder nach einer Weile orientieren.

Bei einigen TING-Büchern hingegen, wie "Mein erster Hör-Brockhaus", wird per kleinem Lautsprecher-Piktogramm auf jene Orte der Illustrationen hingewiesen, bei denen der Hörstift eingesetzt werden kann (vgl. Brockhaus 2011, 00:45–01:10). Dieser Hinweis ist in der Tat sehr klein und unscheinbar und aus diesem Grund für sehbehinderte Kinder eher weniger zweckmäßig. Bei anderen Produkten wiederum, bspw. "Was ist was? Junior", kann – wie auch bei den Tiptoi-Büchern – schlicht jeder Bestandteil der Illustration angetippt werden, ohne dass die Bereiche extra gekennzeichnet sind (vgl. Was ist was 2013).

3. haptische Hinweise zum Einsatz des Hörstiftes:

Auch blinde Kinder hätten die Möglichkeit, sich mit Tiptoi- bzw. TING-Büchern zu beschäftigen – sofern sich erfüllen ließe, an welchen Stellen der Hörstift zum Einsatz kommen kann. Bereits eine minimale Unebenheit oder Wölbung des Papiers kann von den empfindlichen Fingerkuppen erkannt werden. Das blinde Kind könnte auf diese Weise gezielt den Hörstift auf das Papier setzen und auditive Informationen erhalten. Allerdings gibt es weder bei TING noch bei Tiptoi derartige haptische Hinweise; die Seiten bzw. das Papier sind plan. Manuell ließe sich dies jedoch ergänzen, denn auch durch durchsichtige Folie (z.B. Frischhaltefolie) kann der Stift das Muster noch erkennen, wie ich ausprobierte.

Doch auch wenn das blinde Kind ertasten kann, wo es den Hörstift nutzen kann, fehlt ihm der Kontext der ertönenden Sprache, Geräusche oder Musik, da es nicht weiß, was in dem Buch abgebildet ist und auf welches Detail es getippt hat.

Wie deutlich wird, kommt sehbehinderten Kindern die Kombination von Buch und Hörstift zugute. Es lässt sich darüber hinwegsehen, dass u.U. nicht jedes Detail der Illustrationen erkannt werden kann. Und auch die Auswahl der Benutzungsmodi des Tiptois ist eher als Bonus zu betrachten, wenn die Kinder sie unterscheiden können, denn als Manko, wenn dies nicht funktioniert. Denn auch bei der Nutzung lediglich eines einzigen Modus ist ausreichend Material im Buch zu entdecken. Bei TING muss je nach Buch abgewogen werden: kleine visuelle Vermerke auf den Seiten zur Verwendung des Hörstiftes sind nicht anzuraten, die Option eines allgegenwärtigen Einsatzes des Stiftes ist jedoch bedenkenlos möglich.

Ein blindes Kind hingegen kann sich eher schwerlich allein mit einem TING-bzw. Tiptoi-Buch beschäftigen. Es wäre jedoch bedauerlich, blinden Kindern diese einzigartige Funktionsweise zu verwehren. Daher können oder sollten andere Wege gefunden werden, auch sie einzubeziehen. Zusammen mit einer weiteren Person lässt sich dies bewerkstelligen. Ein Elternteil oder eine andere Bezugsperson oder gar ein sehbehindertes Kind können sich gemeinsam mit dem blinden Kind mit dem Buch beschäftigen. Dabei bekommt das blinde Kind erläutert, was auf den Bildern dargestellt ist, sodass es den Zusammenhang zu der akustischen Ausgabe versteht. Wurden keine haptischen Hinweise eingefügt, kann es per Führung der Hand angeleitet werden, mit dem Hörstift auf bestimmte Orte im Buch zu drücken. Andernfalls kann das Kind die haptischen Markierungen entdecken und auf

diese Weise eigenständig tätig werden. Auch könnte das blinde Kind einen Bereich (wenn markiert, dann gezielt; wenn nicht, dann willkürlich) berühren und anschließend anhand der akustischen Information mit der anderen Person erraten oder besprechen, welche Szene an jener Stelle der Illustration dargestellt wird. Als Abschluss sei anzumerken, dass mithilfe des anfangs genannten Hörstiftes, der für den Alltagsgebrauch zu erwerben ist, und den entsprechenden Klebepunkten sich ein normales gedrucktes Buch auf einfache Weise manuell zu einem Tiptoi- bzw. TING-ähnlichen Buch erweitern lässt. Die kleinen Etiketten werden über das Mikrofon "besprochen" und auf den Buchseiten angebracht. Beispielsweise könnte der Text vorgelesen oder die Illustrationen beschrieben werden. Da, wie bereits erwähnt, jene Klebepunkte mit den Fingern zu erfassen sind, ist diese Variante nun ebenfalls für blinde Kinder verwendbar. Besonders auch in Kombination mit den im vorangegangenen Kapitel dargestellten taktilen Illustrationen eines Tastbilderbuches (s. Kapitel 4.1) wäre dies eine hervorragende Möglichkeit, Bücher für blinde Kinder anzubieten, die noch nicht (ausreichend) die Punktschrift zu lesen vermögen.

Wie außerdem schon bei den Tastbilderbüchern genannt, so kann auch die Verwendung des Hörstiftes von blinden Kindern die Ausführung der Bewegungsstereotypen unterdrücken: Zunächst muss das blinde Kind konzentriert über das Buch tasten und den Hörstift ansetzen – hier ist der Körper anderweitig beschäftigt, als Blindismen ausüben zu können –, anschließend lauscht es den Klängen, die aus dem Stift ertönen. Eine starke Schaukelbewegung des Oberkörpers oder ein Flattern mit der Hand, die den Stift hält, würde akustische Verzerrungen hervorrufen und das Hören erschweren. Um folglich aufmerksam bleiben zu können, ist das Kind darauf angewiesen, sich ruhig zu verhalten.

4.4. Gesellschafts- und Individualspiele

Nun möchte ich mich Medien zuwenden, die nicht primär bzw. direkt auf den ersten Blick mit Leseförderung zusammenhängen, die jedoch der Animierung des Kindes dienen und somit zur notwendigen Konzentration und Fantasie beitragen: die Gesellschafts- und Individualspiele. Gesellschaftsspiele sind ein geeigneter Wegbereiter für eine gute Kommunikation. Sie stärken die Gemeinschaft und

animieren die Kinder, sich sprachlich mitzuteilen und zu artikulieren. Wie ich in Kapitel 3.2 beschrieb, ist die Kommunikation, die Sprache, eine nötige Voraussetzung auch für die Leseförderung. Aber auch Individualspiele regen die Fantasie, Kreativität, Aktivität und Konzentration des Kindes an und tragen somit ihren Teil dazu bei, dass das Kind auch Geschichten folgen kann.

Gesellschaftsspiele bieten eine Möglichkeit, das "Eis zu brechen", und sind somit eine Grundlage für nachfolgende Vorleserunden und dergleichen. Ebenso gut lassen sie sich jedoch im Anschluss oder innerhalb einer Vorleserunde einsetzen. Auf diese Weise kann man sie als interaktive Illustration der Geschichte erachten. Selbstverständlich ist in beiden Fällen darauf zu achten, bei dem Gesellschaftsspiel dasselbe Thema oder dieselben Figuren aufzugreifen, das/die im Mittelpunkt der Geschichte steht/stehen.

Zudem erachte ich dieses Kapitel für vorliegende Bachelorarbeit als wichtig und interessant, da gerade die große Vielfalt an Spielen unterschiedlich gut für sehgeschädigte Kinder geeignet ist. Genau wie bei Büchern müssen auch bei Spielen gewisse Eigenschaften beachtet werden, um für sehgeschädigte Kinder herangezogen werden zu können. Ich möchte also bei verschiedenen für sehende Kinder hergestellten Spielen die Vor- und Nachteile in Bezug auf die Zielgruppe "blinde und sehbehinderte Kinder" herausarbeiten. Außerdem zeige ich, mit welchen einfachen Mitteln sich kleine Hürden umgehen lassen bzw. wie sich Spiele modifizieren lassen, sodass auch blinde Menschen sie nutzen können. Dabei möchte ich hier tatsächlich lediglich physische Spiele behandeln, d.h. Brett- und Kartenspiele u.Ä., nicht jedoch virtuelle Konsolen- oder Computer-Games.

4.4.1. Brettspiele

Es gibt freilich sehr viele unterschiedliche Typen von Brettspielen, die ich an dieser Stelle nicht allesamt festhalten kann. Daher stelle ich anhand eines Beispiels gewisse Grundprinzipien zur Beschaffenheit und Spielweise dar, die allgemeingültig sind.

Wie bei jedem Aspekt, so gilt auch bei den Brettspielen, dass eine gute Erkennbarkeit gegeben sein muss. Ein Spieleverlag, der dies in erheblichem Maße bietet, ist die Habermas GmbH bzw. HABA. Die Spielpläne hierbei sind großflächig, entsprechend ebenso die einzelnen Spielfelder. Dies erleichtert es den sehbehinder-

ten Kindern, die Spielfiguren auf das korrekte Feld zu setzen und den Überblick zu bewahren (vgl. Gonzalez 2008, S. 103).¹⁴ Die aus Holz gefertigten Figuren und weiteren Spielutensilien von HABA sind angenehm zu befühlen und ebenfalls groß. Auch sind sie farblich sehr auffällig und einheitlich gestaltet sowie untereinander kontrastreich, sodass optisch kaum Verwechslungsgefahr besteht. Zudem bietet das robuste Holz einen Schutz für versehentliches Herunterfallen auf den Boden oder anderweitig massivere Beanspruchung, die bei sehgeschädigten Kindern aufgrund der haptischen Neugierde und Nutzung mitunter auftritt. Klassische kleine Spielfiguren aus Plastik hingegen bieten eine zum Betasten eher uninteressante Form, sind leichter zu beschädigen und können aufgrund ihres geringen Gewichts schneller auf dem Spielfeld verrutschen oder umkippen. Damit die sehbehinderten und besonders die blinden Kinder nicht den Überblick darüber verlieren, was auf dem Spielbrett vor sich geht, empfehlen sich Spiele mit möglichst wenigen Figuren. Auch das Spielprinzip sollte simpel und linear gestaltet sein. Klassische Brettspiele wie Schach oder Dame sind daher nicht geeignet – davon abgesehen, dass es die Kinder vermutlich in dem Alter von fünf bis sieben ohnehin kognitiv überfordern würde –, da hier das gesamte Spielbrett im Blick behalten werden muss. Vielmehr sind Spiele mit einer vorgegebenen Route, d.h. Verlauf der Spielfelder, anzuraten (vgl. Gonzalez 2008, S. 104).

Gerade Brettspiele aktivieren Kinder in hohem Maße. Die Kinder müssen konzentriert bleiben und darauf achten, die Reihenfolge einzuhalten, und trainieren gleichzeitig ihre Feinmotorik durch Werfen des Würfels und Setzen der Spielfigur.

Der Würfel der meisten HABA-Spiele ist – wie o.g. auch die Spielfiguren und das Spielbrett – ebenfalls größer als üblicherweise (s. Abb. 10, S. 49), was sich für sehgeschädigte Kinder empfiehlt. Entsprechend sind die Augenzahlen deutlicher zu erkennen. Jene sind des Weiteren gemeinhin nicht nur aufgemalt, sondern durch eine kleine Einkerbung auch mit dem Finger erfassbar. Auch Motive wie Joker o.Ä., die bei Würfeln v.a. von Kinderspielen bisweilen genutzt werden, heben sich haptisch ab. Ist der Tastsinn des blinden Kindes (noch) nicht fein genug ausgeprägt, sollte eine sehende Person Unterstützung bieten. Alternativ sollten die Einkerbungen der Augenzahlen manuell vertieft und somit deutlicher gemacht werden.

¹⁴ Je älter die Kinder sind, desto feiner können die Spielfiguren sein, da die Feinmotorik nach und nach entwickelt wird – es sei denn freilich, das Kind leidet unter einer degenerativen Nerven- oder Muskelerkrankung.



Abb. 10: Größenunterschied der Würfel
(eigenes Foto)



Abb. 11: Farbwürfel
(eigenes Foto)

Ein Farbwürfel (s. Abb. 11) ist für blinde Kinder gewiss nicht verwendbar. Bei sehbehinderten Kindern stellt sich die Frage nach der Unterscheidbarkeit der Farben. Üblicherweise werden zunächst die Farben Rot, Blau, Grün und Gelb genutzt; doch bei den sechs Seiten eines Würfels kommen Farben wie Weiß oder Mischungen wie Orange oder Lila hinzu – dies kann bei sehbehinderten Menschen zu Komplikationen führen, bei farbenblinden ohnehin.

Um zu vermeiden, dass der Würfel wegrollt und aufgrund der Sehschwäche nur schwer bis gar nicht wiedergefunden werden kann, ist – wie auch für normalsichtige Personen – anzuraten, ihn in einen Karton (bspw. den Deckel der Spielverpackung) zu werfen.

Nun ist es so, dass blinde Menschen freilich nicht erkennen können, wie ein plattes Spielbrett aufgebaut ist, d.h. wo sich die Spielfelder – einerseits die Begrenzungen, andererseits die Route – befinden. Sie hätten zwar Freude daran, die Spielfiguren anzufassen, und sind, wie beschrieben, in der Lage, den Würfel zu nutzen; jedoch das tatsächliche Spielen ist auf diese Weise nicht durchführbar. Dies lässt sich ändern, indem die einzelnen Spielfelder mit Streichhölzern o.Ä. nachgezogen und damit haptisch angehoben werden. Doch es empfiehlt sich eine weitere Variante:

Reisespiele – d.h. "Miniaturausgaben" eines Brettspiels, die dafür geeignet sind, in der Tasche mitgenommen zu werden – arbeiten häufig mit Magneten oder Steckköpfen, damit die Spielfiguren nicht auf dem Feld verrutschen. Genau dieses Prinzip ist auch für blinde Menschen optimal. Reisespiele sind für sie zu klein und fein, doch lässt es sich auch auf originalgroße Spiele anwenden: Beispielsweise können Spielbrett und -figuren mithilfe von eisenhaltigen Unterlegscheiben und Magneten präpariert werden; auf diese Weise lassen sich Brettspiele für sehende Menschen relativ unkompliziert und schnell für blinde modifizieren. Jedes Spielfeld wird mit einer Unterlegscheibe versehen; die Spielfiguren werden bspw. auf runde Magnete geklebt, wie sie häufig an Schultafeln verwendet werden

(s. Abb. 12).¹⁵ Auf diese Weise lässt sich mit der Hand der Verlauf der Spielfeldroute verfolgen, und die blinden Kinder sind in der Lage, die Figuren zielgerichtet abzusetzen. Es ist zu bedenken, dass hierbei jedoch nicht ein Feld von mehreren Figuren besetzt werden kann; Spiele, die sich genau dadurch auszeichnen, sind folglich nicht durchführbar. Andernfalls muss das bereits besetzte Feld übersprungen werden.



Abb. 12: Übliches und für sehgeschädigte Kinder modifiziertes Spielbrett des Spiels "Rübenziehen" von Jürgen Elias, hrsg. von der Habermaaß GmbH (eigene Fotos)

Die Spielfiguren, die sich zumeist nur farblich unterscheiden, können durch aufgeklebte unterschiedliche Tastqualitäten (kleine Figürchen, Legosteine, Klebepunkte, Knöpfe, Kreuze etc.) auch haptisch abgrenzbar gemacht werden. Auf diese Maßnahme kann verzichtet werden, wenn sich das blinde Kind merken kann, an welcher Stelle des Spielbrettes sich seine Figur befindet. Dadurch ist das Kind zudem darauf angewiesen, die Konzentration zu bewahren, um den Standort der eigenen Figur nicht aus dem Gedächtnis zu verlieren. Als Unterstützung bzw. Sicherheit ist es wohl trotzdem – wie auch bereits bei der Nutzung des Würfels genannt – ratsam, eine sehende Person mitwirken zu lassen, die eingreifen kann, wenn die blinden Kinder durcheinandergeraten. Können die blinden Kinder die Problematik allerdings unter sich lösen – bemerkt ein blindes Kind bspw., dass zuvor versehentlich seine Figur bewegt wurde, und weist darauf hin –, so ist dies als sehr positiv für die Aufmerksamkeit und Selbständigkeit jenes Kindes zu verzeichnen. Greift die sehende Person zu schnell ein, wird die Möglichkeit dieser Art der Erkenntnis unterbunden und die Kinder werden somit in einem Schritt ihrer Entwicklung der Eigenständigkeit behindert.

Auch Aktionsfelder sollten haptisch gekennzeichnet werden. Dies trägt ebenfalls zur Konzentration bei, denn das blinde Kind muss stets mit der Hand überprüfen, auf was für einem Feld seine Spielfigur gelandet ist.

¹⁵ Diese von meiner Mutter stammende Modifikationsidee von vor ca. 30 Jahren wird inzwischen von vielen Sehgeschädigtenpädagogen und Eltern sehgeschädigter Kinder genutzt.

Es sei hervorgehoben, dass es wichtig ist, sich nicht krampfhaft an die dem Spiel beigelegte, vom Spieleautor angedachte Anleitung halten zu wollen. Gerade bei blinden Kindern ist dies häufig auch gar nicht möglich, da durch den Einsatz von Farben zu sehr der visuelle Reiz angesprochen wird. Vielmehr sollte das vorliegende Material begutachtet und auf Grundlage dessen und der kognitiven Entwicklung der Kinder eigene Spielregeln entwickelt werden. Eventuell fällt auch gar den Kindern selbst eine durchführbare, konsequente Spielregel ein. Auf Ideen von ihrer Seite sollte auf jeden Fall eingegangen werden, sodass sie ihre Kreativität ausleben können.

Eine Möglichkeit, ein Spiel auf die Nutzbarkeit für blinde Kinder zu überprüfen, ist, es selbst mit verbundenen Augen zu spielen, sich also in den blinden Menschen hineinzusetzen (vgl. Gonzalez 2008, S. 103 ; s.a. Kapitel 4.1). Stößt man dabei auf Hürden, ist das Spielprinzip noch nicht optimal. Dann müssen die Spielregeln vereinfacht oder verändert werden: Symbole des Würfels benötigen neue Bedeutungen, Aktionsfelder müssen wegfallen, oder das Ende des Spiels wird durch andere Gegebenheiten definiert.

Sicherlich kann ein sehbehindertes Kind, das mitspielt, oder eine andere sehende Person visuelle Informationen über den Spielverlauf oder die Aktionsfelder verbal für das blinde Kind erläutern, sodass die Spielregeln weitergefasst werden können; doch – wie bereits mehrfach erwähnt – je selbständiger das blinde Kind agieren kann und je weniger es auf die Hilfe von Sehenden angewiesen ist, desto besser. Denn nur so kann es lernen, auch zukünftig alleine zu handeln, und Selbstbewusstsein aufbauen.

4.4.2. Kartenspiele

Bevor ich auf reine Kartenspiele eingehe, möchte ich an dieser Stelle noch etwas zu den Brettspielen ergänzen – denn einige Brettspiele, wie das im vorigen Abschnitt gezeigte "Rübenziehen" von dem Spieleautor Jürgen Elias, verlegt bei der Habermas & Co. GmbH (s. Elias 1991), verwenden zusätzlich Karten. Im Falle von "Rübenziehen" dienen sie der Darstellung unterschiedlicher Punktzahlen (eins bis drei) – je nachdem, welchen Reifegrad die abgebildete Rübe zeigt (s. Abb. 13, S. 52). Diese Spielidee ist für blinde Kinder noch recht simpel zu ergänzen, indem die Karten mit einem bis drei Klebepunkten versehen werden. Allerdings wird dadurch ggf. das optische Bild zu sehr verdeckt. Daher können die Karten alternativ mit punktschriftbeschriebener durchsichtiger, starker Folie beklebt werden, um die Angaben der Karten für blinde Menschen preiszugeben. Bei Spielen, bei

denen die Karten weitere Informationen bieten – bspw. Aktionskarten, die per Bild oder Text zu einer Handlung auffordern –, ist ausschließlich jene Vorgehensweise, die Punktschrift zu nutzen, möglich. Doch diejenigen blinden Kinder, die noch nicht so weit sind, die Brailleschrift lesen zu können, können derartige Karten freilich noch nicht verwenden.

Zusätzlich Karten bei Brettspielen zu nutzen, ist daher bzgl. meiner Zielgruppe im Allgemeinen, wenn überhaupt, nur bei sehbehinderten Kindern anzuraten. Für blinde sollten möglichst andere Optionen gefunden werden; andernfalls ist dies ein Teil der angedachten Spielregel, der unberücksichtigt bleiben und schlicht entfallen sollte.

