



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen

Didaktikpool

Gudrun Badde

...und aus bist Du?

Das Regelspiel als Hilfe für blinde Kinder

1994

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

Internet: <http://isar.reha.uni-dortmund.de>



...und aus bist Du?

Das Regelspiel als Hilfe für blinde Kinder

Graduierungsarbeit
für die staatliche Abschlußprüfung
im Fachbereich Sozialwesen
Studienrichtung Sozialpädagogik
an der
KATHOLISCHEN FACHHOCHSCHULE NW
ABTEILUNG MÜNSTER

vorgelegt von
Gudrun Badde
am 29. 3. 1994

Inhalt

Inhalt.....	2
Mein Spiel - Dein Spiel - Unser Spiel.....	6
1 Einleitung	6
1.1 Warum dieses Thema?	6
1.2 Überblick über den Aufbau der Arbeit.....	8
2 Das Phänomen Spiel.....	9
2.1 Begriffsklärung.....	9
2.1.1 Die Bestimmung des Begriffs "Spiel".....	9
2.1.2 Definition des Begriffs: "Hilfe"	11
2.2 verschiedene Klassifikationsmodelle des Spiels	11
2.2.1 Kategorisierungsmodelle, die nicht vom Spieler ausgehen.....	12
2.2.2 Klassifikationsmodelle, die vom Spieler ausgehen	12
2.3 Die vier spieltheoretischen Ansätze von RUBIN.....	14
2.3.1 Der kognitive Ansatz	14
2.3.2 Der erregungsregulierende Ansatz.....	15
2.3.3 Der soziale Ansatz	15
2.3.4 Der psychoanalytische Ansatz.....	15
2.4 Menschenbild und Verständnis von Entwicklung in der Spielliteratur	16
3 Entwicklung der Spieltätigkeit.....	17
3.1 Das Übungsspiel	18
3.1.1 Objektspiele	18
3.1.1.1 Das stereotype Spiel.....	19
3.1.1.2 Das relationale Spiel.....	19
3.1.1.3 Das funktionale Spiel.....	20
3.1.2 Die frühen Sozialspiele.....	20
3.2 Das Symbolspiel.....	21
3.2.1 Voraussetzungen für das Symbolspiel.....	21
3.2.2 Entwicklung des Symbolspiels	23
3.2.2.1 Dezentrierung.....	24
3.2.2.2 Dekontextualisierung.....	24
3.2.2.3 Sequentierung.....	24
3.2.3 Symbolspiel und Sprache	25
3.2.4 Metakommunikation im Symbolspiel.....	26
3.2.5 Sozialisation durch Symbolspiele.....	26
3.3 Das Regelspiel.....	28
3.3.1 Definition des Regelspiels.....	28
3.3.2 Merkmale des Regelspiels.....	29

3.3.3	Klassifikation der Regelspiele	29
3.3.3.1	Klassifikation bei PIAGET	29
3.3.3.2	Klassifikation bei Einsiedler	30
3.3.3.3	Zusammenhang von Ritual und Regel	31
3.3.4	Das Spielen nach Regeln	31
3.3.4.1	Erste Erfahrungen mit Regelstrukturen	32
3.3.4.2	Entwicklung des Regelbewußtseins	32
3.3.4.3	Kognitive Anforderungen des Regelspiels an den Spieler	33
3.3.4.4	Der Einfluß des Regelspiels auf die sozial-moralische Entwicklung	34
4	Relevanz der spieltheoretischen Ansätze für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit unter Einbeziehung des Menschenbildes	35
5	Überblick über die blindenpädagogischen Forschungen im Bereich der frühkindlichen Entwicklung	38
5.1	Das Problem der vergleichenden Untersuchungen	38
5.1.1	Neue Fragestellungen	39
5.2	Die vier theoretischen Ansätze von RUBIN (1982)	40
5.2.1	Der kognitive Ansatz	40
5.2.2	Der erregungsregulierende Ansatz	41
5.2.3	Der soziale Ansatz	41
5.2.4	Der psychoanalytische Ansatz	42
5.2.5	Bedeutung der Aussagen für das Spiel blinder Kinder	42
5.3	Eröffnung anderer Perspektiven	42
6	Die Wahrnehmungstheorie Melchior PALAGYIs	43
6.1	Einleitende Überlegungen	43
6.2	Die wichtigsten Grundbegriffe	44
6.3	Darstellung des Grundgedankens	44
6.3.1	Ohne Selbstbewegung keine Wahrnehmung der Außenwelt	45
6.3.2	Keine Wahrnehmung ohne Phantasie	45
6.4	Die virtuelle Bewegung	46
6.5	Die Bedeutung der Wahrnehmungstheorie PALAGYI für das Spiel der (blinden) Kinder	48
7	Das Spiel der blinden Kinder	51
7.1	Forschungsergebnisse zum Spielverhalten blinder Kinder	51
7.2	Unterstützen durch Verstehen	52
7.3	Das Übungsspiel bei Kindern mit einer Sehschädigung	52
7.3.1	Objektspiele	53
7.3.1.1	Das stereotype Spiel	53

7.3.1.2 Das relationale Spiel.....	54
7.3.1.3 Das funktionale Spiel.....	54
7.3.2 Die frühen soziale Spiele.....	55
7.4 Das Symbolspiel bei blinden Kindern.....	56
7.4.1 Selbstbezogene Symbolspiele.....	56
7.4.2 Fremdbezogenes Symbolspiel.....	57
7.4.3 Das gemeinsame Symbolspiel.....	59
7.4.4 Metakommunikation im Symbolspiel.....	60
7.5 Das Regelspiel.....	60
7.5.1 Schonraum Regelspiel.....	60
7.5.1.1. Gewinnen und Verlieren.....	63
7.5.1.2 Der Einstieg ins gemeinsame Spiel.....	63
8 Résumé.....	65
Spielräume - Spiele - Mitspielen	67
9. Grundsätzliche Überlegungen zum Schaffen von Spielräumen.....	67
9.1 Was sind Gesellschaftsspiele?.....	67
9.2 Wann machen Gesellschaftsspiele Spaß?.....	67
9.2.2 Mit "Spaß und Spannung" starten.....	68
10 Welche Spiele - wann - wie?.....	69
10.1 Die Reihenfolge der Spiele.....	69
10.2 Die Adaptation der Spiele.....	69
10.2.1 Tastqualitäten ersetzen Farben.....	70
10.2.2 Spiele auf Spielbrettern.....	70
10.3 Tips für die taktile Gestaltung der Spiele.....	71
10.4 Tips für die Durchführung der Spiele.....	72
10.5 Differenzieren von Tastqualitäten - Spielerisch "üben".....	72
11 Spiele, die für blinde Kinder gut geeignet sind.....	73
11.1 Spiele mit ganz einfachen Regeln.....	73
11.2 Spiele, bei denen schon einfache Spielstrategien erforderlich sind.....	82
11.3 Spiele, die das Überblicken von etwas komplexeren Spielstrategien erfordern.....	94
11.4 Weitere "Spielräume" zur eigenen Entdeckung.....	113
11.4.1 Kartenspiele.....	113
11.4.2 Würfelspiele - Spiele mit Würfeln.....	113
11.4.3 Kimspiele.....	113
11.4.4 Kreisspiele und Bewegungslieder.....	113
12 Nachwort.....	114
Anhang.....	115



© Gudrun Badde, Bewegung im Dialog e.V.

Verzeichnis der Spiele	115
Hilfreiche Adressen:	115
Literaturverzeichnis:	117
Erklärung	123

Mein Spiel - Dein Spiel - Unser Spiel

1 Einleitung

1.1 Warum dieses Thema?

"Eene meene muh und aus bist Du!" So lautet ein bekannter Abzählvers. Wenn ich diesen Vers in meinen Gedanken von Kindern beim Spielen rufen höre, so höre ich förmlich das Ausrufezeichen mit. Aus bist DU! Ausgeschieden, ausgeschlossen von der nächsten Runde, aber auch erlöst von der bangen Frage, ob ich es sein werde, der für die spezielle Aufgabe ausgezählt wird. Den Regeln des Spiels entsprechend ist dieses Ausgezählt-werden eine (fast) unwiderrufliche Entscheidung. Du bist es oder Du bist es nicht.

Der Titel dieser Arbeit lautet "... und aus bist Du?" Statt des in meiner Vorstellung unüberhörbaren Ausrufezeichens steht hier ein Fragezeichen. Es ist noch nicht entschieden, wer hier ausgezählt worden ist, wer mit tun darf.

Beobachtet man das Zusammenspiel von sehenden und blinden Vorschulkindern, so kann leicht der Eindruck entstehen, daß es schon entschieden ist, wer hier ausgezählt wird. Die blinden Kinder haben oft kaum eine Chance mitzutun. Sie verhalten sich anders und schnell ist auch die Erklärung für diese andere Verhaltensweise gefunden: Weil sie blind sind! Da dieses aber eine Bedingung ist, die unabänderlich ist, scheint auch die Schwierigkeit des gemeinsamen Spielens unabänderlich zu sein

Miteinander spielen heißt miteinander im Kontakt sein. Um diesen Kontakt aufrecht zu erhalten, müssen die jeweiligen Spielpartner einander verstehen. (SCHEUERL 1990, 131) Dieses "Verstehen- wollen" wirft die Frage auf, was blinde Kinder überhaupt von der Welt mitbekommen und wie sie ihre Umwelt begreifen. Doch diese Frage ist nicht so einfach zu beantworten. Die Vorstellung der Sehenden ist geprägt von den eigenen, visuell betonten Auseinandersetzungsprozessen mit der eigenen Umwelt. So fällt das Verstehen der sehgeschädigten Kinder oft schwer und erschwert es, mit ihnen ins Spiel zu kommen.

Dieses Problem betrifft aber nicht nur die Kinder in der Nachbarschaft, auf dem Spielplatz, im Kindergarten, in der Verwandtschaft, sondern auch die Großeltern, Tanten und Onkel, die Freunde und in einem gewissen Maße auch die Eltern und die Geschwister. Geschwisterkinder gehen oft viel spontaner und unbefangener mit ihren behinderten Brüdern und Schwestern um. Sie können uns im Umgang mit Kindern mit einer Behinderung manches zeigen. (WINKELHEIDE 1992) Und trotzdem sind auch sie entlastet, wenn ihnen neue Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie mit ihren Geschwistern ins Spiel kommen können, ohne in zu großem Maße die Spielsituation durch die eigene Kreativität gestalten zu müssen. Es bedeutet auch eine positive Normalisierung

für sie, wenn sie **mit** ihren Freunden **und** ihrem Bruder oder ihrer Schwester mit einer Sehschädigung spielen können.

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten mit einem blinden Kind zu spielen. Die Möglichkeiten sind so vielfältig, wie die Kinder und ihre Spielpartner. Die Ideen und die Möglichkeiten, die sich beim gemeinsamen Spiel entwickeln lassen, sind unendlich groß. Aber leider sind die Möglichkeiten des Verstehens nicht immer spontan gegeben, und durch das Nicht-Verstehen werden viele Spielideen blockiert.

Wenn ich mir nun nach 16 Jahren, die ich unseren blinden Sohn begleitet habe, die Frage stelle, welche durch die Blindheit bedingte Aufgabe mir am schwierigsten erschien, so muß ich sagen, es war das Spielen. Das Verstehen seines Spiels, das Anleiten eines gemeinsamen Spiels mit anderen Kindern, das Spielen in einer größeren, altersgemischten Gruppe z.B. bei Familienfesten. In der mehrjährigen Arbeit mit Familien mit Kindern mit einer Sehschädigung,¹ habe ich diese Fragen und Sorgen bei den meisten Familien immer wieder gefunden.

In der gesamten pädagogischen Literatur wird dem Spiel der Kinder ein hoher, entwicklungsfördernder Wert zugestanden.²

Den Kindern durch das Spiel eine positive Entwicklung zu ermöglichen, ist deshalb der Wunsch fast aller Eltern. Der Satz: "Eigentlich spielt unser Sohn/ unsere Tochter gar nicht **richtig**," entsteht oft aus der Tatsache, daß Eltern die Handlungsweisen der Kinder nicht verstehen und deshalb nicht als Spiel interpretieren können. Die größeren Sorgen, die die Eltern sich um die Entwicklung der Kinder auf Grund der Behinderung machen, werden durch das vermeintliche Fehlen des Spielens verstärkt.

Der Untertitel der Arbeit lautet: "Das Regelspiel als Hilfe für blinde Kinder."

Die besonderen Bedingungen des Regelspiels können den Ablauf und die Gestaltung der Spielhandlungen erleichtern. Im gemeinsamen, durch Regeln vorgegebenen Handeln sind auch die modifizierten Handlungsstrategien des blinden Kindes für die sehenden Mitspieler leichter zu verstehen.

Anliegen dieser Arbeit ist, einige Gründe für das unterschiedliche Spielverhalten von blinden und sehenden Kindern aufzuzeigen. So können die individuellen Spielhandlungen der blinden Kinder in ihrer Bedeutung vielleicht besser erkannt werden. Außerdem sollen Spiele vorgestellt werden, die durch ihre Struktur und ihre spezifische Gestaltung besonders für das gemeinsame Spiel von Menschen mit und ohne Sehschädigung geeignet sind.

Mit dieser Arbeit soll nicht die Auffassung vertreten werden, daß das Spiel nach Regeln die einzige oder beste Art ist, das gemeinsame Spiel von blinden Kindern und Sehenden zu ermöglichen. Es gibt viele positive Beispiele, die deutlich machen, daß viele verschiedene

¹ Im Forschungsprojekt zur bewegungsorientierten Frühförderung mit Familien der Universität Tübingen von 1985 - 1994.

² Vgl. Rousseau 1762; Mead 1956; Sutton-Smith 1978; Fritz 1991.

Spiele mit großem Spaß zusammen gespielt werden können. Das Regelspiel **kann** eine Hilfe sein, mit dem Kind in Kontakt zu kommen, es kennen und verstehen zu lernen, und mit diesem im gemeinsamen Tun erworbenen Verständnis lassen sich dann vielleicht viele, neue Spiele erfinden.

1. 2 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Die Bearbeitung dieses Themas ist von dem Versuch geleitet, theoretische Begründungen für die Art und Weise, wie blinde Kinder spielen, zusammenzutragen und die Bedeutung, die das Regelspiel für das unproblematische Zusammenspiel von sehenden und blinden Kindern haben kann, aufzuzeigen.

Die Arbeit ist in zwei große Abschnitte aufgeteilt: Im ersten Abschnitt werden theoretische Überlegungen zum Kinderspiel und seiner Entwicklung dargelegt.

Die Aufarbeitung der Literatur zum kindlichen Spiel soll die Bedeutung der individuellen Umweltbezüge für die Ausprägung des kindlichen Spiels deutlich machen. Dabei ist festzustellen, daß in den wissenschaftlichen Begründungen und Erklärungen des kindlichen Spiels, der visuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt ein großer Stellenwert eingeräumt wird.

Mit der Wahrnehmungstheorie Melchior PALAGYIs wird der Versuch unternommen, eine Theorie, die der Bewegung grundlegende Funktion für Wahrnehmung zuschreibt, in ihrer Bedeutung für das Verständnis der Wahrnehmungs- und Spielhandlungen blinder Kinder kurz aufzuarbeiten. Es soll verständlich werden, warum diese spezifischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten sich in verändernder Weise auf das Spiel der blinden Kinder auswirken.

Der kurze Überblick über die blindenpädagogische Literatur zum Thema "Frühförderung" soll den Blickwinkel, unter dem die derzeitige wissenschaftliche Literatur die Entwicklung - und damit auch das Spiel - der blinden Kinder erörtert, aufzeigen.

Die Aufarbeitung der aktuellsten Darstellung des Spielverhaltens blinder Kinder soll die Bedeutung dieses Blickwinkel für die Beurteilung des Spielniveaus der blinden Kindern verdeutlichen und andere Fragestellungen aufwerfen.

Im zweiten Abschnitt werden grundsätzliche Überlegungen zum Regelspiel und zum Gesellschaftsspiel dargelegt. Es werden Regelspiele aufgezeigt, die gut geeignet sind, um gemeinsam mit sehenden und blinden Kindern gespielt zu werden. Dabei werden Vorschläge zur Adaptation von Spielen an die besondere Bedingung des Nicht-sehens gemacht und die Kriterien dargelegt, die bei den Spielregeln und der Gestaltung des Spiels, das gemeinsame Agieren vereinfachen. Ziel ist es, eine Situation zu schaffen, die dem blinden Kind ein möglichst selbständiges Tun erlaubt.

Eine vollständige Auflistung aller auf dem Markt befindlichen Spiele ist nicht möglich, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es soll aber versucht werden, die vorgestellten Spiele auf unterschiedliche Entwicklungsstufen zu beziehen und möglichst unterschiedliche Spielsituationen zu beschreiben.

Bei der konkreten Beschreibung der Spiele werden auch Ideen vorgestellt, wie die Kinder im spielerischen Tun an diese Spiele herangeführt werden könnten. Diese Ideen sollen aber als Vor-schläge und nicht als notwendige "Vorübungen" verstanden werden.

Am Schluß der Arbeit werden zur Komplettierung der verschiedenen Spielmöglichkeiten und als Anregung zur Erweiterung der Spielvarianten noch kurz einige andere Spielbereiche aufgezeigt.

2 Das Phänomen Spiel

2.1 Begriffsklärung

2.1.1 Die Bestimmung des Begriffs "Spiel"

In der spieltheoretischen Literatur gibt es kaum eine Frage, die so häufig gestellt und bis heute so unbefriedigend beantwortet wurde wie diese: "Was ist Spiel?" Selbst die Fülle der vorliegenden Definitionsversuche kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Klärung der Was-ist-Frage zu den Hauptproblemen der Spielpädagogik gehört (KLUGE 1981,33).

Um aber das kindliche Spiel, von anderen Tätigkeiten abgrenzen zu können, erscheint es notwendig, sich mit dem Spielbegriff auseinanderzusetzen.

Die Tatsache, daß im deutschen Sprachgebrauch der weiteste und umfassendste und dennoch tiefste Begriff des Wortes "Spiel" vorhanden ist, erschwert die Definition des Begriffes. Auch OERTER (1987) sieht in der Tatsache, daß der Begriff "Spiel" sowohl in der Wissenschaft als auch in der Alltagssprache verwandt wird, ein Problem für die wissenschaftliche Definition des Begriffes. Gleichzeitig sieht er darin aber auch einen Hinweis auf die Weisheit der Kultur, die sich in der Alltagssprache niedergeschlagen hat. Er hält es für lohnend nach der tieferen Bedeutung des Begriffes Spiel zu suchen, das in der deutschen Sprache vom ersten Spiel des Säuglings bis zum virtuosen Spiel eines Musikers mit dem selben Begriff bedacht wird. (vgl. OERTER 1987, 214; u.a.) In der Alltagssprache wird das Wort Spiel für die verschiedensten Situationen und Zusammenhänge gebraucht. Diesen Situationen ist im wesentlichen das Schweben in ambivalenter Entscheidungslosigkeit, die Freiheit vom Sich-festlegen-müssen und die zweckfreie Ausnutzung der vorhandenen Bewegungsfreiheit gemeinsam. (SCHEUERL 1990, 114 ff)

In der Literatur wird Spiel auch häufig als Gegenpol zur Arbeit gesehen. Da es in dieser Arbeit aber ganz konkret um das Kinderspiel geht, ist eine Unterscheidung zwischen Arbeit und Spiel nicht hilfreich, da in unserem Kulturkreis Kinder in der Regel nicht arbeiten. (vgl. BAER/BERKER 1981)

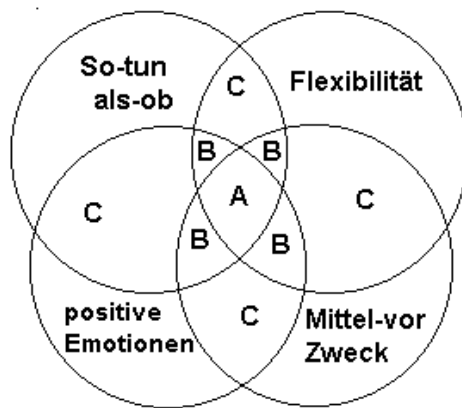
Auch LANDHERR (1987) sieht viele Definitionsschwierigkeiten zum Begriff Spiel. Spiel ist einerseits zweckfrei und nicht dem Überleben, der Produktivität oder dem Profit dienend, dennoch werden ihm viele Funktionen³ im wirklichen Leben zugeschrieben.

