



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an  
Regelschulen

Didaktikpool

Antonia Früh, Eduard Tasser

Projektarbeit: Erstellen einer Unterrichtseinheit

Zwischen Palmkätzchen und Osterhasen  
oder  
Unterwegs zum Osterfest

Erarbeitet im Seminar: Integrative Didaktik – technisch-  
naturwissenschaftliche Fächer im Integrationsunterricht des  
Sekundarbereiches ersten und zweiten Grades (Lab.)  
von Frau Prof. Dr. Emmy Csocsán  
Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

2005

Universität Dortmund  
Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung  
Projekt ISaR  
44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874  
Fax: 0231 / 755 4558

E-mail: [isar@uni-dortmund.de](mailto:isar@uni-dortmund.de)  
Internet: <http://www.isar-projekt.de>



# Zwischen Palmkätzchen und Osterhasen oder Unterwegs zum Osterfest



Die Heilige Woche



1. Bezug zum Lehrplan .....	Seite 2
2. Klassensituation .....	Seite 3
3. Wie nehmen Jugendliche / Menschen mit einer Sehschädigung wahr und wie kann darauf didaktisch-methodisch reagiert werden? .....	Seite 5
4. Lernbaustein-Entwicklungs-Pyramide	
4,1. bezogen auf den Inhalt .....	Seite 11
4,2. bezogen auf die Arbeitstechniken .....	Seite 12
4,3. bezogen auf die sozialen Kompetenzen .....	Seite 13
5. Sachinformationen & methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit	
5,1 Zur Karwoche .....	Seite 14
5,2 Methodische Überlegungen zur Gestaltung der Unterrichtseinheit.....	Seite 15
6. Stundenbild .....	Seite 17
6,1. Spiel zum Einstieg	
6,2. Symbole gemeinsam deuten und den Feiern der Karwoche zuordnen	
6,3. Schriftliche Zusammenschau im Heft → Arbeitsblätter, Tastbilder	
6,4 Weiterführung: „Selig, die nicht sehen und doch glauben.“	
7. Lern- und Anschauungsmaterialien .....	Seite 23
8. Reflexion .....	Seite 25
9. Literaturliste .....	Seite 28

# 1. Bezug zum Lehrplan

Der Glaube an die Auferstehung Jesu Christi steht im Brennpunkt des christlichen Glaubens und ist Höhepunkt des Kirchenjahres. „Jesu Bedeutung für uns wird daran deutlich, wie wir seinen Tod einschätzen und was wir von seiner Auferstehung bekennen. Der Tod Jesu darf nicht isoliert werden, er steht im Zusammenhang mit dem Davor und dem Danach: Jesu Sterben liegt in der Konsequenz seines Lebens und erhält seinen erlösenden, alles neu machenden Sinn erst durch die Auferstehung. Unser Leben wird entscheidend an Tiefe und Sinn gewinnen, wenn wir uns immer wieder mit dem Geheimnis von Tod und Auferstehung Jesu beschäftigen. Folgerichtig setzt sich der Religionsunterricht in jeder Schulstufe und jedes Jahr neu mit der zentralen Glaubensaussage des Ostergeheimnisses auseinander.“ (zitiert aus: Pädagogisches Institut: Planungshilfen für die Mittelschule Religion, Bozen 1992)

Dabei werden je andere Schwerpunkte und altersgemäße Zugänge gewählt. Einer der Akzente in der 6. Jahrgangsstufe sind die liturgischen Feiern der Karwoche. Dazu schreibt Günter Siener im Lehrerkommentar zum entsprechenden Religionsbuch der 1. Klasse Mittelschule. „Die Beschäftigung mit Tod und Auferstehung Jesu kann ihre Tiefe eigentlich erst dann erreichen, wenn sich der Mensch mit dem Sinn des Lebens und dem Problem des Todes existenziell auseinandersetzt. Die Schüler der 6. Jahrgangsstufe leben in der Regel noch nicht innerhalb dieser existenziellen Problematik. Sie betrachten das Geschehen um den Tod Jesu und den Glauben an seine Auferstehung gleichsam von außen. Ihre Fragen gleichen deshalb mehr denen des objektiven Geschichtsbetrachters, der zwar alle Einzelheiten des Geschehens wissen möchte, aber deren entscheidende Bedeutung für das Leben eines jeden Menschen noch nicht begreift. (...) Mit ‚Tod und Auferstehung‘ verbinden die Schüler in dieser Altersstufe meist die grob historisierend verstandenen Erzählungen der Bibel, denen sie keine Lebensdeutung zumessen. Wir müssen versuchen den Blick darüber hinaus zu bereiten.“ (zitiert aus: Stenglin, Willi / Volz, Ludwig: Religion an der Hauptschule 6. Lehrerkommentar, Kösel-Verlag München, 1986.)

Als einen Weg dazu verweist der entsprechende Lehrplan auf „die Erschließung durch die Liturgie“.

„Unser Leben wird entscheidend an Tiefe und Sinn gewinnen, wenn wir uns immer wieder mit dem Geheimnis von Tod und Auferstehung Jesu beschäftigen. Die liturgischen Feste im Kirchenjahr und insbesondere in der Karwoche helfen dabei, die zentrale Bedeutung des Osterfestes zu erschließen. Dabei geht es nach alter Tradition der Kirche um eine *Sicht mit allen Sinnen* – um ein Erkennen und Feiern *mit Hirn, Herz und Hand*. Angesichts des Verfalls einer sinnvollen Sonntagsgestaltung und der Kommerzialisierung vieler religiöser Gepflogenheiten und Feste erscheint es besonders wichtig, den Sinn im Ostergeheimnis zu erschließen. Es geht darum alte Bräuche, liturgische Handlungen und religiöse Symbole sinn-voll zu deuten, neu zu verstehen und mit Leben zu füllen.“ (zitiert aus: Stenglin, Willi / Volz, Ludwig: Religion an der Hauptschule 6. Lehrerkommentar, Kösel-Verlag München, 1986)

## 2. Klassensituation

**Die fiktive Klasse** ist eine erste Klasse Mittelschule (6. Jahrgangstufe) mit 19 Schülerinnen und Schülern (koedukatives und integratives Modell). Die Jugendlichen sind in der Regel im 12. Lebensjahr und kommen aus unterschiedlichen Dörfern. Nach fünf Jahren Grundschule im jeweiligen Heimatdorf, besuchen sie nun die erste Stufe der Sekundarschule (die dreijährige Mittelschule) im Hauptort eines Tales mit stark ländlichem Charakter. Das Dorfleben, an dem alle Schüler/innen mehr oder weniger intensiv teilnehmen, ist noch relativ stark geprägt von religiösen Festen und Bäuhen, auch wenn deren Gehalt – die Bedeutung für die persönliche Lebensgestaltung, das Wissen um Zusammenhänge und das Verständnis für den tieferen Sinn – stark im Schwinden begriffen ist. Es kann aber angenommen werden, dass alle Schüler/innen mit Glaubenssymbolen der Osterzeit vertraut sind und dass sie bereits öfters an den liturgischen Feiern von Tod und Auferstehung teilgenommen haben. Ein beachtlicher Anteil (30 – 50%) der Jugendlichen sind oder waren sogar Ministranten und von daher in besonderer Weise in die gottesdienstlichen Feiern involviert.

Ein Schüler der fiktiven Klasse ist blind. Er ist seit seinem Schuleintritt in die Regelschule integriert und besuchte schon vorher den allgemeinen Kindergarten in seinem Dorf. Die Beschulung erfolgt nach dem integrativen Modell, wobei der Schüler mit visueller Beeinträchtigung besondere Fördermaßnahmen durch eine Integrationslehrperson und teilweise durch eine Behinderten-Betreuerin erhält. Allerdings steht die Unterstützung durch die Integrationslehrkraft aufgrund einer begrenzten Stundenanzahl dem Religionsunterricht nicht zur Verfügung, und auch die Betreuerin ist nur eine der zwei Wochenstunden anwesend. In der Unterrichtsstunde, die Gegenstand dieser Projektarbeit ist, wird angenommen, dass weder Integrationslehrkraft noch Betreuerin anwesend sind.