Spiele, die ausschließlich oder hauptsächlich mit Karten arbeiten, sind entsprechend ebenfalls für blinde Kinder der Vorschul- oder ersten Klasse eher nicht geeignet. Da viele Kartenspiele außerdem so funktionieren, dass die Karten vor den Mitspielern verdeckt auf der Hand gehalten werden, ist hier eine sehende Person als auditiv erklärende Unterstützung ebenso wenig sinnvoll.

Für sehbehinderte Kinder muss wie überall darauf geachtet werden, dass die Abbildungen auf den Karten klare, deutliche Konturen haben und kontrastreich sind. Je größer die Karten sind, desto höher ist die Erkennbarkeit. Wie bei dem Abschnitt über Brettspiele möchte ich auch hier anhand eines Beispiels arbeiten: Das Spiel "UNO" von der Mattel GmbH (s. Mattel 2012), bei dem es im Groben darum geht, als Erster alle auf der Hand befindlichen Karten ablegen zu können, wird derartigen Anforderungen bzgl. der Gestaltung gerecht. Die Zahlen 0–9 sind groß und klar, auch sind die vier Farben Rot, Blau, Grün und Gelb leicht zu unterscheiden. Die einzige Problematik bei den Zahlen könnte die Unterscheidbarkeit der Ziffern 6 und 9 sein. Zwar ist mit einem Unterstrich gekennzeichnet, um welche Zahl es sich auf der Karte handelt (je nach Ausgabe des Spiels ist dies allerdings ggf. nur bei einer der beiden Ziffern der Fall, bei der anderen wird auf den Strich verzichtet – s. Abb. 14, S. 53), doch ist fraglich, ob die sehbehinderten Kinder die-



Abb. 13: Spielkarten zur Punktwertung bei dem Spiel "Rübenziehen" von Jürgen Elias, hrsg. von der Habermaaß GmbH (eigenes Foto)



Abb. 14: Die Ziffern 6 und 9 sowie die Spezialkarten bei dem Spiel "UNO", hrsg. von der Mattel GmbH, oben: ältere Ausgabe (Jahr unbekannt), unten: neuere Ausgabe von 2012 (eigene Fotos)

sen Strich entdecken, da er recht dünn und unscheinbar ist (s. Abb. 14). Je nach Grad der Sehbehinderung sollte dann evtl. eine der beiden Zahlen aus dem Spiel herausgenommen werden. Andererseits kann genau diese Unterscheidung der beiden Ziffern als Herausforderung betrachtet werden, dass die Kinder darauf angewiesen sind, die Karten genau zu untersuchen, die Ziffer korrekt zu benennen und die Karte richtig herum in der Hand zu halten.

Neben den Zahlenkarten gibt es bei "UNO" zusätzlich fünf Arten von Spezialkarten: einen Pfeil zur Änderung der Spielrichtung; eine Karte, bei der der nachfolgende Spieler eine Runde aussetzen muss; zwei Karten, bei denen der nächste Spieler zwei bzw. vier neue Karten ziehen muss; und einen Joker (s. Abb. 14). Erneut gilt, dass einige Karten aus dem Spiel herausgenommen werden können, sollten die sehbehinderten Kinder Probleme bei der Deutung aufweisen. Im Großen und Ganzen dürften diese Schwierigkeiten jedoch eher nicht auftreten, da sich die Abbildungen hinreichend unterscheiden.

Je moderner die Ausgabe des "UNO"-Spieles ist, desto simpler und damit klarer sind die verschiedenen Symbole und auch Ziffern dargestellt (s. Abb. 14). Es ist folglich eher eine neuere Ausgabe zu empfehlen, auch wenn bei dieser das Gelb ein wenig heller ist und sich daher weniger von dem weißen Untergrund abhebt.

4.4.3. Hör-Memory von Tiptoi

Wie in Kapitel 4.3 kurz erwähnt, existieren nicht nur Tiptoi-Bücher, sondern ebenso Tiptoi-Spiele. Für jene gilt im Großen und Ganzen dasselbe wie für die Bücher bzgl. der Nutzbarkeit für sehgeschädigte Kinder. An dieser Stelle möchte ich daher ein Spiel herausstellen, welches sich insofern von anderen Tiptoi-Spielen abhebt,

als es kein planes Spielfeld beinhaltet, das primär den visuellen Eindruck anspricht, und daher den Büchern weniger ähnelt: das Memory.

Ravensburger hat das Memory "Rekorde im Tierreich" mit Tiptoi-Funktion von dem Spieleautor Torsten Landsvogt herausgebracht (s. Landsvogt 2011), welches entsprechend auditiv arbeiten kann. Das Spielprinzip ist dasselbe wie bei einem klassischen Memory-Spiel: Aus verdeckten Karten sollen durch kurzes Umdrehen zweier Karten und anschließendem Memorieren gleiche Paare gefunden werden. Dies kann man allein oder mit mehreren Personen spielen.

Das Tiptoi-Memory beinhaltet eine sogenannte Steuerungsscheibe mit einem Durchmesser von 10 cm, mithilfe derer zu Beginn des Spiels kleine Befehle ausgeführt oder anleitende Worte angehört werden. Dies geschieht über kleine Symbole in der Mitte und über vier verschiedene Farben am Rand der Scheibe (s. Abb. 15). Die Symbole sind recht klein und kontrastarm, was für sehbehinderte Kinder zu bemängeln ist. Zudem lassen sie sich nicht erfüllen. Blinde Kinder kämen damit folglich nicht zurecht. Auch die vier Farben am Rand sind freilich für blinde Menschen nicht geeignet, ebenso wenig wie für farbenblinde. Da die Farbflächen allerdings recht groß sind, sollte es möglich sein, per mit Punktschrift bedruckter Folie die vier Farben haptisch unterscheidbar zu machen. Andernfalls wäre es für blinde Kinder nicht möglich, die Scheibe zu bedienen, sondern sie wären für den Start des Spieles auf die Hilfe einer weiteren Person angewiesen.



Abb. 15: Steuerungsscheibe des Tiptoi-Memorys "Rekorde im Tierreich" von Torsten Landsvogt, hrsg. vom Ravensburger Spieleverlag (eigenes Foto)

Da zudem die Spielkarten unterschiedliche auditive Informationen preisgeben, je nachdem, ob sie auf- oder verdeckt liegen, sollten auch diese zu Beginn entsprechend von einer Person mit Sehkraft vorbereitet werden.

Eine weitere Problematik, die fast zwangsläufig auftritt, ist, dass die Memory-Karten leicht durcheinander geraten, wenn blinde Kinder mit ihnen spielen, da diese die Hand nicht gezielt auf eine Karte setzen können. So ist allerdings das notwendige Memorieren der ortsgebundenen Informationen nicht möglich. Um dieses Vermischen zu verhindern, empfiehlt sich die Nutzung eines Kastens mit entsprechend vielen Streben, die für eine feste Unterteilung der Fläche sorgen. Ein solches Hilfsmittel lässt sich freilich erwerben oder aufwendig handwerklich selbst herstellen (s. Abb. 16, S. 55), doch lassen sich ebenso andere Gegenstände für diesen Zweck verwenden, die andernfalls entsorgt würden, da sie wertlos er-

scheinen: Die großen Papphalterungen, in denen im Supermarkt einzeln Jogurtbecher u.Ä. gelagert werden (s. Abb. 17), eignen sich gut, um darin Gegenstände – in diesem Falle die Memory-Karten – zu sortieren. Befestigt man mehrere dieser Packungen aneinander, sind ausreichend feste Unterteilungen für die Karten vorhanden. Unter Umständen müssen die Abgrenzungen nachgeklebt werden, wenn sie zu dünn sind und die Karten noch hin- und herrutschen würden. Alternativ sind auch die ausgewaschenen Jogurtbecher verwendbar, die in die Halterung gesetzt werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich erwähnen, dass für kleinere Gegenstände als die Memory-Karten des Weiteren die Packungen einiger Süßigkeiten zur Aufteilung genutzt werden können: jene Schachteln, die in zehn oder mitunter auch acht kleine Felder unterteilt sind (s. Abb. 18).



Abb. 16: Palette mit unterteilten Feldern mit Memory-Karten (eigenes Foto)



Abb. 17: Halterung mit und ohne Jogurtbecher mit Memory-Karten (eigenes Foto)

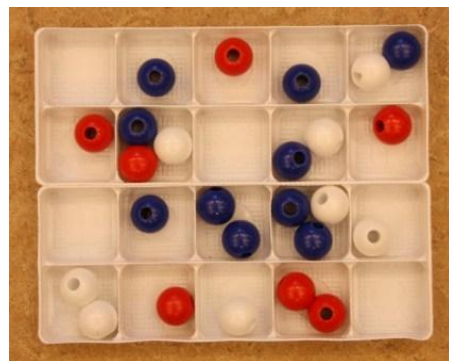


Abb. 18: Unterteilte Süßigkeitenpackungen mit Perlen (eigenes Foto)

Spielt ein blindes Kind mit einem sehbehinderten (oder sehenden) zusammen, so bleibt trotzdem noch die Tatsache bestehen, dass es der Person mit Sehkraft leichterfallen wird, die Orte der Karten zu behalten, als dem blinden Kind. Dies liegt allerdings nun mal in der Natur der Blindheit, durch die ein schwerer Überblick gewährleistet wird, den ich bereits bei den Brettspielen anführte. Um aber

zumindest hier beim Memory möglichst gleiche Chancen zu vergeben, sollte darauf geachtet werden, homogene Spielgruppen, d.h. entweder ausschließlich mit sehbehinderten oder ausschließlich mit blinden Kindern, zu bilden.

Das Tiptoi-Tier-Memory bietet drei verschiedene auditive Spielmodi. Beim ersten gibt der Hörstift lediglich zusätzliche auditive Hilfestellungen zu den dargestellten Tieren und setzt darauf, dass die Karten primär visuell erfasst werden. Sehbehinderte Kinder können diesen Spielmodus freilich nutzen, blinde jedoch nicht. Dass einige Tierabbildungen von den sehbehinderten Kindern u.U. verwechselt werden könnten, da sich die Farbgebung ähnelt (v.a. Wal und Fisch in blauem Wasser), ist ein Kritikpunkt, der vernachlässigt werden kann, da er den Spielverlauf nicht aufhält. Andernfalls kann eines der ähnlichen Paare aus dem Spiel herausgenommen werden.

Der zweite Spielmodus ist auch für blinde Kinder nutzbar, da er tatsächlich ausschließlich über das Gehör funktioniert und die Karten auch laut Anleitung nicht zusätzlich für eine kurze Zeit aufgedeckt werden sollen: Der Stift gibt hier beim Antippen der Karten optional entweder den zugehörigen Tierlaut oder einen eindeutigen Hinweis (Bsp.: "Hier liegt ein Tier mit vielen Beinen.") zu dem Tier aus. Zusätzlich erklingen ein akustisches Signal und eine Sprachnachricht, welche verdeutlichen, ob ein Kartenpaar gefunden wurde oder nicht.

Bei Spielmodus Nr. 3 sollen die Karten ebenfalls nicht aufgedeckt werden und gefundene Kartenpaare werden per akustischem Signal angezeigt; jedoch liefert der Hörstift nur Hinweise, die nicht eindeutig auf ein Tier schließen lassen – wie "Dieses Tier kann fliegen" oder "Dieses Tier lebt im Wasser". Dies ist recht anspruchsvoll und übersteigt u.U. die kognitive Leistung jüngerer Kinder. Wiederum mag besonders den blinden Kindern die notwendige Vorstellung der Tiere fehlen, um die Hinweise zu verknüpfen und sich über die Tiere bewusst zu werden. Willkürliches Tippen auf den Karten mit der Hoffnung, das positive Signal für ein entdecktes Paar zu hören, mag einige Kinder zufriedenstellen, ist jedoch nicht zielführend, sondern für die meisten eher frustrierend.

Abschließend möchte ich anmerken, dass sich ein Hör-Memory außerdem auf einfache Weise selbst herstellen lässt und nicht gleich die Tiptoi-Version herangezogen werden muss. Verschiedene kleine Materialien, die unterschiedliche Geräusche von sich geben, werden dazu in kleine Behältnisse, z.B. Filmdöschen, gefüllt: Sand, Steinchen, Reiskörner, Glöckchen, Büroklammern, Münzen etc. Durch

Schütteln der Dose erfährt man das Geräusch und kann auf diese Weise die Paare finden.

4.4.4. Puzzles

Puzzles lassen sich eher den Individualspielen, d.h. der Eigenbeschäftigung, zuordnen. So fördern sie weniger die Sprache bzw. Kommunikation, sondern vielmehr die Konzentration und Kombinationsfähigkeit. Bestehen die Puzzles aus recht vielen Teilen, ist aber freilich auch ein gemeinschaftliches Spielen gut möglich.

Jene herkömmlichen, rechteckigen Puzzles mit den weitverbreiteten Steinen mit Einkerbungen und Auswölbungen, die aneinandergesteckt werden müssen



Abb. 19: Übliches Puzzlestück
(eigenes Foto)

(s. Abb. 19), sind für sehbehinderte Kinder spielbar, solange die Kantenlänge der einzelnen Puzzlestücke über das übliche Maß hinausgeht – bspw. mit einer Länge von 6 cm. So sind die Teile für sehbehinderte Kinder groß genug, um optisch ausreichend unterschieden werden zu können; auch der Teil der Abbildung auf dem Puzzlestein kann bei solch einer Größe von ihnen eingeordnet werden.

Außerdem gilt: Je stabiler das Puzzlestück, desto besser. Dünne Pappe kann leicht knicken oder reißen. Zudem lassen sich Puzzlesteine aus diesem Material mit kleiner Gewalteinwirkung aneinanderstecken, auch wenn sie nicht zusammengehören. Puzzles aus starker Pappe oder gar aus Holz sind daher mehr geeignet; hier besteht weniger Zweifel bei der Zusammengehörigkeit zweier Teile, da sie sich nur schwer bis gar nicht fälschlicherweise aneinanderfügen lassen.

Theoretisch könnten auch blinde Kinder derartige Puzzles lösen, da sie die unterschiedlichen Formen erfühlen können, sofern die Steine wiederum nicht zu klein und filigran sind. Da jedoch aufgrund der fehlenden visuellen Information nicht auf einen Blick farblich unpassende Steine ausgeschlossen werden können, müsste das blinde Kind weitaus mehr Versuche starten, zwei Puzzlestücke zu kombinieren. Auch lässt sich nicht zwingend erfühlen, welche Seite des Puzzlestückes nach oben, welche nach unten zeigen soll. Des Weiteren ist das Resultat, d.h. das fertige Puzzlebild, für ein blindes Kind nicht weiter interessant. Eine plane, rechteckige Fläche – v.a. eine aus Pappe, im Gegensatz zu Holz – bietet kein besonderes Tasterlebnis; der Reiz und die Idee eines solchen Puzzles konzentrieren sich nun ein-

mal auf die visuelle Information. Für blinde Kinder sind aus diesen Gründen vielmehr kleine Puzzles geeignet, deren Endergebnis nicht nur einen optischen Wert hat, sondern gleichzeitig eine haptisch erfahrbare Form besitzt.

Simple Holzpuzzles, die sehbehinderte Kinder ggf. bereits unterfordern würden – weil sie visuell recht schnell erfassen können, wie die Teile zusammengehören – sind für blinde hingegen gut geeignet: Selbst Puzzles mit nur zwei Teilen, die z.B. ein Tier darstellen (s. Abb. 20), aktivieren das Kind und fördern seine Motorik und Kognition – denn es muss durch Tasten herausfinden, wie herum die Puzzlesteine gehalten oder gedreht werden müssen, damit sie



Abb. 20: Enten-Holzpuzzle
(eigenes Foto)

aneinandergefügt werden können. Solche Puzzles haben im Vergleich zu den o.g. üblichen Puzzles ferner für blinde Kinder den Vorteil, dass die Puzzlesteine sich in weit größerem Umfang unterscheiden, da sie selbst zur Form des dargestellten Objektes beitragen. Den blinden Kindern bereitet dadurch das Erkennen weniger Schwierigkeiten, wodurch wiederum das Risiko der Frustration eingedämmt wird. Mit dem Enten-Puzzle der Abb. 20 können außerdem Größenunterschiede erkannt werden, da dieselbe Form in zwei verschiedenen Ausmaßen dargestellt ist.

Ebenfalls besonders für blinde Kinder geeignet sind die sogenannten Formenpuzzles, da auch hier recht eindeutige Konturen erkannt und zugeordnet werden müssen. Bei diesen Puzzles, die es ebenfalls sowohl aus Pappe als auch Holz gibt, wird nicht aus mehreren Steinen ein einziges Bild zusammengesetzt; sondern die einzelnen für sich stehenden, großen Teile sollen in vorgesehene Aussparungen eines Tablett eingefügt werden (s. Abb. 21). Ein Manko bringen einige dieser Formenpuzzles für blinde Kinder jedoch mit sich: Die Umrisse der Puzzlesteine lassen sich zwar gut den Vertiefungen zuordnen, aber häufig ist – besonders bei Formenpuzzles aus Holz – durch jene Form selbst nicht erkennbar, was abgebildet ist. Die Umrisse sind hierfür meist zu grob gezogen, die Konturen der Abbildung nicht mit jeder Feinheit nachempfunden. So fehlt den blinden Kindern ein wenig die Vorstellung davon, was genau sie in der Hand halten bzw. wie der



Abb. 21: Formenpuzzle aus Holz
(eigenes Foto)

Umriss des abgebildeten Objektes tatsächlich ist. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass – wie in Kapitel 4.1 schon gesagt – für blinde Menschen der Unterschied zwischen Wirklichkeit und Abbildung ohnehin weitaus größer ist als für sehende, da für sie eine zweidimensionale Darstellung nur schwerlich auf eine dreidimensionale übertragen werden kann.

Eine weitere je nach Gestaltung geeignete Puzzleart sind die Rahmenpuzzles, die bei simpler Gestaltung mit wenigen Teilen den Formenpuzzles ähneln, bloß kognitiv mehr fordern. Hier sollen die Steine ebenfalls in eine dafür vorgesehene Aussparung eingefügt werden, allerdings besteht nun ein Bild aus mehreren, häufig sehr verschieden geformten Puzzleteilen.

Rahmenpuzzles aus Pappe sind dabei für blinde Kinder allerdings nicht anzuraten, denn wie bei den üblichen o.g. Puzzles ist das fertige Bild eine rechteckige, uninteressante Fläche; und da die Papp-Rahmenpuzzle meist aus recht vielen Steinen bestehen, ist es schwierig, diese unförmigen Teile ausschließlich mithilfe des Tastsinnes korrekt einzusetzen.

Rahmenpuzzles aus Holz oder Plastik sind meist einfacher aufgebaut, da sie häufig weitaus weniger Teile besitzen (s. Abb. 22). Zudem ergibt bei ihnen das Bild selbst eine fühlbare Form. Dies macht sie nicht nur für blinde Kinder anregender, sondern erleichtert auch das Zuordnen der Puzzleteile.



Abb. 22: Rahmenpuzzle aus Plastik
(eigenes Foto)

Derartige schlichte Rahmenpuzzles bieten gegenüber den Formenpuzzles den Vorteil, dass die Kontur der Darstellung genauer ist, nicht wie o.g. grob gezogen. Das liegt daran, dass auf die Puzzlesteine keine weitere Abbildung gezeichnet ist, sondern stattdessen die Puzzlesteine selbst die Abbildung sind.

5. Gestaltungsmöglichkeiten von Leseveranstaltungen für blinde und sehbehinderte Kinder

Im Gegensatz zu Kapitel 4, in dem ich erläuterte, wie die besonderen sehgeschädigtengerechten Medien zu handhaben sind, befasse ich mich in diesem Kapitel mit der Lesesituation, die auch für eine größere Gruppe ausgeführt werden kann, nicht nur für ein einziges Kind oder bis zu etwa vier Personen. Daher gehe ich hier weniger erneut auf die bereits genannten Medien ein. Einige Aspekte jedoch reiße ich hier zur Vollständigkeit nochmals kurz an. Dabei geht es tatsächlich lediglich um Leseveranstaltungen, d.h. um Vorlesesituationen, nicht aber um andere Veranstaltungsformen wie Bibliotheksführungen oder -rallyes o.Ä.

Bevor ich jedoch auf die Umsetzungsmöglichkeiten zu sprechen komme, lege ich einige Aspekte dar, mit denen sich der Veranstalter vorab beschäftigen sollte, um die letztliche Lesung planen zu können. Diese Vorüberlegungen sind für Bibliothekare ausgelegt; die Veranschaulichungsverfahren sind hingegen allgemein gehalten und beschränken sich an dieser Stelle nicht auf diejenigen Aspekte, die in einer Bibliothek realisiert werden können, um das Optimum darzustellen, das im Idealfall erreicht werden sollte. Daher spreche ich auch im Kapitel 5.2 von "Veranstalter", statt von "Bibliothekar". Inwieweit in Bibliotheken die Veranstaltungselemente umgesetzt werden können, erörtere ich anschließend in Kapitel 6.