Allerdings sind Widersprüche nicht zu vermeiden, wenn Spiel über bestimmte Strukturen und bestimmtes Verhalten definiert werden soll. Deshalb schließt LANDHERR sich BATESON und SCHEUERL an, die Spiel als Rahmen für Verhalten (BATESON 1976, 265) und Spiel als Tätigkeitsfeld (SCHEUERL 1975, 200) definieren. LANDHERR selber definiert Spiel als

Kontext, der durch die Wahrnehmung hoher Freiheit der Zielsetzung und Angemessenheit derselben gekennzeichnet ist. Eine Tätigkeit wird also erst dann zum Spiel, wenn sich der Handelnde als selbstbestimmt und kompetent erfährt (LANDHERR 1987, 259).

EINSIEDLER (1991, 12) schlägt als konstruktive Problemlösung vor, das Spiel nicht zu definieren, sondern im Sinne von KANT (1781), HASSENSTEIN (1976) und LIEDTKE (1980) zu explizieren. Dieses hat den Vorteil, daß die einzelnen Bestimmungsstücke des Spielbegriffs nicht streng voneinander abgegrenzt werden müssen und so im Begriff

"Spiel" die fließenden Übergänge zu anderen Verhaltensweisen mit eingeschlossen sein können.



Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen.
 Bereich A: Spiel bei dem vier Merkmale vorhanden sind.
 Bereich B: drei Spielmerkmale vorhanden
 Bereich C: zwei Spielmerkmale vorhanden

KRASNOR & PEPLER (1980 zit. nach EINSIEDLER, 1991, 13) haben ein Denkmodell vorgelegt, in dem sie in einem Venn-Diagramm vier Spielmerkmale graphisch anordnen. In diesem Diagramm sind die Überschneidungen und die unterschiedlichen Ausprägungen des Spielbegriffs darstellbar. Dieses Modell erlaubt mit dem Explikationsansatz von KANT (1781) die Bezeichnung eines

konkreten Phänomens als Spiel, auch wenn eines der 4 Merkmale fehlt.

³ Z.B. Entwicklung der Spezies und des Individuums (Levy 1978); Steigerung der Kreativität und Originalität im Sozialisierungsprozeß (Sutton-Smith 1978, 66-102); Huizinga (1956) und Caillois (1982) Spiel als Quelle sozialer und kultureller Institutionen.

Nimmt man nun die 4 Merkmale des Venn-Diagramms von KRASNOR & PEPLER 1. So-tun-als-ob, 2. Flexibilität, 3. positive Emotionen, 4. Mittel-vor-Zweck mit den Merkmalen von LANDHERR a) Freiheit der Zielsetzung und Angemessenheit derselben, b) Selbstbestimmung und c) Kompetenz des Handelnden, zusammen, so wird deutlich, daß die eindeutige Definition des Begriffs Spiel deswegen so schwierig ist, weil sich Spiel häufig durch die **innere Befindlichkeit** von anderen Tätigkeiten, wie z.B. Lernen oder Üben unterscheidet. Allein das Fehlen des Merkmals Selbstbestimmung oder Freiheit der Zielsetzung kann für ein Kind den Wechsel vom Spiel zum Lernen bzw. Üben verursachen. (vgl. CHATEAU 1974, 11; HELANKO, 1958) Die Definition einer Tätigkeit als Spiel ist also nur aus der Sicht der agierenden Person möglich.

2.1.2 Definition des Begriffs: "Hilfe"

Das Regelspiel als Hilfe heißt es im Untertitel dieser Arbeit. Was bedeutet Hilfe in diesem Zusammenhang und wozu soll Hilfe geleistet werden?

Das Wort "Hilfe" ist ein so selbstverständliches Wort unserer Alltagssprache, daß es in keinem Duden oder Wörterbuch eine Erklärung für das Wort Hilfe gibt. Auch in den Handbüchern der Pädagogik, Sonderpädagogik oder der Psychologie gibt es keine Erklärung oder Interpretation für das Wort Hilfe. Erst im "Wörterbuch Soziale Arbeit", ist etwas zum Stichwort Hilfe zu finden.

Hier ist ausgeführt, daß der Mensch vier erkennbare Motivationen zur Hilfeleistung hat, die alle darauf beruhen, daß sich der Helfende in einer besseren, (höheren?) Position⁴ befindet als der Hilfsbedürftige. Im Kleinen pädagogischen Wörterbuch gab es zwar das Stichwort Hilfe nicht, aber "die Hilfe zur Selbsthilfe". Dort wird ausdrücklich darauf verwiesen:

- daß jeder Mensch sich häufiger in Situationen befindet, in denen er Hilfe benötigt,
- die Würde des Menschen eine Hilfe verbietet, die abhängig macht,
- daß alles Erziehen in irgendeinem Sinn Hilfe ist. (MOLLENHAUER 1974, 98)

Alle diese Definitionen beziehen sich auf Hilfe von Menschen anderen Menschen gegenüber, und nicht, wie im Untertitel dieser Arbeit erwähnt wird, auf Hilfe durch Bedingungen in der Umwelt. Trotzdem wird deutlich, welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, um sinnvolle Hilfe zu leisten. In diesem Sinne könnte die Definition des Wortes "Hilfe" im o.a. Sinne etwa so lauten:

Nicht Schaffen von Abhängigkeiten, sondern Herstellen von Bedingungen, die eine selbständige, eigenverantwortliche und gleichberechtigte Gestaltung der (Spiel)-Situation ermöglichen.

⁴ Hierzu beschreibt Buchkremer (1988) vier Positionen:

1. Pflegeinstinkt 2. Eros als Hilfemotiv, 3. interaktionelle Identifikation (Buchkremer) 4. Identifikation mit einer dritten Instanz



© Gudrun Badde, Bewegung im Dialog e.V.

2.2 verschiedene Klassifikationsmodelle des Spiels

Das Spiel ist nicht nur ein dynamischer Prozeß, sondern auch eine so komplexe Kategorie menschlichen Verhaltens (SCHMIDTCHEN/ERB 1976, 9), daß es sich einer befriedigenden Kategorisierung entzieht. Da im Rahmen dieser Arbeit die Entwicklung der Spieltätigkeit von Interesse ist, soll in diesem Kapitel die Kategorisierung, die vom Spieler ausgeht etwas ausführlicher dargestellt und andere Kategorisierungsmöglichkeiten nur kurz erwähnt werden.

2.2.1 Kategorisierungsmodelle, die nicht vom Spieler ausgehen

Die mit dem Kinderspiel verbundenen Verhaltensweisen regten Theorienbildungen zur Deutung und Klärung des Phänomens "Spiel" an. Die verschiedenen Erscheinungsformen des kindlichen Spiels sollten unter ein leitendes Prinzip gestellt und verstehend geordnet werden. Dabei wurde dem Spiel von den verschiedenen Autoren jeweils ein zentrales Motiv unterstellt.

ELLIS (1973, zit. nach SCHMIDTCHEN/ERB, 1976) hat die Definitionsversuche zum Spiel in 2 Gruppen eingeteilt:

1. Definitionen, die die motivationale und psychogenetische Ebene betonen;⁵
2. Definitionen, die sich am Inhalt der Spieltätigkeit orientieren. (vgl. BÜHLER 1928; PIAGET 1945)

Die neueren Autoren betonen den dynamischen Aspekt des Spiels. Dies wird bei HECKHAUSEN (1964) in seinem Aktivierungszirkel und bei HELANKO (1958 zit. nach SCHMIDTCHEN/ERB, 1973) in seinem Modell des Individuum-Umwelt-Systems deutlich.

Aus psychoanalytischer Sicht wird die Motivation über die Aufzählungen der Funktionen, die das Spiel erfüllt, benannt. Diese Funktionen sind: Bewältigung von Ängsten, Frustrationen und sozialen Konflikten, sowie die Förderung von sozialer Reife und Hilfe zur Identitätsfindung. (Vgl. FREUD 1908; ZULLIGER 1952 ERIKSON 1971 u.a.)

Der Vollständigkeit halber soll auch diese Klassifikation erwähnt werden. CALLOIS (1958, zit. nach EINSIEDLER, 1991) hat die Spiele unterschieden in:

1. Wettkampfspiele (Agon)
2. Glücksspiele (Alea)
3. Verkleidungsspiele (Mimicry)
4. Rauschhafte Spiele (Ilinx)

⁵ z.B. Groos (1899) sieht den Sinn des Spiels in der Übung lebenswichtiger Funktionen.



Diese Klassifikation unterscheidet die Spiele von der Art her. Deshalb haben sie für diese Arbeit keine Relevanz. Dies gilt auch für die weitere Möglichkeit der Klassifikation durch die Einteilung der verwendeten Spielmaterialien.

2.2.2 Klassifikationsmodelle, die vom Spieler ausgehen

PIAGET hat die Spieltätigkeit der Kinder in 3 Kategorien eingeteilt. In das Übungs⁶-, Symbol- und Regelspiel. Dieses Einteilungsmodell geht vom Spieler aus und stellt die Entwicklung der Intelligenz in einen direkten Zusammenhang mit der Veränderung der Spieltätigkeit der Kinder. PIAGET begreift die 3 Spielformen als aufeinander aufbauend.

BÜHLER hat 1928 ein ähnliches Modell entwickelt.⁷ Hier bauen auch die Spielformen im Zusammenhang mit der Entwicklung aufeinander auf. Anhaltspunkt für die Klassifikation ist bei BÜHLER das Spielerleben der Kinder. Sie unterscheidet 5 Spielformen:

1. Funktionsspiele (vergleichbar den Übungsspielen von PIAGET)
2. Konstruktionsspiele (eine spezielle Form der Funktionsspiele, die durch Materialverwendung gekennzeichnet ist: Bauen, Malen)
3. Illusion- oder Fiktionsspiele (vergleichbar mit dem Type des Symbolspiels)
4. Rollenspiele (als höchste Form des Illusionsspiels)
5. Regelspiele

PIAGET kritisierte an der Klassifikation von BÜHLER die Ungleichheit der Ebenen. Für ihn ist das Konstruktionsspiel eine besondere Kategorie, die zwischen dem sensomotorischen und dem symbolischen Spiel steht.⁸

[...] und das überschreitet das eigentliche Spiel [...] und zwar in Richtung auf die Arbeit oder wenigstens in Richtung auf einen zweckfreien Intelligenzakt (PIAGET,1975,146).

Zusammenfassend sieht PIAGET

[...] drei große Typen von Strukturen, die die kindlichen Spiele charakterisieren und die die Klassifikation im Detail bestimmen: die Übung, das Symbol und die Regel, wobei die Konstruktionsspiele zwischen allen dreien und den angepaßten Verhaltensweisen stehen (PIAGET,1975, 146).

PIAGETs Anliegen war es, eine möglichst objektive Klassifikation zu erstellen. Die Analyse der strukturellen Merkmale des Spiel bei einem Minimum an theoretischen Vorausannahmen schienen ihm der richtige Weg zu sein.

STUCKENHOFF (1983) hat diese Einteilung noch weiter differenziert, wobei er sich aber an die große Dreiteilung von Übungs-Symbol und Regelspiel gehalten hat. Allerdings hat er die Konstruktionsspiele, als eine Form der Symbolspiele, mit in diese Spiel-Rubrizierung aufgenommen.

⁶ Einsiedler schlägt vor den Begriff Übungsspiel von Piaget in sensomotorische Spiele zu verändern, da die neuere Forschung auch schon von kognitiven Verarbeitungsprozessen des Kindes im 1. Lebensjahr ausgeht.

⁷vgl. Fritz 1991, 49.

⁸ Klassifikation nach Bühler bei Piaget (1975, 145)

1. Funktionsspiele (oder sensomotorische Spiele), 2. Fiktionsspiele, 3. die rezeptiven Spiele (Bilder betrachten, Geschichten lauschen usw), 4. Konstruktionsspiele, 5. Gesellschaftsspiele.

Die Einteilung von PIAGET läßt eine große Freiheit in der Einordnung und Interpretation der Spielformen zu. Dieses ist hilfreich, da in vielen Spielformen eine genauere Klassifizierung nicht zu leisten ist, weil sie sich in den Spieltätigkeiten oft überlappen und mischen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die Klassifikation von PIAGET zugrunde gelegt.

Übungs-, Symbol- und Regelspiel sind aufeinander aufbauende Spielformen. Trotzdem sind sie nicht nur in den entsprechenden Entwicklungsstufen vorhanden. EINSIEDLER (1991) hat das Vorhandensein des Übungsspiels über längere Zeiträume bei Bewegungsspielen aufgezeigt. Auch FREITAG-BECKER (1980) betont, daß die unterscheidbaren Spielstufen nicht für ein bestimmtes Alter festzuschreiben sind, da sie ineinander übergehen und nebeneinander bestehen bleiben. Auch VAN DER KOOIJ (1985, 36) betont, daß Spieländerungen im selben Maße von niedrigen zu höheren Spielformen stattfinden wie umgekehrt.

2.3 Die vier spieltheoretischen Ansätze von RUBIN

Seit ROUSSEAU (1762) wird in der Pädagogik über die Bedeutung und die tieferen Ursachen des kindlichen Spiel nachgedacht und diskutiert. Zusätzlich wurden am Ende des 19. Jahrhunderts in die entstehenden Spieltheorien die neuen Erkenntnisse der Psychologie aufgenommen. Alle Spieltheorien bemühen sich, die komplexe Tätigkeit "Spielen" von einem Ursachenprinzip her zu erklären. Von den vielen verschiedenen Erklärungsansätzen der Spieltheorien in der Literatur werden hier die vier verschiedenen Ansätze von RUBIN (1982)⁹ dargestellt.

Diese Ansätze sind für diese Arbeit von besonderer Relevanz, weil eine Übertragung dieser Ansätze auf das Spielverhalten blinder Kinder von BRAMBRING/TRÖSTER (1991) geleistet wurde. Es werden folgende Ansätze dargelegt:

- kognitiver Ansatz
- erregungsregulierender Ansatz
- sozialer Ansatz
- psychoanalytischer Ansatz

2.3.1 Der kognitive Ansatz

In den kognitiven Ansätzen wird die Bedeutung des Spiels im Erwerb und der Umsetzung kognitiver Prozesse gesehen. (PIAGET 1962; VYGOTZKY 1967; BRUNER et

⁹ Zit. nach Brambring/Tröster 1991.

al. 1976) Dabei hat PIAGET die Klassifikation seiner Spielentwicklung eng an sein Modell der Intelligenzentwicklung angelehnt.¹⁰

Nach Piaget handelt es sich beim Spiel um einen assimilativen Prozeß, da im Spiel vom Kind Handlungsschemata eingeübt, reorganisiert und konsolidiert werden (BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 131).

Die Theorie PIAGETs wurde häufig wegen der Annahme, kindliches Spiel sei nur eine Reflexion der kognitiven Entwicklung, kritisiert. Die schöpferische Kraft des kindlichen Spiels wird dabei nicht berücksichtigt (vgl. FLITNER 1972, 52). Andere Autoren sehen das Spiel als eine Möglichkeit, **neue**, flexible Verhaltensweisen zu erlernen. (vgl. SUTTON-SMITH 1966, 1967, 1976; VYGOTZKY 1967, 1978; BRUNER et al. 1976)

2.3.2 Der erregungsregulierende Ansatz

Die erregungsregulierenden oder motivationalen Ansätze (HECKHAUSEN 1964; ELLIS 1973, 1984 u.a.) betonen die Bedeutung des Spiels zur Spannungsregulierung auf ein optimales Spannungsniveau. Nach BERLYNES Erregungstheorie kommt es durch zwei Formen von Umweltveränderungen zur *Erregungserhöhung*.

1. Unterstimulation = Mangel an Anregung,
2. Anregungsüberflutung durch angstauslösende, neuartige Reize.

Die Unterstimulation führt zu Handlungen (Spiel), die die Erregung wieder auf ein optimales Niveau zurückführt. Die Anregungsüberflutung wird durch Schutzfunktionen (Beobachtung, Ablehnung) gemindert. Später ist das Kind dann zur Exploration der neuartigen Situation in der Lage. (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991)

2.3.3 Der soziale Ansatz

Im sozialen Ansatz wird die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Entstehung des Spiels betont. Als eine wesentliche Funktion des Spiels wird hier die Übernahme sozialer Rollen gesehen. ¹¹ Nach GARVEY (1978) und McCALL (1977) entsteht das Spiel durch Anregung und Nachahmung der Bezugspersonen. Daraus ergibt sich eine Abhängigkeit des kindlichen Spiels nicht nur von den Kulturen, in denen das Kind lebt, sondern generell von den sozialen Bezügen, in denen die kindlichen Interaktionen stattfinden.¹² SUTTON-SMITH sieht somit die wichtigste Funktion des Spiels im Erlernen der verschiedenen Rollen und im Einüben der Fähigkeit, erschiedene Rollen einzunehmen. (ebd. 1966, 1967, 1976). Damit dient das Spiel der Übernahme sozialer Einstellungen und Werte einer Kultur. (SCHWARTZMAN 1978, 1979)

¹⁰Übungsspiel als Ausdruck sensomotorischer-, Symbolspiel als Ausdruck präoperationaler- und Regelspiel als Ausdruck konkret-operationaler Intelligenzleistung

¹¹ Im Gegensatz zu den kognitiven Ansätzen steht hier nicht so sehr der Umgang mit den Spielobjekten, sondern die Einbettung des kindlichen Spiels in soziale Bezüge im Vordergrund.

¹² Vgl. Smilansky 1968; Schwartzman 1978, 1979; Darvill 1982;

2.3.4 Der psychoanalytische Ansatz

Die Ursprünge des psychoanalytischen Ansatzes liegen in den von Freud in den 20er Jahren formulierten Grundannahmen, daß im kindlichen Spiel Grundbedürfnisse (Triebe) befriedigt und traumatische Erlebnisse bewältigt werden können. Freud (1969) und Mead (1934) betonen die Bedeutung des kindl. Spiels für die Ich-Entwicklung und die Identitätsfindung. Die Vorstellung einer Katharsisfunktion des Spiels basiert auch auf der Grundidee von FREUD und ist von ERIKSON (1971) und PELLER (1969, 1973)¹³ aufgegriffen worden. Aus diesen Annahmen haben sich die Theorien zur Spieltherapie entwickelt (vgl. KLEIN 1959; FREUD 1970; ZULLIGER 1952 u.a.). Welche Bedeutung diese Theorien für das Spiel der nicht-sehenden Kinder haben, wird an späterer Stelle dieser Arbeit aufgezeigt werden.

2.4 Menschenbild und Verständnis von Entwicklung in der Spielliteratur

In der wissenschaftlichen Literatur wird einhellig eine Abhängigkeit zwischen der Intelligenzentwicklung und der Veränderung der Spieltätigkeit beschrieben. Den mit dieser Verknüpfung verbundenen Schlußfolgerungen liegt ein bestimmtes Verständnis von Entwicklung und den Mensch-Umwelt-Beziehungen zugrunde.

PIAGET geht von angeborenen Reflexmechanismen aus, die sich durch Üben und Verstehen immer besser an die Bedingungen der Umwelt anpassen. Dabei werden Assimilation und Akkomodation unterschieden. Assimilation ist die Ausweitung von Handlungsschemata auf weitere Umweltbezirke.¹⁴ Akkomodation ist die Anpassung der Handlungsschemata an die Situation bzw. die Umgebung. Das Erwachen der Intelligenz beim Kind und die damit verbundenen kognitiven Konflikte, sind für PIAGET Motivation der Entwicklung des Kindes. Er hat dieses Konzept Äquilibration genannt.

Entwicklung findet bei PIAGET durch die Interaktion mit der Umwelt statt und verläuft in vier kognitiven Entwicklungsstufen. Der kognitive Konflikt regt das Kind zu neuen Deutungen seiner mit der Umwelt gemachten Erfahrung an. Somit hat PIAGET ein interaktionistisches Entwicklungsverständnis, das von wechselseitigen Kind-Umwelt-Interaktionen ausgeht. Das Menschenbild PIAGETs geht aus von der Vorstellung des logisch-rationalen Menschen. Dieser logisch-rationale Mensch ist die Norm und das anzustrebende Ziel. Aus dieser Sicht erscheint das Handeln und Wissen des Kindes defizitär. So sieht PIAGET Kindheit nicht als eine eigenständige, eben kindliche Art und

¹³ Zit. nach Brambring/Tröster 1991.