Allerdings sind ein Teil der Mitschüler/innen bereits seit dem Kindergarten mit dem Schüler mit Blindheit bekannt und befreundet. Von daher ist die Klasse auch mit den besonderen Rahmenbedingungen und geeigneten Methoden vertraut. Die Klassenmitglieder wissen, dass der Mitschüler mit Beeinträchtigung anders lernt und in manchen Situationen auf besondere Maßnahmen (auch ihrerseits) angewiesen ist. Mit vielen didaktischen Initiativen, die der gegebenen Klassensituation besonders gerecht zu werden versuchen, sind Lernende und Lehrende vertraut.

Auch wird Blindheit und Sehschädigung immer wieder – ganz natürlich – zur Sprache gebracht und thematisiert.

**Die Unterrichtseinheit** umfasst 60 Minuten



**Der fiktive Schüler** mit Beeinträchtigung **ist geburtsblind** im Sinne der Definition von Rudolf Schindele:

„Die Bezeichnung blind erhalten nur jene Schüler, die kein Sehvermögen haben oder deren Sehvermögen so gering ist, dass es im Lern- und Wahrnehmungsprozess keine sinnvolle Hilfe darstellt. Medien, Vermittlungs- und Erarbeitungsformen und Techniken sind in ihrem Unterricht fast ausschließlich auf nichtvisuelles Lernen abgestimmt, wobei vorhandene Sehfähigkeit jedoch wo immer möglich herangezogen und gefördert wird. Lese- und Schreibmedium ist Braille. (...)

In Bezug auf die Informationsaufnahme sind blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen überwiegend oder ganz auf Wahrnehmungssysteme Gehör-, Geruchs-, Geschmacks-, und Tastsinn angewiesen. Oftmals sind diese Sinne besonders gut ausgeprägt, da sie schließlich das Fehlen des Sehsinns so gut wie möglich kompensieren müssen.“ (zitiert aus: Schindele, Rudolf: Didaktik des Unterrichtes bei Sehschädigung, in: Rath, Waltraut / Hudelmeyer, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik II. Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten, Marhold Berlin, 1985, Seite 96)



### **3. Wie nehmen Jugendliche / Menschen mit Blindheit wahr und wie kann darauf didaktisch-methodisch reagiert werden**

#### **Menschen mit Blindheit lernen anders.**

##### **Von dieser Prämisse ist auszugehen!**

Dies heißt aber ausdrücklich nicht, dass Menschen mit Blindheit weniger lernen können, also intellektuell eingeschränkter sind, sondern dass sie für das Lernen andere Rahmenbedingungen und mitunter auch mehr Zeit brauchen.

Im Folgenden soll dieser Aspekt und daraus sich ergebende didaktische und methodische Hinweise aus zwei Perspektiven beleuchtet werden: als erstes ein Erfahrungsbericht der 20jährigen Christine Felder, einer Studentin mit einer hochgradigen Sehbeeinträchtigung und dann Auszüge aus einem Aufsatz von Astrid Iggesen und Frank Laemers über „didaktische und methodische Hinweise bei Sehschädigung und Blindheit“. Ergänzt werden die Ausführungen mit Zitaten aus der Vorlesung von Prof. Emmy Csocsán im Rahmen der Integrationslehrer/innen-Ausbildung an der Freien Universität Bozen 2005.

#### **„Wir können fast alles, nur ein bisschen anders!“**

##### **Erfahrungsbericht von Christine Felder (gekürzt)**

Ich, Christine Felder, habe im Sommer 2003 die Matura an einer privaten Mittelschule in Bern gemacht. Die Zeit am Gymnasium werde ich stets in sehr guter Erinnerung behalten, denn die Zusammenarbeit mit den Lehrern und der Schulleitung auf Grund meiner Sehbehinderung hat für mich immer bestens funktioniert. Schon während des Gymnasiums musste ich mich damit befassen, wie es nach der Matura weitergehen soll, denn, dass mein Traumberuf Zahnärztin wegen meiner voranschreitenden Sehbehinderung nun ewig ein Traum bleiben wird, wurde mir schnell klar. So habe ich mich um diverse andere Studien umgesehen und musste leider die Erfahrung machen, dass die meisten Leute sich gar nicht vorstellen können, wie eine stark sehbehinderte oder blinde Person ein Studium abschliessen kann...

Sehbehinderte Studenten/innen haben es gewiss schwerer als ihre normalsehenden Kollegen und Kolleginnen. Doch dank guter Hilfsmittel ist es auch uns möglich, höhere Ausbildungen zu absolvieren. Das Problem für uns ist eher die Gesellschaft, die sich nicht vorstellen kann, wie wir als Sehbehinderte den ganzen Lernstoff verarbeiten können. Das liegt wohl darin, dass bei einer normalsehenden Person, wenn sie ihre Augen schliesst, ca. 80% ihrer Sinneseindrücke weg sind. Dass man diese aber grösstenteils kompensieren kann, können sich Normalsehende nur schlecht vorstellen. Um den Normalsehenden einen Einblick zum Thema "Studieren mit einer Sehbehinderung" zu gewähren, schreibe ich diese paar Zeilen.

Die moderne Informatik ermöglicht auch Blinden und stark Sehbehinderten den Zugang zu höheren Schulen und Universitäten. Heute ist der Laptop mit Sprachausgabe zu meinem wichtigsten Hilfsmittel geworden. Das heisst, alles, was Normalsehende auf ihrem Bildschirm sehen und lesen können, wird durch die Sprachausgabe Jaws durch meinen Laptop gesprochen. Er ist sogar sehr sprachbegabt und spricht mehrere Fremdsprachen. Natürlich musste ich auch die

Brailleschrift erlernen, welche ich bis heute schon gut im Griff habe. Doch man wählt nun eben den Weg des geringsten Widerstandes, denn mit dem Laptop ist man schon um einiges schneller als mit der Punktschrift...

Ein Studium ist für uns als Sehbehinderte mit einem viel grösseren Aufwand als für Normalsehende verbunden. Erstens müssen wir uns einen Ausbildungsplatz erkämpfen, zweitens den Lehrstoff immer in gewünschter Form bei der Blindenbibliothek bestellen und drittens brauchen wir einfach einen grösseren Lernaufwand. Doch wo ein Wille ist, ist auch ein Weg und wo ein Weg ist, ist ein Ziel!

Diese Hilfsmittel ermöglichen uns also den Zugang zu guten Ausbildungen. Es ist natürlich unerlässlich, dass uns die Schulleitungen in gewissen Dingen entgegenkommen. So zum Beispiel ist es für uns als Sehbehinderte von grossem Nutzen, bei Prüfungen über einen etwas grösseren Zeitumfang zu verfügen. Oft ist es auch für die Mitstudierenden eine Herausforderung und eine interessante Erfahrung, einen Sehbehinderten in der Klasse zu haben.

Ich hoffe nun, dass alle jene, welche die Vorstellung hatten, dass Studieren mit einer Sehbehinderung kaum möglich sei, ihre Meinung ändern. Dank verschiedener Hilfsmittel ist es auch Sehbehinderten möglich, Ausbildungen erfolgreich zu bestehen.

## **Didaktische und methodische Hinweise bei Blindheit**

### **Zusammengestellt von Astrid Iggesen und Frank Laemers (Auszüge)**

*Folgende Hinweise sind einer Abhandlung entnommen, die vollinhaltlich unter [www.couchtv.de/isar/didaktikpool/didaktische\\_hinweise\\_einleitung](http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/didaktische_hinweise_einleitung) eingesehen werden kann.*

Eine Sehschädigung wirkt sich unter funktionalen Aspekten in unserer auf Visualität ausgerichteten Kultur im Alltag in den folgenden vier Lebensbereichen aus (vgl. Hyvärinen, 2001):

- ④ Kommunikation (in der Gruppe sowie von Person zu Person)
- ④ Orientierung und Bewegung
- ④ Aktivitäten des täglichen Lebens
- ④ Länger andauernde Aufgaben, die ein Sehen in der Nähe erfordern (Lesen, Schreiben, Spielen etc.)

Bei der Erstellung der didaktischen und methodischen Hinweise haben wir uns an diesen vier Bereichen orientiert und besonders die im schulischen Bereich relevanten Faktoren berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass bei jedem Schüler, bei jeder Schülerin im Einzelfall zu prüfen ist, welcher der Hinweise zutreffend ist.