5.1. Vorüberlegungen

Bevor der letztliche Ablauf der Veranstaltung der Veranstaltung konzipiert werden kann, müssen einige andere Überlegungen getätigt bzw. bestimmte Voraussetzungen geklärt werden. Dazu gehören die Zusammensetzung der tatsächlichen Gruppe, der Veranstaltungsort sowie das Thema und die Art der Veranstaltung.

Jene Bereiche werden in diesem Kapitel erläutert und gewisse Aspekte als Voraussetzungen für das anschließende Kapitel definiert.

5.1.1. Zielgruppe

Zunächst sollte die Zielgruppe betrachtet werden, denn von dieser sind im Grunde sämtliche weiteren Überlegungen abhängig. Es sind folgende Fragen zu klären:

- Für welche Klasse(n) welcher Schule wird die Veranstaltung ausgeführt und welche Lehrer o.a. Erwachsenen sind zuständig?
- Wie viele Kinder werden kommen?
- Wie alt sind die Kinder und wie ist die Geschlechterverteilung?
- Welche Sehbehinderungen sind bei den Kindern vertreten?

Die letzte Frage bzgl. der Behinderungen bildet den Unterschied zu üblichen Planungen von Leseveranstaltungen. Es ist nicht unbedingt notwendig, die speziellen Sehbehinderungen (d.h. die in Kapitel 2.3 vorgestellten Nuancen) zu erfragen, doch zumindest zu wissen, ob die Gruppe nur aus sehbehinderten oder nur blinden Kindern besteht oder ob beide Sehschädigungen vorkommen, ist hilfreich für die Planung. Denn weiß man, dass es eine Gruppe mit ausnahmslos blinden Kindern sein wird, so werden jegliche Gedanken über ausschließlich visuelles Material hinfällig. Umgekehrt sind jedoch haptische Anschauungsmaterialien nicht nur für blinde, sondern auch für sehbehinderte Kinder einsetzbar.

Ich werde im nachfolgenden Kapitel – wie auch zuvor bei der Vorstellung geeigneter Medien – sowohl die Belange von blinden wie auch sehbehinderten Kindern aufgreifen. Wiederum ist es für Erstklässler, d.h. fünf- bis siebenjährige Kinder, ausgelegt; bei der Gruppengröße habe ich eine Anzahl von bis zu 15 Kindern angedacht.

5.1.2. Thematik

Um die Kinder nicht aus einem thematischen Kontext zu reißen, sollte möglichst mit dem Lehrer besprochen werden, welches Thema derzeit im Unterricht behandelt wird. Dieses kann dann auch bei der Leseveranstaltung genutzt werden. Andernfalls würden sich die Kinder ggf. zwar über eine Abwechslung freuen, jedoch würde sich nicht erschließen, welchem tieferen pädagogischen Gedanken das

Aufgreifen des neu gewählten Themas diene. Um deutliche Dopplungen mit bereits im Unterricht besprochenen Aspekten zu umgehen, sollte zur Not ferner durch Rücksprache mit dem Lehrer das Thema eingegrenzt oder aber ein verwandter Themenbereich aufgegriffen werden.

Des Weiteren sollte es Aufgabe des Lehrers sein, auf die Leseveranstaltung vorzubereiten. Auch eine entsprechende Nachbereitung sollte stattfinden. So entfällt auch eine ausführlichere Vorstellung seitens des ausführenden Bibliothekars bzgl. sich selbst, der Veranstaltungsart und ggf. der Örtlichkeit – wodurch für ihn Zeit eingespart wird –, da der Lehrer dies bereits übernommen hat.

Sollte jemand dennoch ein unterrichtsfernes Thema wählen wollen, so mag die Geschlechterverteilung der Kinder eine Rolle spielen. Bekanntermaßen haben Mädchen und Jungen häufig unterschiedliche Interessen – als Klischee seien hier Pferde und Prinzessinnen bei den Mädchen sowie Fußball und Dinosaurier bei den Jungen genannt. Bei meiner exemplarischen Zielgruppe überwiegt deutlich der Anteil der Jungen, d.h. es empfiehlt sich hier ein eher "männliches" Thema. Um dies jedoch weiter zu individualisieren, sollte der Lehrer zu den allgemeinen bzw. verbreiteten Interessen seiner Schulklasse befragt werden. So kann eine Geschichte gewählt werden, die auf jeden Fall für die Mehrheit attraktiv ist.

In beiden Fällen ist das Alter der Kinder zu bedenken, um deren kognitiven Anspruch nicht zu übersteigen. Auch die Länge der Geschichte bzw. die Dauer der Veranstaltung muss überlegt werden. Hierzu sollte ebenfalls beim Lehrer erfragt werden, wie die Aufmerksamkeit der Kinder beschaffen ist; ob die Geschichte an einem Stück vorgelesen werden kann oder ob zwischendurch kleine Pausen eingelegt werden sollten.

Da ich in dieser Bachelorarbeit keine reale Veranstaltung für eine reale Schulklasse konzipiere, konnte ich weder auf ein tatsächliches Unterrichtsthema zurückgreifen noch wählte ich ein freies Thema aus. Vielmehr entschied ich, möglichst allgemein zu sprechen, um pauschal geltende Aspekte aufzuzeigen, und wie in Kapitel 4 mithilfe einiger Beispiele meine Gedanken zu verdeutlichen.

5.1.3. Veranstaltungsort

Für die Aufmerksamkeit der Kinder wäre es sicher zuträglicher, die Veranstaltung in der Schule, d.h. in gewohnter Umgebung, stattfinden zu lassen. In der Biblio-

thek bieten sich – weniger für die blinden, aber doch für die sehbehinderten Kinder – viele neue (v.a. visuelle) Eindrücke, denen die Kinder in der Regel hinterherlaufen wollen. Die Gefahr, beim Zuhören abgelenkt zu werden, ist also in der Bibliothek erhöht. Ein schlichter und/oder bekannter Ort wäre eher zu empfehlen. Wenn die Kinder ferner noch sehr jung sind, ist es möglich, dass sie sich in einer neuen Umgebung unwohl fühlen. Ein weiterer positiver Aspekt der Schule als Austragungsort sind die dort vorhandenen speziellen Medien wie ggf. Smartboards und Bildschirmlesegeräte und die weiteren Blindenhilfsmittel wie Lupen und Lampen. Zuletzt sei der Kontextverlust genannt, den ich im Prinzip bereits im vorigen Abschnitt bzgl. der Thematik aufzählte: Besucht eine Schulklasse "einfach so" eine Bibliothek, um dort einer Leseveranstaltung beizuwohnen, fehlt der Bezug zum Unterrichtsgeschehen. Auch hier müsste folglich der Lehrer die Schüler auf den Besuch vorbereiten. Andernfalls wäre eine vorhergehende Bibliothekseinführung sinnvoll; diese müsste jedoch ebenfalls in den Schulunterricht eingepflegt werden.

All dies spricht eher dafür, die Veranstaltung in der Schule stattfinden zu lassen. Allerdings ist es aus Personal- und Zeitgründen seitens der Bibliothek schwieriger, dies zu realisieren. Um also möglichst nah an der Bibliotheksrealität zu bleiben, spreche ich mich an dieser Stelle für die Bibliothek als Veranstaltungsort aus – mit dem Hinweis, dass versucht werden sollte, die andere Option zu verwirklichen. Wichtig ist in jedem Fall die Beleuchtung des Veranstaltungsraumes: Der Raum sollte gut ausgeleuchtet sein, die Lichtquellen sollten aber nicht blenden (vgl. Krug 2001, S. 145). Da Glühlampen nur punktuell und sehr grelles Licht absenden, sind Leuchtstoffröhren dabei besser geeignet (vgl. ebd., S. 286). Optimal ist eine indirekte Beleuchtung (vgl. ebd., S. 146), d.h. Strahlung an die Zimmerdecke oder die Wände, die das Licht in den Raum reflektieren.

5.1.4. Leseveranstaltungstyp

Die zu wählende Veranstaltungsart kann sich teilweise auch nach dem Thema richten. So ist bspw. eine Lesenacht mit Verkleidungen beim Thema "Gespenster" angemessener als beim Thema "Pferde", da bei den Gespenstern die Nacht thematisch passt. Für eine Lesenacht müsste zudem abgesprochen werden, ob die Kinder bereits so weit sind, dass sie über Nacht von zu Hause fernbleiben können, oder ob evtl. die Eltern eingebunden werden sollten, um den Kindern Sicherheit zu geben. Die Wahl des Veranstaltungstyps ist folglich auch vom Alter der Kinder abhängig. Außerdem ist sie im Großen und Ganzen auch abhängig vom Grad der

Sehbehinderung der Kinder. Denn wenn ausschließlich blinde Kinder an der Veranstaltung teilnehmen, so ist jegliche auch visuell ansprechende Aktion – wie Bilderbuchkinos – redundant. Sind jedoch ebenfalls sehbehinderte Kinder anwesend, sollte visuelles Material vorliegen, um auch deren Sehsinn zu fordern.

In dieser Arbeit widme ich mich keiner speziell definierten Veranstaltungsart, sondern biete ein Konglomerat verschiedener "Bausteine", die allesamt hilfreich sind und je nach Zeit und vorhandenem Material herangezogen werden können.

5.2. Mögliche Elemente der Leseveranstaltung

Neben der Lesung, dem ausschlaggebenden Element einer Leseveranstaltung, können weitere Bestandteile herangezogen werden. Diese dienen einerseits dem Ausgleich des Bewegungsdrangs der Kinder, andererseits dem Ausgleich ihrer Behinderung und zudem der allgemeinen Attraktivitätssteigerung der Leseveranstaltung. Die vier Elemente "Lesung", "Illustrationen", "Musik" und "Aktion" stelle ich im Folgenden vor. Im Grunde können Musik und Aktion ebenfalls als eine Form der Illustration verstanden werden, stehen jedoch für sich, statt parallel zum Vorlesen präsentiert zu werden. Die "Bausteine" sollten jeweils nicht länger als 15 Minuten dauern, um die Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder behalten bzw. neu wecken zu können (vgl. Kremsler-Hege 1993, S. 170). Sie können bei jeder Veranstaltungsart genutzt werden (Lesenacht, Themennachmittag etc.), sodass lediglich das "Drumherum" ein anderes ist. Daher gehe ich in dieser Arbeit nicht weiter auf jene verschiedenen Arten ein. Auch Begrüßung und Abschied schienen mir nicht allzu relevant, da ich mich auf die Kernelemente (auch aus sehgeschädigtenpädagogischer Sicht) konzentrieren wollte.

Zudem ist im Folgenden eingebunden, wie der allgemeine soziale Umgang mit sehgeschädigten Kindern aussehen sollte. Einige Aspekte dabei sind bereits im ersten Unterkapitel 5.2.1 erklärt, gelten jedoch auch generell für die anderen Situationen.

Um es noch einmal in Erinnerung zu rufen: Die Veranstaltungselemente sind ausgelegt für eine bis zu 15 Personen starke Gruppe sowohl blinder als auch sehbehinderter Kinder; das Alter beträgt fünf bis sieben Jahre.¹⁶

5.2.1. Lesung

Die Lesung stellt freilich den Kernpunkt der Leseveranstaltung dar. Kindern vorzulesen ist eine sehr wichtige Komponente in der Leseförderung. Hier wird ihnen verdeutlicht, was ein Buch bereithält und dass die Buchstaben auf den Seiten Geschichten erzählen; die Kinder "werden mit Erzählstrukturen vertraut und können eine tief wurzelnde emotionale Beziehung zum Literarischen gewinnen" (Spinner 2006, S. 17). Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, unterstützt das Zuhören eines Vorlesers ferner die Sprachentwicklung.

Es sollte darauf geachtet werden, deutlich zu sprechen, d.h. nicht zu leise und gut artikuliert – denn im Vergleich zu sehenden Menschen haben die sehbehinderten kaum und die blinden gar nicht die Möglichkeit, zur Unterstützung des akustischen Verständnisses die Lippenbewegungen des Sprechenden zu verfolgen. Eine ausdrucksstarke Vortragsweise sowie das Verstellen der Stimme bei verschiedenen Figuren der Geschichte gestalten das Zuhören angenehmer und unterstützen das Erfassen des Textes (vgl. Dettmar-Sander 2004, S. 27). Ebenso sollte auch die unterstreichende Gestik und Mimik groß ausgeführt werden. Diese machen die Geschichte lebendiger, "unterstütz[en] die Vorstellungskraft und Einprägsamkeit und stell[en] leicht eine Beziehung zu den Zuhörenden her" (Brandt 2010, S. 11).

Reines Zuhören seitens der Kinder ist zwar möglich, jedoch besteht dabei das Risiko, dass sie gedanklich abschweifen und der Geschichte nicht mehr gänzlich folgen. Die Veranstaltung wird lockerer und interessanter, wenn die Kinder eingebunden werden und sich ebenfalls zu Wort melden können. Im Sinne des sogenannten dialogischen Lesens, welches den Austausch zwischen Vorleser und Zuhörer beschreibt (vgl. Repolust 2013, S. 19), sollten Fragen an die Kinder gestellt werden. Diese Fragen dienen einerseits der Sicherheit, ob die Kinder bestimmte Begriffe verstehen, andererseits können Fragen gestellt werden, die die Fantasie anregen, indem die Kinder Vermutungen äußern sollen, was als Nächstes gesche-

¹⁶ Der Grundgedanke, der deutlich werden dürfte, gilt jedoch auch für jüngere und ältere Altersklassen und für eine größere Gruppe. Bei mehr als 15 Kindern allerdings ist es schwieriger, auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen, und es nimmt mehr Zeit in Anspruch, jedes Kind die Gegenstände betasten oder genau betrachten zu lassen.

hen könnte (vgl. Spinner 2006, S. 18). Ebenfalls denkbar sind Fragen, die sich ein wenig von der Geschichte lösen und stattdessen auf die Erfahrungen der Kinder abzielen – bei einem Buch über Fußball bspw.: "Welche Fußballer kennt ihr? Seid ihr Fan eines bestimmten Vereins?", beim Thema "Länder" hingegen: "Seid ihr schon einmal in ein anderes Land gereist? Mit welchem Transportmittel seid ihr dort hingekommen?" Derartige Fragen eignen sich auch zum thematischen Einstieg in die Geschichte, vor Beginn des Vorlesens.

Zudem sollte den Kindern stets erlaubt sein, zwischendurch selbst Fragen einzuwerfen, um das Verständnis der Geschichte zu gewährleisten (vgl. Dettmar-Sander 2004, S. 27). Die Kinder müssten es dabei von der Schule gewohnt sein, den Arm zu heben, wenn sie etwas beitragen möchten, statt es einfach hineinzurufen; so wird der Vorleser nicht strikt unterbrochen, sondern er kann selbst entscheiden, nach welchem Satzende er die Wortmeldung zulässt.

Wichtig bei dem Gespräch mit den sehgeschädigten Kindern ist es, auch bei Entscheidungsfragen, d.h. Ja-/Nein-Fragen, verbal zu antworten, statt nur zu nicken oder den Kopf zu schütteln. Rein nonverbale Kommunikation kann von den blinden Kindern nicht wahrgenommen werden. Ebenso verhält es sich mit Ausdrücken wie Lob: Ein Lächeln und anerkennendes Nicken mögen bei sehenden Menschen genügen, sehgeschädigte benötigen jedoch eine akustische Rückmeldung. Auch sollte versucht werden, in amüsanten Situationen einen lachenden Laut von sich zu geben, statt lediglich zu grinsen. Eine weitere derartige Problematik hält das Aufrufen der Kinder bei einer Wortmeldung bereit. Ein stummer Fingerzeig auf ein betreffendes Kind wird eher wenig von Erfolg gekrönt sein. An dieser Stelle könnte einerseits der begleitende sehende Lehrer aushelfen – andererseits können hier simple Namensschilder nützlich sein, die zu Beginn der Veranstaltung hergestellt und verteilt werden, sodass der Veranstalter die Namen aufrufen kann.

Wie ich aus eigener Erfahrung weiß, ist es nicht unbedingt sinnig, sehr stille Kinder aufzurufen, ohne dass jene sich gemeldet haben. Der Gedanke, der hinter genau dieser Maßnahme steckt, ist sicher, dass entsprechende Kinder Angst hätten, sich zu melden. Dass aber die Angst, den Mund aufzumachen, nicht unbedingt verschwindet, wenn man direkt angesprochen wird, wird dabei nicht bedacht. Im Gegenteil kommt das Kind dann in eine Drucksituation: Es fühlt sich verpflichtet, eine Antwort zu geben, mag dem aber gleichermaßen aus Angst nicht Folge leisten. Das Resultat ist häufig, dass das Kind zu weinen beginnt und nur noch mehr Angst vor der Person, die es angesprochen hat, entwickelt. Vielmehr sollte das

Kind an dieser Stelle "in Ruhe gelassen" werden; eine Methode, es evtl. zu animieren, stelle ich in Kapitel 5.2.4 vor.

Führt ein Kind Blindismen aus, so ist es hilfreich, ihm behutsam über den Rücken oder den Arm zu streichen, um ihm ein Gefühl von Sicherheit zu geben und es zu beruhigen (vgl. Meibauer 2014, S. 108). Während des Vorlesens gestaltet sich dies allerdings als ein wenig schwierig, da es die Kinder irritieren würde, wenn der Vorleser hierfür eine kurze Pause einlegte und aufstünde. Bei den in Kapitel 5.2.4 dargestellten Aktionen ist dies eher machbar, da der Veranstalter dort ohnehin je nach Aktivität in Bewegung ist. Hier bei der Lesung hingegen sollte stattdessen darauf vertraut werden, dass der begleitende Lehrer etwas unternimmt, oder aber es wird an dieser Stelle auf eine Maßnahme verzichtet.

Sollten während des Vorlesens unerwartete Geräusche auftreten – gluckert z.B. die Heizung oder fällt ein Buch im Regal um –, werden die Kinder wahrscheinlich darauf aufmerksam. Den sehgeschädigten Kindern sollte nicht durch Ignoranz des Geräusches seitens des Vorlesers der Eindruck vermittelt werden, ihre auditive Aufmerksamkeit sei eine störende Eigenschaft. Vielmehr sind sie auf diesen ihren Hörsinn angewiesen, der daher umso mehr geschult werden sollte. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, das Geräusch aufzugreifen. Hat der Veranstalter es selbst wahrgenommen, sollte er von sich aus darauf eingehen. Ausrufe wie "Huch, habt ihr das gehört? Was war das denn?" animieren die Kinder zu einer Äußerung ihrer Interpretation des Geräusches.

Nachdem die Geräuschquelle erläutert wurde, muss wieder auf die Geschichte zurückgelenkt werden. Ein Satz wie "Jetzt will ich aber wissen, wie die Geschichte weitergeht! Wir wurden ja so plötzlich von [der Geräuschquelle] unterbrochen" hilft dabei. Um wieder in die Geschichte hineinzufinden, sollten die Kinder befragt werden, was denn vor der Unterbrechung zuletzt geschehen war, oder der Vorleser selbst fasst es zusammen.

Es sei noch angemerkt, dass man sich nicht scheuen muss, vor blinden Kindern auch sehspezifische Passagen oder Begriffe im Text vorzulesen. Dazu gehören bspw. Farben oder Szenen, in denen beschrieben wird, was der Protagonist der Geschichte gerade sieht. Es wäre nicht empfehlenswert, sie davor zu bewahren, denn im Gegenteil müssen "[s]ie lernen, damit [mit ihrer Behinderung] zu leben, und [...] diese Einschränkung für sich annehmen und akzeptieren" (Meibauer 2014, S. 106). Zudem wäre es unnatürlich, Wörter wie "sehen" zu meiden, denn

auch die blinden Menschen selbst nutzen diese Wörter; im Alltag werden sie schließlich ebenfalls laufend damit konfrontiert.

Und auch wenn sie keine Farben sehen können, so können sie ihnen dennoch etwas bedeuten, indem sie ein haptisches Gefühl oder eine Emotion mit den Farbwörtern verbinden. Auch im Grunde ausschließlich optische Szenerien wie ein Sonnenaufgang können für blinde Kinder verständlich gemacht werden, indem ihnen die Gefühle vermittelt werden, die damit assoziiert werden (vgl. Meibauer 2014, S. 106).

5.2.2. Illustrationen für alle fünf Sinne

Eine Leseveranstaltung wird umso spannender und attraktiver, je mehr Material zur Veranschaulichung der Geschichte vorhanden ist. Dabei kann jeder der fünf Sinne – Sehen, Fühlen, Hören, Riechen und Schmecken – angesprochen werden. Noch etwas weitergefasste Formen der Illustration greife ich hingegen in den Kapiteln 5.2.3 und 5.2.4 auf.