¹⁴ Spiel ist nach Piaget reine Assimilation "Aber alle Schemata können in der Form der reinen Assimilation auftauchen, deren extreme Form das Spiel darstellt" (Piaget 1975,121,122).

Weise der Aneignung von Welt, sondern betrachtet sie als defizienten Modus des Erwachsenen-Seins. (vgl. MEYER-DRAWE 1984, 163) Dies bedeutet, das kindliches Tun überwiegend unter der Perspektive des Noch-nicht-könnens betrachtet wird. (WALTHES, 1985, 91)

Bei EINSIEDLER (1991, 18ff) finden sich keine konkreten Hinweise, welche Rolle das Kind als Persönlichkeit in der Entwicklung¹⁵ einnimmt. Es wird auf die große ontogenetische Bedeutung und die adaptive, biologische Funktion verwiesen. Dies läßt m.E. auch auf einen Anpassungsprozeß durch Intelligenzentwicklung bzw. auf ein Entwicklungsverständnis schließen, welches durch reifungstheoretische Modelle geprägt ist.

Die Ausführungen von FRITZ (1991, 18) zur Nützlichkeit des Spiels lassen vermuten, daß FRITZ Entwicklung nicht nur als Anpassung an die Umwelt versteht, sondern die Persönlichkeit des Kindes als gestaltenden Faktor miteinbezieht, wenn er von der Auswirkung der Bedürfnisse, Wünsche, Erfahrungen und Fähigkeiten des Kindes spricht. Allerdings sind die Ausführungen zu diesem Punkt etwas uneindeutig, da er nur von den äußeren Bedingungen des Kindes spricht.¹⁶

3 Entwicklung der Spieltätigkeit

VYGOTZKY (1978) und LEONTJEW (1977) bezeichnen das Spiel als die wichtigste Tätigkeit des Kindes bis zum Schuleintritt. Dabei ist Tätigkeit als sinnstiftende Aktivität verstanden, die Individuum und Umwelt, Subjekt und Objekt zu einem Ganzen verbindet. Das Spiel bietet dem Kind den Rahmen, der ihm seinen Fähigkeiten entsprechend Umweltkontrolle ermöglicht. Es kann die Selbstwirksamkeit in den Individuum-Umweltbeziehungen erfahren. HELANKO (1958) hat diese Beziehung zwischen Subjekt und Objekt als Primärsystem, und die Beziehung zwischen Subjekt und Individuum als soziales System bezeichnet. Dabei kann sich das Individuum des sozialen Systems für das Subjekt zum Objekt verwandeln. Spiel nennt HELANKO, die in diesen Systemen stattfindenden Interaktionen immer dann, wenn das Subjekt die Beziehung zum Objekt oder dem anderen Individuum frei gewählt hat und die Interaktionen nicht mit anderen

¹⁵ Die Aussagen zum Thema "Diagnostik durch Spiel?" verstehe ich so, daß Spiel hier als Ausdruck einer vollzogenen Entwicklung gesehen wird. Daher übertrage ich die zum Spiel gemachten Aussagen auf das Thema Entwicklung. (Einsiedler, 1991, 28ff)

¹⁶ "[...] stellen Spiele Potentialitäten bereit, deren Wirksamkeit nicht nur allein vom Spiel und Spielprozeß abhängig sind, sondern von äußeren Bedingungen des Kindes" (Fritz 1991, 17f).

Objekten interferieren. Somit sind nach Helanko ungestörte Konzentration und freie Objektwahl Voraussetzung für das Entstehen von Spielsystemen.

Im Spiel gibt das Kind seinen Umweltbeziehungen einen Sinn und erlebt seine Selbstwirksamkeit. Es beherrscht immer mehr Handlungsmöglichkeiten. So begreift das Kind seine Umwelt immer besser und entwickelt neue Strategien, auf seine Umwelt einzuwirken. Diese neuen Fähigkeiten verändern die Spieltätigkeit des Kindes. Die verschiedenen Spieltätigkeiten sind in das Übungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel eingeteilt worden.

3.1 Das Übungsspiel

Das Übungsspiel¹⁷ ist die erste Stufe des kindl. Spiels.¹⁸ Die ersten Spieltätigkeiten der Kinder sind die Bewegungen des eigenen Körpers. Es genießt die eigenen Bewegungen und wiederholt sie oft über eine lange Zeit. Dabei lernt das Kind zwischen Fremd und Selbst unterscheiden.¹⁹ Auch ERIKSON (1971) sieht im kindlichen Spiel mit dem eigenen Körper nicht nur den Beginn des kindl. Spiels, sondern mißt dem Körperspiel zentrale Bedeutung zu.

In seinen Interaktionen mit der Umwelt erlebt sich das Kind als Verursacher von Wirkungen. Dadurch begreift es sich und seine Umwelt immer besser und wird mit ihr immer vertrauter.

Nach der Zeit der intensiven Körperbewegungen entsteht ein Interesse an Gegenständen. Dies können auch die eigenen Körperteile sein. Erst später werden Objekte aus der Umwelt bevorzugt. (vgl. OERTER 1987, 216)

Die objektbezogenen Spiele der frühen Kindheit sind aber nur eine Form der frühen Spiele. Im ersten Lebensjahr beginnen auch die ersten spielerischen, sozialen Interaktionen. Zwar werden diese fast immer von der Bezugsperson initiiert, aber auch hier geben die Kinder in den ersten Lebensmonaten gelegentlich den Anstoß zum Spielbeginn. (vgl. BRUNER/SHERWOOD 1978)

¹⁷ Für Piaget ist das Übungsspiel nicht altersabhängig, sondern taucht immer wieder auf, wenn neue Fähigkeiten erworben werden (ebd. 1975, 151) In der Spielliteratur wird der Begriff "Übungsspiel" aber primär auf die ersten Lebensjahre des Kindes angewandt und wird in diesem Sinne hier übernommen.

¹⁸ Einsiedler (1991, 61) zieht den Begriff psychomotorische Spiele vor, um deutlich zu machen, daß die Tätigkeiten des Kindes auch in diesem Alter schon mit kognitiven Verarbeitungsprozessen, elementaren Wissensformen und intentionalen Handlungen in Verbindung zu bringen sind. Da er den Begriff der psychomotorischen Spiele aber auch auf die Bewegungsspiele der späteren Kindheit anwendet, wird in dieser Arbeit, der von Piaget geprägte Begriff "Übungsspiel" verwendet. Hiermit soll die Einordnung in die frühe Kindheit betont und keinesfalls die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Kinder oder deren intentionalen Handlungsweisen verneint werden.

¹⁹ Vgl. 6.5

Grundsätzlich läßt sich das Übungsspiel in der frühen Kindheit in zwei Formen einteilen: in die Objektspiele und die Sozialspiele.

3.1.1 Objektspiele

Das Objektspiel kommt dem kindlichen Bedürfnis nach spielerischem Erkunden von Gegenständen entgegen. Dabei haben variables und reagibles Spielzeug nachweislich einen hohen Förderungswert für die kognitive Entwicklung der Kinder. Durch die Variabilität des Spielzeugs werden immer neue Anreize zum Erkunden gegeben. Reagibles Spielzeug bestätigt die Kinder im Gefühl, Verursacher zu sein und erleichtert damit das Erkennen der kausalen Zusammenhänge. Spiel entsteht immer erst, wenn die Exploration des Gegenstandes abgeschlossen ist. Das Spiel entwickelt sich dann als eine entspannte Tätigkeit, nach der angespannten Informationsaufnahme während des Erkundens. In dieser entspannten Situation werden die neu gewonnenen Informationen konsolidiert. Jetzt entwickelt sich oft auch über das Objektspiel ein gemeinsames Spiel zwischen Kind und Bezugsperson. In diesen spielerischen Interaktionen ist der Nachahmungsreiz für das Kind viel größer, wenn die Handlung mit einem Gegenstand erfolgt (z.B. Ball rollen).

Wie wichtig die eigenen Bewegungen zum Begreifen von Zusammenhängen sind, macht die Studie von KERMOIAN & CAMPOS (1988)²⁰ deutlich. Je mehr Bewegungserfahrung die Kinder im Raum hatten,²¹ desto größer war die räumlich-kognitive Kompetenz.

Das Objektspiel kann in drei Spieltypen (stereotyp, relational, funktional) eingeteilt werden. Diese sind 1. vom Alter - und 2. vom Handlungsbezug abhängig, den das Kind zum Objekt herstellen kann.

3.1.1.1 Das stereotype Spiel

Rosenblatt (1977) hat in systematischen Beobachtungen das Spiel der Kleinkinder untersucht. Danach spielen zuerst fast 100% der Kinder mit einem Gegenstand. Sie schütteln und klopfen ihn, betrachten, drehen, lecken, stoßen usw. Diese Spielform wird in der Literatur stereotypes Spiel genannt. In der Benennung dieses Spiels wird deutlich, wie bedeutsam die Beobachterperspektive ist. Denn die Kennzeichnung der kindlichen Spielhandlung als "stereotypes" Spiel scheint m.E. weniger eine Kennzeichnung der Erfahrungs- und Erlebensdimension des Kindes zu sein, als vielmehr eine Aussage aus der Beobachterperspektive des Erwachsenen: Ihm erscheint dieses Spiel als stereotyp.

3.1.1.2 Das relationale Spiel

²⁰ Zit. nach Einsiedler 1991, 75.

²¹ Der Erfahrungseffekt war hoch signifikant und zwar unabhängig davon, ob die Erfahrung durch Krabbeln oder Benutzung eines Laufgerätes erworben wurde. (vgl. Einsiedler 1991, 75)



Mit zunehmendem Alter spielen die Kinder häufiger mit zwei Gegenständen, wobei sie erst mit diesen Gegenständen manipulieren und im weiteren Verlauf zum einfachen relationalen Spiel (z.B. Löffel in Tasse stellen) kommen. Wegen des umgekehrt U-förmigen Verlaufs des relationalen Spiels sehen ZELAZO & KEARSLEY (1980) es als eine Brücke zwischen dem funktionalem und stereotypen Spiel an.

3.1.1.3 Das funktionale Spiel

Obwohl ihre motorischen Fähigkeiten ihnen die Ausführung der Tätigkeiten schon eher ermöglichen würden, beginnen die Kinder erst am Ende des ersten Lebensjahres mit dem funktionalen Spiel z.B. Telefonhörer ans Ohr führen, Spielzeugauto schieben usw. Der Wechsel vom relationalen zum funktionalen Spiel wird von ZELAZO & KEARSLEY deshalb als Knotenpunkt in der kindlichen Entwicklung gesehen und neuen kognitiven Fähigkeiten zugeordnet. (vgl. EINSIEDLER, 1991, 66)

VYGOTZKY (1978) und ELKONIN (1966) zeigen auf, daß die Kinder anfangs realistisches Spielzeug bevorzugen und nicht fähig sind, einen Holzklötzchen als Auto zu benutzen oder ein Stück Holz als Puppe zu behandeln.²² Offensichtlich wird durch die realitätsgetreue Abbildung das Wiedererkennen der Umwelt erleichtert und so die funktionale Anwendung ermöglicht. (vgl. Oerter 1987)

3.1.2 Die frühen Sozialspiele

Das Sozialspiel zwischen Eltern und Kind hat wegen seiner Bedeutung für das Lernen von sozialen Mustern große Bedeutung. Sie werden meistens von den Erwachsenen begonnen und folgen einem typischen Kreisprozeß. (vgl. 3.3.4.1) Sie lösen beim Kind einen Spannungsanstieg aus, dessen Auflösung angenehme Gefühle hervorruft. Die Spielinteraktionen sind von den meisten Müttern optimal gesteuert, so daß viele Autoren²³ von einer "soziobiologischen Funktion"²⁴ sprechen. (vgl. EINSIEDLER 1991) In diesen Spielen wird die Aufmerksamkeit für soziales Geschehen auf einem hohen Niveau gehalten, und die Kinder erleben die wechselseitige Struktur sozialer Interaktionen. Das gute Ende der Spiele verstärkt das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen. In diesen frühen sozialen Interaktionen lernen die Kinder auch erste vorsprachliche, inhaltliche Bedeutungen kennen, z.B. Gesten als Signal für "Komm her", "Geben und Nehmen".²⁵

Das gegenseitige Verstehen der Interaktionssignale deutet auf eine phylogenetisch bedingte Absicherung der Mutter-Kind-Beziehung. Für das Gelingen des Spielablaufs sind die aufeinander abgestimmten Handlungen von großer Bedeutung (vgl. EINSIEDLER, 1991, 69).

²² Anders Piaget (1969 b), der meint aufgrund der egozentrischen Haltung des kleinen Kindes könnte die Realitätstreue des Spielgegenstandes vernachlässigt werden. Die Auffassungen von Vygotsky (1978) und Elkonin (1966) wurden durch deren Untersuchungen bestätigt. Die Arbeiten von Krasnor & Rubin 1983 führen zu einer Annäherung beider Standpunkte.

²³ Vgl. Crawley u.a. 1978; Rauh 1987 (zit. nach Einsiedler 1991).

²⁴ Dieser Ausdruck läßt vermuten, daß die Autoren keine Wechselwirkungsfunktion in der Gestaltung der Beziehungen vermuten.

²⁵ Uzgiris (1979) sieht in der Tatsache, daß Kinder eher bedeutungsvolle als bedeutungsleere Handlungen nachahmen einen Beweis für inhaltliches Lernen (vgl. Einsiedler 1991, 69).

Dies ist am Beispiel des "Guckuck-da-Spiel" von Bruner/Sherwood (1978) detailliert untersucht worden. Die spezifische Struktur bzw. die für das Gelingen des frühen Sozialspiels notwendigen Regeln, werden unter Punkt 3.3.4.1; 7.1.2 dargestellt.

3.2 Das Symbolspiel

Nachdem in den Spielen der frühen Kindheit im wesentlichen Handlungsschemata geübt wurden, tritt im Alter von ca. 1,5 bis 2 Jahren eine neue Spielform in den Vordergrund: das Symbolspiel. PIAGET (1975) benutzt den Begriff Symbolspiel für alle Formen des Symbolspiels. Er begründet dies mit der Tatsache, daß sich

[...] das allein ausgeführte Symbolspiel nicht von dem zu zweit oder von mehreren ausgeführten als wesentliche Kategorie unterscheiden. ... Das symbolische Verhalten zu mehreren transformiert die Struktur der ersten Symbole kaum (PIAGET, 1975, 149).

EINSIEDLER unterscheidet das Symbolspiel und das Rollen- oder Phantasiespiel, wobei er den Begriff Symbolspiel überwiegend auf Objektsubstitution bezieht. (EINSIEDLER, 1991, 77) FRITZ (1991) hält sich auch an die Terminologie von PIAGET und benutzt den Begriff Symbolspiel für alle Formen des Spiels mit dem Merkmal "So-tun-als-ob".²⁶ Die Substitution von abwesenden Objekten und Situationen wird als Kernmerkmal des Symbolspiels betrachtet. (EINSIEDLER, 1991, 78)

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Symbolspiel für alle Formen des durch Substitution von abwesenden Objekten und Situationen geprägten Spiels benutzt, da der Auffassung von PIAGET gefolgt wird, daß es sich nur um graduelle aber keine grundsätzlichen Unterschiede in der Spielform handelt.

3.2.1 Voraussetzungen für das Symbolspiel

Der Übergang vom Ritual zum symbolischen Schema als erster Stufe des Symbolspiels vollzieht sich in dem Moment, indem das Kind, durch die Weiterentwicklung der Intelligenz, zur inneren oder aufgeschobenen Nachahmung fähig ist. (vgl. PIAGET, 1975, 127)²⁷ Damit ist die Nachahmung eine notwendige Voraussetzung zur Symbolisierung. Sie ist sowohl für den Objektsymbolismus als auch für den Handlungssymbolismus wichtig.

Objektsymbolismus ist die Übertragung einer Aktivität auf ein anderes Objekt, wobei das Objekt umbenannt wird (z.B. aus einer Schachtel wird ein Auto).

Die durch die eigenen Erfahrungen und Handlungen erworbenen "inneren Handlungsvorstellungen" befähigen die Kinder, ihre bestehenden Handlungsschemata auf

²⁶ Andere in der Literatur verwandte Begriffe für Symbolspiel sind: Imaginatives Spiel; Nachahmungs-Imitations- und Fiktionsspiel; Rollen- und Phantasiespiel; Make-believe und Pretend Play; z.T. werden mit den verschiedenen Begriffen unterschiedliche Aspekte des Spiels betont. (Einsiedler, 1991, 77f)

²⁷Übergang von der empirischen Intelligenz zur geistigen Koordination (Piaget, 1975, 127)

ein Objekt anzuwenden, ohne die objektiven Eigenschaften des Objekts zu beachten, bzw. sie auf ein eingebildetes Objekt anzuwenden.²⁸ Damit wird das Objekt zum Symbol. Die Sinnhaftigkeit des Symbols (z.B. Schachtel statt Auto) ist eine rein individuelle Denkleistung und eng mit dem individuellen Mensch-Umwelt-Bezug verbunden. (vgl. PIAGET 1975, 130, WALTHES 1993, 149) So würde ein Kind, das kein Auto kennt, niemals eine Schachtel als Autosymbol verwenden.

Handlungssymbolismus ist die Übernahme einer Rolle durch das Kind, bzw. die Ausübung von Spielhandlungen, die reale Tätigkeiten ersetzen sollen (z.B. Nachahmen einer Person) oder spielen von realen Situationen (z.B. Verreisen spielen). (vgl. SCHMIDTCHEN/ERB 1976, 33) Die Nachahmungsfähigkeiten für den Handlungssymbolismus sind komplexer und in ihren Anforderungen an die Kinder nicht zu unterschätzen:²⁹

- Fähigkeit zur Rollenübernahme:

Das Kind muß komplexe Handlungen internalisiert haben, um Sprache, Gestus und Handlung der Rolle im Spiel nachahmen zu können.

- Fähigkeit, das Rollenspiel über einen bestimmten Zeitraum aufrecht zu erhalten:

Damit das Kind zu dieser Spielleistung fähig ist, muß es für verschiedene Situationen der Rolle angemessene Handlungsmuster kennen und anwenden können. Ohne diese Fähigkeit würde das Spiel seine Spannung verlieren und schnell beendet sein.

- Fähigkeit zur Zusammenarbeit:

Sind in die Spielhandlung mehrere Kinder eingebunden, so ist ein Aushandeln über Rollenverteilung, Ablauf und Spielsituation erforderlich. Dieses erfordert ein Wissen über die am Spiel beteiligten Rollen (nicht nur die eigene). Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, Handlungsabläufe in der Vorstellung planen zu können (Ablauf) und Auswirkungen von verschiedenen Spielbedingungen gegeneinander abzuwägen (Spielsituation).

- Fähigkeit, von Spielebene auf Regieebene umzuschalten:

Da Gefühle oder komplexere Situationen im Rollenspiel nicht über Handlungen ausgedrückt werden, ist eine Metakommunikation zur Aufrechterhaltung des Spiels häufig notwendig. Dies erfordert die Fähigkeit, den Wechsel von der Spielebene zur Regieebene und wieder zurück zur Spielebene ohne zu großen Spannungsabfall durchführen zu können, da das Spiel sonst endet.

BRETHERTON (1984) stellt zwischen dem Symbolspiel und den neuen Theorien der Wissensrepräsentation eine Verbindung her. Sie geht davon aus, daß menschliches Wissen in Form von semantischen Netzwerken gespeichert wird. Lernen findet nach diesem Verständnis nicht durch einfaches Speichern statt, sondern die Inhalte stehen in einer ganz individuellen Weise in Form von kognitiven Landkarten (Maps) miteinander in

²⁸ Auch Piaget geht von inneren Bildern bei den Kindern aus, er nennt es "interiorisiertes Verhalten bzw. Vorstellungsvermögen" (ebd. 1975,138)

²⁹(vgl. Fritz, 1991, Smilansky, 1978)

Verbindung. Diese Verbindungen der Maps sind durch die individuellen Zugeweisen der Person geprägt, und durch die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen. Eine Sonderform der Maps stellen die Scripts dar. Sie sind innerliche Repräsentationen von alltäglichen Handlungsabläufen wie z.B. Essen, Zähne putzen usw.. Im Symbolspiel greifen Kinder solche Scripts auf und bauen in einer beständigen Wechselwirkung von vertrauten, allgemeinen Konzepten und planvollem Einbau von Einzelaktivitäten (Scripts) neue Rahmenscripts als komplexen Handlungsablauf (z.B. Geburtstagsfest) auf.