## Allgemeine Hinweise bei Blindheit

- ⊙ Grundsätzlich sollte der **Einbezug des akustischen und taktilen Sinnes** zum festen Bestandteil des Unterrichts werden.
- ⊙ Ein **handlungsorientiertes Lernen** erleichtert nicht nur dem/der Schüler/in mit Blindheit das Begreifen der Zusammenhänge.
- ⊙ Die **Adaption** des Unterrichtsstoffes kann evtl. auch **durch die Reduktion des Stoffes** erreicht werden.
- ⊙ Eine **Orientierung an aktuellen Erfahrungen und Erlebnissen** ist generell sinnvoll und wünschenswert.
- ⊙ **Zeitzugaben** können nicht nur bei Klassenarbeiten, sondern auch im gesamten Unterricht hilfreich sein.
- ⊙ Schülerinnen und Schüler mit Blindheit sollten **mit ihrem Namen angesprochen werden**, da sie nonverbale Aufforderungen (wie z.B. Kopfnicken) nicht wahrnehmen können.
- ⊙ Vermeiden von Wörtern wie ‚da‘ und ‚dort‘ in Verbindung mit Zeigegesten, die nicht wahrgenommen werden können.
- ⊙ Lehrer/innen sollten sich immer wieder erlauben, **die Perspektive des Kindes mit Blindheit einzunehmen**. Dadurch werden mögliche Fragen oder Schwierigkeiten evtl. schon im Vorfeld klar. Dennoch sollte es vermieden werden, im Vorhinein Vermutungen anzustellen und diese für Tatsachen zu halten.
- ⊙ Der **Körper** des Kindes kann als **Bezugspunkt** / Ausgangspunkt für das Lernen genutzt werden (z.B. Größenvergleiche u.ä.).
- ⊙ Es ist zu empfehlen, Situationen zu gestalten, die dem Kind mit Blindheit das Lernen erleichtern (Strukturierung, Übersichtlichkeit, Anschaulichkeit, Zeit).
- ⊙ Aufgrund fehlender Beobachtungsmöglichkeiten bleiben vielen Kindern mit Blindheit grundlegende Erfahrungen in Alltagssituationen verschlossen, die für sehende Kinder schon in der Vorschulzeit selbstverständlich sind. Bei der Begriffsbildung besteht die Gefahr, dass wichtige Begriffe (mehr – weniger, groß – klein, rechts – links, etc.) nicht mit Inhalt gefüllt sind, bzw. wegen eingeschränkter Erfahrungs- und Beobachtungsmöglichkeiten (z.B. Wolken, Haus, usw.) noch unklar sind.
- ⊙ Die Lehrperson sollte eine große Akzeptanz gegenüber sogenannten „Stereotypen“ entwickeln. Letztlich macht jede Bewegung und Handlung für denjenigen, der sie ausführt einen Sinn. Neigt ein Kind mit Blindheit z.B. seinen Kopf oder legt sich mit dem gesamten Oberkörper in Situationen des Wartens oder Zuhörens auf den Tisch, ist dies evtl. damit zu erklären, dass ihm der visuelle Anreiz fehlt. Diese Position kann durchaus aufmerksames Zuhören bedeuten.
- ⊙ Das Kind mit Blindheit sollte die Möglichkeit erhalten, den **Klassenraum** und alle anderen Orte, an denen sich die Schüler aufhalten (Nebenraum, Pausenhalle,...) **zu erkunden**.
- ⊙ Am Anfang des gemeinsamen Unterrichts ist es wichtig, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler mit Namen benannt werden bzw. diesen selber nennen. Dies erleichtert dem Kind mit Blindheit das Erkennen der Personen.
- ⊙ Eine **Erkundung** der mit Bildern und anderen Kunstwerken **geschmückten Wände** des Klassenraums sollte regelmäßig ermöglicht werden.
- ⊙ In Fächern oder Unterrichtsbereichen, in denen aufgrund einiger Inhalte eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nicht immer möglich ist (z.B. Sport, Werken, Technisches



Zeichnen, Textilarbeit), sind Alternativen innerhalb dieser Unterrichtsbereiche anzubieten. Die Befreiung von einzelnen Fächern ist nicht im Sinne der integrativen Beschulung.

### Sitzplatz

- ☉ Schülerinnen und Schüler mit Blindheit brauchen einen **Platz**, von dem aus das, was die Lehrkraft sagt, gut zu verstehen ist. Dabei sollte aber eine Isolierung von den Mitschülern und Mitschülerinnen vermieden werden. Manchmal ist ein zweiter Tisch als zusätzliche Arbeitsfläche (z.B. für die Punktschriftmaschine, Laptop, etc.) sinnvoll.
- ☉ Es muss **genügend Arbeitsfläche** vorhanden sein, um Platz für die großen Punktschriftbücher und die Arbeitsgeräte zu haben. Ein zusätzlicher Schrank oder ein Regal sind erforderlich, um die Materialien zu verstauen.
- ☉ Nach Möglichkeit ist darauf zu achten, dass der Klassenraum ein ruhiger, nicht von Verkehrs- und anderem Lärm gestörter Raum ist.

### Tafelbild

Das **Tafelbild** oder die **Overheadfolie** muss **verbalisiert** werden (von Lehrkraft, Mitschülern/innen oder Integrationshelfern/innen) bzw. sollte – sofern es nicht im Unterricht entwickelt wird – in taktile Form (Punktschrift / Reliefzeichnung) vorliegen.

- ☉ Bei **Tafelanschriften** ist es hilfreich, wenn der Lehrer / die Lehrerin diese gleich laut mit vorliest.
- ☉ **Tafelabschriften** erfolgen **durch Diktat oder Integrationshelfer/in**. Es kann auch hilfreich sein, wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tafelbild dem Schüler / der Schülerin in digitaler Form für die Braillezeile gibt.

### Textvorlagen & Bilder

- ☉ Textvorlagen müssen **in Punktschrift** übertragen werden (digital oder/und Ausdruck). Sie können zudem **in akustischer Form** vorliegen, indem sie z.B. auf Kassette aufgenommen werden.
- ☉ Je nach Unterrichtsfach bzw. Aufgabenstellung und Textlänge reicht eine akustische Umsetzung. Dies muss individuell entschieden werden.
- ☉ Die Bereitstellung der Textvorlagen erfordert eine wesentlich **langfristigere Vorausplanung** als allgemein üblich. Von daher ist eine Abstimmung und Planung mit der Person, die für die Umsetzung in Brailleschrift zuständig ist, erforderlich.
- ☉ Das **Layout und Zeilenumbrüche** sollten so gestaltet sein, dass die Schüler/innen sich **selbständig** darin zurechtfinden können. Ein Leitfaden zur Übertragung von Punktschrifttexten wurde 2000 von der AG Braille im VBS entwickelt. Dieser findet sich im Internet unter: <http://www.braille.ch/leitfad.htm>.
- ☉ Um ein gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen, müssen die Schwarzschriftseitenzahlen und -umbrüche in der Punktschriftausgabe gut zu finden sein.
- ☉ Neben der Möglichkeit, auf **Hörbücher** zurückzugreifen, sollte auch die Möglichkeit, **akustische Arbeitsblätter** zur Verfügung zu stellen, berücksichtigt werden.
- ☉ Durch das Layout können auch **Hilfen zur Orientierung** gegeben werden (z.B. Rechenpäckchen nicht nebeneinander, sondern untereinander schreiben).
- ☉ Soweit es möglich ist, sollten **Realbegegnungen** nicht durch Modelle bzw. Bilder ersetzt werden. Dies beinhaltet auch das Aufsuchen unterschiedlicher Lernorte.

- ⊗ Bei der Übertragung von **Bildern / Grafiken** in tastbare Qualität ist vorher sehr genau der Informationsgehalt der Abbildung zu analysieren.
- ⊗ Vor der **Herstellung taktiler Grafiken** sollten folgende Fragen gestellt werden:
  - ✘ Was soll die Grafik veranschaulichen? Kann dies entsprechend taktil umgesetzt werden?
  - ✘ Gibt es evtl. eine andere einfachere Möglichkeit, dies zu verdeutlichen (z.B. „Hörbilder“, Beschreibungen, Modelle, ein Artefakt oder eine reale Begegnung)?
  - ✘ Ist die Information, die die Grafik beinhaltet auch schon im Text vorhanden – ist sie redundant?
  - ✘ Kann die Abbildung bei der taktilen Umsetzung vereinfacht werden, ohne die relevanten Informationen zu verlieren?
  - ✘ Ist es sinnvoller die komplexe Information einer Grafik in zwei oder drei taktilen Grafiken darzustellen?
  - ✘ Steht der Zeitaufwand für die Herstellung in vertretbarem Verhältnis zum Nutzen?