1. Sehen:

Sehbehinderte Kinder sollten ihre Sehfähigkeit nutzen, die sie besitzen. Daher ist visuelles Material auch für sie, nicht nur für normalsichtige Kinder, sehr wichtig. Wie jedoch schon mehrfach in dieser Bachelorarbeit genannt, spielt die Größe der Abbildung eine Rolle. Hält man vor einer Gruppe von 15 sehbehinderten Kindern ein Bilderbuch hoch, kann man nicht erwarten, dass jedes Kind die Illustrationen erkennen kann; sie wären viel zu klein und viel zu weit entfernt. Genauso verhält es sich mit dem Kamishibai; dieses stammt aus Japan und bedeutet "Papiertheater" (vgl. Mitschan 2008, S. 7). Hier werden die einzelnen Bilder in einen eine Bühne darstellenden Holzrahmen geschoben und per Hand herausgezogen, sodass das nächste Bild sichtbar wird (vgl. ebd.). Kamishibais werden hauptsächlich sowohl für DIN-A4- als auch für DIN-A3-Formate angefertigt (vgl. ebd., S. 16/20); doch beide sind für eine Gruppe sehbehinderter Kinder nicht unbedingt ausreichend. Mit einem DIN-A2-Format wäre man eher auf der sicheren Seite. Doch da im Grunde gilt: "Je größer, desto besser", empfiehlt es sich, von Anfang an das klassische Bilderbuchkino im Auge zu haben, bei dem die Bilder per Beamer großflächig an eine (Lein-)Wand gestrahlt werden. Eine Kantenlänge von zwei Metern oder mehr,

die auf diese Weise entsteht, erzielt eine sehr gute Erkennbarkeit der Bilder.

Während der Lesung sollte immer wieder Bezug auf die Bilder genommen werden, indem durch Fragen an die Kinder oder durch eigenes Erläutern der Bezug zum Text hergestellt wird. Sind auch blinde Kinder in der Gruppe, so sollten die sehbehinderten dazu ermuntert werden, die Bilder mündlich zu beschreiben. Um die Lesung nicht unnötig zu strecken und langatmig zu gestalten, ist es allerdings nicht notwendig, jedes einzelne Bild aufzugreifen. Stattdessen sollte es besonders dann geschehen, wenn die Bilder etwas erzählen, was im Text nicht deutlich wird. Aber auch den sehbehinderten, nicht nur den blinden Kindern, kommt in diesem Fall eine Erklärung der Bilder zugute, damit das Verständnis gewährleistet wird. Eine weitere Form der visuellen Illustration habe ich bereits in Zusammenhang mit der Lesung genannt: Mimik und Gestik. In Form einer oder mehrerer weiterer Personen, die begleitend zur Geschichte eine Pantomime ausüben, lässt sich dies einem Theaterspiel gleich noch weiter ausführen.

2. Fühlen:

Die Wichtigkeit von haptischen Anschauungsmaterialien für sehgeschädigte Kinder habe ich schon mehrfach in Kapitel 4 hervorgehoben. Dass dies nicht nur ein pädagogischer Gedanke ist, sondern dass die Kinder sich dies tatsächlich selbst wünschen, verdeutlicht folgender Ausspruch eines blinden Mädchens mir gegenüber, als ich anhub, ihm eine Geschichte vorzulesen: "Wenn es da was zu fühlen gibt, dann gibst du mir das, ja?" Das Buch selbst konnte dies nicht bieten, doch reichte ich dem Mädchen eine Puppe, die die Hauptfigur der Geschichte darstellen konnte und über die sich das Mädchen sehr freute.

Kuscheltiere, Puppen, Modelle, Nachbildungen, Realobjekte – all diese Dinge dienen der haptischen Illustration.¹⁷ Ebenfalls schon gesagt, ist das Realobjekt dabei die beste Option, aber sicher nicht immer realisierbar. Möglichst sollten die Materialien in Menge vorliegen, damit sich jedes Kind mit einem Gegenstand beschäftigen kann, statt dass ein einziger Gegenstand herumgereicht wird und jedes Kind darauf warten muss, an der

¹⁷ In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass haptische Materialien selbstverständlich auch der optischen Anschauung dienen und nicht zwingend befühlt werden müssen. Daher ist es auch für die Kinder, die nicht blind sind, eine angenehme Alternative, reale, dreidimensionale Objekte statt der zweidimensionalen Abbildungen betrachten zu können.

Reihe zu sein. Die wichtigsten Gegenstände können zu Beginn der Veranstaltung verteilt werden, sodass den Kindern stets vor Augen (bzw. vor Händen) geführt wird, worum es geht. Dies können – wie in meinem o.g. Beispiel – eine Puppe als Darstellung der Hauptfigur sein oder ein Spielzeugpferd bei einer Reitgeschichte oder verschiedene Obstsorten aus Plastik, wenn es in der Geschichte darum geht, einen Obstsalat zuzubereiten.

In anderen Fällen, bei in der Geschichte einmalig statt generell auftretenden Dingen oder nicht absehbaren Szenen, empfiehlt es sich aber, das Vorlesen an dieser Stelle zu unterbrechen und die passenden Illustrationen erst dann hervorzuholen. Dies könnte das Auftreten eines neuen Protagonisten sein, der sich mit der Hauptfigur anfreundet. Hierfür würde eine zweite Puppe gezeigt werden. Ein weiteres fiktives Beispiel wäre das Packen einer Tasche: All die Gegenstände, die in der Geschichte eingepackt werden, können auch den Kindern in der Realität gezeigt und von ihnen in eine Tasche gelegt werden. Alternativ könnten die Kinder aus einem großen Angebot von Gegenständen die richtigen herausuchen.

Um den Begriff "Fühlen" ein wenig weiterzufassen, ist auch Folgendes möglich: Kratzt sich in der Geschichte jemand am Kopf oder hüpfert auf einem Bein oder dergleichen, können auch diese kleinen Aktionen aufgegriffen und die Kinder dazu animiert werden, es dem Protagonisten gleichzutun.

3. Hören:

Zum reinen Zuhören der Geschichte können noch weitere Klänge hinzukommen, die den Text fernerhin ausschmücken. Tierlaute oder Geräusche wie das Tönen einer Polizeisirene, das Quietschen einer alten Tür oder das Rattern eines elektrischen Rasenmähers können nachgeahmt werden, wenn eine entsprechende Szene in der Geschichte es ermöglicht. Mithilfe mitgebrachter Materialien ist es auch denkbar, reale Geräusche hervorzurufen: das Klimpern von Geld, das Rascheln von Papier etc. Auch mit Klopfen auf verschiedene Materialien wird der Unterschied der Beschaffenheit deutlich (s. Delgado 2012, 04:50/06:52).

In beiden Fällen können die Kinder leicht eingebunden werden. Die klangvollen Gegenstände können den Kindern schlicht angeboten werden; und, wie o.g. bzgl. der dialogischen Lesung, werden sie animiert durch Fragen wie bspw.: "Wie macht denn eine Kuh? Macht die 'miau'? Oder 'quak

quak'?" Durch derartige Fragen, bei denen sich der Erwachsene unwissend stellt, erhalten die Kinder die Möglichkeit, durch ihr eigenes Wissen den Erwachsenen belehren zu können und auf diese Weise aus sich herauszukommen bzw. selbstbewusster zu agieren.

Das Hören ist neben dem Fühlen der wichtigste Sinn für sehgeschädigte Menschen. Je mehr ihnen in diesem Bereich geboten wird, desto mehr und früher vermögen sie die Klänge zu unterscheiden. Auch ist das Hören für sie ein zentraler Punkt bei der Orientierung; denn durch Geräuschquellen kann erkannt werden, wo man sich befindet und je nach Lautstärke wie weit man von dem Geräusch entfernt ist.

4. Riechen und Schmecken:

Die olfaktorische und die gustatorische Wahrnehmung sprechen die beiden Sinne des Riechens und des Schmeckens an, und ich denke, sie bedürfen kaum einer Erklärung. Nicht für jede Thematik lassen sich entsprechende Dinge finden, daher können diese beiden Sinne nicht bei jeglicher Geschichte eingesetzt werden. Sicher kann an jedem Gegenstand gerochen werden, doch als tatsächlich sinnige Untermalung dienen lediglich intensive Gerüche wie bei Blumen oder Nahrungsmitteln. Den Geschmackssinn sollte man freilich ebenfalls nur bei Speisen oder Getränken nutzen. Das Thema "Obst" ist folglich gut geeignet, um auch diese beiden Sinne ansprechen zu können: Verschiedene Früchte duften verschieden, und zudem können die Obstsorten oder -kuchen oder entsprechende Fruchtgummis verköstigt werden.

5.2.3. Musik und Rhythmik

Gesprochene Sprache und Musik liegen eng beieinander, denn "[g]erade beim Sprechen und Lesen von Gedichten und Geschichten brauchen wir musikalische Grundmuster der Unterscheidung, um flüssig und sinngebend zu artikulieren" (Brandt 2009, S. 55). Musik und Rhythmik sind für Kinder daher zwei wichtige Aspekte in der Sprach- und somit auch der Leseförderung: "Kinderreime [und] Lieder [...] stimulieren die sprachliche Entwicklung und unterstützen das Gefühl [...] für den Rhythmus der Sprache" (Zehetmayer 2013, S. 16). Das gilt für sehende und noch mehr für sehgeschädigte Kinder, die weniger in der Lage sind, auch nonverbal zu kommunizieren. Daher ist dieser Bereich ein weiterer "Baustein", der in der Leseveranstaltung genutzt werden kann oder sollte. Die Lieder und Reime

dienen in diesem Zusammenhang aber nicht nur der Leseförderung, sondern sind gleichermaßen eine Abwechslung vom Vorlesen der Geschichte: Den Kindern wird etwas Neues geboten, wodurch die Aufmerksamkeit und das Interesse neu geweckt werden können.

Kurze Reime bzw. Gedichte, die zum Inhalt der vorgelesenen Geschichte passen, können vorgetragen werden. Um die Kinder zu beteiligen, könnte es ihre Aufgabe sein, die Reimwörter zu finden oder den Rhythmus der Silben oder des Metrums mitzuklatschen. Auf diese Weise wird die sogenannte phonologische Bewusstheit der Kinder gefördert. Das bedeutet, sie lernen, ein Wort nicht nur mit seiner Bedeutung und der Vorstellung des benannten Gegenstandes zu verbinden, sondern "auch auf die lautlichen Merkmale in diesem Wort [zu] achten" (Forster 2005, S. 37), d.h. auf die Buchstaben bzw. Laute sowie die Silben. Wer dies früh lernt, wird später weniger Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen (vgl. ebd., S. 38). Eine weitere Möglichkeit, um die phonologische Bewusstheit zu schulen, ist es, die Kinder der Reihe nach thematisch relevante Wörter zu einem vorgegebenen Anfangsbuchstaben finden zu lassen (vgl. ebd., S. 42).

Auch Lieder können per Klatschen oder mithilfe von bereitgestellten Trommeln oder Klanghölzern im Takt rhythmisch begleitet werden; bei bekannten Stücken oder eingängigen Refrains können die Kinder auch mitsingen. Wiederum sollte darauf geachtet werden, thematisch bei der Geschichte zu bleiben und etwas Entsprechendes zu wählen. Auf Kinderlieder von Rolf Zuckowski zurückzugreifen, ist dabei eine empfehlenswerte Möglichkeit, da er eine immense Auswahl an unterschiedlichen und sowohl melodisch und harmonisch als auch rhythmisch sehr gelungenen Kinderliedern bietet. Da es den Rahmen sprengen würde, hier ins musiktheoretische Detail zu gehen, möchte ich es bei dieser Aussage belassen, die untermauert ist von meiner eigenen familiären sowie schulischen musikalischen Bildung. Anforderungen, die ein Kinderlied erfüllen sollte, sind bei Brandt 2009 (S. 46–49) nachzulesen.

Möchte man auf eingespielte Musik verzichten, sondern die Lieder allein anstimmen, sollte möglichst dennoch darauf geachtet werden, eine Tonart zu wählen, die für die kindliche Stimmlage geeignet ist. Wie ich aus eigener musikalischer Erziehung weiß und wie auch die Erfahrung und die in Kinderliederbüchern häufig genutzten Tonarten zeigen, sind G- und F-Dur dabei die besten Optionen. Ebenfalls ist zu bedenken, dass auch textfreie Musik Geschichten erzählt (vgl. ebd., S. 54) – sehr bekannte Beispiele sind "Der Karneval der Tiere" von Camille

Saint-Saëns sowie "Peter und der Wolf" von Sergej Prokofjew. Diese Tatsache kann zur Anregung der Fantasie der Kinder genutzt werden, indem sie der Musik lauschen und berichten, was gerade geschehen könnte, wenn bspw. ein neues Instrument die Melodie übernimmt oder sich plötzlich die Lautstärke ändert.

5.2.4. Bewegungsspiele und weitere Aktivitäten

"Um die Geschichte einprägsamer zu machen, den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre persönlichen Wahrnehmungen auszusprechen und auszuagieren [...] empfiehlt es sich, dies in spielerischen Aktivitäten zu versuchen" (Krüger 1993, S. 63). Dies ist auch dahingehend wichtig, nach dem längeren Stillsitzen während des Vorlesens den Bewegungsdrang der Kinder stillen zu können (vgl. Krompholz-Roehl 1994, S. 16). Hier lässt sich anknüpfen an das vorige Kapitel 5.2.3, denn es liegt nahe, sich zu der Musik zu bewegen. Viele Kinderlieder beinhalten Texte, die Bewegungsabläufe beschreiben und die entsprechend ausgeübt werden können. Doch auch freies Tanzen oder Stopptanz¹⁸ sind denkbar. Möglichst sollte dafür ein großer, freier Raum gewählt werden – evtl. auch eine Wiese o.Ä., wenn das Wetter es zulässt –, um auch den blinden Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich ungehindert bewegen zu können, ohne Angst, auf ein Hindernis zu stoßen. So lernen sie das selbständige Laufen und die Orientierung im Raum (vgl. Delgado 2012, 06:17–06:45), was sonst häufig dadurch unterdrückt wird, dass die Kinder an die Hand genommen werden. Genau das sollte also möglichst vermieden werden; es besteht andernfalls die Gefahr, dass das blinde Kind darauf geprägt wird, sich nur dann fortbewegen zu können, wenn ihm die Hand gereicht wird (vgl. Nielsen 1992, S. 99). Stattdessen sollte ihm durch Geräusche – z.B. wiederholtes Klatschen – die Richtung gewiesen und es auf diese Weise angelockt werden.

Dieses Anlocken eröffnet sogleich eine weitere Spielmöglichkeit: das Suchen und Finden einer versteckten permanenten Geräuschquelle. Wie bei der Musik sollte auch hier der Kontext zur vorgelesenen Geschichte gegeben sein. Handelt sie von einer Schatzsuche, kann bei dem Spiel jeglicher Klang gewählt werden; andernfalls sollte er auf den Inhalt der Geschichte spezialisiert sein. Geräuschquellen können z.B. sein: eine sehr laut tickende Uhr oder eine Spieluhr, die aufgezogen werden muss. Die Spieluhr sollte dann ein thematisch passendes Lied von sich geben. Musik von einem mp3-Player mit integrierten Lautsprechern ist ebenfalls möglich.

¹⁸ Beim Stopptanz wird die Musik zu undefinierten Zeiten unterbrochen. Während dieser Pausen sollen die Kinder in einer Pose verharren und sich nicht mehr bewegen, bis die Musik weiterläuft.

Auch bekannte Kreisspiele lassen sich sowohl thematisch als auch für sehgeschädigte Kinder z.T. leicht modifizieren. Ich kann hier nicht jedes Spiel auflisten, denn da gibt es viel zu viele Möglichkeiten. Stattdessen möchte ich mithilfe zweier Beispiele Anregungen bzw. Denkanstöße geben, die auf andere Spiele übertragen werden können.¹⁹ Das Wichtigste dabei ist – wie bereits bei den in Kapitel 4.4 vorgestellten Gesellschaftsspielen –, visuelle Aspekte entweder akustisch oder haptisch zu ersetzen. Das gilt besonders dann, wenn blinde oder hochgradig sehbehinderte Kinder in der Gruppe sind; mit einer Gruppe ausschließlich sehbehinderter Kinder sind im Grunde alle üblichen Kreisspiele durchführbar, da bei ihnen normalerweise optisch keine Details erkannt werden müssen, sondern grobes Erkennen genügt.

Das Kreisspiel, per Wurf und Festhalten eines Wollknäuels ein "Spinnennetz" herzustellen, ist für blinde Kinder nicht gut spielbar, da sie die geworfene Wolle nicht orten und entsprechend nicht gut fangen können. Doch die Grundidee dieses Spiels kann festgehalten werden: das Weitergeben eines Gegenstandes quer durch den Sitzkreis. Leicht umsetzen lässt sich dies nun mit einem Klingelball, der allgemein für eine Gruppe sehgeschädigter Kinder sehr geeignet ist. Ein Kind hat den Klingelball in der Hand und nennt den Namen eines anderen Kindes. Dieses klatscht in die Hände, um seine Position zu verraten, anschließend wird ihm der Ball zugerollt. Das Klingeln hilft, den Ball zu orten und auf diese Weise mit den Händen stoppen bzw. auffangen zu können. Der Bezug zur Geschichte wird hier gegeben, indem der Klingelball als ein runder Gegenstand definiert wird, der in der Geschichte eine Rolle spielt: ein Fußball, ein Apfel etc. Auch optisch sollte der Klingelball dem nahekomen, daher ist die Farbwahl zu beachten. Ängstlichen Kindern sollte man anbieten, das Rollen bzw. das Klatschen für sie zu übernehmen bzw. es mit ihnen gemeinsam zu tun.

"Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsche mir den/die [Name] her." Bei diesem Spiel, bei dem ein Stuhl mehr in der Runde steht, als es Teilnehmer sind, ruft das Kind links des freien Platzes (Kind A) ein anderes Kind auf, das jenen Platz einnehmen soll (Kind B). Um einem blinden Kind B die Ortung des Stuhles zu erleichtern, sollte dort hinaufgeklopft werden, bis das Kind B den Stuhl erreicht hat. Zudem müssen die Kinder stets per Tasten überprüfen, ob ihr rechter Platz freigeworden ist. Mit diesem Spiel lässt sich z.B. das Thema "Tiere" verbinden, indem Kind A außerdem angibt, welches Tier es sich wünscht. Dieses muss Kind B auf dem Weg zu dem Stuhl dann nachahmen. Alternativ könnte dieser zusätzliche

¹⁹ Eine umfangreiche Liste mit über 100 Kreisspielen ist bei Hirling 2014 zu finden.

Wunsch wegfallen und Kind B einen oder mehrere assoziierte Begriffe zu dem Thema nennen.

Einige Spiele können auch direkt aus der Geschichte entstehen, d.h., dass die Kinder Inhalte der Geschichte nachspielen bzw. selbst erfahren können, um sich die Szene besser vorstellen und einprägen zu können (s. Delgado 2012, 07:40–08:14). Die o.g. Schatzsuche, die dann zu einer Geräuschesuche umgewandelt werden kann, ist dafür bereits ein Beispiel. Oder veranstalten die Protagonisten ein Kirschkernelweiterspucken o.Ä., so bietet es sich an, dies aufzugreifen und mit den Kindern durchzuführen. Diejenigen sehgeschädigten Kinder, die mit den Augen nicht einschätzen können, welche Weite sie erreicht haben, können die Strecke abgehen oder sie mithilfe eines ausgelegten Maßbandes oder einer Schnur erfüllen. Ein weiteres Beispiel ist es, selbst Steine auf dem Wasser hüpfen zu lassen, wenn dies in der Geschichte vorkommt (blinde Kinder können diesem Vorgang mit dem Gehör folgen). Hierfür ist es freilich notwendig, sich an ein Gewässer zu begeben oder zumindest – wie es bei dem Workshop in Hannover, den ich in Kapitel 1 erwähnte, gehandhabt wurde – mithilfe eines Planschbeckens einen Teich nachzustellen. Ohnehin sind derartige Ausflüge zu den Orten des Geschehens überaus hilfreich zur Untermalung und interessanten sowie spannenden Gestaltung der Geschichte.

Wo die Gelegenheit besteht, sich zu dem Text tatsächlich [die Gebiete – z.B. Bauernhof, Wald, See –] [...] in der Natur anzuschauen [...] und das Leben ringsum mit allen Sinnen zu erforschen, sollte diese Möglichkeit auf jeden Fall genutzt werden! (Brandt 2009, S. 37).

Dasselbe gilt für gemeinsames Kochen oder Backen von Speisen, die in der Geschichte auftreten. Wenn Zeit und Örtlichkeit es zulassen, dann ist auch dies ein Weg, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen und gemeinsam etwas zu erreichen. Alternativ oder zusätzlich kann den Kindern das Rezept ausgehändigt werden, damit sie das Gericht zu Hause (erneut) zubereiten können.