Die Beobachtungen, daß Kinder zuerst nur Situationen aus dem

Alltag spielen und bei diesen Spielen planvoller vorgehen als bei phantastischen, erfundenen Themen untermauern diese Theorie.³⁰ Im Gegensatz zu PIAGET, der Spiel als Möglichkeit versteht, kognitive Strukturen zu konsolidieren, sehen andere Autoren Spiel als Möglichkeit, durch neue Maps bzw. Erfahrungen die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. (vgl. Bretherton 1984, WALTHES 1991)

3.2.2 Entwicklung des Symbolspiels

Die Entwicklung des Symbolspiels ist nicht nur von den inneren Vorstellungen des Kindes abhängig, sondern wird auch stark durch die kulturellen Gegebenheiten, die Spielzeugausstattung, die Wertschätzung der Eltern u.a. geprägt.

Trotzdem läßt sich ein universeller Entwicklungsverlauf in wesentlichen Strukturen erkennen. Dabei bewegen sich die Entwicklungsschritte nicht innerhalb einer Dimension, sondern finden auf verschiedenen Ebenen statt. (vgl. EINSIEDLER 1991, 84) Diese Ebenen sind die Dezentrierung, Dekontextualisierung und die Sequentierung.

Eine weitere Entwicklung des Symbolspiel findet in der Ausweitung der Themenkomplexe statt. Zuerst werden nur Themen aus vertrauten Alltagssituationen nachgespielt. Später weiten sich die Spielhandlungen auf Themen aus dem weiteren Lebenskreis aus; z.B. erst Nachahmungsspiel aus dem häuslichen Alltag, dann Feuerwehr spielen.

3.2.2.1 Dezentrierung

Dezentrierung ist das Abwenden von der eigenen Person und das Hinwenden zu anderen Personen/Objekten.

Die ersten Symbolspiele des Kindes sind egozentrisch. Das Kind ahmt mit dem eigenen Körper spielerisch eine vertraute Handlung nach.³¹ Langsam verändert sich diese Haltung. Das Kind spielt nicht mehr nur mit seinem Körper, sondern bezieht Spielfiguren in das Spiel ein. In den ersten Spielformen bleiben die Spielfiguren passiv, später übernehmen

³⁰ Vgl. Lucariello 1987.

³¹ Vgl. Beispiel bei Piaget "Schlafen auf dem eingebildeten Kopfkissen." (ebd. 1975, 128)

auch die Spielfiguren eine Rolle. Diese Spielgestaltung - Spielfiguren als aktive Rollenträger - erfordert von dem Kind einen Perspektivenwechsel und ist deshalb ein deutlicher 2. Schritt in der Dezentrierung. Dabei werden die Rollen der Spielfiguren immer komplexer. In der verbalen Kommunikation bekommen die Spielfiguren z.B. Gefühle unterstellt, bzw. das Kind entwickelt für sie Handlungspläne usw. (vgl. EINSIEDLER 1991, 85)

3.2.2.2 Dekontextualisierung

Die Fähigkeit

unabhängig von konkreten Kontextmerkmalen Phantasiesituationen erzeugen und Objekte sowie Handlungen intern repräsentieren zu können, heißt Dekontextualisierung (EINSIEDLER, 1991,86).

Diese Fähigkeit entwickelt sich in folgenden Schritten:

- Die Kinder können eine Szene spielen, wenn sie die Requisiten haben, z.B. Tisch decken mit Kindertisch und Kindergeschirr.
- Die Kinder können eine Szene spielen, wenn nur ein Objekt durch ein Substitut ersetzt wird. Der nicht vorhandene Tisch wird z.B. durch den Fußboden ersetzt.
- Die Kinder können die Szene spielen, wenn beide Objekte durch Substitute ersetzt worden sind, z.B. Der Tisch wird auf dem Boden mit Blättern und Stöcken gedeckt.

3.2.2.3 Sequentierung

Die Fähigkeit, einzelne Handlungsschemata aneinanderzureihen, wird Sequentierung genannt und ist eine weitere Entwicklungsdimension des Symbolspiels.³² Hierbei ist eine planende Vorausschau erforderlich, um aus den einzelnen Handlungsschemata eine sinnvolle Handlungssequenz zu bilden. In den zuerst entstehenden Handlungssequenzen werden kombinierte Anwendungen eines Einzelschemas auf mehrere Fälle angewandt; z.B. nicht nur die Puppe schlafen legen, sondern alle Spieltiere ins Bett bringen. Später entstehen dann im Spiel Kombinationen unterschiedlicher Sequenzen zu einer sinnvollen Handlungssequenz; jetzt bekommen die Spieltiere und die Puppe erst Abendbrot, müssen sich ausziehen etc. und werden dann ins Bett gebracht. Kinder spielen erst Handlungssequenzen aus dem unmittelbaren Alltag. Später werden die Themen der Spiele auf die weiteren Lebensbereiche ausgedehnt.

3.2.3 Symbolspiel und Sprache

In der Literatur wird eine Beziehung zwischen Sprachentwicklung und Phantasiespiel angenommen.³³

³²In der Literatur wird auch häufig der Begriff Integration verwandt. (vgl. Einsiedler 1991, 88)

³³ Die Frage, ob es sich um eine dynamische oder parallele Beziehung handelt, ist im Rahmen dieser Arbeit unwesentlich.

Je anspruchsvoller das Phantasiespiel wurde, desto länger wurden die verbalen Äußerungen und desto häufiger wurden Satzmuster, die Handlungen ausdrückten (EINSIEDLER 1991, 89).

Das rein sprachliche Phantasiespiel tritt nach dem gestischen Phantasiespiel auf und steigt am Ende des 2. Lebensjahres steil an. Danach ersetzen die sprachlichen Spielhandlungen³⁴ ungefähr die Hälfte der Spielhandlungen ohne Sprache. Im dezentrierten Spiel finden sich die häufigsten Sprachäußerungen. Hier hat die Sprache die wichtige Funktion, die Gefühle der Spielfiguren auszudrücken, was durch bloße Handlung nicht möglich ist. (vgl. EINSIEDLER 1991 u.a.)

Unbestritten ist die instrumentelle Funktion der Symbole für die Sprachentwicklung. Durch die aktive Wahrnehmung seiner Umgebung bekommt die Umwelt für das Kind eine konkrete Bedeutung. Das Kind kann nun in seiner Phantasie die Umwelt reproduzieren und durch Symbole aktiv produzieren. Sprache als Symbol für Bewegung hat nun als Wortsymbol einen konkreten Sinn und kann jetzt in bestimmten Situationen stellvertretend für die Handlung eingesetzt werden. Den konkreten Zusammenhang von Handlung und Sprache im Symbolspiel betonen auch SMILANSKY (1987) und KLUGE/PATSCHKE (1976). Es konnte aufgezeigt werden, daß sich das Sprachverhalten von Kindern erst dann erweiterte, wenn durch eine sinnstiftende Einheit von Handlung und Sprache eine Motivation zum Sprechen gegeben war. (vgl. KLUGE/PATSCHKE 1976,14)

Die Zunahme der sprachlichen Äußerungen darf aber nicht darüber hinweg täuschen, daß Kinder ihre Lebenssituation und ihre Gefühle im Symbolspiel vollständiger ausdrücken können als auf irgendeine andere Weise.

Jedenfalls sind sie nicht in der Lage, mit Worten so umfassend auszudrücken, was sie denken und fühlen.[...] als eine Form der Selbstdarstellung ist das Spiel diesen anderen Ausdrucksweisen³⁵ weit voraus. Offensichtlich ermöglicht ihnen das Spiel mehr als alles andere nicht nur flexibel zu sein, sondern auch auszudrücken, was die Welt für sie bedeutet (FRITZ, 1991, 39).³⁶

3.2.4 Metakommunikation im Symbolspiel

Das Symbolspiel als Gruppenspiel ist ohne Metakommunikation nicht denkbar. Die Kinder erhöhen die Flexibilität des Spiels, indem sie die Spielebene verlassen und in die Regieebene wechseln. Dabei entsteht ein ganzes System unterschiedlicher Metagespräche. (vgl. EINSIEDLER, 1991, 79)

Z.B.

- Auseinandersetzung über eigene und andere Rollen

³⁴Interessant ist in diesem Zusammenhang Palagyi's Bezeichnung für Sprache: symbolisierte Bewegung. Sprache kann nun als Symbol für Bewegung benutzt werden. (vgl. Wahrnehmungstheorie Palagyi 1924)

³⁵Wort und Zeichnung

³⁶ so auch Krappmann 1983; Zullinger 1952;

- Gespräche über Handlungen, die jetzt zu erfolgen haben (tu jetzt so, als hättest Du Angst)
 - Gespräche über Objektumwandlungen (das ist jetzt unser Tisch)
 - Gespräche über Korrekturen von Objektumwandlungen (ein Gegenstand der vorher im Spiel als Bett benutzt wurde, ist nun ein Boot)
 - Gespräche über die Bedeutung von Handlungen (ich lösche jetzt das Feuer)
 - Gespräche über die Begründungen von Handlungen (heute muß der Vater einkaufen gehen, die Mutter ist krank)
- und ähnliche Gesprächsinhalte.

In der ganzen Spielliteratur gab es keine Hinweise darauf, daß während des Spiels Erklärungen über die Art des Spielens von Rollen oder über die Darstellung von Handlungen gegeben wurden. Es ist den Kindern demnach selbstverständlich, daß die mitspielenden Kinder wissen, was eine Mutter, ein Polizist, ein Arzt, ein Feuerwehrmann oder ein Lehrer tut. Ebenso ist es selbstverständlich, daß die Kinder wissen, was man mit einem Boot tut, oder wie man sich verhält, wenn man Angst hat. Das bedeutet aber, daß das gemeinsame Spiel nur funktioniert, wenn die Kinder von gleichen oder doch zumindestens ähnlichen Alltagserfahrungen und Rollenvorstellungen ausgehen. Die Studie von SMILANSKY (1973) bestätigt diese Vermutung.

3.2.5 Sozialisation³⁷ durch Symbolspiele

Die Symbolspiele entwickeln sich aus dem Einzelspiel, über das Parallelspiel zum Gruppenspiel. Das Parallelspiel ist eine Zwischenform von Einzel- und Gruppenspiel und bietet den Kindern eine gute Möglichkeit, die für das gemeinsame Gruppenspiel notwendigen Interaktionsformen zu erlernen. Ohne direkt miteinander in Kontakt zu kommen, spielen zwei oder mehrere Kinder eine gleiche oder ähnliche Handlung. In dieser Spielform ist die wechselseitige Beobachtung und Nachahmung die wichtigste Form des sozialen Lernens. (vgl. OERTER/MONTADA 1987, 226). Dabei bietet ein großer Gegenstand, der nicht transportierbar ist, eine gute Gelegenheit zum frühen Sozialspiel.³⁸ Hier können die Kinder agieren, ohne ihre Handlungen aufeinander abstimmen zu müssen und lernen durch die Beobachtung der anderen Kinder andere Problemstrategien kennen. Die große Bedeutung der Spielkameraden liegt nicht nur in der Modellfunktion, sondern in der eindeutigen und unmittelbaren Rückmeldung, die den Kindern im gemeinsamen Spiel gegeben wird.

³⁷ Sozialisation wird hier nicht als Rollenübernahme und Anpassung an die vorgegebene Gesellschaftsstruktur verstanden, sondern als aktiver Austauschprozeß zwischen Umwelt und Individuum.

³⁸ Z.B. Das Spielhaus, die Eisenbahn, ein Trecker oder ein Klettergerüst auf dem Spielplatz.

So lernen die Kinder im Spiel die mit bestimmten Rollen verbundenen Erwartungen der Kultur kennen. Im Spiel probieren sie den verbleibenden Rahmen zur eigenen Ausgestaltung der Rollen aus. Dabei müssen sie:³⁹

- a) sich in die Lage der anderen versetzen können,
- b) zum flexiblen Umgang mit verschiedenen Erwartungen fähig sein,
- c) die nur teilweise Befriedigung der eigenen Bedürfnisse im Spiel zugunsten des Spielverlaufs akzeptieren.

a) Sich in die Lage der anderen versetzen können.

Die Rollenübernahme

ist nach Selman (1971) gleichbedeutend mit der Fähigkeit, die Welt (einschließlich des eigenen Selbst) aus der Perspektive einer anderen Person betrachten zu können. Dazu ist es erforderlich, daß das Individuum in seiner Interaktion mit anderen deren Eigenschaften, Erwartungen, Gefühle und mögliche Reaktionen verstehen und darauf abstimmen kann (SCHMIDTCHEN/ERB, 1976, 65).

Wie SMILANSKY (1973) in ihren Studien mit sozial benachteiligten Einwandererkindern in Israel nachweisen konnte, ist diese Fähigkeit nicht über intellektuelle Information, sondern nur durch das Ermöglichen der eigenen Handlung zu erwerben. Durch die Übung des Rollenspiels wurde die Möglichkeit verbessert, sich in der Phantasie fiktive Handlungen und Situationen vorzustellen.⁴⁰ Dadurch wurde sowohl die sprachliche Kommunikationsfähigkeit, als auch die Fähigkeit der sozialen Interaktion im Rollenspiel verbessert, ohne daß eine Veränderung der Intelligenz nachgewiesen werden konnte.⁴¹

b) Zum flexiblen Umgang mit verschiedenen Erwartungen fähig sein.

Die vielen abweichenden Spielwünsche verstricken Kinder oft in große Konflikte. Über den Aufbau Einzelspiel - Parallelspiel - Gruppenspiel werden die Kinder langsam befähigt, diesen Konflikt auszuhalten und Lösungen zu suchen.

Auch die einfachen Grundmuster der ersten Spiele z.B. Vater, Mutter, Kind helfen den Kindern ihre noch wenig ausgeprägten Fähigkeiten, Spielpläne auszuhandeln, zu trainieren. Diese ersten Symbolspiele sind offen genug, um den teilnehmenden Kindern ihr Spiel im Spiel zu ermöglichen, aber die Annäherung aneinander doch vorzubahnen (KRAPPMANN 1983, 113).

³⁹ vgl. Krappmann 1983

⁴⁰Boal (1979) sieht im Rollenspiel generell eine Möglichkeit andere, neue Problemlösungsstrategien für den realen Alltag 1. zu denken und 2. handelnd zu erfahren.

⁴¹Damit konnten die Untersuchungen von Bowers und London (1965), die eine Abhängigkeit der Fähigkeit zur Rollenübernahme u.a. von der Intelligenz gesehen haben, von Smilansky nicht bestätigt werden.

c) Die nur teilweise Befriedigung der eigenen Bedürfnisse im Spiel zugunsten des Spielverlaufs akzeptieren.

Die Freude am gemeinsamen Spiel überwiegt bei den Kindern während des Spiels häufig, so daß nicht alle Unstimmigkeiten bemerkt werden. Sie können durch die Spielerfahrung kalkulieren, wie das Spiel ohne Spielpartner wäre. Die Freude im gemeinsamen Spiel ermöglicht es den Kindern, in der Spielsituation zu bleiben und sich somit weiter den sozialisierenden Wirkungen des Spiels auszusetzen.

Das Spiel als Ausdruck ihrer "Weltbedeutung" ist für Kinder etwas natürliches. Deshalb erwarten sie mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, daß diese Ausdrucksform von der Umwelt auch verstanden wird. So sehen Kinder die im gemeinsamen Spiel entstehenden Handlungen als Antwort auf ihren im Spiel gemachten Handlungsvorschlag, ohne daß dies alles verbalisiert werden muß (vgl. ZULLIGER 1952, FLITNER, 1972). Gemeinsames Symbolspiel ist somit, eine Interaktion von handlungsbezogenen Vorschlägen und Gegenvorschlägen, wobei die Kommunikation sowohl auf der verbalen als auch auf der Handlungsebene abläuft.

3.3 Das Regelspiel

3.3.1 Definition des Regelspiels

In der deutschen Sprache ist es schwierig, den Begriff "Regelspiel" festzulegen, da die Strukturen des Regelspiels sehr vielfältig sind. In der englischen Sprache gibt es für das Spiel zwei Begriffe: "play" und "game". Die Bezeichnung "game" entspricht eher den Regelspielen und die Bezeichnung "play" eher den freieren Spielformen. Zwar haben auch diese freien Spieltätigkeiten Festlegungen, doch sind es in der Regel ad-hoc-Vereinbarungen, die ziemlich beliebig veränderbar sind. Deshalb grenzt SCHEUERL (1975) Spiele als Regelgebilde von Spieltätigkeiten und spielerischen Tätigkeiten ab. (vgl. EINSIEDLER 1991)

PIAGET bezeichnet die Regelspiele als sensomotorische Kombinationspiele oder intellektuelle Kombinationsspiele mit einem Wettstreit zwischen Individuen (ebd. 1975, 185). Mit dieser Definition werden weder die Kreis- und Reigenspiele erfaßt, die ohne Wettkampf gespielt werden, noch die neuen Kooperationsspiele oder die Spiele, die allein zu spielen sind, wie z.B. Patience oder Solitaire.

EINSIEDLER definiert deswegen den Begriff Regelspiel bewußt mit nicht so scharf eingrenzenden Merkmalen folgendermaßen: Die Spiele,

die durch ein mehr oder weniger komplexes Regelwerk organisiert sind, wobei die Regeln entweder einen Wettbewerb mit einem Zielzustand normieren oder einen Spielablauf ohne Wettbewerb sichern und meist das Zusammenspiel mehrerer Spieler, in gesonderten Fällen das Spiel eines einzelnen, festlegen (ebd. 1991, 126).

Für diese Arbeit wird die Definition von Einsiedler übernommen.

3.3.2 Merkmale des Regelspiels

Regelspiele oder "games" haben formale Regeln, die wie Normen wirken. Diese sind oft relativ willkürlich und spezifisch. Die Spiele haben häufig einen tradierten Namen, einen Spielanfang, Spielzüge und ein Ende. Die Verletzung der Normen kann Sanktionen nach sich ziehen.

Die im Regelspiel erforderlichen Handlungen bestehen aus spezifischen Fertigkeiten. Die Sprechaktivität im Spiel ist bei vielen Spielen gering. Sie ist durch den Spielverlauf vorgegeben und deshalb auch im gewissen Sinne normiert. (vgl. SCHMIDTCHEN/ERB 1979, 71f)

Nach PIAGET setzt das Regelspiel im Gegensatz zum Symbolspiel unweigerlich soziale oder inter-individuelle Beziehungen voraus,⁴² da das Individuum sich nicht selbst die Regeln gibt, sondern sie von außen erhält oder mit den Interaktionspartnern aushandelt. (ebd. 1975, 149)

Die Interaktion besteht im wesentlichen in der wechselseitigen Anerkennung der Regel.

3.3.3 Klassifikation der Regelspiele

3.3.3.1 Klassifikation bei PIAGET

PIAGET (1975) unterscheidet 2 Arten von Regelspielen:

- Spiele nach übermittelten Regeln
- Spiele nach spontan entstandenen Regeln

Die Spiele, die nach übermittelten oder institutionellen Regeln gespielt werden, werden häufig von den älteren Kinder an die jüngeren Kinder weitergegeben. Auf dieser Art der Regelspiele wird in dieser Arbeit der Schwerpunkt liegen.

Die Spielformen, in denen die Kinder die Regeln spontan entwickeln und aushandeln, sind oft mit geräumigeren Bewegungsspielen und/oder besonderen motorischen Fähigkeiten verbunden, die den blinden Kindern, wegen der ungleichen Voraussetzungen ein gleichberechtigtes Mitspielen oft erschweren, z.B. Räuber und Gendarm, Geschicklichkeitsspiele wie Ballprobe, Gummitwist usw. In der Spielliteratur wird den Regelspielen, die durch spontan ausgehandelte Regeln entstehen, das größere Interesse gewidmet.⁴³ Besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Entstehung der Regel, der Akzeptanz der Regel und dem Zeitpunkt der genauen Regelkenntnis. Diese Fragen sind im Rahmen dieser Arbeit nur von untergeordneter Bedeutung, da hier schwerpunktmäßig die für blinde Kinder hilfreichen Strukturen des Regelspiels aufgezeigt werden sollen.

⁴² Das Regelspiel ist die spielerische Aktivität des sozialisierten Wesens. (vgl. Piaget 1975, 183)

⁴³ Vgl. Chateau 1974; Piaget 1975; Bartmann & Vormfelde-Siry 1973; Einsiedler 1991.