## Didaktik bei Blindheit und bei Sehschädigung

von Prof. Dr. Emmy Csocsán, Freie Universität Bozen,  
Integrationslehrer/innen-Ausbildung 2005

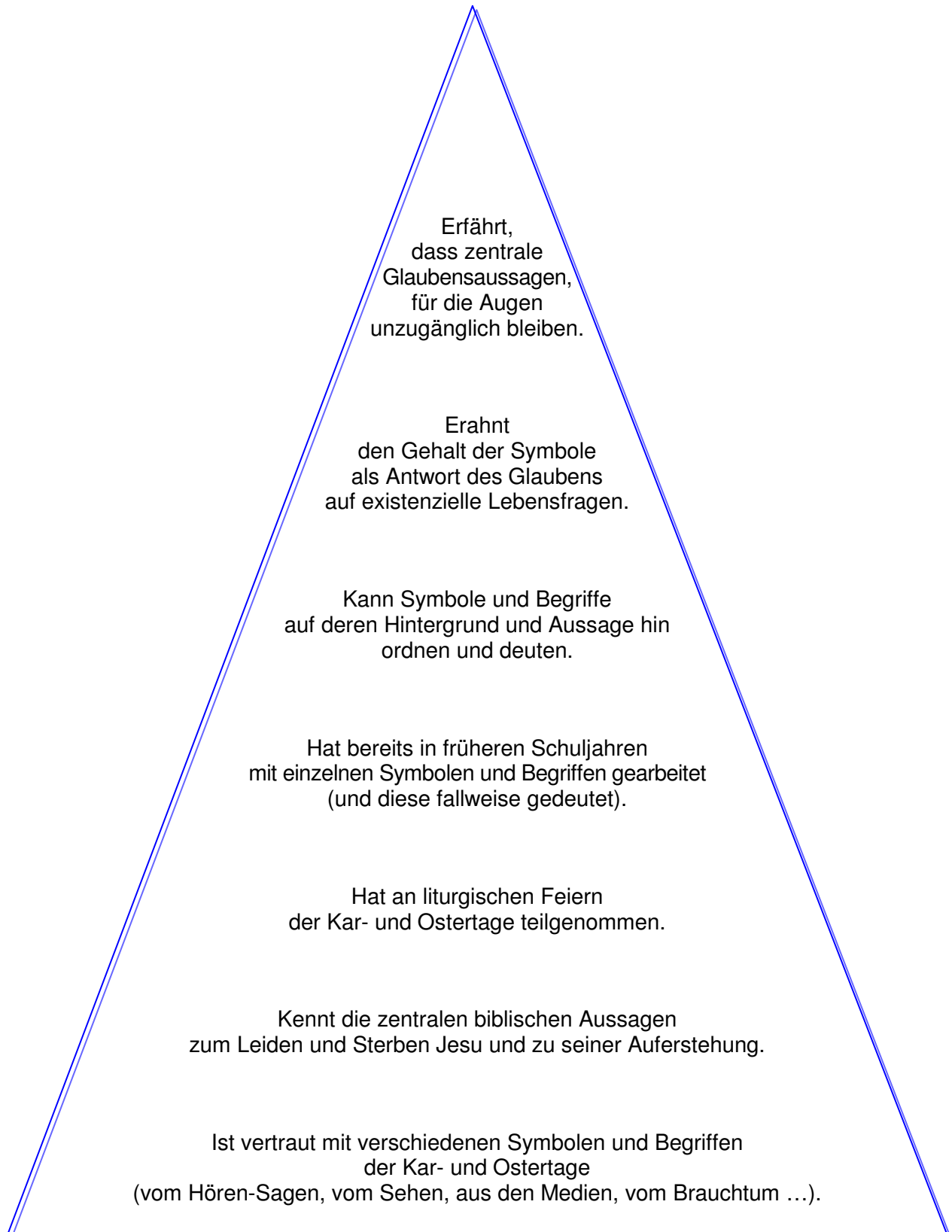
- ⊗ **Aufgaben der Didaktik bei Sehschädigung:**
  - Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und Aneignungsstrategien
  - Anbieten von geeigneten Methoden und Lernmaterialien
  - Konzentration auf das Förderpotential anstatt auf die Defizite
  - Finden von anpassender Flexibilität in Unterrichts- und Arbeitsorganisationsformen.
- ⊗ **Die lernprozessorientierte Didaktik**
  - betrachtet Lernprozesse als komplexe, miteinander eng verbundene psychische Aktivität
  - sieht die Wahrnehmung als Grundlage aller Lernprozesse
  - legt großen Wert auf das imaginative Lernen, welches in der Schule beachtet und ausgenutzt werden soll
  - betrachtet das kognitive Lernen als strukturierten Prozess.
- ⊗ **Didaktische Prinzipien** bei Kindern mit Blindheit:
  - Anbieten von Lernmethoden, die auf den Aneignungsstrategien der Schüler/innen basieren
  - Ermöglichen des Lernens mit allen Sinnen
  - Anbieten einer optimalen Lernumgebung
  - Auswahl und Angebot von individuell angepassten Hilfsmitteln
  - Auswahl, Modifikation und gegebenenfalls Entwicklung von Lern- und Arbeitsmaterial
  - Ermöglichung des aktiv-entdeckenden Lernens und des Nachholens von Erfahrungsdefiziten
  - Förderung der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung
  - Anbieten von Methoden zur Entwicklung des Umgangs mit dem „anders sein“.
- ⊗ **Methodische Prinzipien**
  - Strukturierung in Raum – Zeit – Kommunikation – Lernstoff

Lernbaustein-Entwicklung  
Kleinschrittige Aufarbeitung des Lernstoffes  
Angemessene Veranschaulichung  
Verbalisieren.

- ④ Ein **handlungsorientierter, individualisierender Unterricht**, der die Verschiedenheit aller Schüler/innen berücksichtigt und unterschiedliche Zugangsweisen und Lernwege ermöglicht, ist ein Unterricht, der den Lernbedürfnissen eines Kindes mit Sehschädigung sehr entgegenkommt.
- ④ Das **Lernen** mit allen Sinnen und, wo immer machbar, anhand von Realbegegnungen, kommt sehenden und nicht-sehenden gleichermaßen Schüler/innen zugute.

## 4. Lernbaustein-Entwicklungs-Pyramide

### 4,1. LEP bezogen auf den Inhalt



## 4,2. LEP bezogen auf die Arbeitstechniken

Weiß  
um die Bedeutung  
von Farben  
für Menschen ohne  
SehSchädigung  
und auch, dass Farben  
symbolische Bedeutung  
haben können.

Hat von  
(zumindest einigen) Symbolen  
der Kar- und Ostertage  
eine Vorstellung:  
hat sie *in echt* erfahren und *gesehen*  
und kann sie auch *benennen*.

Die Klasse ist mit dem Thema  
Blindheit vertraut:  
öfters wird dies mit der Klasse  
auch auf der Erfahrungsebene thematisiert.  
Dazu sind in der Klasse Augenbinden vorhanden.

Ist vertraut mit den räumlichen Gegebenheiten  
im Klassenzimmer  
sowie mit wechselnden Sozial- und Arbeitsformen.

Verfügt über ein Arbeitsheft:  
arbeitet im Fach mit Zusammenfassungen  
in schriftlicher Form (Brailleschrift, taktile Bilder).

Ist geübt im Umgang mit Tastbildern und im taktilen Erkennen  
von Gegenständen des täglichen Gebrauchs.

Kann in Brailleschrift lesen.



## 4,2. LEP bezogen auf die sozialen Kompetenzen

In der Klasse sind bestimmte Rahmenbedingungen (bzgl. Sitzordnung, Raumgestaltung, Gesprächsregeln, Verhalten bei Wechsel in Spezialräume u.ä.) geklärt und eingeübt.

Ähnliches gilt auch für die Lehrpersonen, die in der Mittelschule seit gut einem halben Jahr mit dem Schüler mit Blindheit arbeiten.

Auch die neuen Mitschüler/innen haben sich in der Zwischenzeit an die besonderen Bedürfnisse ihres Mitschülers gewöhnt. Der Umgang ist unkompliziert, natürlich und spontan.