Malen – entweder frei oder das Einfärben einer Vorlage – ist eine weitere Möglichkeit, die vorgelesene Geschichte aufzugreifen und die Kinder kreativ zu beschäftigen (vgl. Krüger 1993, S. 63 f.). Auch sehbehinderten Kindern gelingt dies; für blinde sind allerdings andere Tätigkeiten zu finden. Ihnen (und auch den sehbehinderten) können themenrelevante Spielmaterialien wie Spielzeugautos, Duplosteine und Puppen bereitgestellt werden (die evtl. schon während des Vorlesens als Illustration herangezogen wurden).

Es ist davon auszugehen, dass die Klassengemeinschaft bereits so stark ist, dass die Kinder sich gegenseitig animieren können, miteinander zu spielen, ohne dass ein Kind an der Seite steht und sich nicht traut. Doch sollte dies dennoch der Fall sein, so schlägt Nielsen (1992, S. 64 ff.) vor, sich selbst geräuschvoll mit den Spielsachen zu beschäftigen und auf diese Weise das Interesse des Kindes zu wecken. Auch meine eigene Erfahrung im Umgang mit sehbehinderten Kindern zeigt, dass diese Vorgehensweise zumeist erfolgreich ist. Beim Bewegen eines Spielzeugautos sollten Fahrgeräusche nachgeahmt werden; Ausrufe wie "Hui, das macht Spaß!" tragen gleichermaßen einen Teil dazu bei, das Kind anzulocken, denn diesen Spaß will es ebenfalls erleben. "Aus Versehen" das Auto loszulassen und in die Richtung des Kindes fahren zu lassen, ist eine weitere Methode, denn so kommt das Kind in Berührung mit dem Spielzeug. Das Kind direkt anzusprechen und um Hilfe zu bitten (z.B.: "Magst du mir helfen, die ganzen Autos hier einzuparken?"), kann der nächste Schritt sein (vgl. Nielsen 1992, S. 83). Reagiert das Kind partout nicht, ist es möglich, dass es Hemmungen vor dem Erwachsenen hat und seinem geweckten Interesse daher nicht nachgehen möchte bzw. kann. Wendet man sich also ab, so kann es gut sein, dass das Kind sich nun mit dem Spielzeug befassen wird.

6. Fazit

In diesem abschließenden Kapitel möchte ich die in der Einleitung formulierten Fragestellungen prägnant beantworten, d.h. zunächst die Erkenntnisse meiner Arbeit zusammenfassen und im Anschluss einen Blick auf die Realisierbarkeit und Notwendigkeit des Angebots von speziellen sehgeschädigtengerechten Medien und Leseveranstaltungen in ÖBs werfen.

6.1. Zusammenfassung

Nach grundlegenden Worten zu Sehbehinderung und Blindheit sowie Leseförderung wurden in dieser Arbeit einige Möglichkeiten dargelegt, wie Leseförderung für sehbehinderte und blinde Kinder betrieben werden kann. Diese Möglichkeiten werde ich im Folgenden zusammenfassen. Sicherlich sind noch weitere Veranstaltungselemente bzw. Variationen denkbar, doch zumindest Denkanstöße werden meine Ausführungen gegeben haben können – sowohl für Bibliotheken, als auch für Pädagogen, Eltern oder andere Angehörige.

Das wichtigste Ergebnis ist die Tatsache, dass zur Illustration statt ausschließlich visuell erfassbarer Materialien ebenfalls besonders haptisch, aber auch akustisch und im Idealfall sogar olfaktorisch und gustatorisch erfahrbare Elemente herangezogen werden sollten. Auf diese Weise werden alle Sinne des Menschen angesprochen, und die Defizite der Kinder im visuellen Bereich können ausgeglichen werden. Für blinde Kinder muss dieser gänzlich kompensiert werden; bei sehbehinderten sollte hingegen auch das Sehvermögen gefordert werden, jedoch sind hier kontrastreiche und große Darstellungen vonnöten.

Tastbilderbücher, deren Bilder zu erfühlen sind, sollten eine Vielfalt an möglichst wirklichkeitsnahen Tastqualitäten, also verschiedene Illustrationsmaterialien, bieten. Plastik als einzige Tastqualität verdeutlicht schwerlich die Realität des abgebildeten Objektes und ist für die Finger nicht attraktiv, sodass die blinden und

sehbehinderten Kinder von der Begegnung mit Büchern eher abgeschreckt denn angezogen würden. Unterschiedliche Materialien in einem Buch hingegen sind interessant und können Interaktivität bieten; zur Optimierung der Anschauung können außerdem Kuscheltiere oder andere auch originale Gegenstände – Realobjekte – herangezogen werden, damit die Kinder die dreidimensionale Beschaffenheit der Dinge kennenlernen.

Tiptoi- bzw. TING-Bücher, bei denen durch Berühren der Seiten mit einem Hörstift weitere auditive Informationen preisgegeben werden, sind eher für sehbehinderte denn für blinde Kinder geeignet, da jene auditiven Informationen mit den visuellen Illustrationen verknüpft sind und nicht zu ertasten ist, wo der Hörstift angewendet werden kann. Mithilfe von ähnlichen Stiften, bei denen man selbst Text aufnehmen kann, der durch Tippen auf Klebepunkte abgerufen wird, können jedoch auch Bücher manuell entsprechend modifiziert werden; da die Klebepunkte sich von dem Untergrund fühlbar abheben, ist diese Möglichkeit auch für blinde Kinder nutzbar.

Auch Gesellschaftsspiele können von sehgeschädigten Kindern verwendet werden. Leicht überschaubare Spielbretter mit wenigen Figuren sind zu empfehlen, ebenso eher die Nutzung von Zahlen- oder Symbolwürfeln statt von Farbwürfeln. Damit die Spielfiguren nicht verrutschen, müssen sie mithilfe von Steckköpfen oder Magneten fixiert werden. Auf diese Weise können die blinden Kinder gleichermaßen die Spielroute ertasten und verfolgen.

Kartenspiele sind für blinde Kinder generell eher ungeeignet, es sei denn, es ist möglich, die Karten haptisch unterscheidbar zu machen. Die sehbehinderten Kinder sind hier lediglich auf die leichte visuelle Unterscheidbarkeit der Karten angewiesen.

Hör-Memory, bei dem Geräusche-Paare gefunden werden müssen, kann mithilfe von verschiedenen gefüllten Döschen selbst hergestellt werden. Das Hör-Memory von Tiptoi hingegen ist ebenfalls für sehgeschädigte Kinder spielbar, bei dem durch Antippen der Karten mit dem Hörstift Geräusche oder andere Hinweise gegeben werden. Doch es muss wieder eine Lösung gefunden werden, die Karten zu fixieren.

Auch Puzzles sind spielbar – je individueller die Form der verschiedenen Puzzlesteine und je weniger Teile es sind, desto geeigneter ist das Puzzle besonders für blinde Kinder.

Beim Vorlesen sollte deutlich und ausdrucksstark gesprochen werden. Um die Kinder einzubinden, empfiehlt es sich, während des Vorlesens Fragen an sie zu

stellen, um ihre Fantasie anzuregen und das Verständnis zu gewährleisten. Auf nonverbale Kommunikation sollte dabei weniger Wert gelegt werden als auf die verbale.

Illustriert werden kann die Geschichte im Optimalfall durch Nutzung aller fünf Sinne. Großflächige Bilder oder weitere deutliche Szenerien sprechen das Auge an. Zum Befühlen sind auch hier Puppen und Realobjekte zu nutzen. Durch das Nachahmen oder anderweitige Erzeugen von Geräuschen ist auch eine auditive Illustration möglich. Und an einigen Objekten kann zudem gerochen und Speisen und Getränke können sogar verkostet werden.

Auch der Einsatz von Musik und Reimen hilft bei der Lese- bzw. Sprachförderung und kann als Abwechslung bietende Ergänzung zum Vorlesen verwendet werden. Mitzusingen und im Takt zu klatschen, bindet die Kinder ein und aktiviert sie.

Bewegungsspiele können ebenfalls als Illustration fungieren, gleichermaßen stillen sie den Bewegungsdrang der Kinder. Wiederum sollten hierbei besonders der Hör- als auch der Tastsinn angesprochen werden. Ein Klingelball, der durch das Klingeln seine Position verrät, oder Klatschen, um auf sich aufmerksam zu machen, sind gute Methoden – so können auch viele Kreisspiele modifiziert werden. Dinge aus der Geschichte selbst zu erleben, sollte ebenfalls möglichst geschehen: ein Ausflug zum Ort des Geschehens oder gemeinsames Kochen einer themenrelevanten Speise sowie Malen oder Spielen mit Gegenständen aus der Geschichte.

Wichtig in jedem Fall – sowohl bei der Musik als auch bei den Bewegungsspielen und sonstigen Tätigkeiten – ist, thematisch an der vorgelesenen Geschichte zu bleiben.

6.2. Abwägung der Umsetzbarkeit für Öffentliche Bibliotheken

Nachdem spezielle zur Leseförderung von blinden und sehbehinderten Kindern geeignete Medien sowie Leseveranstaltungsmöglichkeiten vorgestellt wurden, ist die ausbleibende Frage: Ist es durchführbar und überhaupt notwendig, besondere Angebote für blinde und sehbehinderte Kinder in den ÖBs zu offerieren?

Sehbehinderte Kinder können auch einige übliche Medien, die eine ÖB bereithält nutzen: Audiomedien ohnehin, aber auch gedruckte Bücher und einige Spiele – bei kleingedruckten Texten kann zur Not zu Hause ein Lesehilfsmittel herangezogen werden. Doch blinde Kinder haben im Grunde ausschließlich die Möglichkeit, von diesen üblichen Medien die Audiomedien zu verwenden. Das ist nicht ausreichend, da sie auch ihren Tastsinn schulen und mit dem Medium "Buch" in Berührung kommen sollten – im Hinblick auf das spätere Lesen der Punktschrift.

Brettspiele zu modifizieren, mag für Bibliothekare ggf. zu zeitaufwendig sein; zudem sollten dann zwei Ausführungen vorliegen (die originale und die modifizierte), da sich andernfalls die normalsichtigen Kinder an den Änderungen optisch oder in der Spielführung stören könnten. Doch zumindest darauf zu achten, robuste und angenehm zu befühlende Spiele im Bestand zu haben (wie jene von HABA), ist eine anfängliche Maßnahme. Ebenso sind auch kontrastreiche Kartenspiele und simple Formen- oder Rahmenpuzzles einfach zu beschaffen und zudem freilich auch von sehenden Kindern verwendbar.

Medien von TING oder Tiptoi werden bereits von einigen ÖBs angeboten – so bspw. von den Bücherhallen Hamburg, wie eine Suche im Katalog zeigte. Diesen Bestand auszubauen bzw. in mehreren Bibliotheken aufzunehmen, sollte in Erwägung gezogen werden.

Auch Tastbilderbücher sollten und können Einzug in den Bestand halten. Nicht nur profitierten die sehgeschädigten Kinder ganz enorm davon; auch sehende Kinder hätten Freude, über die Illustrationen zu streichen und mit dem Buch zu interagieren, sodass sich die Anschaffung in jedem Falle lohnte.

Dasselbe gilt für Kuscheltiere und Puppen. Sie zwar nicht unbedingt zur Ausleihe, aber wenigstens zur Anschauung vor Ort in den Bibliotheksräumen zu haben, bedeutete sowohl für sehgeschädigte als auch für normalsichtige Kinder eine zusätzliche Attraktivität, die ohne Umstände anzuschaffen ist.

Wie deutlich wird, ziehen von den hier genannten Medien nicht nur blinde und sehbehinderte Kunden einen Nutzen, sondern auch sehende – denn im Grunde bedeuten die sehgeschädigtengerechten Medien lediglich, dass statt oder neben dem visuellen Bereich auch ein anderer Sinn angesprochen wird. Normalsichtige Kinder bekommen auf diese Weise ebenfalls mehr Anschauung, woraus ein größerer Anreiz resultiert, sich mit dem Medium beschäftigen zu wollen.

In Bezug auf Leseveranstaltungen ist das ebenso: Jegliche in dieser Bachelorthesis genannten Veranstaltungselemente, Vorüberlegungen sowie Hinweise zur Gestaltung des Vorlesens gelten im Prinzip auch für die Arbeit mit normalsichtigen Kin-

dern bzw. lassen sich auch bei ihnen anwenden. Umgekehrt heißt das, dass der Kerngedanke von Veranstaltungen für sehende Kinder sich nicht grundlegend von dem von Veranstaltungen für sehgeschädigte unterscheidet. Das bedeutet, für heterogene Gruppen – mit sehgeschädigten wie normalsichtigen Kindern – können ebenfalls theoretisch ohne Weiteres Veranstaltungen ausgeführt werden. Aus Zeit- und Personalgründen ist es für Bibliothekare allerdings eher nicht durchführbar, mit den Kindern einen Ausflug zu unternehmen. Gemeinsames Kochen scheitert ferner an fehlender Örtlichkeit, auch Bewegungsspiele benötigen z.T. zu viel Platz, der ggf. nicht vorhanden ist. Musik und rhythmische Sprachspiele in der Veranstaltung zu verwenden, ist hingegen sehr gut denkbar und umsetzbar. Nur vorzulesen ohne eine weitere Illustration zu bieten, ist bei sehgeschädigten wie bei normalsichtigen Kindern möglich. Wie aber mehrfach erläutert, sind zusätzliche Illustrationen zu empfehlen. Im Großen und Ganzen unterscheiden sich die Grundbedürfnisse sehbehinderter Kinder bzgl. Leseveranstaltungen nur unwesentlich von denen normalsichtiger Kinder. So sind in beiden Fällen Bilderbuchkinos durchführbar; für die sehbehinderten Kinder evtl. mehr Zeit zum Betrachten einzuräumen und die Bilder auch mündlich zu erklären, dürfte keine Schwierigkeit darstellen. Bloß wenn auch blinde Kinder anwesend sind, sollte vermehrt darauf geachtet werden, auch andere Illustrationsarten heranzuziehen. Geräusche und Tierlaute mit der Stimme nachzuahmen, wird ohnehin vielerorts während des Vorlesens gehandhabt und ist entsprechend kein Unterschied bei sehgeschädigten Kindern. Auch kleinere Haushaltsmittel zum Erzeugen realer Geräusche können aus dem privaten oder Bürobestand der Bibliothek verwendet werden. Problematisch wird es jedoch bzgl. des Fühlens. Hierfür geeignete Gegenstände sind nicht unbedingt leicht zugänglich. Wie gesagt, Kuscheltiere oder Puppen vor Ort in der Bibliothek zu haben, ist eine hilfreiche Maßnahme; doch freilich wäre es zu viel verlangt, jegliches Tier vorhanden zu haben. Sofern im privaten Haushalt entsprechende Kuscheltiere zugegen sind und keine Hemmungen vorliegen, diese zur Verfügung zu stellen, sollte das getan werden. Auch andere Gegenstände können aus den privaten Beständen herangezogen werden. Sie jedoch extra für die Leseveranstaltung neu zu besorgen, d.h. zu kaufen, ist für Bibliotheken eher nicht durchführbar – wäre jedoch ggf. notwendig, besonders um die Materialien in Menge vorliegen zu haben. Hinsichtlich des Geruchs- und Geschmackssinns gilt prinzipiell dasselbe. Außerdem kommt hinzu, dass in den Räumen einer Bibliothek im Regelfall nicht gegessen werden darf, sodass eine Verköstigung bzw. der generelle dortige Umgang mit Nahrungsmitteln nicht geschehen kann.

Auch Unsicherheiten im sozialen Umgang mit sehgeschädigten Kindern sollten kein Hinderungsgrund sein, Leseveranstaltungen für sie auszuführen. Man sollte jedoch im Allgemeinen aufgeschlossen gegenüber "besonderen" Menschen sein. Auch eine Fortbildung oder zumindest ein klärendes Gespräch mit Sehgeschädigtenpädagog*innen ist bei Bedarf gewiss hilfreich, allerdings nicht zwingend notwendig. Denn diese Personengruppe stellt keine überfordernden Ansprüche, denen man mit großen Berührungsängsten entgegenzutreten müsste, auch wenn sicher die Mehrheit der Bibliothekare eher wenig Erfahrung mit blinden und sehbehinderten Menschen haben wird. Wer ohne Hemmungen Aktionen für sehende Kinder veranstaltet, der kann dies auch für sehgeschädigte tun, denn im Kern unterscheidet diese beiden Gruppen nicht viel. Ängstliche, schüchterne oder im Gegenteil aufässige Kinder – welche mitunter bei sehgeschädigten zu finden sind – gibt es auch bei den normalsichtigen, daher ist davon auszugehen, dass die Bibliothekare mit jenen umgehen können.

Zusätzlich ist lediglich einerseits darauf zu achten, bei Wortmeldungen verbal zu reagieren. Dies ist gut zu bewältigen, denn häufig geschieht dies bereits intuitiv; andernfalls bemerkt man, dass man sich laut bzw. anders äußern muss, wenn das Kind zuvor nicht reagiert hat. Andererseits – und das ist der einzige evtl. schwierige Aspekt – könnten Kinder, die Blindismen (d.h. Bewegungen wie Schaukeln des Oberkörpers oder Flattern der Hände, die u.A. aus dem Bewegungsdrang resultieren) ausüben, für Außenstehende verstörend wirken. Doch ist man sich über den Entstehungsgrund dieser Bewegungsstereotypen bewusst, lassen sie sich akzeptieren und auffangen.

Auch hinsichtlich der Ausleuchtung des Raumes kann nicht viel falschgemacht werden, solange man auf genügend indirektes Licht achtet, welches nicht stark blendet oder reflektiert.

6.3. Schlusswort

Alles in allem bin ich der festen Überzeugung, sehgeschädigten Kindern sollten, wie allen anderen Menschen auch, die ÖBs offenstehen, um dort Zugang zu Medien und Informationen erhalten zu können. Sie lediglich auf Blindenbibliotheken hinzuweisen, um dort an Medien zu gelangen, grenzt an Diskriminierung, denn

das würde den Ausschluss aus der ÖB bedeuten. Stattdessen sollte Inklusion das Ziel sein: Die blinden und sehbehinderten Kinder sollen sich nicht ausgegrenzt fühlen, sondern an demselben Leben teilhaben wie normalsichtige Kinder. Einige Bibliotheken haben fremdsprachige Literatur für Menschen mit Migrationshintergrund im Bestand und bieten Gesprächsrunden für sie an; beides findet von vielen anderen, deutschsprachigen Kunden keine Verwendung. Niemand kommt auf die Idee, diese fremdsprachigen Medien auszusortieren und die Gesprächskreise zu beenden und stattdessen eine neue Bibliothek nur für Personen mit Migrationshintergrund zu bauen. Daher sollte auch mit Medien und Veranstaltungen für sehgeschädigte Menschen nicht so verfahren werden. Nun lässt sich argumentieren: "Die Zahl der sehgeschädigten Menschen ist doch recht gering. Lohnt sich das überhaupt?" Ein blinder Herr reagierte darauf folgendermaßen:

Unsere Antwort ist die Gegenfrage: Bei welcher Anzahl Menschen beginnen die Menschenrechte? [Absatz im Orig.] Würden nicht auch sehr viel mehr Menschen unserer Personengruppe zu Bibliotheksbenutzern, wenn sie wüßten [sic!], daß [sic!] sie dort auch erwartet werden? (Bünthe 1993, S. 40 f.).

Im Grunde stimme ich dem zu. Allerdings muss ich zugeben, dass es nicht zielführend wäre, in jeder noch so kleinen Stadtbibliothek reine blindenspezifische Medien wie Punktschriftbücher oder Filme mit Audiodeskription – bei denen also die visuellen Informationen verbal erläutert werden – in den Bestand zu nehmen, wenn absehbar ist, dass die Ausleihzahlen gering bleiben. Doch die in dieser Bachelorarbeit vorgestellten Medien anzuschaffen, die auch für normalsichtige Kinder einen Anreiz haben, ist eine durchführbare Maßnahme für ÖBs. Besonders in Städten, in denen gehäuft sehgeschädigte Menschen anzutreffen sind – z.B. weil dort entsprechende Schulen oder Vereine angesiedelt sind, wie bspw. in Hamburg, Hannover und Stuttgart –, sollte dieser Schritt getan werden. In dortigen ÖBs kann sogar probiert werden, einige o.g. Bücher in Brailleschrift sowie Hörfilme einzuführen. Auf jeden Fall sollten sich die Angestellten der ÖBs in jenen Städten der Herausforderung der neuen Benutzergruppe "blinde und sehbehinderte Kinder" stellen und sich auch nicht davor scheuen, ihre Leseveranstaltungen im Bedarfsfall bestmöglich an deren Bedürfnisse anzupassen und gleichzeitig auch normalsichtigen Kindern eine höhere Attraktivität bieten zu können.