3.3.3.2 Klassifikation bei Einsiedler

Einsiedler (1991, 126) schlägt zur Unterscheidung der Regelspiele die handlungstheoretische Analyse der verschiedenen Handlungsebenen vor. Fast bei allen Spielen ergeben sich durch die Spielregel, neben dem deutlich formulierten Hauptziel, Teilziele. Dies verlangt vom Spieler Fähigkeiten in unterschiedlicher Ausprägung auf folgenden drei Handlungsebenen:

- motorische Handlungen (Spieltechnik)
- intellektuelle Handlungen (Spielstrategie)
- kommunikativ-kooperative Handlungen (soziale Kompetenz).

Komplexere Spiele können als Mehrfachhandlungen verstanden werden (vgl. KAMINSKI 1983, zit. nach Einsiedler 1991), so daß von mehreren Ebenen Haupt- und Teilhandlungen abgegrenzt werden können. Für jüngere Kinder ergeben sich oft Spielschwierigkeiten, die aus Zielverzerrungen und Fixierungen auf Teilziele resultieren.

Eine Einteilung der Spiele nach den benötigten Fähigkeiten auf den o.a. Handlungsebenen, wird in dieser Arbeit für sinnvoller gehalten, als eine Einteilung der Spiele nach dem Alter der Kinder, da die individuellen Fähigkeiten der Kinder altersmäßig stark differieren.

Eine Klassifikation der Regelspiele nach den drei o.a. Handlungsebenen läßt keine eindeutige Unterscheidung von Ritual und Regelspiel zu, da entsprechende Fähigkeiten auf allen drei Handlungsebenen auch schon in den ritualisierten Sozialspielen erforderlich sind.

3.3.3.3 Zusammenhang von Ritual und Regel

Der Zusammenhang zwischen den in der frühen Kindheit beginnenden Ritualen und den Regeln im Regelspiel ist recht eindeutig und wird vor allem von CHATEAU (1974) sehr eindrücklich aufgezeigt. Aber nicht nur die Rituale der frühen sozialen Spiele, sondern auch die ritualisierten Wiederholungen der Einzelspiele gelten als Vorläufer der Regeln. (vgl. EINSIEDLER, 1991, 124)

PIAGET (1975) sieht auch einen Zusammenhang von Ritual und Regel, unterscheidet aber streng zwischen Regel und Ritual. Das Verhalten der Kinder kann beim Spielen nach Regel und beim ritualisiertem Spiel nach außen ganz gleich sein.

Dieses Verhalten realisiert einen der beiden folgenden Fälle: Entweder ist es ein einfaches Übungsspiel mit Ritualisierung, oder das Individuum gibt sich eine Regel, weil es Regeln von anderwärts her kennt und so eine soziale Verhaltensweise interiorisiert [...] (PIAGET 1975, 184).

BRUNER/SHERWOOD (1978) haben sehr differenziert aufgezeigt, daß Kinder schon am Ende des ersten Lebensjahres⁴⁴ fähig sind, Regeln zu erspüren und zu verändern. Auch

⁴⁴ Voraussetzung ist das Vorhandensein der Objektpermanenz.

ULICH (1985) zeigt auf, daß die Grenze zwischen Ritual und Regel nicht immer ganz klar zu ziehen ist, und legt dar, daß Kinder deutlich vor dem von PIAGET angegebenen Alter⁴⁵ fähig sind, nach Regeln/Ritualen zu spielen. Sowohl Regeln als auch Rituale normieren die Handlungen der Akteure. Sie geben im Schonraum Regelspiel/Ritual⁴⁶ die notwendige Sicherheit, die erst das Zustandekommen des Spiels ermöglicht.(vgl. FRITZ 1991, HELANKO 1958)

Thema dieser Arbeit ist das Aufzeigen der unterstützenden Möglichkeiten dieser Normierungen. Deshalb wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht versucht, Rituale und Regelspiele zu unterscheiden.

3.3.4 Das Spielen nach Regeln

In der Literatur zum Thema "Spielen nach Regeln" wird zwischen dem Praktizieren der Regeln und dem Regelbewußtsein unterschieden. Wie schon PIAGET (1983) konnten auch PAPST (1966) und BARTMANN & VORMFELDE-SIRY (1973) aufzeigen, daß Kinder schon nach Regeln handeln können, wenn ihnen die komplexe Struktur der Regel intellektuell noch nicht bewußt ist. Sie wenden die Regel im Spielverlauf richtig an, aber sie können ihre taktisch richtigen Spielzüge verbal nicht begründen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, daß Kinder ihr durch Handlung erworbenes Wissen⁴⁷ sinnvoll in die individuelle Mensch-Umwelt-Beziehung einbringen können, auch wenn sie die komplexen Zusammenhänge intellektuell noch nicht begreifen.

3.3.4.1 Erste Erfahrungen mit Regelstrukturen

BRUNER/SHERWOOD (1978) haben in der Analyse des Guckuck-da Spiels aufgezeigt, daß Kinder in den frühen Sozialspielen schon Regelstrukturen erlernen können. Aus vorgeformten Reaktionstendenzen bauen sich im vergnügten, gemeinsamen Spiel feste Regelstrukturen auf, die das Kind befähigen, systematische Variationen innerhalb dieser Regeln zu erfinden bzw. das Spiel trotz der Variationen aufrecht zu erhalten. Die entstandenen Regeln betreffen:

- die anfängliche Kontaktaufnahme
- Verschwinden
- Wiederauftauchen
- Wiederherstellung des Kontaktes

Die Strukturen in diesem Sozialspiel entsprechen dem typischen Kreisprozeß:

1. Initiieren der Spielhandlung durch Aufforderung zur Nachahmung oder durch eine verbale Handlung z.B. Vers

45 "vor allem während der Periode III (vom 7. bis 11. Jahr)" (Piaget, 1975, 183).

46 Vgl. Ulich 1985; Oerter 1987; Chateau 1973.

47 Vgl. Nestle (1981): Die Bedeutung der Erfahrung im Unterricht.

2. Auslösen einer Spannung durch die Erwartungshaltung
3. Spannungslösung durch Einlösen der Erwartung

Die Erfüllung der Erwartung schafft mit der Spannungslösung ein angenehmes Gefühl und ein Gefühl der Sicherheit, welches dem Kind hilft sich auch auf Spielideen mit größerem Neuigkeitsgrad einzulassen. (vgl. EINSIEDLER, 1991, 68) Dabei ist es für das Kind hilfreich, wenn sich die Abwandlungen des Spiels in Grenzen halten.

Ähnliche Strukturen wie beim Kreisprozeß finden sich auch bei manchen Kreisspielen. ULICH (1985) stellt fest, daß während des Kreisspiels durch die rhythmische Gliederung des Spiels eine Umwandlung von Handlungsfolgen in Regelstrukturen erfolgt. Die Erfahrung, daß Regelstrukturen variiert werden können, ist eine Hilfe für die Entwicklung des Regelbewußtseins (vgl. ULICH 1985; BARTMANN/VORMFELDE-SIRY 1973)

3.3.4.2 Entwicklung des Regelbewußtseins

Bei der Entwicklung des Regelbewußtseins lassen sich zwei nach PIAGET⁴⁸ große Stadien unterscheiden.

1. Das Stadium des moralischen Realismus
2. Das Stadium des moralischen Relativismus (Reziprozität)

Kleinkinder und Vorschulkinder akzeptieren die von der erziehenden Umwelt gesetzten Regeln und Normen und stellen sie als Norm oder Regel auch dann nicht in Frage, wenn sie diese verletzen oder übertreten. (vgl. OERTER/MONTADA 1987, 746) Sie befinden sich im Stadium des moralischen Realismus. In dieser Zeit sind die Regeln für die Kinder eine "geheiligte Realität". Sie gelten als unumstößlich. Der Übergang zum Stadium des moralischen Relativismus ist nicht nur an das Alter gebunden, sondern auch an die Erfahrungen, die die Kinder machen.

Das Stadium des moralischen Relativismus ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, Regeln nicht als etwas absolut Gesetztes zu erleben, sondern als sinnstiftende Vereinbarung, die hilft, die gemeinsame Kommunikation und Interaktion zu erleichtern. (vgl. SCHMIDTCHEN/ERB 1976, 73 ff)

Die Erfahrung an der Regelbildung teilgenommen zu haben, trägt wesentlich zur Entwicklung der flexiblen Regelbildung bei. So können schon 5 - 6jährige Kinder Regeländerungen akzeptieren, nachdem sie die Spielregeln selbst festgelegt haben. (vgl. SCHMIDTCHEN/ERB 1976)

*Kennzeichnend für traditionelle, mündlich überlieferte Spiele ist, daß **nach**⁴⁹ bestimmten Regeln und zugleich **mit** den Regeln gespielt wird (KNAPP/KNAPP 1976, 31-42 zit. nach ULICH 1985).*

⁴⁸vgl. Piaget (1954, 192) zit. nach Schmidtchen/Erb (1976, 73)

⁴⁹im Originaltext kursiv

Der vollständige Erwerb des Regelbewußtseins ist abhängig von der Intelligenzentwicklung, wobei die meisten Kinder diese Fähigkeit zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr erwerben.⁵⁰

3.3.4.3 Kognitive Anforderungen des Regelspiels an den Spieler

Das Regelspiel erfordert von den Kinder ganz bestimmte intellektuelle Fähigkeiten. Je nach Spielregel müssen sie neben der Hauptregel noch Nebenregeln im Gedächtnis behalten und ihre Spielzüge diesen Spielregeln entsprechend antizipieren. So konnte ein Zusammenhang von Spielinteresse und Intelligenzniveau nachgewiesen werden.⁵¹ Neben diesen intellektuellen Anforderungen werden aber auch sozial-kognitive Fähigkeiten benötigt. Das Kind muß zum Perspektivenwechsel fähig sein. Dies ermöglicht dem Spieler, sich in die Situation des anderen zu versetzen und sich vorzustellen, welche Spielzüge der Mitspieler plant, und diese Überlegungen in die eigene Spielplanung einzubeziehen. Diese Fähigkeit wird mit zunehmendem Alter immer besser. Bis zum Alter von 6 Jahren ist sie noch sehr undifferenziert und erst im Alter von 10 Jahren sind ca. 60% der Kinder fähig diesen Perspektivenwechsel vollständig zu denken. D.h. sie berücksichtigen die Wechselseitigkeit des Hineinversetzens und können überlegen: "ich weiß, daß er weiß, daß ich weiß..." (vgl. EINSIEDLER, 1991, 132).

3.3.4.4 Der Einfluß des Regelspiels auf die sozial-moralische Entwicklung

Die optimistische Einschätzung des Regelspiels auf das Sozialverhalten ist u.a. auf die Murmelspieluntersuchungen Piagets (1932; dtsh. 1986) zurückzuführen (vgl. EINSIEDLER, 1991, 133)

PIAGET verknüpfte in dieser Studie die Entwicklung der autonomen Moral mit der Sozialentwicklung. So übertrug er die Fähigkeit der Kinder, sich im Spiel an die festgelegten Regeln zu halten, auf die allgemeine Fähigkeit, Regeln zu akzeptieren und einzuhalten. Dieser Zusammenhang von Regelspiel und sozial-moralischer Unterstützung wird durch die Forschung nur teilweise unterstützt. Um zum Zusammenhang von Regelspiel und sozial-moralischer Entwicklung eine Aussage machen zu können, müssen verwandte Bereiche herangezogen werden. (vgl. EINSIEDLER 1991, 133) In der Forschung geht man heute davon aus, daß die Förderung der Fähigkeit des Perspektivenwechsels durch das Rollenspiel als gesichert gelten kann. Da wie unter 3.3.4.3 dargelegt auch im Regelspiel ein role-taking und das Antizipieren der Handlungen der anderen Spieler

⁵⁰ Vgl. Piaget (1983); Bartmann & Vormfelde-Siry (1973); Pabst (1966)

⁵¹ Kinder mit einem höheren IQ bevorzugten Spiele mit komplizierteren Regeln; statt Fangen-spielen z.B. Basketball

erforderlich ist, können für das Regelspiel wohl ähnliche Wirkungen angenommen werden. (vgl. EINSIEDLER 1991, 133; SCHMIDTCHEN/ERB 1976, 79)

Es ist aber zu bedenken, daß die Familie und das direkte soziale Umfeld viel wirkungsvollere Sozialisationsfaktoren sind, als das Regelspiel es sein kann, zumal es nur den kleineren Teil der gesamten Spielzeit einnimmt. Trotzdem ist gerade für Kinder, die in ihrem Umfeld starre Rollenverteilungen erleben, die Erfahrung der verbindlichen Regelfestlegung durch Kommunikation förderlich.

KRAPPMANN (1983, 116) sieht im freien Regelspiel die markanteste Herausforderung, um die Qualifikationen zu erwerben, die für ein handlungsfähiges Mitglied unserer Gesellschaft erforderlich sind.

In der neueren Forschung wurde das Modell der Moralentwicklung von PIAGET nicht bestätigt. Die neueren Ergebnisse sind folgende:

- Es gibt nicht nur eine einzige mit dem Regelspiel verbundene Moral, sondern die Kinder haben verschiedene Moralkonzepte.
- Das Verständnis moralischer Prinzipien und die autonome Anerkennung von Regeln kann schon weit vor dem 10. Lebensjahr auftreten. (vgl. EINSIEDLER, 1991, 137)

Kinder haben schon im Grundschulalter Verständnis für moralische Prinzipien und für die Veränderbarkeit sozialer Konventionen.

*Die Entwicklung des **moralischen Verständnisses** hat vermutlich mehr mit der Kenntnis moralischer Problemsituationen und dem Erleben realer und fiktiver Lösungen (z.B. in Büchern) als mit Spielerfahrungen zu tun. Dagegen dürfte das Verständnis **sozialer Konventionen**⁵² mit den Ritualen in frühen Sozialspielen und mit der Regeleinhaltung in Regelspielen zusammenhängen (SMETANA 1981, 1336)[in EINSIEDLER 1991, 138].*

Kinder werden schnell aus Spielgruppen ausgestoßen, wenn sie sich nicht an die aufgestellten und verabredeten Regeln halten. FRITZ (1991) sieht hier im Wunsch der Kinder, mitspielen zu können, eine grundlegende Motivation, die Spielregeln einzuhalten. Er leitet daraus einen positiven Sozialisierungseffekt ab.

Einen so grundsätzlichen Einfluß wie PIAGET ihn angenommen hat, kann dem Regelspiel für die sozial-moralische Entwicklung nicht unterstellt werden. Aber das Trainieren der verschiedenen sozialen Kompetenzen, die im Regelspiel benötigt werden, helfen den Kindern beim Anerkennen von Regeln, Schließen von Kompromissen und Lösen von Problemen in alltäglichen Situationen.

Es geht also nicht nur um die bloße Regel, sondern auch um den Handlungssinn, den sie gewährleisten und schützen soll (KRAPPMANN, 1983, 115).

⁵² Im Originaltext kursiv.

4. Relevanz der spieltheoretischen Ansätze für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit unter Einbeziehung des Menschenbildes

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vier theoretische Ansätze zur Erklärung des "Phänomens Spiel" vorgestellt und die Entwicklung des kindlichen Spiel dargelegt. Dabei wurde aufgezeigt, welche Bedingungen für das Zustandekommen des Spiels hilfreich sind.

Nun stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Relevanz der vorgestellten theoretischen Ansätze für das Verständnis des Spiels blinder Kinder. Dabei entsteht ein Problem, das sich wie ein roter Faden auch durch die folgenden Abschnitte zum Spiel der blinden Kinder ziehen wird.

Denn die Frage nach der Bedeutung läßt sich nicht so einfach beantworten. Allgemein und in dieser Generalisierung könnte jeder der skizzierten Ansätze ein mehr oder weniger hohes Maß an Plausibilität für sich in Anspruch nehmen. Diese Plausibilität ist abhängig vom zugrundeliegenden Menschenbild und dem Verständnis von kindlicher Entwicklung. Daher wird es erforderlich sein, das dieser Arbeit zugrunde liegende Menschenbild und Verständnis von kindlicher Entwicklung kurz zu explizieren. Erst vor diesem Hintergrund kann dann die Passung der einzelnen spieltheoretischen Ansätze diskutiert werden.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Menschenbild

Menschliche Entwicklung wird als aktiver Prozeß der Aneignung von Welt verstanden. Das heißt, daß die eigene, aktive Tätigkeit eine Voraussetzung jeden Entwicklungsprozesses ist. Das dieser Vorstellung zugrunde liegende Bild vom Menschen begreift den Menschen als ein produktives, realitätsverarbeitendes und potentiell reflexives Subjekt (vgl. HURRELMANN 1989). Somit wird das Individuum als aktiv gestaltende, erlebende Person verstanden, die in kreativer, konstruktiver Auseinandersetzung mit der personalen und materiellen Umwelt begriffen ist und diese mitgestaltet (vgl. SCHLIPPE 1988; WALTHES 1991).

Der Mensch ist als lebendiges System durch Adaptation an seine Umwelt fähig, neue innere Strukturen herauszubilden. Diesen Vorgang nennt man Autopoiese. In pädagogischen Prozessen bedeutet dies, daß in das lebendige System des Individuums nur die Erfahrungen integriert werden, die in den Austauschprozessen mit der Welt eine **subjektive** Bedeutung gewinnen.⁵³

Somit gibt es in allen Kommunikationsprozessen das Problem der Stimmigkeit/Passung.

Aus diesem Verständnis erklärt sich die große Bedeutung des Verstehens der jeweiligen Umweltbezüge für jeden Kommunikationsprozeß. In diesem Zusammenhang muß berücksichtigt werden, daß Verstehen und Erkennen in einem dialektischen Verhältnis

⁵³ Vgl. Gröschke 1992; Feuser 1991; Jantzen 1990; Manturana u. Varela 1987.

zueinander stehen, wobei der Prozeß des Erkennens vom individuellen Kontext des Erkennenden abhängig ist. Die konstruktivistischen Theorien betonen die Abhängigkeit des Erkennens von der Struktur des erkennenden Systems und dessen spezifischen Gegenstandskontakt.⁵⁴

Der kognitive Ansatz von PIAGET ist mit dieser Vorstellung von Entwicklung und mit diesem Menschenbild am ehesten kompatibel. Allerdings wird, in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Menschenbild und Entwicklungsverständnis die Kindheit nicht nur als eine Übergangsphase zum Erwachsensein gesehen. Auch die Handlungen des Kindes, sind ernstzunehmende Handlungen in der wechselseitigen Kind-Umwelt-Interaktion.

So liegt die Betonung nicht auf dem Noch-nicht-können, sondern auf der anderen, eben kindlichen Art und Weise der Aneignung der Welt.

Im linearen Entwicklungsverständnis PIAGETs werden die Phasen, in denen die Kinder dieser linearen Entwicklung nicht folgen, als Stillstands- oder Regredierungsphasen verstanden. Diese Bezeichnung legt nahe, daß es diese Phasen eigentlich nicht geben sollte.⁵⁵ Somit verhindert dies lineare Entwicklungsverständnis das wertfreie Akzeptieren eines anderen, individuellen Entwicklungsverlaufes, der sich sinnvoll aus der jeweiligen individuellen, eigenständigen Individuum-Umwelt-Beziehung ergibt.

Allen spieltheoretischen Ansätzen gemeinsam ist ein Verständnis der Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung, das die kulturspezifische wie individuelle Mensch-Umwelt-Interaktion in den Vordergrund stellt. Auf dieser allgemeinen Ebene könnte jeder der vorgestellten Ansätze Gültigkeit auch für die Beschreibung bzw. Erklärung des Spiels blinder Kinder für sich beanspruchen. In der konkreten Darstellung der spezifischen Kind-Umwelt Interaktion dominiert jedoch die Vorstellung von einer überwiegend oder vorwiegend visuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie dominiert in so hohem Maße, daß eine Übertragung auf die Situation blinder Kinder eigens geleistet werden müßte. M. E. ist in den dargelegten Theorien nicht zu erkennen, daß berücksichtigt wurde, daß die Menschen fähig sind, unter anderen Voraussetzungen auch andere Interaktions- und Kommunikationsformen zu finden.

Die von den Autoren aufgezeigte Ausprägung des kindlichen Spiels setzt ein bestimmtes Wissen von Umweltbezügen voraus, das in dieser Art und Weise größtenteils durch die visuelle Auseinandersetzung mit der Umwelt geprägt ist. Die in den vier Ansätzen dargelegten Motivationen zur Kommunikation und Interaktion mit der materialen und personalen Umwelt, die von den Kindern im Spiel ausgelebt und ausgestaltet wird, sind in ihrer Konkretisierung in diesen Theorien stark durch die Erfahrung der eigenen visuellen Möglichkeiten der Autoren geprägt. Die Möglichkeit, daß der Mensch unter der Bedingung

⁵⁴ Vgl. v. Glasersfeld 1991; v.Foerster 1991.