Besonders unten genannte Schüler/innen (aus dem selben Dorf) sind darin geübt, Aufgaben im Rahmen eines internen Helfersystems zu übernehmen. Sie wissen um die besonderen Bedürfnisse ihres Mitschülers und sie wissen auch, wie sie damit umzugehen haben: *„So viel Hilfe wie notwendig, so viel Eigenständigkeit wie möglich!“*

Unten genannter Anteil der Mitschüler/innen ist mit den besonderen Erfordernissen im Umgang mit Menschen mit Blindheit vertraut: Sie kennen Rahmendingungen und besondere Unterrichtsmethoden, die auf den Mitschüler mit Blindheit abgestimmt sind. Andererseits wissen sie aber auch aus Erfahrung, dass der Mitschüler mit Blindheit zwar manches anders lernt als sie, grundsätzlich aber durchaus imstande ist, dem Unterricht zu folgen und gute Fortschritte zu erzielen.

Ist mit einem Teil der Klassenmitglieder (fünf bis sechs Mitschüler/innen) seit dem Kindergarten bekannt und sie mit ihm.

## 5. Sachinformationen & methodische Überlegungen

### 5,1 Zur Karwoche

#### ☉ Palmsonntag

Mit dem Palmsonntag beginnt die „Heilige Woche“. Bei uns wird sie meist „Karwoche“ genannt (von althochdeutsch *kara* = Sorge, Kummer, Trauer; vgl. englisch *care*). Wenn wir die Osternacht mit zu dieser Woche zählen ist es jedoch keine ausschließliche Trauerwoche. Sie ist mehr! Wir feiern in dieser Woche den Sieg Jesu Christi über Unrecht und Tod. Dies kündigt sich am Palmsonntag bereits an.

Biblisch nimmt der Tag Bezug auf den Einzug Jesu in Jerusalem. Die Menschen begrüßten Jesus mit Palmzweigen und Hosanna-Rufen.

Liturgisch steht die Palmprozession im Mittelpunkt – bei uns mit dem von Kindern sehr gepflegten Brauch des Palmstangen-Tragens. Auch wir ehren Jesus als unseren König, als einen König der sich in bewussten Kontrast zu den weltlichen Herrschern stellt: Jesus, der „nicht hoch zu Ross daherkommt“, sondern auf einem Esel reitet, der auf Gewalt und Einfluss verzichtet, selbst wenn er dafür sterben muss. Dies deutet sich bereits bei der liturgischen Feier des Palmsonntags an, wo als Evangelium die Passion vorgelesen wird.

#### ☉ Gründonnerstag

Die Bedeutung des Namens leitet sich nicht von der grünen Farbe ab, sondern kommt ebenfalls vom Althochdeutschen: *greinen* stand einst für weinen (übrigens bei uns im Dialekt nach wie vor!).

Biblisch nimmt der Tag Bezug auf das letzte Abendmahl und die anschließende Todesangst Jesu am Ölberg.

Liturgisch versammelt sich die Gemeinde am Abend und feiert in besonderer Weise das Gedächtnis des Letzen Abendmahles. Das Evangelium von der Fußwaschung, das bei der abendlichen Eucharistiefeier verlesen wird, hat eigentlich den gleichen Inhalt wie die Feier des Letzten Abendmahles auch: Dienst und Hingabe.

Im Anschluss an die Abendmahlfeier finden bei uns in den Pfarreien meist Anbetungsstunden an den traditionellen Ostergräbern statt, die sogenannten Ölbergstunden im Gedenken an die Todesangst Jesu und in Solidarität mit allen Leidenden.

#### ☉ Karfreitag

Die Bedeutung des Namens ist dieselbe wie die bei der Karwoche. Im Zentrum des Karfreitags steht das Kreuz. Durch den Tod Jesu, der in die Auferstehung führte, wurde aus dem Marterpfahl, ursprünglich ein Zeichen der Schmach und des Untergangs in Gottverlassenheit, ein Symbol des Sieges über den Tod, ein Ausdruck der Hoffnung auf neues Leben. Das Kreuz wurde zum Erkennungs- und Bekenntniszeichen der Christen überhaupt. Die richtig verstandene Verehrung des Kreuzes ist Mittelpunkt des christlichen Glaubens.

Biblisch nimmt der Tag Bezug auf den Prozess und die Folterung, die Verurteilung und den Kreuzweg sowie auf das Sterben Jesu.

Liturgisch versammelt sich die Gemeinde am Nachmittag, zur Todesstunde Jesu, zu einem eigenen Gottesdienst in dessen Mittelpunkt die Berichte vom Sterben des Herrn und die Kreuzverehrung stehen.

### **Osternacht**

Die Bedeutung des Namens ist umstritten: entweder leitet er sich ab vom Begriff "Ostara" (Osten) oder "Eoastrae", dem angelsächsischen Namen der teutonischen Göttin der Morgenröte, des Frühlings und der Fruchtbarkeit. Die Heilige Woche findet ihren Höhepunkt in der Feier der Osternacht. In dieser Nacht erinnert sich die Kirche des zentralen Heilsgeschehens, das mit der Schöpfung begann, in der Erwählung und Errettung des Volkes Israel deutlich wurde und in Tod und Auferweckung Jesu zum Durchbruch kam.

Biblisch nimmt der Tag bzw. die Nacht und der folgende Sonntag Bezug auf die Auffindung des leeren Grabes und die ersten Begegnungen mit dem Auferstandenen.

Liturgisch versammeln sich die Gläubigen am Abend zur Auferstehungsfeier. Wasser und Licht sind die beiden zentralen Symbole dieser Nacht. Christus, das Licht (Osterfeuer, Osterkerze) durchbricht das Dunkel der Nacht und leuchtet der Menschheit zu einem neuen Anfang. Das Wasser (der Taufe) stellt zeichenhaft die Quelle des neuen Lebens dar, in die wir durch die Erlösung Jesu Christi hineingeraten.

## **5,2 Methodische Überlegungen zur erarbeiteten Unterrichtseinheit**

### **Spiel zum Einstieg**

Der spielerische Einstieg in der vorgeschlagenen Form möchte ein Antwortversuch sein auf die Fragen von Renate Walthes in „Einsichten – Überlegungen zu Wahrnehmung und Vorstellung und ihre pädagogische Konsequenzen für den gemeinsamen Unterricht“ (1998): Wie könnte es möglich gemacht werden, dass die nichtvisuelle Auseinandersetzung mit der Umwelt weniger eine besondere, normabweichende, vielmehr eine spannende, den Lernprozess bereichernde darstellt? Was bedeutet es für den Lernprozess der sehenden Kinder, wenn sie Aneignungsstrategien kennenlernen, die auf einem anderen als dem visuellen, überblickhaften Weg verlaufen.

Weiters sollte ganz gezielt der Tastsinn ins Spiel gebracht werden.

### **Verwendung von „wirklichen“ Symbolen**

Ganz bewusst werden Realsymbole ins Spiel gebracht, so wie sie die Schüler/innen aus ihrem alltäglichen Leben kennen. So empfehlen es auch Astrid Iggesen und Frank Laemers in „Didaktische und methodische Hinweise bei Blindheit“: „Soweit es möglich ist, sollten Realbegegnungen nicht durch Modelle bzw. Bilder ersetzt werden.“ – „Gibt es evtl. eine andere einfachere Möglichkeit (als die einer taktilen Grafik) um den Unterrichtsgegenstand zu verdeutlichen? (z.B. durch ein ‚Hörbild‘, Beschreibungen, ein Modell, ein Artefakt oder eine reale Begegnung, etc.)“. Auch der Internetauftritt ISaR („Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen“ [www.isar-projekt.de](http://www.isar-projekt.de)) empfiehlt das Lernen mit allen Sinnen und, wo immer machbar,

anhand von Realbegegnungen, was übrigens sehenden und nicht-sehenden Schüler/innen gleichermaßen zugute komme.

☉ **Deutung der Symbole und Schaubilder → Verbalisierung**

Es ist darauf zu achten, Gegenstände / Symbole, die sich für die Schüler/innen nicht auf taktilem Weg erschlossen haben, danach auch zu verbalisieren und Schwierigkeiten nicht einfach (nach Abnahme der Augenbinde) visuell zu lösen. Warum konnten wir einzelne Gegenstände nicht be-greifen?

Gleiches gilt auch für die im Verlauf der Stunde zu erarbeitenden „Schaubilder“ zu den einzelnen Tagen der Karwoche.

☉ **Verwendung und Deutung von Farben**

Ganz bewusst werden bei der Erarbeitung des Themas auch Farben und ihre Symbolik ins Spiel gebracht. Die Schüler/innen ohne Sehschädigung sollen angeregt werden, hinter dem Augenscheinlichen auch „dahinter-liegende Botschaften“ zu suchen. Der Schüler mit Blindheit soll erfahren, dass die Farben für Sehende eine vielschichtige Bedeutung haben können und haben.