Literaturverzeichnis

Abba 2008

ABBA, Giancarlo: Reading together, when do we start? Here is a good way to begin. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 18–25. – Online verfügbar unter: http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf
Abruf: 2014-02-06

Anderes Sehen 2014

Hochwertige Bücher für blinde Kinder. In: ANDERES SEHEN E.V. (Hrsg.) ; ZIMMERMANN, Steffen (Ltg.) ; SCHWEIZER, Ellen (Ltg.): *anderes sehen e.v. : zur Förderung blinder Kinder*. Copyright: 2014 <http://www.anderes-sehen.de/chancengleichheit-erreichen/europas-bucherparadies-fur-blinde-kinder/> Abruf: 2014-02-06

Babywalz 2014a

HABA Spiel- und Fühlbuch "Blätterhäuschen". In: VERSANDHAUS WALZ GMBH (Hrsg.) ; STÄBLER, Rainer (Ltg.): *babywalz*. <http://www.baby-walz.de/HABA-Spiel-Fuehlbuch-Blaetterhaeuschen-614815.html> Abruf: 2014-02-06

Babywalz 2014b

Ravensburger Ministeps Fühl mal!. In: VERSANDHAUS WALZ GMBH (Hrsg.) ; STÄBLER, Rainer (Ltg.): *babywalz*. <http://www.baby-walz.de/RAVENSBURGER-MINISTEPS-Fuehl-mal-110587.html?group=125163433410> Abruf: 2014-02-06

Bertram 2005

BERTRAM, Bernd: Blindheit und Sehbehinderung in Deutschland: Ursachen und Häufigkeit. In: *Der Augenarzt* 39 (2005), 6. Heft, S. 267–268. – Online verfügbar unter: http://cms.augeninfo.de/fileadmin/PDF/0512aa_267.pdf Abruf: 2014-02-06

Bibliotheksportal 2013

Kinderbibliotheken. In: DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBAND (DBV) (Hrsg.) ; SIMON-RITZ, Frank (Vors.): *Bibliotheksportal : Deutscher Bibliotheksverband ; knb - Kompetenznetzwerk für Bibliotheken*. Stand: 2013-08-13
<http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/kinder.html> Abruf: 2014-02-06

Blindenbücherei 2014a

NORDDEUTSCHE BLINDENHÖRBÜCHEREI E.V. (Hrsg.) ; STIFTUNG CENTRALBIBLIOTHEK FÜR BLINDE (Hrsg.) ; DITTMER, Elke (Ltg.): *Bücherei für sehbehinderte und blinde Menschen ; grenzenlos lesen*. <http://www.blindenbuecherei.de/> Abruf: 2014-02-06

Blindenbücherei 2014b

Hörfilme. In: NORDDEUTSCHE BLINDENHÖRBÜCHEREI E.V. (Hrsg.) ; STIFTUNG CENTRAL-BIBLIOTHEK FÜR BLINDE (Hrsg.) ; DITTMER, Elke (Ltg.): *Bücherei für sehbehinderte und blinde Menschen ; grenzenlos lesen.*

<http://www.blindenbuecherei.de/dateien/ausleihe/hoerfilm.html> Abruf: 2014-02-06

Blindenbücherei 2014c

Über DAISY. In: NORDDEUTSCHE BLINDENHÖRBÜCHEREI E.V. (Hrsg.) ; STIFTUNG CENTRAL-BIBLIOTHEK FÜR BLINDE (Hrsg.) ; DITTMER, Elke (Ltg.): *Bücherei für sehbehinderte und blinde Menschen ; grenzenlos lesen.*

<http://www.blindenbuecherei.de/dateien/informationen/daisy-informationen.html> Abruf: 2014-02-06

blista 2014

Carl-Strehl-Schule. In: DEUTSCHE BLINDENSTUDIENANSTALT E.V., BILDUNGS- UND HILFS-MITTELZENTRUM FÜR BLINDE UND SEHBEHINDERTE (Hrsg.) ; DUNCKER, Claus (Vors.): *blista : Deutsche Blindenstudienanstalt e.V.* <http://www.blista.de/css/> Abruf: 2014-02-06

Blok 2008

BLOK, Anneke ; LANNERS, Josée: First tactile books. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations.* Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 26–33. – Online verfügbar unter:

http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Bos 2012

BOS, Wilfried ; BREMERICH-VOS, Albert ; TARELLI, Irmela ; VALTIN, Renate: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: BOS, Wilfried (Hrsg.) ; TARELLI, Irmela (Hrsg.) ; BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.) ; SCHWIPPERT, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster [u.a.] : Waxmann, 2012. – ISBN 978-3-8309-2828-7. – S. 91–135. – Online verfügbar unter:

<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>

Abruf: 2014-02-06

Brandt 2009

BRANDT, Susanne: *Lauschen und Lesen : Hörerlebnisse in der Sprach- und Leseförderung von Kinderbibliotheken.* Berlin : Simon Verl. für Bibliothekswissen, 2009. – ISBN 978-3-940862-06-8. – Mit CD-ROM

Brandt 2010

BRANDT, Susanne: *"Geschichten bewegen – neue Wege einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur" : Einführung zu einem geplanten Projekt, gefördert durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung für 2010/2011.*

2010. – Online verfügbar unter: http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/veranstaltungen/crashkurs4/geschichten_bewegen.pdf Abruf: 2014-02-06

Brockhaus 2011

KWP COMMUNICATIONS (Hrsg.): KWP Showcase: Produktvideo | Brockhaus Ting Stift. In: YOUTUBE, LLC. (Hrsg.) ; GOOGLE INC. (Hrsg.) ; SCHMIDT, Eric E. (Vors.): *YouTube*. Stand: 2011-06-28 <http://www.youtube.com/watch?v=dOulliPIGI> Abruf: 2014-02-06

Brugger 2000

BRUGGER, Peter: Die Schrift der Blinden. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 153–160

Bünthe 1993

BÜNTE, Jürgen: Bibliotheken für alle : aus der Sicht und Praxis eines Erblindeten. In: BUSCH, Rolf (Hrsg.): *Zugang zu Wissen : Blindenarbeitsräume in Bibliotheken ; erweiterte Dokumentation einer Fachtagung der Freien Universität Berlin am 29. Oktober 1992*. Freie Universität Berlin, Referat für Aus- und Weiterbildung, 1993. – ISBN 3-930002-000. – S. 37–42

BZBS 2014

175 Jahre Blindenschule im Dezember 2005. In: BILDUNGSZENTRUM FÜR BLINDE UND SEHBEHINDERTE (Hrsg.) ; LORENT, Evelin de (Ltg.) ; HAACK-SCHULZ, Cord (Ltg.): *Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte*. <http://www.hh.schule.de/blindenschule/175-jahre.html> Abruf: 2014-02-06

Christensen Sköld 2007

CHRISTENSEN SKÖLD, Beatrice ; NORBERG, Annica: *Tactile picture books for blind and visually impaired children / The Swedish Library of Talking Books and Braille*. Stockholm : IFLA, 2007. – Online verfügbar unter: http://archive.ifla.org/VI/1/guidelines/tactile_picture_books_20080109.pdf Abruf: 2014-02-06

Claudet 2008

CLAUDET, Philippe: Mass production of tactile illustrated books. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 65–84. – Online verfügbar unter: http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Delgado 2012

DELGADO, Reiner ; DBSV JUGENDCLUB (Hrsg.): Die drei kleinen Schweinchen : mit Büchern die Welt entdecken ; workshop zur Fertigung von Fühlbüchern. In: YOUTUBE, LLC. (Hrsg.) ; GOOGLE INC. (Hrsg.) ; SCHMIDT, Eric E. (Vors.): *YouTube*. Stand: 2012-11-28 http://www.youtube.com/watch?v=5ymhp_p7ft8 Abruf: 2014-02-06

Dettmar-Sander 2004

DETTMAR-SANDER, Christiane: *Durch Lesen die Welt entdecken : Leseförderung für Kinder*. 1. Aufl. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2004. – ISBN 3-589-22034-1

DHV 2014

Audio-Labeler "Penfriend". In: DEUTSCHER HILFSMITTELVERTRIEB GEM. GMBH (Hrsg.) ; MELZ, Mirko A. (Ltg.): *DHV : Deutscher Hilfsmittelvertrieb gem. GmbH ; uns können Sie blind vertrauen*.

<https://www.deutscherhilfsmittelvertrieb.de/index.php?area=1&np=4,0,0,0,0,0,0,0&nid=3187&go=#ps52917> Abruf: 2014-02-06

DZB 2014a

Bibliotheken und andere Kooperationspartner. In: DEUTSCHE ZENTRALBÜCHEREI FÜR BLINDE ZU LEIPZIG (DZB) (Hrsg.) ; KAHLISCH, Thomas (Ltg.): *DZB : gegr. 1894*. Copyright: 2014 http://www.dzb.de/index.php?site_id=8.13 Abruf: 2014-02-06

DZB 2014b

Die DZB. In: DEUTSCHE ZENTRALBÜCHEREI FÜR BLINDE ZU LEIPZIG (DZB) (Hrsg.) ; KAHLISCH, Thomas (Ltg.): *DZB : gegr. 1894*. Copyright: 2014

http://www.dzb.de/index.php?site_id=8 Abruf: 2014-02-06

DZB 2014c

Die DZB als Produktionszentrum. In: DEUTSCHE ZENTRALBÜCHEREI FÜR BLINDE ZU LEIPZIG (DZB) (Hrsg.) ; KAHLISCH, Thomas (Ltg.): *DZB : gegr. 1894*. Copyright: 2014

http://www.dzb.de/index.php?site_id=8.6 Abruf: 2014-02-06

DZB 2014d

Die DZB besichtigen und Neues erfahren. In: DEUTSCHE ZENTRALBÜCHEREI FÜR BLINDE ZU LEIPZIG (DZB) (Hrsg.) ; KAHLISCH, Thomas (Ltg.): *DZB : gegr. 1894*. Copyright: 2014

http://www.dzb.de/index.php?site_id=8.3 Abruf: 2014-02-06

DZB 2014e

Wissenschaftliche Bibliothek. In: DEUTSCHE ZENTRALBÜCHEREI FÜR BLINDE ZU LEIPZIG (DZB) (Hrsg.) ; KAHLISCH, Thomas (Ltg.): *DZB : gegr. 1894*. Copyright: 2014

http://www.dzb.de/index.php?site_id=2.3 Abruf: 2014-02-06

Elias 1991

ELIAS, Jürgen: *Rübenziehen*. Rodach : Habermas GmbH, 1991

Eriksson 2010

ERIKSSON, Yvonne: *How to make tactile pictures understandable to the blind reader / The Swedish Library of Talking Books and Braille*. Tokyo : Japanese Society for Rehabilitation of Persons with Disabilities, 2010. – Online verfügbar unter:

<http://homepage.univie.ac.at/moritz.neumueller/artefacto/materials/Eriksson.pdf> Abruf: 2014-02-06

Fischer 1990

FISCHER, Therese ; FISCHER, Anne: *Pustelblume – Löwenzahn*. Norderstedt : Fischer, [1990]

Forster 2005

FORSTER, Maria: Phonologische Bewusstheit als zentrale Voraussetzung für das Lesen: Möglichkeiten der Diagnose und Förderung. In: GLÄSER, Eva (Hrsg.) ; FRANKE-ZÖLLMER, Gitta (Hrsg.): *Lesekompetenz fördern von Anfang an : didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2005. – ISBN 3-89676-983-9

Gailberger 2011

GAILBERGER, Steffen: *Lesen durch Hören : Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 2011. – ISBN 978-3-407-25562-4. – Mit CD-ROM

Gonzalez 2008

GONZALEZ, Lydia: A tactile game library. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 101–108. – Online verfügbar unter: http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Gruber 2000a

GRUBER, Hildegard: Pathologie. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 49–81

Gruber 2000b

GRUBER, Hildegard: Physiologie und Untersuchungsmethoden. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 87–102

Gruber 2000c

GRUBER, Hildegard: Sehschädigung. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 9–12

Hammer 2000a

HAMMER, Andrea: Entwicklungsbesonderheiten beim sehgeschädigten Kind. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 107–134

Hammer 2000b

HAMMER, Andrea: Der Umgang mit Blindheit in verschiedenen Kulturen. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 15–18

Hammer 2000c

HAMMER, Andrea: Verhaltensauffälligkeiten bei blinden Kindern. In: GRUBER, Hildegard (Hrsg.) ; HAMMER, Andrea (Hrsg.): *Ich sehe anders : medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern*. Würzburg : Ed. Bentheim, 2000. – ISBN [3-934471-13-7]. – S. 139–147

Haug-Schnabel 2009

HAUG-SCHNABEL, Gabriele ; BENSEL, Joachim ; PRILL, Thomas ; STETTEN, Sonja von ; APPONYI-SCHÄBLE, Eva: *"Vernachlässigte Kinder" – wissenschaftliche Erkenntnisse und Handlungskonzepte für Kindertageseinrichtungen : ein Projekt im Auftrag des KVJS Baden-Württemberg ; Langbericht*. Kanderndorf, 2009. – Online verfügbar unter: http://www.verhaltensbiologie.com/forschen/vernachlaessigt_langbericht.pdf
Abruf: 2014-02-06

Hillenbrand 1999

HILLENBRAND, Clemens: *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München [u.a.] : Reinhardt, 1999. – ISBN 3-8252-2103-2

Hirling 2014

Kreisspiele. In: HIRLING, Hans (Verantw.): *Gruppenspiele : hits for kids*.
<http://www.gruppenspiele-hits.de/kreisspiele.html> Abruf: 2014-02-06

Hitzler 2014

Taktile Bilderbücher. In: HITZLER, Andrea (Verantw.): *wunder und zeichen*.
Stand: 2014-01-01
http://wunderundzeichen.de/zeichen/taktile_bilderbuecher.php Abruf:
2014-02-06

Hohn 2013

HOHN, Katharina ; SCHIEPE-TISKA, Anja ; SÄLZER, Christine ; ARTELT, Cordula: Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In: PRENZEL, Manfred (Hrsg.) ; SÄLZER, Christine (Hrsg.) ; KLIEME, Eckhard (Hrsg.) ; KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *PISA 2012 : Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster [u.a.] : Waxmann, 2013. – ISBN 978-3-8309-3001-3. – S. 217–244. – Online verfügbar unter:
http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf Abruf: 2014-02-06

Hudelmayer 1985a

HUDELMAYER, Dieter: Demographische Angaben zur Sehschädigung im Kindes- und Jugendalter. In: RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; HUDELMAYER, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. Berlin : Marhold, 1985. – ISBN 3-7864-1686-9. – S. 8–17

Hudelmayer 1985b

HUDELMAYER, Dieter: Schrift, Schreiben und Lesen im Unterricht bei Blinden. RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; HUDELMAYER, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. Berlin : Marhold, 1985. – ISBN 3-7864-1686-9. – S. 127–142

Kossen 1985

KOSSEN, Johannes: Psychosomatische Aspekte. In: RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; HUDELMAYER, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. Berlin : Marhold, 1985. – ISBN 3-7864-1686-9. – S. 507–513

Kremsler-Hege 1993

KREMSLER-HEGE, Elisabeth ; WALTER-ZIMMERMANN, Gisela: "Freche Lieder - liebe Lieder!" : Kinderlieder auf Kassetten und Schallplatten und was sich daraus machen läßt. In: DBI-EXPERTENGRUPPE "ERARBEITUNG VON MATERIALIEN ZUR AKTIVEN MEDIENVERMITTLUNG / LESEFÖRDERUNG IN KINDER-, JUGEND- UND SCHULBIBLIOTHEKEN" (Hrsg.) ; SCHMITT, Rita (Red.): *"Mehr mit Medien machen" : aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken*. Bd. 1: *Geschichten präsentieren und umsetzen*. Berlin : Dt. Bibliotheksinst., 1993. – ISBN 3-87068-432-1. – S. 165–171

Kretschmer 2004

KRETSCHMER, Christine (Hrsg.): *Kinderliteratur im Klassenzimmer : Leseförderung und literarisches Lernen*. 1. Aufl. Berlin : Cornelsen, 2004. – ISBN 3-06-102354-2

Krompholz-Roehl 1994

KROMPHOLZ-ROEHL, Brigitte ; NEEF, Heike: Time for two: Erzählen, Lesen und Spielen mit Schoßkindern : Veranstaltungsreihe für Eltern und Kinder zwischen 2 und 2 1/2 Jahren in der Stadtbibliothek Göttingen. In: DBI-EXPERTENGRUPPE "ERARBEITUNG VON MATERIALIEN ZUR AKTIVEN MEDIENVERMITTLUNG / LESEFÖRDERUNG IN KINDER-, JUGEND- UND SCHULBIBLIOTHEKEN" (Hrsg.) ; SCHMITT, Rita (Red.): *"Mehr mit Medien machen" : aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken*. Bd. 2: *Mit ZWEI dabei: Programme mit Schoßkindern in Kinderbibliotheken*. Berlin : Dt. Bibliotheksinst., 1994. – ISBN 3-87068-470-4. – S. 7–29

Krug 2001

KRUG, Franz-K.: *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München [u.a.] : Reinhardt, 2001. – ISBN 3-8252-8209-0

Krüger 1993

KRÜGER, Susanne: Geschichten spielerisch umsetzen. In: DBI-EXPERTENGRUPPE "ERARBEITUNG VON MATERIALIEN ZUR AKTIVEN MEDIENVERMITTLUNG / LESEFÖRDERUNG IN KINDER-, JUGEND- UND SCHULBIBLIOTHEKEN" (Hrsg.) ; SCHMITT, Rita (Red.): *"Mehr mit Medien machen" : aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken*. Bd. 1: *Geschichten präsentieren und umsetzen*. Berlin : Dt. Bibliotheksinst., 1993. – ISBN 3-87068-432-1. – S. 63–75

Kullerland 2014

LiLLiPUTieNS "Gute Nacht, kleiner Hase!" Einschlaf- und Kuschelbuch. In: BURG, Markus van der: *Kullerland : allerlei für kleine Jungs + Mädchen*. Stand: 2014-02-02

<http://www.kullerland.de/markenshop/lilliputiens/bauernhof/lilliputiens-gute-nacht-kleiner-hase-einschlaf.html> Abruf: 2014-02-06

Landsvogt 2011

LANDSVOGT, Torsten: *memory : Rekorde im Tierreich*. Ravensburg : Ravensburger Spieleverlag, 2011

LDQR 2014

Guidelines for making tactile books. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (Hrsg.): *Typhlo & Tactus*. <http://www.tactus.org/guidelines.html> Abruf: 2014-02-06

Lionni 1985

LIONNI, Leo: *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Hamburg : Oetinger, 1985. – ISBN 3-7891-5940-9

Marek 2008

MAREK, Boguslaw: Filling the gap: from tactile picture books to tactile graphics. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 85–100. – Online verfügbar unter: http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Mariotti 2012

MARIOTTI, Silvio P.: *Global data on visual impairments 2010* / World Health Organization. Genf, 2012. – Online verfügbar unter:

<http://www.who.int/blindness/GLOBALDATAFINALforweb.pdf> Abruf: 2014-02-06

Maritzen 2013

MARITZEN, Astrid ; KAMPS, Norbert: *Rehabilitation bei Sehbehinderung und Blindheit*. Berlin [u.a.] : Springer, 2013. – ISBN 978-3-642-29869-1

Mattel 2012

UNO : der schnelle Spaß für jedermann!. Dreieich : Mattel GmbH, 2012

Medibus 2013

Mitglieder von Medibus. In: MEDIENGEMEINSCHAFT FÜR BLINDE UND SEHBEHINDERTE MENSCHEN E.V. (Hrsg.) ; DITTMER, Elke (Vors.): *Medibus : Mediengemeinschaft für blinde und sehbehinderte Menschen e.V.* Stand: 2013-01-29
<http://www.medibus.info/mitglieder.php> Abruf: 2014-02-06

Medibus 2014

Geschichte und Aufgaben der Mediengemeinschaft für blinde und sehbehinderte Menschen e.V. (MediBuS). In: MEDIENGEMEINSCHAFT FÜR BLINDE UND SEHBEHINDERTE MENSCHEN E.V. (Hrsg.) ; DITTMER, Elke (Vors.): *Medibus : Mediengemeinschaft für blinde und sehbehinderte Menschen e.V.* <http://www.medibus.info/aufgaben.php>
Abruf: 2014-02-06

Meibauer 2014

MEIBAUER, Anne (Interviewte) ; MEIBAUER, Mona (Interviewerin): *Teilstandardisiertes persönliches Interview*. Hamburg : Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte. 2014-01-22, 18:40–19:20 Uhr. – Transkript in Anhang A2, S. 99–109