⁵⁵ Vgl. Walthes, 1985, 91.

des Nicht-sehen-könnens andere, für ihn sinnvollere Formen der Interaktion mit der Umwelt entwickelt, wird nicht berücksichtigt. Diese theoretischen Voraussetzungen lassen erwarten, daß die spezifischen Spielformen der blinden Kinder als defizitär, und nicht als gleichwertig wenn auch anders gewertet werden.

Beispiel:

Ein Kind benutzt eine Schachtel als Autosymbol. Es verdeutlicht dies durch das Schieben der Schachtel. Vielleicht ahmt es dabei noch die Motorengeräusche nach. Dies ist eine Umsetzung der visuellen Beobachtung des Autofahrens in der Kombination mit dem eigenen Erleben.

Das symbolische Spiel "Autofahren" kann bei einem blinden Kind aber nur aus der eigenen Erfahrung des Autofahrens entstehen. Es könnte ungefähr so aussehen: Ein Kind sitzt still oder wackelt ein wenig hin und her und brummt vor sich hin. (Sitzhaltung im Kindersitz, Bewegungen des Körpers beim Autofahren und Nachahmen des Motorengeräusches).

Wenn in der Möglichkeit zur eigenen Bewegung die zentrale Fähigkeit zum eigenständigen Individuum-Umwelt-Bezug gesehen wird, dann erfordert dies, daß der eigenen Bewegung, der eigenen Handlung anders als in den oben angeführten Theorien nicht nur eine untergeordnete, weil vorgeschaltete Rolle in der Bedeutung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eingeräumt wird.

Ein Menschenbild, indem das Individuum als aktiv gestaltende, erlebende Person verstanden wird, die in kreativer, konstruktiver Auseinandersetzung mit der personalen und materiellen Umwelt begriffen ist und diese mitgestaltet, erfordert die individuelle Handlung/Bewegung als Ausdruck dieses eigenständigen Bezuges ernst zu nehmen.

Die Bedingung des Nicht-sehen-könnens muß unter diesem Blickwinkel zu einem veränderten, aber deshalb nicht defizitären Individuum-Umwelt-Bezug führen, der sich verändernd sowohl auf die sozialen Interaktionen, den Erwerb der Kognition, die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse usw. auswirkt.

Damit kann keiner der oben angeführten Theorien hinsichtlich der Bedeutung eines einzelnen Faktors gefolgt werden.

5. Überblick über die blindenpädagogischen Forschungen im Bereich der frühkindlichen Entwicklung

5.1 Das Problem der vergleichenden Untersuchungen

In den Forschungsarbeiten zur frühkindlichen Entwicklung blinder und sehbehinderter Kinder wurden sowohl in Deutschland als auch in den USA überwiegend Daten über die

Person des blinden oder sehbehinderten Kindes erhoben. (vgl. WARREN 1984; SCHNURNBERGER 1990) Dies hatte zur Folge, daß die Untersuchungen meist nur einen Aspekt aus dem komplexen Lebensgefüge des blinden Kindes berücksichtigt haben. So gibt es z.B. Untersuchungen über die Körperschemaentwicklung im Rahmen der motorischen Entwicklung, den Verbalismus in der Sprachentwicklung blinder Kinder u.a.. SCHNURNBERGER (1990, 25) betont:⁵⁶

Die Untersuchungen zum Säuglingsalter sind ausnahmslos vergleichende Untersuchungen, die die Altersnorm sehender Kinder zum Maßstab auch für die Entwicklung sehgeschädigter Kinder machen.

In diesen Untersuchungen wird das besondere Verhältnis des blinden Kindes zu seiner personalen, materialen und sozialen Umwelt kaum berücksichtigt. Die Ergebnisse werden fast immer im Vergleich mit sehenden Kindern bewertet, ohne den beobachteten Verhaltensweisen einen eigenen Sinn in der spezifischen Kind-Umwelt-Beziehung blinder Kinder zu unterstellen.

Da es bis heute keine wirklich geeigneten Testverfahren gibt, die sich sowohl für die Feststellung des Entwicklungsstandes bei blinden als auch bei sehenden Kindern eignen (vgl. FERRELL 1986, GABLER/WALTHES 1988; BRAMBRING & TRÖSTER 1991 u.a.) liegt in dieser vergleichenden Forschung ein spezielles Problem.

Dieses Problem wird auch von GABLER/WALTHES (1988, 3) aufgezeigt. Die vergleichenden Untersuchungen haben oft erhebliche methodische Schwächen⁵⁷ und

gehen häufig davon aus, daß Leistungen verschiedener Sinnessysteme vergleichbar seien, um dann Minderleistungen bei blinden und sehbehinderten Kindern festzustellen.

Bei dieser Sichtweise der Forschung werden die spezifischen Merkmale, Störungen, Probleme und Defizite einseitig beim Kind gesehen. Wie GABLER/CACHAY/WALTHES (1989, 5) in ihrem Forschungsantrag betonen, sagt die Ermittlung der Unterschiede nichts über die Ursachen aus.

Zum Thema "Spiel" gibt es meines Wissens auch nur Veröffentlichungen, die das Spiel der blinden Kinder mit dem Spiel der sehenden Kinder vergleichen. Dies bedeutet, daß in der gegenwärtigen Forschung das Spiel der Kinder nicht als ein Ausdruck der kindlichen Identität gesehen wird, sondern

"als wichtige Informationsquelle zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und -verlaufes bei nichtbehinderten, aber auch bei behinderten Kindern" (QUINN & RUBIN zit. nach BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 129).

Dieser Blickwinkel erlaubt es kaum, die der Behinderung adäquaten Umweltbezüge als Ausdruck einer eigenen Identität zu sehen, sondern setzt die lange Tradition des Vergleichens fort. Auch die neueren Veröffentlichungen zum Spiel blinder Kinder von

⁵⁶ Vgl. Norris 1957; Fraiberg 1977; Brambring et al. 1988.

⁵⁷ Keine geeigneten Testverfahren, die sich für blinde und sehende Kinder gleichermaßen eignen.

BRAMBRING und TRÖSTER (1991; 1992) beschreiben das Spielverhalten blinder Kinder im Vergleich zum Spielverhalten sehender Kinder.

Die Veröffentlichung BRAMBRING/TRÖSTER (1991) enthält zugleich auch eine zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Literatur zum Thema "Spiel".

Aus dem Bereich der Praxis stammt eine Veröffentlichung von Elternbriefen, die die Eltern bei der Erziehung ihres sehgeschädigten Kindes unterstützen sollen. Im Kapitel "Wie Eltern ihr sehgeschädigtes Kind fördern können", gibt es zum Thema "Spiel" den Abschnitt "blinde Kinder lernen durch das Spiel." (DÜREN; STREHLE 1979, 101ff) Obwohl die Verfasser großes Einfühlungsvermögen in die Situation der blinden Kinder zeigen, steht der Gedanke des Lernens durch das Spiel sehr stark im Vordergrund. Spielverhalten, das vom gewohnten Spiel der sehenden Kinder abweicht, wird auch hier eher defizitär bewertet und nicht als Ausdruck einer eigenständigen Kind-Umwelt-Beziehung gesehen.

5.1.1 Neue Fragestellungen

In ihrem Forschungsantrag von 1988 gehen GABLER/WALTHES nicht von einer ausschließlichen Orientierung an bestimmten (äußeren) Entwicklungsnormen aus, sondern befürworten eine stärkere Orientierung am **Prozeß** der kindlichen Entwicklung. Dabei soll den kindlichen Handlungen speziell den Bewegungshandlungen, innerhalb der Alltagswelt eine besondere Bedeutung zu kommen.

Es gilt in diesem Modellversuch, den Kinder- und Familienalltag ernst zu nehmen, indem dem Kinderleben und den Kindheitserfahrungen hoher Eigenwert und Authentizität zugeschrieben werden. In doppeltem Maße trifft dies auf geburtsblinde und sehbehinderte Kinder zu, deren spezifische Alltagserfahrungen weder als Kinder noch als behinderte Menschen (im Sinne einer ernstzunehmenden Erfahrung) erforscht wurden (GABLER/WALTHES 1988,11).

Dieser Blickwinkel ist in der derzeitigen blindenpädagogischen Forschung der Bundesrepublik einmalig und wurde schon von WARREN (1984, 275) gefordert:

It is far more important to ask the question "How can the developmental progress of the visually impaired child be optimized?" than the question "How can the visually impaired child be made to achieve sighted age norms?"

So erlaubt der Forschungsansatz von GABLER/WALTHES (1988) eine verstehende Interpretation der Handlungsweisen des blinden Kindes, indem berücksichtigt wird, daß Identität durch die Verarbeitung selbstbezogener Informationen mit der sozialen und dinglich-materialen Umwelt entsteht.⁵⁸

GABLER/WALTHES (1988, 16) sehen

in der von Merleau-Ponty (1966), Palagyi (1924) und Piaget (1985) vertretenen These der zentralen Bedeutung der Bewegung für den Aufbau von Wahrnehmung

⁵⁸ "...das Selbstbild. Es entsteht durch die Verarbeitung selbstbezogener Informationen, die durch Wahrnehmung und Beobachtung eigener Tätigkeiten während des Prozesses der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglich-materiellen Umwelt sowie mit der eigenen Körperlichkeit und den Bedürfnissen und Interessen gewonnen werden" (Hurrelmann, 1989,25).

[...] einen wesentlichen Ansatz für die Entwicklung eines bewegungspädagogischen Konzeptes.

Diesem Konzept liegt die Erkenntnis zugrunde, daß die *wahrnehmungskonstituierende Bedeutung der Bewegung beim Ausfall der visuellen Wahrnehmung erhalten bleibt ...* (vgl. GABLER/WALTHES 1988, 16).

Der Schwerpunkt des Forschungsprojektes von GABLER u.a. (1988, 1989) liegt in der Erforschung des Kinder- und Familienalltags. Den Bewegungshandlungen des Alltags wurde wegen der Bedeutung für die Wahrnehmung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Aus dem Forschungsprojekt liegen noch keine Ergebnisse vor, die den "spielenden" Teil des Kinderalltags betreffen.

5.2 Die vier theoretischen Ansätze von RUBIN (1982)

Im Forschungsbericht von BRAMBRING/TRÖSTER (1991) werden die vier theoretischen Ansätze zum kindlichen Spiel unter Berücksichtigung der Sehschädigung vorgestellt.

5.2.1 Der kognitive Ansatz

Alle Autoren⁵⁹ verweisen auf die eingeschränkten Möglichkeiten der blinden Kinder, Umwelterfahrungen zu machen. Dadurch sind sie schon in frühester Kindheit im Erwerb sensomotorischer Fertigkeiten und der begrifflichen Vorstellungen eingeschränkt. Die meisten Autoren⁶⁰ beziehen sich dabei explizit auf PIAGET. Aufgrund der o.a. Einschränkungen werden Entwicklungsverzögerungen im Spielverhalten der Kinder mit einer Sehschädigung erwartet.

Nur wenige Autoren sehen eine Möglichkeit die Kognitionsentwicklung durch Spielanleitung zu fördern (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 132).

5.2.2 Der erregungsregulierende Ansatz

Aktives Spiel, um die empfundene Erregungserhöhung aus Gründen der Unterstimulation zu regulieren, ist für blinde Kindern schwierig zu gestalten. Ihnen fehlen die visuellen Anregungen, um Spielmöglichkeiten zu entdecken. Außerdem können sie nur das Spielzeug erreichen, dessen Standort ihnen bekannt ist, das sie zufällig finden, oder das ihnen gegeben wird. Diese drei Möglichkeiten sind nicht ausreichend, um eine Unterstimulation zu vermeiden. Hierin wird auch eine Ursache der Bewegungsstereotypien gesehen. Damit ist das Spiel als Ausgleichsmoment für Unterstimulation nur unter erschwerten Bedingungen möglich.

⁵⁹ Vgl. Brambring/Tröster 1991.

⁶⁰ Vgl. Brambring/Tröster 1991.

Die andere Ursache ist die Erregungserhöhung durch angstausslösende, neuartige Reize. Diese angstausslösenden Reize sind für Kinder mit einer Sehschädigung vielfältiger. Außerdem ist es für sie schwieriger, die angstausslösenden Reize durch Verstecken bei einer vertrauten Person, Beobachtung und anschließende Exploration zu neutralisieren. Angst wird häufig durch laute, unbekannte Geräusche, Tiere, fremde Materialien, fremde Menschen usw. ausgelöst. Die Schwierigkeiten in den feinmotorischen Bereichen, der Lokomotion und im Bereich der Orientierung erschweren außerdem die Exploration eines neuen Gegenstandes und einer neuen Umgebung. (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 134)

5.2.3 Der soziale Ansatz

In den sozialen Ansätzen wird die Bedeutung der primären Bezugspersonen für das Erlernen des Spiels betont. Aber gerade bei den primären Bezugspersonen hat das Bekanntwerden der Diagnose "Blindheit" einen emotionalen Schock ausgelöst. Erschwerend für eine anregende Interaktion ist auch die ungewohnte Kommunikation ohne den hilfreichen Blickkontakt (vgl. SCHMALOHR 1984). Das Ruhigwerden der Kinder als Lauschreaktion auf vertraute Geräusche, mit der Hinwendung des Ohres d.h. zugleich Abwendung des Gesichtes wird oft fälschlicherweise als Desinteresse des Kindes verstanden. Die Bezugspersonen ziehen sich enttäuscht zurück und fühlen sich unfähig, ihr Kind anzusprechen (vgl. SCHMALOHR 1984 u.a.).

Dies kann zu verminderter Zuwendung und zu weniger Kontakt in Spielsituationen führen. Das bedeutet weniger Anregung und Bestätigung.

Auch das Erlernen der sozialen Rollen, die innerhalb einer Kultur in Abhängigkeit von der sozialen Schicht bestimmt werden, ist bei blinden Kindern durch die Gefahr ungenügender Anleitung sehr groß. (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991)

5.2.4 Der psychoanalytische Ansatz

Die Auswirkung der Blindheit wird im psychoanalytischen Ansatz im wesentlichen in der Verzögerung des fremdbezogenen Symbolspiels gesehen. Die Möglichkeit verbotene Triebwünsche im Symbolspiel auszuspielen ist nicht gegeben. Auch können keine Konflikte im Spiel ausagiert werden, wie Kinder dies häufig bei angstbesetzten Konflikten tun. Einige Autoren weisen darauf hin, daß blinde Kinder selten aggressive Triebwünsche zeigen und sehen auch den Umfang der Variabilität bei den gezeigten Emotionen eingeschränkt. Blindheit wird aus psychoanalytischer Sicht als erhebliches Risiko für die Persönlichkeitsentwicklung angesehen. (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 136)

5.2.5 Bedeutung der Aussagen für das Spiel blinder Kinder

In diesen vier Ansätzen wird die Sehschädigung der Kinder als Problem für die Entwicklung des kindlichen Spiels kommuniziert. Die Bedingung des Nicht-sehen-könnens wird hier nicht als eine Bedingung gesehen, die eine eigenständige Kind-Umwelt Interaktion erfordert. Somit gelten die o.a. angeführten Überlegungen für blinde Kinder nur in dem Maße, in dem sie auch für sehende Kinder Gültigkeit haben.

In der Sehschädigung wird der Grund für eine Einschränkung der Handlungsfähigkeit gesehen, die ursächlich für die beschriebenen Entwicklungsprobleme ist. Eine grundsätzliche Übertragung der theoretischen Überlegungen auf die Situation der blinden Kinder ist damit aber nicht geleistet worden, da die Überlegungen stark von der Vorstellung einer überwiegend visuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt geprägt sind und keine andere, adäquate Auseinandersetzungsmöglichkeit gedacht werden konnte.

Damit wird deutlich, daß es derzeit noch keine Forschungsergebnisse gibt, die das Spiel der blinden Kinder als Ausdruck der spezifischen Kind-Umwelt-Beziehung unter der Bedingung des Nicht-sehen-könnens analysiert haben.

5.3 Eröffnung anderer Perspektiven

PALAGYI (1924) hat die Bedeutung der Bewegung/Handlung für die Wahrnehmung dargelegt. Er zeigt gerade in der vorhandenen Fähigkeit zur eigenständigen Bewegung/Handlung Möglichkeiten auf, die unabhängig von der visuellen Wahrnehmung die Aneignung der vielgestaltigen Umwelt ermöglichen. Damit hat diese Theorie einen großen Stellenwert für die Art und Weise, in der Kinder mit einer Sehschädigung ihren Umweltbezug gestalten.

Im Spiel setzen Kinder die Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die sie in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben haben. Dadurch ist die Ausprägung des Spiels stark von den jeweiligen individuellen und kulturellen Bezügen geprägt.

Da in der Wahrnehmungstheorie von PALAGYI ein Wahrnehmungsprozeß vorgestellt wird, der konkret die Tatsache des Nicht-sehen-könnens berücksichtigt, sind diese Überlegungen direkt auf die spezifische Kind-Umwelt-Beziehung des blinden Kindes zu übertragen. Daraus ergibt sich die Bedeutung der Wahrnehmungstheorie von PALAGYI für das Spiel der blinden Kinder.

6 Die Wahrnehmungstheorie Melchior PALAGYIs

6.1 Einleitende Überlegungen

Die Fragestellungen und Zugangsweisen zum Problem der menschlichen Wahrnehmung sind in der wissenschaftlichen Forschung sehr vielfältig. Auf den unterschiedlichsten Gebieten versuchen Psychologie, Verhaltensforschung, Physiologie, Informationstheorie, Medizin und Philosophie das Phänomen zu erklären. Die Fragen, die die Auseinandersetzung mit dem Thema Wahrnehmung bestimmen, können hier nur an einigen kurzen Beispielen dargestellt werden.

Im Handbuch Psychologie⁶¹ beschäftigen sich die Beiträge ausführlich mit der Lehre vom Wahrgenommenen, aber nur sehr wenig mit der Lehre vom Wahrnehmen, d.h. mit den Tätigkeiten, die die Subjektseite des Wahrnehmens ausmachen. (vgl. METZGER 1966, SCHNURNBERGER 1990) So beschäftigt sich die Psychologie mit Wahrnehmung als Prozeß und Wahrnehmung als Ergebnis, wobei die Motive der Wahrnehmung besonders beachtet werden. (vgl. SCHÖNPFLUG/SCHÖNPFLUG 1983)

In der Neurologie bekommt das Thema Wahrnehmung vor allem eine besondere Bedeutung, wenn die gestörte Wahrnehmung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gelangt. Außergewöhnliche, oft bizarre Körper- und Umweltwahrnehmungen als Folge von Verletzungen, neurologischen oder kortikalen Krankheiten sind Gegenstand der Untersuchungen. (vgl. PLÜGGE 1970; SACKS 1987) In der Psychiatrie stehen z.B. die gestörten Wahrnehmungen der Wahnvorstellungen im Blickpunkt des Interesses.

Die Wahrnehmungstheorie M. PALAGYIs (1859 - 1924) beschäftigt sich vor allem mit dem Prozeß des **Wahrnehmens**. Die beiden wichtigsten Werke, in denen er seine Wahrnehmungstheorie erarbeitet hat, sind die "Naturphilosophischen Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewußtseins und des Lebens" und die "Wahrnehmungslehre" (1925). Seine Theorie scheint mir für diese Arbeit besonders wichtig zu sein, da PALAGYI bei seinen Überlegungen explizit den Ausfall der visuellen Wahrnehmung berücksichtigt hat.

Die Analyse des Wahrnehmungsprozesses führt PALAGYI zu der These, daß Bewegung Voraussetzung für Wahrnehmung ist. Von diesem Grundgedanken aus betrachtet, könnte PALAGYI's Wahrnehmungstheorie als Vorläufer- bzw. Basistheorie sowohl für die Gestaltkreistheorie wie auch für neuere Handlungstheorien bezeichnet werden.

⁶¹ Das Handbuch der Psychologie wird hier als Leitlinie für die Auseinandersetzung der Allgemeinen Psychologie gesehen.

6.2 Die wichtigsten Grundbegriffe

PALAGYI unterscheidet zwischen Empfindung und Wahrnehmung. Diese Notwendigkeit ergibt sich für ihn aus der Tatsache, daß der Mensch in vielen Fällen Ereignisse nicht verfolgen kann.