☉ **Taktiler Bild als Merkblatt / Zusammenfassung**

Besonderes Augenmerk bei der Erstellung des taktilen Merkblattes wurde auf Klarheit und Übersicht gelegt. Die Aussagen sind (inhaltlich wie grafisch) auf das Wesentlichste beschränkt und bedürfen (bewusst) einer Interpretation durch den Betrachter.

Bei der Erstellung wurden die „Aspekte zur blindenpädagogischen Beurteilung von Reliefbildern“ berücksichtigt, wie sie Emmy Csocsán in „blind-sehbehindert 2/91 S. 77“ festhält:

- Die für Blinde zu verfertigende Zeichnung
- soll nicht fotoartig sein;
- soll nicht „zuviel“ enthalten;
- soll gut strukturiert sein;
- soll überall, wenn möglich die Deckung vermeiden;
- soll keine Perspektive verwenden (...)

## 6. Stundenbild

### 6,1. Hinführung

Als Hinführung zum Thema werden die Schüler/innen unvermittelt zu einem Spiel eingeladen. Einziger inhaltlicher Hinweis ist die Mitteilung, dass das Spiel etwas mit der Zeit zu tun hat, auf die wir uns jetzt im Jahreslauf zu bewegen.

Die Schüler/innen können (in freier Wahl, noch vor der Spielanweisung) Kleingruppen mit je vier bis fünf Mitgliedern bilden.

Nun folgt die Spielanleitung und zwar beginnend mit dem Hinweis, dass bei dem nun folgenden Spiel wahrscheinlich jene Schüler/innen einen Vorteil haben werden, die darin geübt sind, Gegenstände tastend zu erkennen, denn zum ersten Teil des Spieles verbinden wir uns alle die Augen. Nun werden verschiedene Gegenstände weiter gereicht, die es gilt, „blind zu erkennen“. Dabei dürfen sich die Mitglieder der Kleingruppe gegenseitig beraten, sollten – im eigenen Interesse – allerdings darauf achten, dass die anderen Gruppen nichts von den Gesprächen mitbekommen. Vor Spielbeginn werden die Augenbinden verteilt. Anschließend erhält jede Kleingruppe je drei Gegenstände, die nach einer Minute an die anderen Gruppen weitergereicht werden müssen.







Nach vier, fünf Spielminuten (und vier Runden) geht es darum, dass die Kleingruppen auf einem Blatt all jene Gegenstände aufschreiben, die sie erkannt zu haben glauben. Vorher werden die Gegenstände aus dem Blickfeld der Schüler/innen genommen. Erst dann dürfen die Augenbinden abgenommen werden. Da nur eine/r in der Gruppe schreiben muss und die andern diktieren, kann auch der Schüler mit Blindheit gleichberechtigt mitarbeiten und zum Erfolg der Kleingruppe beitragen.

Nachdem die Kleingruppen in zwei Minuten alles aufgeschrieben haben, was sie erkannt zu haben glauben, werden die Notizen ausgetauscht und gemeinsam ausgewertet. Die betreffenden Gegenstände werden von der Lehrperson vorgezeigt und beschrieben. Die Gruppe mit den meisten richtigen Nennungen erhält eine kleine Belohnung, etwa ein Bonbon (und alle anderen Schüler/innen auch!)

## 6,2. Erarbeitung

Bisher wurden die Gegenstände lediglich abgetastet, benannt und falls notwendig beschrieben (wobei besonders darauf zu achten ist, dass sich auch der Schüler mit Blindheit ein Bild machen kann).

Bleibt die Rückbesinnung auf den Hinweis zum Einstieg, dass die Gegenstände etwas mit der Zeit zu tun haben, auf die wir uns gerade zu bewegen. In einem Lehrer-Schüler-Gespräch wird zunächst erarbeitet, inwiefern dies zutrifft. Mögliche Impulsfragen hierfür könnten sein: Mit welcher Zeit haben zumindest einige der Gegenstände zu tun? Auf was weisen einzelne Utensilien hin, wofür können sie Symbol sein?

In der Erarbeitungsphase bleibt zu beachten, dass vorerst die Schüler/innen den inhaltlichen Gesprächsverlauf bestimmen können. Es werden jene Ereignisse (biblischer oder liturgischer Art) besprochen, die spontan genannt werden. Die Systematik spielt vorerst keine Rolle. Allerdings sollen die Schüler/innen jedem besprochenen Ereignis noch weitere passende Gegenstände zuordnen. Daraus ergibt sich allmählich eine Ordnung.

Zwischenziel dieser Phase bleibt es, die Symbole (diese zusätzliche Eigenschaft ist den realen Dingen im Verlauf des Gespräches ja „so ganz nebenbei“ zugewachsen) den einzelnen Kar- und Ostertagen zu zuordnen. Dazu darf sich jede der ursprünglichen Kleingruppen einen Tag auswählen und die dazu passende Menge an Symbolen in ihre Mitte holen. An dieser Stelle soll, ausgehend vom Vorwissen der Schüler/innen – eine Klärung der Begriffe erfolgen: Was bedeutet die traditionelle Bezeichnung der betreffenden Tage als Palmsonntag, Gründonnerstag, Karfreitag und Ostersonntag?

Im nächsten Schritt werden die Kleingruppen aufgefordert, die Gegenstände in ihrer Mitte gefällig auszustellen. Dazu dürfen sie Tücher in passenden Farben als Dekoration aussuchen. Zur Verfügung stehen schwarze, graue, violette, grüne, rote, orange, gelbe und weiße Tücher. Die Schüler/innen begründen ihre Wahl, benennen, was sie mit den einzelnen Farben verbinden. Dabei wird auch auf die Bedeutung der liturgischen Farben verwiesen. Bewusst wird auch noch einmal die grüne Farbe ins Spiel gebracht – mit dem Hinweis, dass die Wortwurzel für den Gründonnerstag nichts mit der grünen Farbe zu tun hat, obschon sie durchaus als passend betrachtet werden kann.





### 6,3. Vertiefung

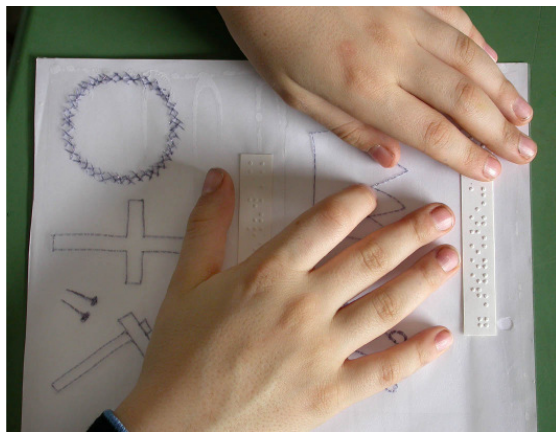
Nun erhalten die Kleingruppen, den Auftrag, die ihnen zugeteilten Symbole mit Hilfe der farbigen Tücher sinnvoll auszustellen. Im Anschluss werden die Ergebnisse von den jeweiligen Kleingruppen kurz vorgestellt und zwar so, dass das erarbeitete Schaubild auch für den Schüler mit Blindheit „sichtbar“ wird. Danach besteht noch die Möglichkeit die „Schaubilder“ kurz zu betrachten bzw. zu betasten.







Auf Papier erhalten die Schüler/innen anschließend eine Zusammenfassung, welche daheim (freiwillig und so kreativ wie möglich) ausgestaltet werden kann. Zur Motivation können die Schüler/innen spontan einige Gestaltungsmöglichkeiten benennen (anmalen, mit passenden Bildern, Bibelworten oder Gebetsrufen illustrieren ...). Der Schüler mit Blindheit bekommt anstelle der Kopie ein tastbares Bild (beschriftet in Braille-Schrift).