Meyer 2013

MEYER, Heino von: PISA 2009: Deutschland / OECD. In: YOUTUBE, LLC. (Hrsg.) ; GOOGLE INC. (Hrsg.) ; SCHMIDT, Eric E. (Vors.): *YouTube*. Stand: 2013-04-26
<http://www.youtube.com/watch?v=nGhAtFLxo-A> Abruf: 2014-02-06

Mitschan 2008

MITSCHAN, Josef: *Das Papiertheater Kamishibai im Einsatz für lesefördernde Kinderanimationen : Projektarbeit im Rahmen der hauptamtlichen Ausbildung für Bibliothekar/innen (Ausbildungslehrgang 2006-2008/B) /* Büchereien Wien. 2008. – Online verfügbar unter: <http://projektarbeiten.bvoe.at/MitschanJosef.pdf>
Abruf: 2014-02-06

Nielsen 1992

NIELSEN, Lilli: *Bist du blind? : Entwicklungsförderung sehgeschädigter Kinder*. Würzburg : ed. bentheim, 1992. – ISBN 3-925265-39-2

Nohl 2012

NOHL, Arnd-M.: *Interview und dokumentarische Methode : Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwiss., 2012. – ISBN 978-3-531-19421-9

OECD 2010

OECD (Hrsg.): *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Bd. 1: *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. [Gütersloh] : Bertelsmann, 2010. – ISBN 978-37-63-94736-2. – Online verfügbar unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-ergebnisse_9789264095335-de Abruf: 2014-02-06

Pape 1985

PAPE, Rolf: Ophthalmologische Aspekte. In: RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; HUDELMAYER, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. Berlin : Marhold, 1985. – ISBN 3-7864-1686-9. – S. 487–506

Rath 1998

RATH, Waldtraut: Blindenpädagogik. In: BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.) ; HAGEMASTER, Ursula (Hrsg.) ; RATH, Waldtraut (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik*. Bd. II: *Blindenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik*. 5., überarb. Aufl. Stuttgart [u.a.] : Kohlhammer, 1998. – ISBN 3-17-015247-5. – S. 9–30

Rath 1999

RATH, Waldtraut: Sehbehindertenpädagogik. In: MYSCHKER, Norbert (Hrsg.) ; RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; RENZELBERG, Gerlinde (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik*. Bd. III: *Schwerhörigenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik*. 5., völlig überarb. Aufl. Stuttgart [u.a.] : Kohlhammer, 1999. – ISBN 3-17-015552-0. – S. 56–84

Ravensburger AG 2014a

Allgemeine Fragen zu tiptoi®. In: RAVENSBURGER AG (Hrsg.) ; SCHMIDT, Karsten (Vors.): *Ravensburger : entdecken, was wirklich wichtig ist*. Copyright: 2014 <http://www.ravensburger.de/kinder/tiptoi/fragen-und-antworten/index.html>
Abruf: 2014-02-06

Ravensburger AG 2014b

Die vier Erlebnisebenen von tiptoi®. In: RAVENSBURGER AG (Hrsg.) ; SCHMIDT, Karsten (Vors.): *Ravensburger : entdecken, was wirklich wichtig ist*. Copyright: 2014 <http://www.ravensburger.de/kinder/tiptoi/tiptoi-konzept/index.html> Abruf: 2014-02-06

Repolust 2013

REPOLUST, Christina: Bilderbücher entdecken. In: *Büchereiperspektiven : Fachzeitschrift der Büchereiverbandes Österreichs* (2013), Heft 3, S. 18–19. – Online verfügbar unter: http://www.bvoe.at/epaper/3_13/ Abruf: 2014-02-06

Resnikoff 2004

RESNIKOFF, Serge ; PASCOLINI, Donatella ; ETYA'ALE, Daniel ; KOCUR, Ivo ; PARARAJASEGARAM, Ramachandra ; POKHAREL, Gopal P. ; MARIOTTI, Silvio P: Global data on visual impairment in the year 2002. In: *Bulletin of the World Health Organization* 11 (2004), Nr. 82, S. 844–851. – Online verfügbar unter: <http://www.who.int/bulletin/volumes/82/11/en/844.pdf> Abruf: 2014-02-06

Reuther 2010

REUTHER, Philippine: *Lesekompetenz, Leseförderung und PISA*. Universität Bayreuth, Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 2010. – Online verfügbar unter: http://www.didaktikdeutsch.uni-bayreuth.de/PDF-resources/Wuehrl_SS10_Lesekompetenz_027.pdf Abruf: 2014-02-06

Ripley 2008

RIPLEY, Marion: Creating a loans collection of tactile books for young children with a visual impairment. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 43–64. – Online verfügbar unter:

http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Simon 2012

SIMON, Oliver (Hrsg.): *BlindeSeiten : Branchenbuch für Blinde und Sehbehinderte ; Metropolregion Hamburg*. 1. Aufl. Hamburg : Blind und mobil, 2012. – Online verfügbar unter: <http://blindeseiten.de/download/Download-Blinde-Seiten.pdf>

Abruf: 2014-02-06

Spinner 2006

SPINNER, Kaspar H.: Grundlagen. In: SPINNER, Kaspar H. (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren : Grundlagen ; Unterrichtsmodelle für die 1.–4. Klasse*. 1. Aufl. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2006. – ISBN 978-3-589-05105-2. – S. 7–34

Strack 2014

STRACK, Annette: *Fühlbücher für blinde Kinder / Diakonisches Werk für Frankfurt am Main des Evangelischen Regionalverbandes*. – Online verfügbar unter:

<http://www.comenius-eveil.eu/dokumente/upload/pfeifibuecher-einleitung.doc>

Abruf: 2014-02-06

Tarelli 2012

TARELLI, Irmela ; VALTIN, Renate ; BOS, Wilfried ; BREMERICH-VOS, Albert ; SCHWIPPERT, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: BOS, Wilfried (Hrsg.) ; TARELLI, Irmela (Hrsg.) ; BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.) ; SCHWIPPERT, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, 2012. – ISBN 978-3-8309-2828-7. – S. 11–25. – Online verfügbar unter:

<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>

Abruf: 2014-02-06

Thum 2008

THUM, Helga: *Blinde und Sehbehinderte in Öffentlichen Bibliotheken*. Stuttgart : Hochschule der Medien, 2008. – Bachelorarbeit. – Online verfügbar unter:

[http://opus.bsz-](http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2008/643/pdf/HelgaThum_Blinde_und_Sehbehinderte_in_oeffentlichen_Bibliotheken.pdf)

[bw.de/hdms/volltexte/2008/643/pdf/HelgaThum_Blinde_und_Sehbehinderte_in_oeffentlichen_Bibliotheken.pdf](http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2008/643/pdf/HelgaThum_Blinde_und_Sehbehinderte_in_oeffentlichen_Bibliotheken.pdf) Abruf: 2014-02-06

TING 2014a

Manches TING muss man erst hören, bevor man es glaubt!. In: TING GMBH (Hrsg.) ; FISCHER, Marcus (Ltg.): *TING. Bringt Leben in Bücher!*. Copyright: 2014

http://www.ting.eu/de/was_ist_ting/ Abruf: 2014-02-06

TING 2014b

Spielen, Lernen, Wissen ... TING. Der Hörstift. In: TING GMBH (Hrsg.) ; FISCHER, Marcus (Ltg.): *TING. Bringt Leben in Bücher!*. Copyright: 2014 <http://www.ting.eu/de/>
Abruf: 2014-02-06

VBS 2014a

Medien und Hilfsmittel in Deutschland. In: VERBAND FÜR BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGIK E.V. (VBS) (Hrsg.) ; FESER, Dieter (Vors.): *VBS : Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V.* Copyright: 2014
<http://www.vbs.eu/de/links-und-adressen/list/!/category/9/country/de/>
Abruf: 2014-02-06

VBS 2014b

Medien und Hilfsmittel in Österreich. In: VERBAND FÜR BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGIK E.V. (VBS) (Hrsg.) ; FESER, Dieter (Vors.): *VBS : Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V.* Copyright: 2014 <http://www.vbs.eu/de/links-und-adressen/list/!/category/9/country/at/>
Abruf: 2014-02-06

VBS 2014c

Medien und Hilfsmittel in Schweiz. In: VERBAND FÜR BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGIK E.V. (VBS) (Hrsg.) ; FESER, Dieter (Vors.): *VBS : Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V.* Copyright: 2014 <http://www.vbs.eu/de/links-und-adressen/list/!/category/9/country/ch/>
Abruf: 2014-02-06

VBS 2014d

Schulen in Deutschland. In: VERBAND FÜR BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGIK E.V. (VBS) (Hrsg.) ; FESER, Dieter (Vors.): *VBS : Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V.* Copyright: 2014 <http://www.vbs.eu/de/links-und-adressen/list/!/category/2/country/de/>
Abruf: 2014-02-06

Voutilainen 2008

VOUTILAINEN, Päivi: Fabric tactile book. In: LES DOIGTS QUI RÊVENT (LDQR) (Hrsg.) ; CLAUDET, Philippe (Hrsg.) ; CHOUGUI, Ghania (Hrsg.) ; RICHARD, Patricia (Hrsg.): *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon : Les Doigts Qui Rêvent, 2008. – S. 34–42. – Online verfügbar unter:
http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf Abruf: 2014-02-06

Walthes 2003

WALTHES, Renate: *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. München [u.a.] : Reinhardt, 2003. – ISBN 3-8252-2399-X

Was ist was 2013

Was ist was (Hrsg.): Was ist was Junior TING Entdecke die Welt!. In: YOUTUBE, LLC. (Hrsg.) ; GOOGLE INC. (Hrsg.) ; SCHMIDT, Eric E. (Vors.): *YouTube*. Stand: 2013-10-13
<http://www.youtube.com/watch?v=MR0x5h2Tx54> Abruf: 2014-02-06

Weinläder 1985

WEINLÄDER, Helga G.: Psychologie der Blinden und Sehbehinderten. In: RATH, Waldtraut (Hrsg.) ; HUDELMAYER, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten*. Berlin : Marhold, 1985. – ISBN 3-7864-1686-9. – S. 517–532

WHO 2013

Visual impairment and blindness. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION (Hrsg.): *World Health Organization*. Stand: Oktober 2013
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/> Abruf: 2014-02-06

Zehetmayer 2013

ZEHETMAYER, Elisabeth: Ideen für die Praxis. In: *Büchereiperspektiven : Fachzeitschrift der Büchereiverbandes Österreichs* (2013), Heft 3, S. 16–17. – Online verfügbar unter: http://www.bvoe.at/epaper/3_13/ Abruf: 2014-02-06

Anhang

- A1 Leitfaden für das Interview mit der Sehgeschädigtenpädagogin
Anne Meibauer
- A2 Transkript des Interviews mit der Sehgeschädigtenpädagogin
Anne Meibauer

A1 Leitfaden für das Interview

mit der Sehgeschädigtenpädagogin Anne Meibauer

1. Einleitung: Grund für das Führen des Interviews (benötige noch einige letzte Antworten), Bitte um eigene kurze Vorstellung
2. Seit wann ist das BZBS am Borgweg?
3. Wie viele Kollegen und Schüler gibt es am BZBS?
4. Wie ist eure Einstellung zur Inklusion?
5. Was unterscheidet aus pädagogischer Sicht Tastbilderbücher mit unterschiedlichen Materialien von denen aus Plastik?
6. Sollen Texte mit Farben ("das grüne Auto") oder Abschnitten, in denen es direkt ums Sehen geht (z.B. Sehtest), oder anderen für blinde Kinder nicht greifbaren Dingen (z.B. Sonnenaufgang) vermieden bzw. entsprechende Wörter/Abschnitte ausgelassen werden? Warum (nicht)?
7. Sollte man Blindismen in irgendeiner Weise verhindern? Wenn ja, was soll man tun? Verhindert auch das Beschäftigen der Hände die Blindismen?

A2 Transkript des Interviews

mit der Sehgeschädigtenpädagogin Anne Meibauer

Mona Meibauer (MM): Ich hab ja jetzt meine Arbeit im Großen und Ganzen fertig; jetzt müsste ich nur noch einige Dinge erfahren, auf die ich woanders keine Antwort gefunden hab bzw. keine ausreichende Antwort. Deswegen würde ich dich jetzt gerne interviewen. Könntest du dich vielleicht selber kurz vorweg mal vorstellen?

Anne Meibauer (AM): Ja, das mach ich. Also ich bin Anne Meibauer, bin schon 30 Jahre lang an der Blindenschule in Hamburg tätig und inzwischen bin ich dort für die Belange der Grundstufe zuständig, d.h., "Abteilungsleiter" kann man nicht richtig sagen, Abteilungsleiter gibt es an Schulen nicht, man würde sagen, ich bin der Abteilungssprecher. Das mach ich jetzt seit einigen Jahren; ich leite dann die Konferenzen, die für die Grundstufenkollegen angeboten werden, und muss mich eben um die Belange, die die Grundstufe betreffen, kümmern.

MM: Okay, dann komme ich gleich zur ersten Frage; die bezieht sich auch auf die Schule: Seit wann ist die denn am Borgweg? Die war ja zwischendurch auch mal z.B. an der Finkenau, hast du mal gesagt.

AM: Ja, das stimmt. Also die Blindenschule in Hamburg hat ja eine sehr lange Geschichte. Hamburg hat ziemlich früh mit Blindenbildung angefangen, und dann war die Blindenschule auch früher an der Finkenau. Das ist das Gebäude, was sich genau schräg gegenüber von dem Haupteingang von der HAW da an der Finkenau befindet. Also das Gebäude von früher gibt es immer noch. Und dann sind die 1963 umgezogen in einen Gebäudekomplex, der extra für Blinde und Sehbehinderte konzipiert worden ist, damals – 1963 an den Borgweg, eben Nähe Stadtpark. Und in den Gebäuden befindet sich die Schule auch heute noch. Sind noch weitere Gebäude im Laufe der Zeit dazugekommen, aber es sind jedenfalls noch die Gebäude von 1963.

MM: Und wie viele Kollegen habt ihr da und wie viele Schüler?

AM: An dieser Schule am Borgweg sind ca. zurzeit 120 Schüler, alles sehgeschädigte, also blinde und sehbehinderte, oder auch sehgeschädigte mit zusätzlichen Behinderungen. Dann gibt es noch einen zweiten Standort, der ist auf der anderen

Seite des Stadtparks in der Carl-Cohn-Straße, da gehen die Schüler, die die Handelsschule unserer Schule besuchen, zur Schule. Also die ist ausgegliedert, die Handelsschulabteilung. Das heißt, wir haben nur die Grundstufenschüler und die sogenannten Stadtteilschüler – früher sagte man "Haupt- und Realschüler" –, und dann haben wir noch eine große Abteilung mit mehrfachbehinderten sehgeschädigten Kindern.

Kollegen sind wir ungefähr 70 am Borgweg aus unterschiedlichen Berufssparten, sagen wir mal so. Der meiste Teil sind natürlich Sonderpädagogen mit sonderpädagogischen Fachrichtungen überwiegend natürlich Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, aber auch Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Lernbehinderten-/Verhaltensgestörtenpädagogik, so etwas. Aber es gibt auch Erzieher an der Schule, die in den Mehrfachbehindertenklassen arbeiten, und Sozialpädagogen. Also es gibt neben den Sonderpädagogen auch andere Berufssparten an unserer Schule noch, die mit den Kindern arbeiten.

MM: Dann hab ich noch eine letzte Frage zu der Schule: Wie ist denn eure allgemeine Einstellung zur Inklusion, also mit Integration in Regelschulen und dergleichen?

AM: Mit dem Gedanken sind wir schon ganz lange konfrontiert. So gab es auch schon vor Jahrzehnten erste Bestrebungen, sehgeschädigte Schüler – mit "sehgeschädigt" meint man dann ja immer Blinde oder Sehbehinderte; Sehbehinderte eben Menschen, die noch ein bisschen sehen können, aber nicht gut sehen können, und Blinde, die sozusagen kein Sehvermögen mehr haben –, die Bestrebungen, solche Schüler in den normalen Schulen, die wir "Regelschulen" nennen, zu beschulen. Und das hat dann auch eine große Entwicklungsgeschichte hinter sich: Erst nutzte man bei uns für Gymnasiasten das nahegelegene Heinrich-Hertz-Gymnasium und kooperierte mit denen und schickte denen dann die Schüler von unserer Schule, die gymnasialreif waren. Auf die Weise konnten diese Schüler dann eine Regelschule besuchen. Dann gab es oder gibt es immer noch das Prinzip, dass Lehrer unserer Schule Schüler – sehgeschädigte Schüler –, die sich in Regelschulen befinden, betreuen mit zwei Stunden in der Woche, die Lehrer beraten, die Schüler beraten, mit Medien versorgen und so. Da war man also dazu gekommen, nicht mit *einer* Schule zu kooperieren, sondern zu sehen, dass die Schüler möglichst heimatortnah in der Schule, die sich in Wohnnähe befindet, beschult zu werden, damit sie ihren Freundeskreis um sich haben. Und so hat man gewissermaßen schon oft immer Stellung beziehen können zu "Was finden wir

eigentlich besser, oder was ist besser für Schüler?". Und wir würden sagen, das muss man individuell entscheiden. Es gibt bestimmt viele Schüler, die nicht integriert werden können, weil sie aus verschiedensten Gründen – soziale Gründe, psychische Gründe, vom Sehvermögen her usw. oder von der Schule, die sie dann dort vor Ort vorfinden würden – schlechte Bedingungen hätten und es deswegen eben besser an unserer Schule haben. Und es gibt immer Schüler, von denen man sagen kann: "Warum nicht? Versuch es, es hat für dich viele Vorteile: Du hast nicht einen so langen Schulweg, du kannst mit deinen Freunden zusammen in einer Schule sein, und vielleicht ist die Betreuung gut, da, die sehgeschädigten-gemäße Versorgung – und alles kein Problem." Aber man muss es individuell sehen; wenn ein Schüler dort nicht zurechtkommt, ihm die Tür bei uns offenlassen, dass er wieder bei uns beschult wird. Und auch wenn wir Schüler haben in der Grundstufe, auch natürlich, und sehen, das wäre ein Schüler, mit dem könnte man es versuchen in den Regelbereich, dann wird das gemacht, immer unterstützt, wir würden ihn nicht festhalten. Aber wir haben auch viele Beispiele von Schülern, die eben aus dem Regelschulbesuch zu uns kommen und gewissermaßen dort frustriert worden sind, gescheitert sind und dann mehr oder weniger nicht mehr so besonders schulmotiviert. Solche Geschichten möchte man natürlich am liebsten von vornherein vermeiden und müsste versuchen, die Schüler möglichst bei Einschulung schon so gut einschätzen zu können, dass man den Eltern empfehlen kann: "Für Ihr Kind wäre es besser, gleich unsere Schule", oder eben für ein anderes Kind: "Ach ja, lassen Sie es in der Regelschule beschulen." Also wenn beide Arten bestehen blieben, beide Einrichtungsmöglichkeiten, das wäre eigentlich nach unserer Meinung das Beste. Allerdings unterliegen wir ein bisschen der Angst, dass wenn unsere Schülerzahl unter 100 rutscht, so heißt es immer: Sonderpädagogische Einrichtungen, die unter 100 Schüler haben, gehen ein. Also insofern hoffen wir natürlich immer sehr, dass wir über 100 von der Anzahl bleiben, damit die Schüler, die wirklich notwendigerweise an so einer Sonderschule wie unserer beschult werden müssen, damit die auch die Möglichkeit haben und nicht zwangsläufig plötzlich in die Regelschule müssen. Es gibt immer Schüler, die so einen besonderen Ort brauchen, und es gibt auch sogar – um das mal so nebenbei noch zu erwähnen – Schüler, die so besonders sind, dass es fast gar keinen Ort für sie gibt, wo sie beschult werden können. Die Erfahrung haben wir in letzter Zeit sehr gemacht, da wir viele Anfragen hatten von Eltern, die autistische Kinder haben, die auch im visuellen Bereich eingeschränkt sind – man könnte sagen, wahrnehmungsgestört durch ihr autistisches Sein –, ob wir nicht eine Möglichkeit hätten, ihre Kinder zu beschulen, denn wo ist sonst der Ort für ihre Kinder?

Verhaltensgestörtenschule gibt es schon lange nicht mehr, Lernbehindertenschule ist nicht richtig, da sie kognitiv oft eben ja nicht lernbehindert sind, Sprachheil-, was es alles an extra Schulen gibt, Gehörlosen- und so – wo sollen sie hin? Und die Regelschule ist oft auch überfordert mit Autisten, und so haben wir gerade in letzter Zeit auch einige Autisten aufgenommen.

MM: Und das klappt dann auch mit denen zusammen, also dass die auch mit den Sehbehinderten dann zurechtkommen?