Die vielen Beispiele, die PALAGYI angibt, machen deutlich, daß unter Wahrnehmung hier ein aufmerksamer, bewußter Vorgang verstanden wird. So werden die Druckempfindungen eines Buches in den Händen erst wahrgenommen, wenn die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird. Ebenso geht es mit den Geräuschempfindungen von spielenden Kindern oder dem Verkehrslärm beim Arbeiten. Daß diese Druck- oder Geräuschempfindungen auch vorhanden sind, wenn sie nicht wahrgenommen werden, merkt man manchmal erst, wenn die Verspannungen in den Armen vom angestregten Halten des Buches schmerzen oder der Kopf vom Lärm brummt.

Weiter unterscheidet PALAGYI alle Lebensprozesse nach dem Kriterium ihrer Zeugenhaftigkeit, d.h. unter der Fragestellung, wem welcher Prozeß zugänglich ist, wer welchen Prozeß beobachten kann.

- *Wahrnehmung* wird als aktiver Prozeß des Unterscheidens verstanden (s.o.). Wahrnehmung ist diskontinuierlich, d.h. verläuft nicht in der Zeit, ist punktuell. Der Akt der Wahrnehmung kann nicht beobachtet werden, d.h. hat keinen Zeugen.

- *Empfindung* wird als Prozeß verstanden, mit dessen Hilfe Vorgänge der Außenwelt kund werden.

- *Gefühle* sind Ausdruck eigener vegetativer Prozesse.

- *Empfindungen und Gefühle* verlaufen in der Zeit, d.h. sie können Kontinuität haben. Sie haben einen Zeugen, das eigene, wahrnehmende Bewußtsein, für andere sind sie nicht wahrnehmbar.

- *Mechanische Prozesse* sind all diejenigen Vorgänge, die mehrere Zeugen haben, z.B. der Aspekt von Bewegung, der beobachtet werden kann. Sie stellen die Verbindung zwischen den Individuen her.

- *Virtuelle Bewegungen/Bewegungsphantasma/eingebildete Bewegung* sind Erklärungsprinzipien für die Koordination von Empfindung und Gefühl, bzw. sie ermöglichen die Wahrnehmung von Lebensprozessen und steuern Bewegungen. Sie können einen Zeugen haben, das wahrnehmende Bewußtsein. (vgl. PALAGYI 1924)

6.3 Darstellung des Grundgedankens

Im Rahmen dieser Arbeit können nur die Aspekte von PALAGYI's Wahrnehmungstheorie vorgestellt werden, die sich unmittelbar auf den Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmen beziehen.

6.3.1 Ohne Selbstbewegung keine Wahrnehmung der Außenwelt

Die Grundthese seiner Theorie lautet: **"Ohne Selbstbewegung gibt es keine Wahrnehmung der Außenwelt"** (1924, 117/118).⁶²

Um diesen Gedanken nachzuvollziehen, kann man sich in einem Gedankenexperiment eine lebendige Statue vorstellen, die zu keiner selbsttätigen Bewegung fähig ist. Dieses Wesen wäre daher auch zu keiner aktiven Selbstberührung in der Lage und nach PALAGYI auch zu keiner Unterscheidung von Fremd und Selbst.

In diesem Beispiel verweist PALAGYI auf zwei Fähigkeiten, die auf das Engste miteinander verknüpft sind,

- die Fähigkeit der Berührungs- und Tastempfindungen
- die Fähigkeit, willkürliche Bewegungen zu vollziehen.

Betrachtet man diese beiden Fähigkeiten nur auf den Vorgang der Selbstbetastung beschränkt, so vollzieht sich in diesem und nur in diesem Prozeß, in dem der eine Körperteil betastet, gefühlt, empfunden wird und gleichzeitig fühlt und empfindet nach PALAGYI der Schlüssel für alle Wahrnehmungsfähigkeit. Diesen Vorgang nennt PALAGYI das Schließen der Lebenskette.

In der Analyse des Schließens der Lebenskette wurde die Tastwahrnehmung, die ohne Bewegung nicht gedacht werden kann, als Grundlage aller Wahrnehmungsprozesse herausgearbeitet. Diese ermöglicht nach Palagyi erst eine Unterscheidung von Fremd und Selbst (SCHNURNBERGER 1990,51).

6.3.2 Keine Wahrnehmung ohne Phantasie

Der zweite Grundgedanke auf dem diese Wahrnehmungstheorie aufbaut lautet:

[...] es gibt ohne Phantasie [...] keine Kenntnisnahme von dem, was uns in Wirklichkeit umgibt, also kein Sehen von Farben und Gestalten, kein Hören von Tönen und Melodien, keine Beobachtung körperlicher Dinge durch Tasten und Greifen, mit einem Wort: keine sinnliche Wahrnehmung (PALAGYI 1925,69).

Wenn PALAGYI davon ausgeht, das es ohne Phantasie keine sinnliche Wahrnehmung gibt, so wird deutlich daß bei PALAGYI der Begriff Phantasie über die Fähigkeit in der Einbildungskraft, 1. Anschauungen zu reproduzieren und 2. anschauliche Vorstellungen zu produzieren, hinaus geht . PALAGYI kritisiert das Zusammenschumpfen des allgemeinen Begriffs der Phantasie zu dem speziellen Begriff der Gesichtsphantasie. Da auch Blindgeborene sich in der Phantasie Gestalten vorstellen können, geht die Phantasie über die Reproduktion von Anschauungen und die Produktion von anschaulichen Vorstellungen hinaus. Er erklärt seinen Phantasiebegriff in seinen Ausführungen zur virtuellen Bewegung.

⁶² Vgl. Rousseau (1762) "Es ist nur die Bewegung, durch die wir lernen, daß es Dinge außer uns gibt; und es ist nur unsere eigene Bewegung, durch die wir uns die Idee des Raumes erwerben." (In Scheuerl 1991)

6.4 Die virtuelle Bewegung

Die Bedeutung der virtuellen Bewegung wird am besten an den Aufgaben deutlich, die ihr im Wahrnehmungsprozeß zukommen.

Diese können durch folgende Komplexe anhand von Fragen verdeutlicht werden. (vgl. WALTHES 1978, 199f, SCHNURNBERGER 1990, 53)

- Lokalisation

Wieso können wir, wenn uns die Augen verbunden sind, sagen, an welcher Stelle des Körpers wir berührt werden?

Wenn wir an irgendeiner Stelle unseres Körpers berührt werden, so können wir ziemlich genau den Ort der Berührung angeben. Dieses Phänomen ist nicht, wie häufig auch heute noch angenommen wird, durch den Gesichtssinn zu erklären, sondern durch das Schließen der Lebenskette.

- Räumliche Wahrnehmung

Durch welche Prozesse können wir Räume und räumliche Gestalten wahrnehmen, obwohl es keinen Sinn für Raumempfinden gibt?

Die Physik hat eindrücklich belegt, daß wir perspektivisch sehen können, weil wir zwei Augen haben. PALAGYI legt dar, daß die Grundvoraussetzung für die Fähigkeit der Raum- und Gegenstandswahrnehmung in der Dreidimensionalität nicht durch unsere Fähigkeit des Sehens bedingt ist, sondern durch die Bewegungs- und Tasterfahrungen, die wir mit Gegenständen und Räumen haben.⁶³

Blinde Menschen stellen sich einen Gegenstand vor, indem sie sich

in Gedanken die Tastbewegungen beim Ertasten des Gegenstandes vorstellen. Bei der Raumvorstellung bewegen sie sich in Gedanken durch den Raum. PALAGYI nennt dies "Wahrnehmen mit Hilfe der virtuellen Bewegung." Diese virtuellen Bewegungen beschränken sich nicht auf Greif- oder Tastbewegungen, sondern sind ebenso vielgestaltig wie die realen Bewegungen (vgl. WALTHES 1978, 206). Bei sehenden Menschen ist dieses Vorstellungsvermögen doppelt vorhanden; einmal als Tastphantasie und einmal als Gesichtphantasie, wobei die Gesichtphantasie diejenige ist, die von uns retrospektiv erinnert wird. Doch die Grundlage jeder Gegenstandswahrnehmung ist das eingebildete Be-greifen, das an die Stelle des realen Umfassens eines Gegenstandes tritt (vgl. PALAGYI, 1924, 167).

- Wahrnehmung von Selbst- und Fremdbewegung

⁶³ Der durch einen Unfall bewegungsunfähige Sacks bestätigt diese Theorie durch eigene Erfahrung: "All dies befand sich innerhalb einer Entfernung von etwa 60 m, war aber platt wie ein Pfannkuchen und schien in der Luft zu hängen wie ein Foto — gestochen scharf, mit hervorragender Farbwiedergabe, aber vollkommen flach. Ich besitze ein sehr gutes Gefühl für räumliche Tiefe, und plötzlich begriff ich, daß mit diesem Raumgefühl und meinem Sehvermögen etw as geschehen war" (Ebd. 1989, 158).

Wie kommen wir zur Wahrnehmung der eigenen Bewegung? Wie können wir Fremdbewegung wahrnehmen?

Um meine eigene Bewegung wahrnehmen zu können, beziehe ich mit Hilfe der virtuellen Bewegung meine Empfindungen von außen und meine Gefühle von innen aufeinander. Diese Aussage ist am einfachsten an einem Beispiel deutlich zu machen.

Beispiel:

Die Hand liegt auf einem Ball.

Jetzt gibt es die Möglichkeit der Selbst- und der Fremdbewegung.

- Selbstbewegung: Die Hand fährt auf dem Ball hin und her.
- Fremdbewegung: Der Ball wird unter der Hand hinundher gerollt. Jeder von uns kann mit geschlossenen Augen unterscheiden, ob die Hand über den Ball fährt, oder ob der Ball unter der Hand hin- und her bewegt wird.

Wie können wir diese Selbstbewegung nun von der Fremdbewegung unterscheiden? Bei der Selbstbewegung kommen zu den Tast- und Berührungsempfindungen zwischen Balloberfläche und Handfläche noch die Gefühle der Muskelanspannung der Hand oder des Armes hinzu. Diese beiden sensitiven Wahrnehmungen werden durch die virtuelle Bewegung in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht. Die Bewegung wird als Selbstbewegung empfunden. Bei der Fremdbewegung fehlt das innere Gefühl der Muskelaktivität. Die Bewegung wird im Bewußtsein als Fremdbewegung registriert.

Die visuelle Wahrnehmung ermöglicht uns eine relativ präzise Verfolgung eines sich bewegenden Gegenstandes. Die Vorstellung dieser Bewegung hat bei Sehenden eine deutlich visuelle Dominanz.

Blinde können sich bewegende Gegenstände wahrnehmen, solange sie sich im Tast- oder Fortbewegungsraum befinden. Eine direkte Wahrnehmung einer mit einem Geräusch verbundenen Bewegung z.B. (rennende Kinder) ist nicht möglich, wohl aber ein Verständnis über den Zusammenhang von Geräusch und Bewegung. Durch die Geräuschwahrnehmung vollzieht der Blinde nun in der Einbildung die Bewegung "Rennen" (virtuelle Bewegung), und kommt somit zu einer Vorstellung der um ihn herum stattfindenden Bewegungen.

- Person-Umwelt-Verhältnis

Mechanische Prozesse stellen die Verbindung zwischen den Individuen her. Die Wahrnehmung der Umwelt erfolgt über reale und virtuelle Bewegung. Zwischen der Bewegung des Individuums und der Bewegung der Umwelt besteht ein interdependenter Zusammenhang, ein Wechselwirkungsprozeß, der sich als Kreis- und Konstruktionsprozeß beschreiben läßt. In diesem Sinne ist wahrgenommene Umwelt, sowohl die materiale als

auch die soziale und räumliche Umwelt, eine über reale, virtuelle oder symbolisierte⁶⁴ Bewegung konstruierte Umwelt, die als materiale, räumliche und soziale Umwelt auf das Individuum einwirkt. (vgl. SCHNURNBERGER 1990, 68)

Wir hätten aber keine eingebildeten Bewegungen, wenn wir keine wirklichen Bewegungen ausführen würden. So gibt es also gar keine Wahrnehmungserlebnisse ohne selbsttätige Bewegung, wie es auch keine selbsttätige Bewegung gibt, ohne Hilfe von Wahrnehmungserlebnissen (PALAGYI, 1924, 148)

Virtuelle Bewegungen als Produkte, die aus der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt entstanden sind,⁶⁵ beeinflussen das Zugehen auf die Umwelt. Ebenso bestimmt die Umwelt, als über reale und virtuelle Bewegung wahrgenommene Umwelt das Handeln usw.. Da sich über die virtuelle Bewegung nicht nur die direkte Wahrnehmung der Umwelt, sondern auch die Wahrnehmung der Gefühle vollzieht, ist hier eine Verbindung von der inneren zur äußeren Realität hergestellt.

6.5 Die Bedeutung der Wahrnehmungstheorie PALAGYI für das Spiel der (blinden) Kinder.

Die ersten Selbstberührungen des Säuglings legen den wesentlichen Grundstein zur Unterscheidung von Fremd und Selbst und zum Erlernen des Körperschemas. Somit sind auch die noch ungesteuerten Bewegungen des kleinen Kindes notwendige reale Bewegungen, die als Produkt der Handlung virtuelle Bewegungen erzeugen. Die mittels dieser realen Bewegungen erworbenen virtuellen Bewegungen sind die inneren Bewegungsbilder, die es dem Kind ermöglichen die Bewegungen der personalen Umwelt zu be-greifen und nachzuahmen.

Mit den immer komplexer werdenden Bewegungen in der realen Umwelt werden auch die virtuellen Bilder immer vielfältiger. Dadurch können beim Beobachten von handelnden Personen in der sozialen Umwelt immer mehr virtuelle Bewegungen aktiviert werden. D.h. die beobachteten Bewegungen werden im Bewegungsphantasma innerlich miterlebt und dadurch be-griffen. Das Kind kann die Handlung nachahmen.

PALAGYI hat auch Empfindungen und Gefühle als virtuelle Bewegung verstanden. Sprache als symbolisierte Bewegung gibt der virtuellen Bewegung "Gefühl bzw. Empfindung" ein Sprachsymbol.

Beispiel: Das Kind ist traurig. Er empfindet ein Gefühl. Es bemerkt die mit dem Gefühl verbundenen Körperhaltungen und -reaktionen. Mit dem Wortsymbol "traurig" verbindet sich das konkrete Gefühl. Diese virtuelle Bewegung kann nun sowohl durch

⁶⁴ Sprache ist symbolisierte Bewegung bei Palagyi (1924, 288 - 302)

⁶⁵d.h. sie sind immer das Produkt der individuellen Auseinandersetzung des handelnden Individuums mit seiner realen Umwelt. (Anmerkung G.B.)

Sprachgebrauch, als auch durch die Beobachtung aktiviert werden. Das Kind be-greift das Gefühl traurig.

Wie auch bei den auf die realen Bewegungen bezogenen Bewegungsphantasmen werden auch die die Gefühle betreffenden virtuellen Bewegungen immer vielfältiger und komplexer. Das Kind ist in der Lage, diese in ihm durch aktive "Bewegung"⁶⁶ entstandenen virtuellen Bewegungen sowohl im Bereich der realen Bewegung als auch im Bereich des Gefühl zu aktivieren. Es wird in die Lage versetzt, Rollen zu spielen.

Nur durch die Sprache kann die Differenzierung der virtuellen Bewegung nicht gefördert werden. Durch den gleichzeitigen Gebrauch von realer Bewegung und symbolisierter Bewegung (Sprache) werden virtuelle Bewegungen erzeugt, die später beim Gebrauch der Sprache aktiviert werden können. Durch die Bewegungsphantasmen können später sowohl durch Sprache, als auch durch visuelle Beobachtung, neue Handlungen in der Phantasie miterlebt und dadurch erfahrbar werden.

Beispiel: Eine Kind betrachtet mit einem Erwachsenen ein Bilderbuch. Dort werden verschiedene Handwerker dargestellt, die das Kind aus der realen Umwelt nicht kennt. Die Handwerker führen Tätigkeiten aus, die dem Kind in einzelnen Teilbereichen durch eigene Bewegungen vertraut sind, z.B. Baum pflanzen. Das Kind kennt die Tätigkeit graben , schwer tragen, Erde schaufeln usw.. Das bedeutet, es kann beim Ansehen oder beim Zuhören die virtuelle Bewegung für diese Handlungen aktivieren. Mit Hilfe der Phantasie können sie jetzt in einen neuen Zusammenhang gebracht werden. Auf diese Weise kann das Kind neue Umweltbezüge be-greifen und mit diesem erweiterten Umweltwissen über seine reale, virtuelle und symbolisierte Bewegung wieder auf seine soziale, materiale und räumliche Umwelt einwirken.⁶⁷ Es kann die beim Betrachten des Buches in seiner Phantasie nachvollzogenen Handlungen z.B. im Spiel, in reale Handlungen umsetzen. Je vielfältiger die eigenen Bewegungs- und Handlungserfahrungen sind, desto umfangreicher werden die virtuellen Bewegungen. Dieser "Schatz" an virtuellen Bewegungen befähigt das Kind Handlungen, die es in Sprache und/oder Bildern (Bücher, Fernsehen) sieht und/oder hört, in der Phantasie nachzuvollziehen und dadurch mitzuerleben.

Mit der grundlegenden Erkenntnis, daß Bewegung die Grundlage für Wahrnehmung ist, stellt sich der Ausfall der visuellen Wahrnehmung unter einem anderen Vorzeichen dar. Das oft schnellere und leichtere visuelle Wiedererkennen von be-griffenen Gegenständen, kann einem blinden Kind zwar nicht ermöglicht werden. Aber das Wissen um die Bedeutung der eigenen Handlung ermutigt die Bezugspersonen, den Kindern möglichst viele Gelegenheiten zum eigenen Handeln zu schaffen, und die Bewegungen und

⁶⁶ In der deutschen Sprache wird sogar in der Alltagssprache das Wort Bewegung synonym für Gefühl gebraucht!

⁶⁷s.o. Wechselwirkungsprozeß, der sich als Kreis- und Konstruktionsprozeß beschreiben läßt (vgl. Schnurrberger 1990).

Handlungen des Kindes als Ausdruck seines eigenständigen Kind-Umwelt-Bezuges ernst zu nehmen.

Es liegt auf der Hand, daß den blinden Kindern die Ausdifferenzierung und Verfeinerung der virtuellen Bewegung durch visuelle oder ausschließlich akustische Beobachtung nicht möglich ist. Auch die Erweiterung der virtuellen Bewegung durch Sprache ist nur dann möglich, wenn durch ganz konkrete Verknüpfung der Sprache mit der realen Bewegung das Bewegungsphantasma mit dem Wortsymbol (symbolisierten Bewegung) gekoppelt wird. Damit sich diese Verbindung von symbolisierter Bewegung und virtueller Bewegung zuverlässig aufbaut, ist das blinde Kind auf häufige Wiederholungen der realen Bewegung und viel ausschließlicher als sehende Kinder auf **eigene Handlungen** beim Erwerb eines Personen-Umwelt-Bezuges angewiesen.

In ihr Spiel können blinde Kinder nur die Erfahrungen einbringen, die sie durch eigene Handlungen mit der materialen/personalen und dinglichen Umwelt gemacht haben. Da Spiel aber wieder eigenes Handeln bedeutet, erweitern sie gleichzeitig im Spiel ihre Umweltbezüge.

So hat die Theorie von PALAGYI eine große Bedeutung für das Spiel der blinden Kinder. Spielformen, die später auftreten als bei sehenden Kindern, werden unter diesem Blickwinkel nicht primär als defizitäre Auswirkung der Blindheit unmittelbar oder mittelbar über verminderte Kognition angesehen.⁶⁸ Bei der Beobachtung solcher Verzögerungen wird sich beim Zugrundelegen der Theorie von PALAGYI immer die Frage stellen, ob ein Kind auf Grund seiner Bewegungserfahrungen über dieses Wissen oder über die Fähigkeiten verfügen kann bzw. auf welchem Wege ihm dieses Wissen oder diese Fähigkeiten vermittelt werden können.

Das Bewußtsein, daß die Bewegung die Grundlage der Wahrnehmung ist, hilft die vielfältigen Möglichkeiten, die die Kinder mit einer Sehschädigung haben, um ihre Umwelt zu erfahren, zu erschließen. Dieses handelnd erworbene Umweltwissen befähigt die Kinder zum Spielen.