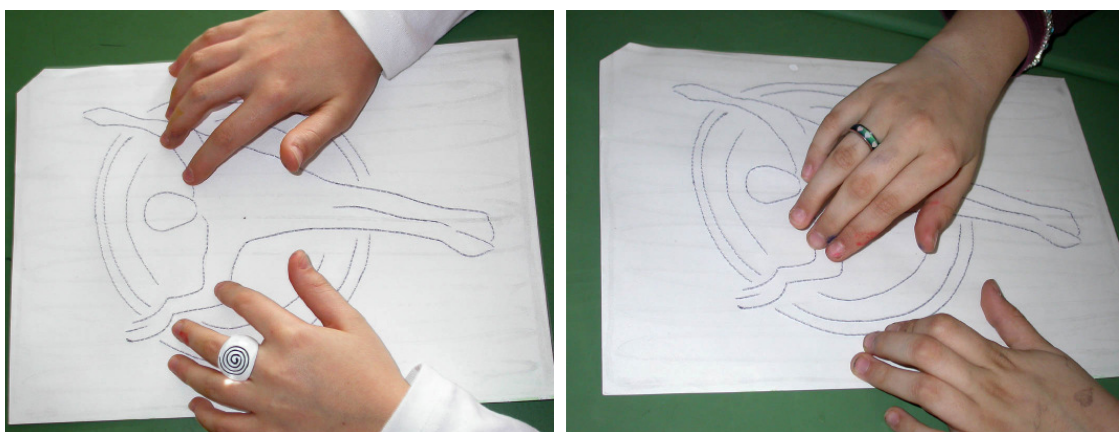
## 6,4. Weiterführung

Abschließend soll eine Beobachtung zur Sprache kommen, die im bisherigen Verlauf (von der Lehrperson) „bewusst übergangen“ wurde. Die größten Schwierigkeiten, die passenden Gegenstände zu finden und zu deuten, bereitet erfahrungsgemäß der Oster-sonntag: Passende Echt-dinge gibt es kaum, Symbole sind schwer zu be-greifen (im wörtlichen wie im übertragenen Sinn). Dies soll im letzten Abschnitt in einem strukturier-ten Lehrer-Schüler-Gespräch thematisiert werden. Ausgehend von der Besprechung dieser Erfahrung, wird nach den Gründen geforscht: Ostern, die Auferstehung ist eine Wirklichkeit, die sich den menschlichen Sinnen entzieht – ein Geheimnis, das nur mit den Augen des Glaubens geschaut werden kann. Der Auferstandene ist in eine Da-seinsform übergegangen, die sich der „irdischen Wahrnehmung“ entzieht. In diesem Zu-sammenhang sollen einige der biblischen Berichte kurz angesprochen werden, die da-von berichten, wie die Jünger Jesu dem Auferstandenen begegnet sind, diesen aber nicht erkannt haben: Maria von Magdala, die den vermeintlichen Gärtner trifft, die Em-mausjünger, die mit einem vermeintlich Unbekannten unterwegs sind, Tomas, der den Auferstandenen erst erkennt, als er dessen Wunden berühren darf...

Schon allein deshalb braucht es uns nicht zu wundern, dass wir kaum Gegenstände zur Verfügung haben, die unmissverständlich das Ostergeheimnis symbolisieren. Wir sind auf Bilder (des Glaubens angewiesen), die immer einer Deutung bedürfen.

Dieser Herausforderung war sich auch der Auferstandene bewusst, als er zu Tomas sagte: „Weil du mich gesehen hast, glaubst du. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben!“ (Joh 20,29).

Sollte es sich ergeben, kann (muss aber nicht) noch angesprochen werden, dass zu-mindest in diesem Bereich Menschen mit und ohne Seh-schädigung „gleichberechtigt“ sind: Es gilt der bekannte Ausspruch von Antoine de Saint-Exupéry: „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“





## 7. Lern und Anschauungsmaterialien

### 7,1. Liste der benötigten Lernmittel und Materialien

#### Zur Hinführung / für das Spiel

- |                        |                                 |
|------------------------|---------------------------------|
| 1. Krone               | 7. Osterkerze                   |
| 2. Palmzweige          | 8. Seil                         |
| 3. Schüssel mit Wasser | 9. Nägel                        |
| 4. Kreuz               | 10. Hammer                      |
| 5. Dornenkrone         | 11. Kelch                       |
| 6. Stein               | 12. Tastbares Auferstehungsbild |
- Bonbons - „Belohnung“ für Spiel  
Augenbinden

#### Erarbeitung

farbige Tücher (je zwei schwarze, graue, violette, grüne, rote, orange, gelbe und weiße)

#### Vertiefung

18 Kopien mit Zusammenfassung für die Mappen  
1 Tastbild



## 7,1. Zur Herstellung von Hilfsmitteln bei Blindheit

<p><b>Fuser / Schwellpapier</b></p> <p>Das Schwellpapier ist ein Spezialpapier, welches mit einer hitzeempfindlichen Schicht versehen ist (Mikrokapselpapier). Die darzustellenden Informationen werden mit einem Kopierer, Tintenstrahldrucker oder handschriftlich auf die beschichtete Seite des Papiers aufgebracht. Als Kopierer sind nur Geräte geeignet, die ein sog. kaltes Kopierverfahren verwenden. Andere Geräte könnten beschädigt werden. In einem zweiten Arbeitsschritt werden die kopierten, bedruckten oder beschriebenen Schwellpapierseiten in einem Heizapparat (Fuser) erwärmt. Die Beschichtung quillt dadurch auf. Dabei erhitzen sich zuerst die geschwärzten Bereiche und dehnen sich somit schneller aus. Der Erwärmungsvorgang wird unterbrochen, so dass lediglich die geschwärzten Bereiche tastbar erhaben werden.</p>	
<p><b>Zeichenbretter für blinde Menschen</b></p> <p>Taktile Zeichenplatte mit tastbaren Markierungen zum Erstellen von Zeichnungen auf Kunststoffolie. Die mit einem spitzen Stift gezogenen Linien treten aus der Oberfläche hervor und sind dadurch tastbar.</p>	
<p><b>Punktschriftmaschinen</b></p> <p>Es gibt mechanische, elektrische und elektronische Maschinen. Die elektronischen Maschinen können mit einem Computer verbunden werden und ermöglichen eine Vielzahl von Funktionen.</p> <p>Eine mechanische Maschine der Firma Erika Picht ermöglicht die Produktion von 8-Punkt-Braille (Computerbraille).</p>	

## 8. Reflexion

### 8,1. Nach der Vorstellung der Modellstunde im Rahmen des Laboratoriums an der Universität Brixen

Gegenständliche Modellstunde wurde im Rahmen des Laboratoriums „Integrative Didaktik“ im Spezialisierungskurs für Integrationslehrkräfte an der Universität Bozen am 12. März 2005 vorgestellt und besprochen. Daraus konnten wir unter anderem folgende Erkenntnisse gewinnen.

- ④ Menschen mit Blindheit brauchen mehr Zeit, bis sie (Unterrichts-)Gegenstände und Zusammenhänge, die Sehende oft auf den „ersten Blick“ erfassen, begreifen. Deshalb braucht Lernen zusammen mit Menschen mit Blindheit einen größeren Zeitrahmen: Bei der Vorstellung unserer Modellstunde zeigte „die Schülerin mit fiktiver Blindheit“ ausgesprochen großes Interesse an vorgezeigten Gegenständen, war bemüht jedes Detail abzutasten und zu verstehen. Dadurch war die Zeiteinteilung zu knapp bemessen. In diesem Fall würden wir die Unterrichtsinhalte (spontan) auf zwei Stunden aufteilen.
- ④ Menschen mit Blindheit sind auf ganz konkrete Anweisungen hinsichtlich der Arbeitsplatzbeschaffenheit und der Orientierung im Raum (z.B. bei Gruppenarbeiten) angewiesen. Hierfür bedarf es der Erfahrung bzw. einer gewissen Routine von Seiten der Lehrpersonen und Helfersysteme (auch von Seiten der Schüler/innen). So ist es wichtig, unnötige Hindernisse aus dem Weg zu schaffen und den Arbeitsplatz „übersichtlich“ zu gestalten. Auch müssen Lehrpersonen und Mitschüler/innen wissen, wie man Blinde führt – im konkreten Fall kann und muss das gelernt und geübt werden. Davon würden auch die Sehenden viel profitieren (Abbau von Berührungsängsten und Hemmungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung, Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenz).
- ④ Wenn eine Veränderung der gewohnten Sitzordnung erfolgt (etwa bei Gruppenarbeiten), so ist es bei Gesprächen wichtig, die Angesprochenen bzw. Sprechenden mit Namen zu benennen. So kann sich der Schüler mit Blindheit leichter orientieren bzw. erspart sich die Konzentration darauf, wer das wohl gerade sein könnte, der/die da gerade spricht.
- ④ Bei der Ausarbeitung der Modellstunde sind wir von der (realistischen) Situation ausgegangen, dass der Religionsunterricht im Normalfall „ohne zusätzliche Integrationslehrkraft auskommen muss“. Bei der Vorstellung im Rahmen des Laboratoriums haben wir (und auch „unsere fiktiven Schüler/innen“) jedoch erfahren, wie vorteilhaft und entlastend die Arbeit im Team wäre. Dabei haben „beide Lehrpersonen“ eine gleichberechtigte Rolle hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung übernommen. Das Rollenbild „Fachlehrer vor der Klasse – Integrationslehrer neben dem Schüler mit Blindheit“ wurde aufgebrochen. Beide Lehrpersonen haben mit allen Schüler/innen gearbeitet.
- ④ Bei der Vorstellung der Modellstunde hat sich bestätigt, dass vom „Tastspiel“ Sehende nicht minder profitieren als Blinde. Durch den „Entzug des Sehsinnes“ waren Letztere gezwungen mit allen Sinnen zu lernen und so vieles, was sonst leicht übersehen wird, intensiver und genauer wahrzunehmen. Weil das spielerisch geschah, war es auch noch spannend. Der Schüler mit Blindheit behindert nicht den Unterricht, sondern bereichert ihn.