AM: Ja, also wir haben das Gefühl, dass die Autisten lernmethodisch genau die gleichen Dinge benötigen, wie wir sehbehindertenpädagogisch anbieten – dass ihnen dadurch Vieles strukturierter geboten wird, ihnen klarer wird, einfacher ist, nicht zu verworren, visuelle Gegebenheiten klarer zu durchdringen sind. Bei denen liegt eben, wie gesagt, die Störung meistens im Verarbeitungsbereich, bei unseren Kindern im optischen Bereich schon, aber in Auswirkung ist das dann eigentlich ähnlich. Und so haben wir das Gefühl, dass sie genau mit unseren Methoden auch richtig beschult sind – natürlich auch, was bei uns ja immer der große Vorteil dann ist, auch mit den kleinen Lerngruppen, die ja in Regelschulen bedeutend größer sind.

MM: Okay, dann komm ich gleich zur nächsten Frage, und zwar was man sagen könnte, was im Prinzip der wichtigste pädagogische Unterschied ist zwischen Tastbilderbüchern, die aus unterschiedlichen Materialien hergestellt wurden, und denjenigen, die nur aus Plastik bestehen.

AM: Wie wir dazu stehen, unsere Meinung dazu?

MM: Ja, genau.

AM: Da triffst du da ja auch wieder so ein geschichtsträchtiges Thema. Vor Jahren hat man durch die technische Möglichkeit, ist man auf die Idee gekommen, für Blinde Bücher herzustellen mit dem sogenannten Tiefziehverfahren. Das heißt, man hat Reliefe aus Holz oder wie auch immer gebaut, auf denen Dinge abgebildet waren – meistens eigentlich Bilder, die für Sehende zu erkennen waren, die hat man dann einfach reliefartig gewissermaßen höher gestaltet – und dann Plastik darüber gezogen, erwärmt und das dann angesogen an die Vorlage, sodass man ganz viele Abzüge von ein und derselben Vorlage machen konnte, und das

war dann selber tastbar, also ein Relief. Kopien sozusagen von Reliefs auf ziemlich schnelle Weise erstellen konnte, sodass man froh war, dass man dann auch Bücher in Klassenzahl schnell den Kindern geben konnte. Hatte den Nachteil, dass sich für die Blinden das alles immer nur nach Plastik anfühlte, weil es ja schließlich auch immer nur Plastik war, auch sehr schnell brüchig wurde und dann sich eigentlich gar nicht mehr nett anfühlte, z.T. die Kinder sich dann auch daran schneiden konnten, wenn dieses Plastik so brüchig wurde. Und ganz davon abgesehen, konnten die Blinden nicht ohne Riesenvorbereitung diese eigentlich ja für Sehende gedachten Bilder tastend gar nicht erkennen. Irgendwelche Tiere, die von der Seite – so, wie man sich das vorstellen kann, ein Bilderbuch für Kinder – abgebildet sind, die dann, wo man vielleicht nur zwei Beine jetzt gerade im Vordergrund sieht, weil die beiden dahinterliegenden Beinen von den vorderen Beinen verdeckt sind – das war alles für einen Blinden natürlich etwas merkwürdig, ein Tier hat schließlich vier Beine und nicht zwei. Und ein Blinder kann dieses perspektivische Sehen, was Voraussetzung wäre, um solche Bilder richtig zu deuten, gar nicht nachvollziehen. Und so haben wir schnell gemerkt: Also eigentlich, das ist nichts fürs Verständnis für den Blinden; man muss die Bilder ihnen anders bieten, mit ganz anderen Tastmaterialien, mit verschiedenen Tastqualitäten – mit weich, rau, flauschig, sandpapierartig, wie Gummi sich anfühlend, kalt, warm – es gibt ganz, ganz viele verschiedene Tastqualitäten, und die nutzen, Stoffreste usw. sammeln und dann damit Bilder gestalten und möglichst auch noch mehr ins Gegenständliche kommen und nicht so sehr zweidimensional darstellen. Also eigentlich dabei daran denken: "Ich möchte ein Buch machen für einen Blinden, ich gehe von seinen Möglichkeiten aus. Wie ist eine Sinneswahrnehmung und wie baut er sich daraus Begriffe auf?", als: "Ich hab da ein Buch für Sehende und will das jetzt einfach mal ganz schnell umsetzen, mach ich tastbar, am besten ich heb nur alles ein Stück an, und dann kann er die Sachen reliefartig fühlen und das war es das." Dieser Ausgang: Geh ich vom Sehenden aus, hab was für den und modifizier das nur so ein bisschen für einen Blinden, oder ich mach etwas für einen Blinden und denke gar nicht, wie es für den Sehenden aussehen wird. Der Ausgang ist eigentlich der Hauptknotenpunkt, und ich und auch viele andere Kollegen – viele Blindenpädagogikkollegen – sind der Meinung, man muss vom Blinden ausgehen. Das kann so extrem sein, dass man für den Blinden etwas herstellt, was man mit sehendem Auge erst gar nicht richtig deuten kann. Und erst dann, wenn man mit den Händen darüberfährt, einem klar wird: "Ach so, das soll das wohl bedeuten!" Das wäre also eigentlich das Extrem; dann ist es wirklich wie nur vom Blinden aus gedacht. Und wenn ein Sehender es sofort erkennen kann, dann erkennt er es

gewissermaßen zufällig, aber nicht weil ich daran gedacht habe, so müsste es für den Sehenden sein und ich modifiziere es für den Blinden.

Man kann auch dabei natürlich daran denken, dass – jetzt wenn man an kleine Kinder denkt, die eben Erstkontakt haben mit sogenannten Tastbilderbüchern – dass man sie dadurch auch an Fertigkeiten heranführt, die sie für weiteres Lernen und Bestehen in der Welt, sozusagen, unbedingt benötigen: nämlich die Tastfähigkeit mit ihren Händen. Wenn sie so spielerisch, bevor sie überhaupt auf Punktschrift kommen, schon lernen: "Ich kann durch meine Finger mir Eindrücke verschaffen und den Eindruck von Bildern haben, die mir den Text, den Mama mir da gerade vorliest, noch verschönern", dann ist das eine schöne Erfahrung und sie werden gerne ihre Hände weiterhin benutzen mögen, um die Welt zu erfahren und eben auch um Punktschrift zu lernen. Ganz wichtig, wenn sie da ihre Finger nicht benutzen mögen, dann sind sie aufgeschmissen. Gute Möglichkeit, die Kinder an das sinnvolle Tasten mit den Fingern heranzuführen.

MM: Und ich denke mal, das geht dann bei Plastik eher weniger, wenn die das gar nicht anfühlen mögen. Da ist es natürlich sinniger –

AM: Genau, da würde man eher schrecken und vielleicht demotivieren. Das ist so ähnlich wie wenn man blinde Kinder am Anfang viel mit Klebe umgehen lässt. Es gibt viele Blinde, die das nicht mögen, weil die Klebe backst an den Fingern und sie können sie nicht so schnell abmachen. Sie können auch nicht darauf so achten wie vielleicht ein sehendes Kind, dass sie nicht ständig in die noch frische Klebe reingreifen. Und dann kriegen die so eine Antihaltung gegen Bastelarbeiten, dass es schwierig ist, nachher sie überhaupt noch dazu zu bringen, irgendwas Anderes zu basteln. Muss man schon aufpassen, dass man sie nicht völlig verschreckt und dadurch eine Fertigkeit ihnen nimmt, die aber für sie von Wichtigkeit ist.

MM: Gut, dann komm ich zu einer Frage, die sich auf Vorlesen bezieht. Ich hab ja mal deinen beiden blinden Mädchen eine Geschichte vorgelesen, und da kam die Szene drin vor, da geht die Protagonistin zum Arzt und muss da einen Sehtest durchführen. Da hab ich dann überlegt, ob ich den Absatz auch mit vorlesen soll, weil die sich ja nicht wirklich was darunter vorstellen können, was denn Sehen überhaupt ist. Und entsprechend hab ich auch bei Farben überlegt, also "das grüne Auto", ob man das mit vorlesen soll oder ob man das dann einfach weglässt – also gerade bei so kleinen Kindern, noch, meine ich; ältere verstehen das ja dann schon besser.

AM: Ja, nun bist du ja schon durch dein ganzes Leben sehr blindenpädagogisch geprägt, dadurch dass wir Eltern ja euch auch durch unsere Berufstätigkeit immer darauf getickt haben und ihr oft ja auch bei uns in der Schule zu Besuch wart und so. Und so weißt du ja auch schon, dass man sich auch nicht drücken würde mit einem Blinden vor dem Wort "sehen", überhaupt – dass wir sogar sagen: "Guck dir das mal an" und: "Wie sieht das aus?", wo auch ja Leute, die nicht so sehr in diesem Bereich drinstecken, häufig ganz merkwürdig reagieren und sagen: "Du sagst zu dem: 'Sieh dir das mal an', und der kann doch gar nicht sehen. Das ist ja frech und das darf man nicht sagen." Aber wir Blindenpädagogen und auch die Blinden selbst, mit denen man dann darüber spricht, würden das als so gekünstelt empfinden, wenn man plötzlich immer sagen würde: "Ertaste dir das mal" oder so. Ich sage manchmal: "Guck dir das mal mit deinen Händen an." Das sag ich schon manchmal, gerade jetzt am Anfang, wo die Kinder erst lernen müssen, wirklich ihre Hände sozusagen zum Gucken zu benutzen. Aber später, wenn das nicht mehr nötig ist, dann rede ich nur davon und sage: "Sieh es dir an. Guck es dir an."

MM: Ja, das machen die ja auch selber.

AM: Genau, die benutzen das selber, die Wörter, und fänden das Andere so ein bisschen merkwürdig. Also das ist der übliche Sprachgebrauch. Und genau so wird es jetzt auch eine Nummer weitergehen. Man würde selbstverständlich die Farben nennen. Entweder fragen sie manchmal nach, auch z.B. was sie selber anhaben: "Welche Farbe hat mein Pullover?", und haben dann manchmal so eine ganz bestimmte Vorstellung vielleicht von Grün und verallgemeinern das dann so und meinen, Grün ist immer glatt – kann man nicht verhindern –, könnte sein, oder haben zu Grün so eine besondere emotionale Bindung und finden Grün irgendwie schön. Hab ich auch schon manchmal gehört: "Ich mag Grün am liebsten", sagt ein Kind, oder Rot, und ich weiß gar nicht, warum, es kann es ja nicht sehen. Aber sie wollen, sie wollen diesen Sprachgebrauch auch und sie möchten das hören. Und "Sehtest" – auch wenn sie nicht darum wüssten, wollen sie auf jeden Fall genau das hören, was in dem Buch steht. Und zur Not müsste man es erklären – speziell unsere Schüler wissen natürlich um Sehtestsituationen. Irgendwie waren sie schon beim Augenarzt, und wenn auch dabei rausgekommen ist: "Du kannst gar nichts sehen", dann würde der Augenarzt natürlich auch nicht mehr die üblichen Buchstabensehtests durchführen, sondern irgendwelche anderen Sehuntersuchungen. Und so wissen sie, Sehtest, das können sie irgendwie einordnen, was das ist, und würden auch nicht traurig werden, könnte man ja auch denken: "Oh

Gott, und in dem Buch wird so ganz deutlich, dass das dort beschriebene Kind sehen kann – geht zum Augenarzt – und ich kann das nicht." Sie lernen, damit zu leben, und sie müssen ja auch diese Einschränkung für sich annehmen und akzeptieren.

MM: Wie genau könnte man das dann erklären, irgendwelche Dinge, die sie sich nicht vorstellen können, so auch Sonnenaufgang oder so? Das ist ja auch was, was man eigentlich nur sehen kann – es sei denn, man kennt die physikalischen Voraussetzungen, aber dafür sind die ja noch zu jung.

AM: Ja, genau, also je älter, desto komplexer kann man ihnen das natürlich erklären. Und wenn sie klein sind, dann vielleicht auch nur mit Gefühlen. Also auch sie selber erst mal fragen, was sie darum schon wissen, und bei Sonnenaufgang natürlich erst mal schon vom Wort her: "Ach so, das ist morgens, wenn die Sonne aufgeht." Und wenn diese Eindrücke, die Sehende manchmal dabei haben: "Ui, und wie schön der Himmel aussieht!" und so, wenn sie das auch mitkriegen, möglicherweise würden sie das dann auch verbalistisch einfach so übernehmen, dass das also ein schöner Moment ist und dass sie erfahren haben, dass Menschen so etwas schön finden können. Manche können auch aussagen, dass sie dann wissen, dass der Himmel dann rötlich gefärbt aussieht und so. Aber sie können es eben eigentlich, wenn sie geburtsblind sind, sich nicht vorstellen. Sie können aber, die Emotionen, die man überliefert, mit annehmen und wollen dann ja auch sozusagen weiter kommunizieren können über diesen Inhalt, und dafür wird das schon nötig, dass man mit ihnen darüber spricht und, wenn sie etwas älter sind, eben auch sagt: "Das ist schon klar, so ganz vorstellen kann sich ein Blinder das nicht." Das wird ihnen dann auch klar. Wolken z.B. ist auch so ein Begriff. Waren wir jetzt ja auch gerade noch letztens in dem einen Seminar, wo der eine Blinde selber auch noch was dazu gesagt hat, dass natürlich eine Wolke sich ein Blinder nicht vorstellen kann. Aber man kann sie ihm irgendwie halbwegs vorstellbar machen, wie: "Feuchtigkeit, runtergesackte Feuchtigkeit umgibt dich, wenn die Wolke mal ganz runtersacken würde", aber wie sie da so oben so hängt und von unten betrachtet aussieht – schwierig, darzustellen, wird ein Blinder nie so erfassen können wie ein Sehender. Man kann rankommen, vielleicht wenn man ein Bilderbuch machen würde: schöne, nette, weiche Darstellung und nicht irgendwie was Steinhartes, da würde jeder Blinde fragen: "Wieso, wenn die steinhart ist, warum fällt die dann nicht runter?" Irgendwie in der Darstellung ein wohliges Gefühl hervor-

bringen, was vielleicht auch ein Sehender hätte, wenn er sich vorstellen würde, er würde auf einer Wolke liegen.

MM: Ja, okay. Das war das. Dann komme ich jetzt schon zur letzten Frage, und zwar was man genau tun soll, wenn ein Kind Blindismen ausübt, bzw. ob man überhaupt irgendwas tun soll, ob man das verhindern soll, ob das irgendwelche Nachteile hätte, wenn es das ausübt.

AM: Also Blindismen sind ja diese stereotypen Bewegungen, die blinde Kinder oft im Kleinkindalter annehmen, weil sie einen – genau wie jedes sehendes Kind – einen ganz enormen Bewegungsdrang haben, den sie aber nicht ausleben können, weil sie ja nicht so durch die Gegend sausen können wie kleine Kinder. Weil sie aber auch diesen Bewegungsdrang haben, machen sie das statisch, also am Platz, und wackeln dann manchmal ganz doll mit den Händen, sogar mit den Armen, mit dem Kopf – gibt es auch: ganz doll mit dem Kopf ständig hin- und herschleudern – und so doll, so, dass sie es eigentlich gar nicht mehr merken, wie eine Angewohnheit. Sie machen es und sie sind sich darüber aber nicht bewusst. Nur das Gefühl, was das in ihnen erzeugt, das scheint gut zu sein. Und manche, wo man nicht aufpasst, dass sie das sich möglichst abgewöhnen, die haben das so verinnerlicht, dass sie sich es später im Pubertätsalter vielleicht gar nicht mehr abgewöhnen *können*. Die müssen dann, wenn sie sich konzentriert unterhalten, geradezu in diese Bewegung einsteigen, um überhaupt sich konzentrieren zu können. Wenn man die stoppen würde, dann könnten sie gar nicht weiter sprechen, dann stört irgendwas; also da muss dieses Rumgezappel sein. Gibt welche, die stehen und wackeln mit dem ganzen Oberkörper, immer hin, vor und zurück. Oder eben, wie gesagt, im Sitzen mit den Armen, mit den Händen so vorm Gesicht rumzappeln, so. Und wir meinen, dass man früh anfangen muss, das zu stoppen, damit es sich nicht bei ihnen so verinnerlicht, dass sie es eines Tages nicht mehr stoppen *können* – und zwar deswegen stoppen, damit nicht später sie so auffallen in der sehenden Gesellschaft und ganz merkwürdig eingeordnet werden. Also Sehende, die dieses Phänomen nicht kennen, finden das natürlich irgendwie merkwürdig und auffällig und ordnen dann die Behinderten in eine Richtung ein wie: "nicht kognitiv ganz normal entwickelt, ist wohl nicht ganz zurechnungsfähig, mit dem kann ich nicht kommunizieren", und derjenige wird segregiert. Das ist einfach ein nichtakzeptiertes auffälliges Verhalten in der Gesellschaft. Und um das zu vermeiden, dass die sich dadurch noch extra Probleme schaffen, durch die sie segregiert und nicht angenommen werden, weil die Norm eben eigentlich anders ist – wenn

jeder zappeln würde, wär das gar nicht schlimm, aber das ist nicht so, es zappelt kaum jemand – und deswegen muss man versuchen – die sind übrigens unterschiedlich drauf, was das anbetrifft; es gibt einige, die haben das fast nicht, aber gibt schon welche, also bei mir ja auch in der Klasse, die eine hat es fast nicht und bei der anderen ist das doch schon ziemlich ausgeprägt – und dann kann man versuchen, mit, also nun nicht sie immer irgendwie – wie soll ich das sagen – so zu maßregeln, dass sie das Gefühl haben, sie machen da was Schlimmes, v.a. können sie es ja manchmal gar nicht mehr selber steuern, also durch mich so beruhigend neben sie setzen und den Arm um sie legen, einfach merken, dazu führen, dann hört es auf und den dann erhaltenen Zustand irgendwie sehr loben: "Ja, jetzt sitzt du da so richtig schön ruhig, und jetzt können wir ja mal weitersprechen", und so, dass das Kind sich das gewissermaßen abgewöhnt.

MM: Und das bedeutet dann auch, dass wenn die Hände beschäftigt sind – also wenn es nun mal *die* Bewegungen sind, die das Kind ausübt –, dass wenn man die anderweitig beschäftigt, z.B. eben indem man ihnen ein Tastbilderbuch vorlegt, dass es dann auch gestoppt wird?

AM: Ja, das ist also eine sehr gute Möglichkeit, weil man dann ja nicht nur sozusagen die Hände stoppt und dadurch vielleicht, dass ich meine Hände auf die Hände des Kindes gelegt hab und dann kann es damit nicht mehr rumwirbeln, sondern die Hände sind dann alternativ beschäftigt, und wär ja dann gar nicht mehr möglich, dass das Kind mit den Händen zappelt, denn es braucht ja in dem Moment die Hände, damit es sich das Buch angucken kann und so. Und dann ist es wie vom Kinde aus schon verhindert, und ich als intervenierende Person werde gar nicht benötigt. Die Hände haben eine Aufgabe, die Hände sind beschäftigt und das Kind gar nicht dazu kommen, damit rumzuzappeln. Eine gute Möglichkeit ist z.B. auch: Musikinstrument spielen. Dann haben die Hände auch eine Tätigkeit und das Kind kann nicht zappeln. Da gibt es übrigens einige, die dann das sofort umsteuern und ganz doll – hatte ich mal einen Schüler – mit dem ganzen Oberkörper, mit dem ganzen Kopf anfangen zu wackeln. Der spielte hervorragend Klavier und dabei wankte er mit dem ganzen Oberkörper immer vor und zurück. War der nächste Punkt plötzlich erreicht, dass man dann irgendwie klarmachen musste: "Ja, und das, das muss leider nun auch aufhören." Aber, also dafür ist das Buch natürlich eine hervorragende Idee, das, und dann wäre die Hoffnung, dass dadurch dieser Angewöhnungsprozess gar nicht erst passiert, dass das Kind also gar nicht sowas entwickelt wie dieses Wackeln mit den Händen. Ich denke, wenn, dass ein Kind

später – so im Alter von elf, zwölf, 13 – würde es damit nicht mehr anfangen. Also wenn, dann entwickelt das das früh, und wenn man dann nicht Einhalt gebietet, dann verfestigt sich das. Und wenn das aber genau in dem Alter ist, eben, wo man solche netten Bücher ihnen da bieten kann, dann könnte man auf die Weise verhindern, dass es erst überhaupt dazu kommt. Und ich glaube, man kann auch, wenn es bereits dazu gekommen ist, natürlich noch diesen ganzen Prozess wieder so aufweichen und eher den Händen eben andere Aufgaben immer geben und sich wieder rausschleichen aus diesem "Tic", nennen wir es mal so.

MM: Okay, das war meine letzte Frage. Dann sage ich: Vielen Dank für die Antworten.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, den