## 8,2. Nach der Erprobung der Modellstunde im Unterricht

Die Erprobung der Modellstunde erfolgte in einer ersten Klasse Mittelschule (6. Jahrgangstufe) am Mittwoch, 23. März 2005. Es war die Klasse 1A der Mittelschule Ahrntal, in der unterfertiger Eduard Tasser als Integrationslehrer arbeitet.

- ④ Die Erprobung war von einer gewissen Aufgeregtheit begleitet: Die Annahme einer neuen, ungewohnten Situation – ein Mitschüler ist blind – war für die Schüler/innen spannend und irritierend zugleich. Wäre die fiktive Situation Alltag, so wäre wohl auch der Umgang damit natürlicher.
- ④ Es bestätigte sich die Erfahrung, dass Lernen zusammen mit Menschen mit Blindheit mehr Zeit in Anspruch nimmt, dafür aber unter Umständen für alle intensiver ist.
- ④ Die Schüler/innen waren sich nicht bewusst, wie wichtig für Menschen (Mitschüler) mit Blindheit Ruhe und ein geordnetes Arbeiten sind. Die konkrete Erfahrung: Nach dem Zufallsprinzip wurde ein Schüler „zum Blinden gemacht“, der eher als unruhig und vorlaut gilt. Aufgrund der Tatsache, dass er seinen Sehsinn durch akustische und taktile Aufmerksamkeit ausgleichen musste, wurde der Schüler „wie von selbst“ ganz ruhig und konzentriert und war für jede Initiative in Richtung mehr Ruhe und Ordnung dankbar.
- ④ Klare Anweisungen hinsichtlich des Arbeitsplatzes (wo welche Kleingruppen wie arbeiten sollen) waren für den Schüler mit Blindheit unverzichtbar, hilfreich waren sie aber auch für alle anderen.
- ④ Das Verbalisieren von Anschauungsmaterialien und Unterrichtsvorgängen, die gegenseitige Ansprache mit Namen, das Vermeiden nonverbaler Aufforderungen oder Zeigegesten war anstrengend und erforderte ein Umdenken, zugleich war es aber eine Herausforderung an die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und an einen bewussteren Umgang miteinander.
- ④ Die Schüler/innen waren völlig überrascht, wie leicht es eigentlich möglich wäre, einen Mitschüler mit Blindheit in den Regelunterricht zu integrieren. In der Anfangsphase waren sie instinktiv versucht, den Mitschüler mit Blindheit zu „bemuttern“, ihm einfach die Arbeiten abzunehmen, anstatt ihn in seiner Eigenständigkeit und Eigenheit zu fördern.
- ④ Das Tastspiel zum Einstieg hat einige Schüler/innen (im Unterschied zu den Erwachsenen im Rahmen des Laboratoriums) auch zu weniger ernsthaften Experimenten verleitet: Gegenstände wurden beim Zurücklegen („ohne es zu sehen“) ins Wasser gestellt, die Dornenkrone dem Gegenüber mitunter recht nachdrücklich in die Hand gedrückt. Im konkreten Fall haben wir – ohne „Schlimmes“ zu ahnen – die Palmkätzchen mit den bunten Krepppapiermaschen zugleich mit der Wasserschüssel ausgegeben. Bald landeten die Palmkätzchen im Wasser, die Krepppapierbänder weichten auf und färbten ab. Allerdings: Solche „Missgeschicke“ haben einen großen Lerneffekt: Nie mehr würden wir diese Gegenstände in die gleiche Gruppe geben!

- ④ Die Stunde wurde einhellig als spannend und intensiv erlebt. „Ohne zu sehen“ haben die Schüler/innen so manches (vor allem Gewohntes) „viel intensiver gesehen“. Einhelliger Tenor am Ende des Experiments: „So etwas könnten wir öfters machen!“
- ④ Die Modellstunde, ursprünglich nur für eine Klasse mit einem Schüler mit Blindheit konzipiert, hat sich auch in einer Klasse ohne Schüler mit Sehbehinderung bestens bewährt. Aufgrund dieser Erfahrung würden wir die Unterrichtssequenz künftig auf alle Fälle auch in Klassen durchführen, in der sich keine Schüler mit visuellen Wahrnehmungsstörungen befinden. Unter diesem Aspekt hätte also nicht nur die betroffene Klasse vom Schüler mit Blindheit profitiert, sondern auch noch Parallelklassen.



## 9. Literaturliste

Aach, Astrid / Laemers, Frank : Didaktische und methodische Hinweise bei Blindheit und Sehbehinderung in: [http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/didaktische\\_hinweise\\_einleitung](http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/didaktische_hinweise_einleitung)

Badde, Gudrun: Die Adaption von Spielen zur gemeinsamen Nutzung von blinden und sehenden Kindern in: [http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/gudrun\\_badde\\_adaption\\_von\\_spielen](http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/gudrun_badde_adaption_von_spielen)

Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Einführung in die Behindertenpädagogik III. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, 1977

Csocsán, Emmy: Aspekte zur blindenpädagogischen Beurteilung von Reliefbildern, in : „blind-sehbehindert“ 2/91

Dürr, Michaela: Integrativer Unterricht an der Regelschule. Ein Fallbeispiel, Waxmann Verlag Münster, 2001

Katholische Bibelanstalt GmbH: Die Bibel. Altes und Neues Testament Einheitsübersetzung, Herder-Verlag, 1980

Krug, Franz-K: Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern, Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 2001

Meier, Christine / Richte, Judith: Sinn-voll und alltäglich. Materialsammlung für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, Verlag für modernes Lernen Dortmund, 1994

Pädagogisches Institut der Provinz Bozen, Südtirol (Hrsg.): Planungshilfen Religion Mittelschule. Pädagogisches Institut Bozen, 1992

Pluhar, Christine: Bilder im Unterricht der Blindenschule, in: Spitzer, K. / Lange, M.(Hrsg.): Tasten und Gestalten. Kunst und Kunsterziehung bei Blinden. Neuauflage, Hannover: (VzFB, S. 506-522), 1988 in: [http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/extern\\_10/pluha](http://www.couchtv.de/isar/didaktikpool/extern_10/pluha)

Rath, Waltraut: Sehbehindertenpädagogik. Kommentar, Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, 1987

Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz, Karl Rauch Verlag Düsseldorf, 1994

Schindele, Rudolf: Didaktik des Unterrichtes bei Sehschädigung, in: Rath, Waltraut / Hudelmeyer, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik II. Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten, Marhold Berlin, 1985

Stenglin, Willi / Volz, Ludwig: Religion an der Hauptschule 6. Lehrerkommentar, Kösel-Verlag München, 1986

Walthes, Renate: Einsichten – Überlegungen zu Wahrnehmung und Vorstellung und ihre pädagogischen Konsequenzen für den Unterricht, in Pliege, H.: Sehgeschädigte Kinder in allgemeinen Schulen – heute ein Regelfall? Vzfb Hannover, 1998

Walthes, Renate: Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 2003

Weihe-Kölker, Andrea : Die Adaption von Arbeitsmaterialien im Unterricht mit blinden Kindern in: <http://www.isar-projekt.de>

Zollitsch, Elke / Csocsán, Emmy: Miteinander Lernen macht Spaß, in: <http://www.isar-projekt.de>