⁶⁸Sogenannte Stillstandsphasen können immer nur an beobachtbaren Situationen festgemacht werden. Die Vorstellung von Bretherton, daß Lernen und informelle Erfahrungen in Form von semantischen Netzwerken gespeichert wird, läßt in Verbindung mit der Theorie von Palagyi die Erklärung zu, daß die mit der eigenen Bewegung erworbenen Erfahrungen als Scripts gespeichert werden, die erst mit anderen Erfahrungen zu Maps ausgebaut werden können, um dann in sichtbare Handlungen umgesetzt zu werden.

7 Das Spiel der blinden Kinder

7.1 Forschungsergebnisse zum Spielverhalten blinder Kinder

Die neuesten Forschungsergebnisse zum Spielverhalten blinder Kinder stammen aus dem Forschungsprojekt der Universität Bielefeld⁶⁹ und wurden 1991 und 1992 veröffentlicht. In diesen Ergebnissen wurden nicht nur die eigenen Erkenntnisse, sondern auch die entsprechende Literatur, sowohl aus dem deutschsprachigen als auch aus dem anglo-amerikanischen Bereich berücksichtigt. Somit können diese Forschungsergebnisse als repräsentativ für die derzeitige Literaturmeinung gelten.

BRAMBRING/TRÖSTER (1991) kommen zu folgenden Ergebnissen:

1. *Blinde Kinder explorieren ihre Umgebung und ihre Objekte in geringerem Umfang als sehende Kinder.*
2. *Das Alleinspiel blinder Klein- und Vorschulkinder erscheint häufig repetitiv und stereotyp.*
3. *Blinden Kindern scheint oft das Interesse am Spiel zu fehlen, d.h. sie zeigen in geringerem Umfang als sehende Kinder spontanes Spiel. Sie müssen in stärkerem Maße als sehende Kinder zum Spiel angeleitet werden.*
4. *Blinde Kinder ahmen nicht oder nur in geringem Umfang die Routinetätigkeiten primärer Bezugspersonen nach.*
5. *Blinde Kinder beschäftigen sich seltener als sehende Kinder mit leblosen Gegenständen, und eine Animisierung lebloser Gegenstände ist seltener beobachtbar.*
6. *Das Spiel blinder Kinder ist stärker auf Erwachsene bezogen als das sehender Kinder; blinde Kinder spielen weniger häufig mit gleichaltrigen anderen Kindern.*
7. *Symbol- und Rollenspiele treten bei blinden Kindern entwick.lm4 lungsmäßig deutlich verzögert auf.*
8. *Das Spiel blinder Kinder enthält weniger aggressive Komponenten als das sehender Kinder (vgl. ebd. 1991, 137).*

TRÖSTER/BRAMBRING (1992) heben drei wesentliche Ergebnisse als Hauptbefunde ihrer Untersuchung "Spiele und Spielverhalten blinder und sehender Kinder" hervor:

1. *Die Altersunterschiede zwischen blinden und sehenden Kindern hinsichtlich des Erwerbs einzelner Spielniveaus.*
2. *Die geringen Spielaktivitäten blinder Kinder mit anderen sehenden Kindern oder Geschwistern.*
3. *Die blindheitspezifische Verwendung und Handhabung von Spiel.lm4 materialien (vgl. TRÖSTER/BRAMBRING 1992, 32).*

⁶⁹ Bielefelder Projekt: Frühförderung und Familienbetreuung blinder Klein- und Vorschulkinder - eine Längsschnittstudie.

Im Bericht über "die Erziehungssituation und Bedürfnisse von Eltern blinder Klein- und Vorschulkinder" aus dem Bielefelder Projekt (BRAMBRING/HAUPTMEIER/HECKER 1990) wird deutlich, daß sich über 90% aller befragten Eltern für eine Hilfestellung beim Thema "Spiele, Spielmaterialien" ausgesprochen haben. Der Wunsch nach Unterstützung in diesem Bereich ist bei den Eltern auch in den verschiedenen Altersklassen der Kinder gleich hoch bzw. bei den 5 - 6jährigen Kindern wieder ansteigend. Diese Ergebnisse sprechen dafür, daß auch die Eltern der älteren Kinder trotz der längerer Erfahrung im Umgang mit dem blinden Kind noch Unterstützung wünschen (vgl. ebd. 1990).

7.2. Unterstützen durch Verstehen

Unterstützung der Eltern im Bereich "Spielen" gelingt am besten, wenn den Eltern das Spiel der blinden Kinder in seiner besonderen Ausprägung verstehbar gemacht wird. Wenn die Bezugspersonen die Spielhandlungen des blinden Kindes verstehen, können sie auf die vom Kind gemachten Spielangebote eingehen und mitspielen. So kommt es im gemeinsamen Handeln zu einer immer besseren Verständigung und das gemeinsame Spiel wird nicht zum Problem, sondern macht Spaß.

Um das Spiel der blinden Kinder verstehend zu interpretieren, gibt es zwei hilfreiche Sätze.

- Der 1. ist dem Videofilm "Kinder in Bewegung"⁷⁰ entnommen und lautet:
Blinde Kinder sind zuerst und vor allem KINDER.

Damit gelten selbstverständlich alle grundlegenden Erkenntnisse und theoretische Überlegungen aus dem Bereich der Spielforschung auch für blinde Kinder.

- Der 2. Satz heißt:⁷¹
Alles was ein Mensch tut, macht für denjenigen, der es tut, Sinn.

Beobachtet man das Spiel eines Kindes mit einer Sehschädigung unter dem Aspekt dieser Aussage, so taucht in schwierig zu interpretierenden Situationen, die Frage nach dem Sinn des Tuns auf. Häufig findet man - vielleicht erst nach langem Zuschauen und Mittun - eine sinnhafte Deutung für das Tun des Kindes. Manchmal kann erst dann die Tätigkeit als Spiel erkannt werden.

⁷⁰Cachay/Gabler/Walthes "Kinder in Bewegung - Bewegungserziehung mit Kindern mit einer Sehschädigung". Bericht über ein Forschungsprojekt am Institut für Sportwissenschaft der Universität Tübingen.

⁷¹vgl. Walthes 1992

7.3 Das Übungsspiel bei Kindern mit einer Sehschädigung

Blinde Kinder sind zuerst und vor allem Kinder! Dies heißt, daß die unter Punkt 3 für sehende Kinder dargelegten Überlegungen uneingeschränkt Gültigkeit haben. Viele der Überlegungen sind ohne weiteres auf die blinden Kinder zu übertragen, manche müssen in ihrer Bedeutung erfaßt und dann in der Umsetzung modifiziert werden. So z.B. die konkrete Umsetzung des in 3.1.1 erwähnten variablen und reagiblen Spielzeugs. Dieses sieht für blinde Kinder evtl. anders aus als für sehende. Variable kann ein Spielzeug für ein blindes Kind schon sein, wenn es eine taktil gestaltete Oberfläche hat, z.B. Holzkugel mit Löchern. Eine zu große Variabilität verhindert aber evtl. die Wiedererkennungsmöglichkeit. Reagibles Spielzeug ist z.B. eine Spieluhr, aber kein Mobile.

7.3.1 Objektspiele

Die bei BRAMBRING/TRÖSTER (1991) erwähnten Autoren weisen übereinstimmend auf eine verzögerte Entwicklung der komplexen Formen des Funktionsspiels hin, während das körperbezogene Spiel und die Mundexploration nicht wesentlich verzögert auftritt.

7.3.1.1 Das stereotype Spiel

Für das stereotype Spiel ist, wie unter 3.1 und 6.5 dargelegt wurde, die eigene Bewegung die Grundlage der Erfahrungen. Somit ist das blinde Kind in seinen Entwicklungsschritten mit dem sehenden Kind vergleichbar.

Berücksichtigt man die in 3.1 dargestellten Überlegungen, so werden Gründe erkennbar, die für ein sinnvolles Verharren der sehgeschädigten Kinder bei den Körperspielen und der *"undifferenzierten Objektmanipulation"* (*Schütteln, Schlagen, Kratzen oder Wegwerfen der Gegenstände*) mit *gleichzeitiger Exploration der Objekte durch den Mund* (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 132) sprechen.

Folgende Überlegungen sind möglich:

- Ein blindes Kindes kann sich als Verursacher von Wirkungen zuerst am einfachsten an den eigenen Körperteilen erfahren.
- Die taktile Unterscheidungsfähigkeit der Zungenspitze und der Mundregion ist der Differenzierungsfähigkeit der Hände überlegen.
 - Der Kopf ist ein sehr guter Resonanzboden und läßt viele Klangspiele zu.
 - Da Spiel erst nach der angespannten Situation der Exploration stattfindet, ist es erklärlich, warum die blinden Kinder häufiger und länger die sensible Mundregion zur Exploration benutzen, als sehende Kinder. Es ist eine ihrem Umwelt-Bezug gemäße Art, sich in entspannter Form vielfältige Tasterfahrungen zu eigen zu machen.

Ob es sich dabei um stereotype Manipulationen handelt oder ob es experimentelle Manipulationen sind, läßt sich oft erst durch genaues Beobachten unter dieser Fragestellung feststellen. Rhythmisierungen in den Tastbewegungen, leichte

Veränderungen der Mimik,⁷² unterschiedliches Vorgehen bei unterschiedlichen Gegenständen u.s.w. können Hinweise für experimentelles Spiel sein. Aber bei diesen Beurteilungen muß berücksichtigt werden, daß dies die Eindrücke aus der Beobachterperspektive sind. Auch hier gilt der Satz: "Alles was ein Kind tut, macht für es Sinn." Erst unter diesem Blickwinkel wird man vielleicht eine andere Erklärung für die Handlungsweise des Kindes finden, als "*undifferenzierte Objektmanipulation*".

Der Übergang vom stereotypen Spiel zum relationalen Spiel, wird im einfachen Zusammenbringen von Objekten gesehen. (vgl. EINSIEDLER 1991)

7.3.1.2 Das relationale Spiel

Das Begreifen und Erkunden eines größeren Gegenstandes ist für Kinder mit einer Sehschädigung nur durch beidhändiges Tasten möglich. Durch die Differenz zwischen ihren beiden Händen können sie die Größe eines Gegenstandes erfassen. Auch unterschiedliche Formen an einem Gegenstand sind für ein Kind mit einer Sehschädigung nur erfahrbare, wenn es mit der einen Hand z.B. das Dach eines Autos fühlen und mit der anderen Hand die Räder entdecken kann. Schon aus diesem Grund kann allein die Unterscheidung "spielt mit einem Gegenstand; spielt mit zwei Gegenständen" kein sinnvolles Kriterium für die Beurteilung des Spiels sein.

Ob und auf welcher Ebene blinde Kinder relationale Spiele spielen, was für ihren Umweltbezug ein relationales Spiel sein könnte, müßte durch eine Untersuchung zu solchen Fragestellungen noch geklärt werden.

Ein blindes Kind, das immer nur gefüttert wurde und nie die fütternde Hand der Mutter in ihren Bewegungen erlebt hat, kann keine Vorstellung, keine virtuellen Bewegungen von der relationalen Funktion eines Löffels haben. Somit wird es auch im Spiel in seiner Phantasie nicht die Idee entwickeln, den Löffel in ein Gefäß zu tun.

Blinde Kinder erleben die Handlungen, der sie umgebenden Personen, häufig durch die beim Handeln entstehenden Geräusche und durch die entsprechenden Erläuterungen.⁷³ Um diese bruchstückhaften Informationen in einen eigenständigen Handlungsplan umzusetzen, ist eine höhere Intelligenzleistung erforderlich, die die nachahmenden, sehenden Kinder nicht leisten müssen und in diesem Alter auch noch nicht leisten könnten.

⁷² Vgl. Schmalohr 1984.

⁷³ Verbale Erläuterungen können als Erklärung für ein Geschehen nur verstanden werden, wenn die für das Handeln erforderlichen Bewegungen bekannt, also in der Phantasie vollstellbar sind. (vgl. Palagyi 1924)

7.3.1.3 Das funktionale Spiel

Schon bei den funktionalen Spielen im Sinne der Spielliteratur, ist für die blinden Kinder die Fähigkeit der Dekontextualisierung Voraussetzung.

Das bedeutet: Ein Spieltelefon ist für ein blindes Kind nicht ein "reales" kleines Telefon, mit dem es die Handlung "telefonieren" nachahmt, indem es den Hörer ans Ohr hält. Auch wenn dem blinden Kind die Handlung "telefonieren" bekannt ist, es sich in seiner Phantasie die Handlung vorstellen kann, so muß es nicht sein, daß es durch das Spieltelefon zu der Handlung "telefonieren spielen" angeregt wird. Es könnte sein, daß aus der Sicht des blinden Kindes dem Spieltelefon die wesentlichen Merkmale eines Telefons fehlen: es klingelt und tutet z.B. nicht. Das Erkennen der Formähnlichkeit im verkleinerten Maßstab ist eine kognitive Leistung, die in diesem Alter von den Kindern nicht erbracht werden kann.

So besteht für das funktionale Spiel bei Kindern mit einer Sehschädigung, die gleiche Situation, wie sie auch schon beim relationalen Spiel aufgezeigt wurde. Welche Handlungen bei Kindern mit einer Sehschädigung als funktionales Spiel interpretiert werden können, bedarf einer Verknüpfung des spezifischen Kind-Umwelt-Bezuges unter der Bedingung des Nicht-sehen-können mit einer Spielhandlung. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Spiel der blinden Kinder in der Literatur bisher noch nicht diskutiert und meines Wissens nicht erforscht worden.

Im folgenden Beispiel möchte ich aufzeigen, wie dem Tun des Kindes durch eine verstehende Interpretation eine andere, sinnvolle Bedeutung gegeben werden kann.

Spielsituation:

Ein blinder Junge hat lange und häufig seine Spielsachen in seinem Zimmer herumgeworfen. Dieses ausdauernde Tun, beunruhigte die Eltern. Eines Tages sagte der Junge, nachdem er einen Bauklotz durch den Raum an den Schrank geworfen hatte: "Das war der Schrank." In der folgenden Zeit wurde deutlich, daß der Junge eine genaue Vorstellung von der räumlichen Anordnung seiner Zimmereinrichtung hatte. In ihm war beim Herumwerfen ein genauer "Klangplan" über die räumliche Anordnung der Möbel entstanden. Er konnte sich durch diese Erfahrung in seinem Zimmer orientieren.

In dieser Handlung des Kindes explorierendes Tun zu erkennen, erfordert das Berücksichtigen des spezifischen Kind-Umwelt-Bezuges. In welchem Moment das erkundende Tun des Kindes sich in Spiel verwandelt hat, ist durch die Beschreibung des Tuns nicht festzustellen. Dies ist nur unter Berücksichtigung der inneren Befindlichkeit des Kindes zu sagen. Eine entspannte Haltung und das Vorhandensein von positiven Emotionen könnten ein Hinweis auf Spiel sein.

7.3.2 Die frühen sozialen Spiele

Wie schon unter 3.3.4.1 dargelegt wurde, haben die frühen sozialen Spiele eine bestimmte Struktur. Dabei kommt der Kontaktaufnahme als Initialzündung für den Spielbeginn eine wesentliche Funktion zu. Dies geschieht häufig durch den Blickkontakt, der gelegentlich durch die Sprache unterstützt wird. BRUNER/SHERWOOD (1978) haben gezeigt, daß auch Mütter sehender Kinder ihre Kinder sowohl ansehen als auch ansprechen. Diese bewußte Kontaktaufnahme ist bei blinden Kindern besonders wichtig. Dabei ist es notwendig, daß die Spielpartner, die Reaktionsweisen des blinden Kindes kennen, d.h. wissen, daß das Gesicht abwenden und das Ohr zuwenden "ganz Ohr sein" bedeutet und auch das "Ruhig-werden" volle Konzentration auf das Kommende signalisiert. Der nun entstehende Kontakt kann durch Körper- und/oder Sprachkontakt gehalten werden.

Das Spiel kann beginnen. Wenn sich das Kind während des Spielverlaufs in der Handlungsphase (z.B. Aufdecken des Gesichtes beim Guckguck-da Spiel) befindet, stützen einige Mütter ihre sehenden Kinder durch "akustische Leitlinien"⁷⁴. Diese akustischen Leitlinien sind für blinde Kinder ganz wichtig. Sie bestätigen die Kinder in ihrem Handeln und signalisieren die liebevolle Aufmerksamkeit der Mutter. Mit dem Eintreten des Erwarteten kommt es zum Spannungsabfall und zum befriedigenden Spielende. (vgl. 3.3.4.1)

Auch hier ist die bewußte Kontaktaufnahme wichtig, um das Spiel für beide Seiten eindeutig zu beenden. Ritualisierte Spiele (Fingerspiele, Hoppe-Reiter usw.) sind für ein blindes Kind hilfreich, da es durch die bekannte Struktur die kommende Handlung des Spielpartners antizipieren kann. So fühlt sich das Kind sicherer, da es nicht so schnell überrascht und damit überfordert wird und kann sich freudiger und entspannter auf das Spiel einlassen. So kann die Art und Weise der sozialen Kontakte in einfühlsamer Weise so verändert werden, daß sie den Bedürfnissen des blinden Kindes entspricht. Damit sind die Voraussetzungen für eine befriedigende Beziehung zwischen dem blinden Kind und den Bezugspersonen geschaffen.

7.4 Das Symbolspiel bei blinden Kindern

Die Fähigkeit zur Nachahmung ist eine notwendige Voraussetzung für das Symbolspiel. Nachahmen kann ein blindes Kind aber nur die Handlungen und Situationen, die es mit Hilfe der Phantasie in seinem Inneren beleben kann, also nur Situationen, die es sich vorstellen kann. Diese Vorstellungen sind aber unmittelbar mit den eigenen, individuellen Handlungserfahrungen verknüpft (vgl. PALAGYI 1924, SMILANSKY 1978 u.a.).

7.4.1 Selbstbezogene Symbolspiele

⁷⁴ Z.B. durch Langziehen des Wortes "Wo" oder "Ahhh" und durch verbales Bestätigen des kindlichen Tuns.

Zuerst ahmt das Kind mit dem eigenen Körper vertraute Handlungen nach. Die bei PIAGET (1975, 128) beschriebene Szene des Schlafens auf dem eingebildeten Kopfkissen (Mantelzipfel der Mutter) macht deutlich, in wie großem Maße das Erkennen dieses einfachen Symbolspiels vom verstehenden Interpretieren der Beobachter abhängt. Es ist nicht auszuschließen, daß einige der ersten körpernahen Symbolspiele der Kinder mit einer Sehschädigung nicht als solche verstanden werden, weil die Geste des So-tun-als-ob nicht erkannt wird, oder weil ein anderes Körper- und Bewegungsgefühl mit dieser Situation verbunden wird.

Beispiel: Symbolspiel "essen"

In der Vorstellung der Sehenden gehört zum Symbolspiel "essen" folgende Handlung:
Einen Gegenstand oder die leere Hand in der Greifhaltung zum Munde führen.

Ein blindes Kind, daß bisher immer nur gefüttert wurde, also, die Handlung des Löffels an den Mund führen, nicht selbst ausgeführt hat, kann so-tun-als-ob es ißt, indem es ausschließlich die Kau- und Schluckbewegungen ausführt. Dazu kann es evtl. durch ein typisches Geräusch in der Küche angeregt worden sein. In seiner Phantasie ist also das Bild der Handlung "essen" entstanden, die dann in der vom Kind gewohnten Weise spielerisch, symbolisch ausgeführt wird.

Wie wichtig die eigene Handlung für das Entstehen des Symbolspiels ist, zeigen auch die neueren Forschungsergebnisse zum Spielverhalten blinder Kinder. Denn die

Formen des selbstbezogenen Symbolspiels, die vor allem auf eigenen Körpererlebnissen beruhen, treten in etwa altersentsprechend auf (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 135).

7.4.2 Fremdbezogenes Symbolspiel

Die Stellungnahme in der Literatur zum fremdbezogenen Symbolspiel ist folgende:

[...] ergeben sich massive Entwicklungsverzögerungen bei "fremdbezogenen Symbolspielen", d.h. solchen Symbolspielen, die sich auf andere Personen, Substitute oder Miniaturen beziehen (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 135)

Neben der Nachahmung sind die Fähigkeit zur Dezentrierung und Dekontextualisierung für das fremdbezogene Symbolspiel erforderlich. (vgl. 3.2.2.1 und 3.2.2.2) Das Vorhandensein von Requisiten ist dabei hilfreich. Je realistischer die Substitute sind, umso hilfreicher sind sie für die sehenden Kinder. Viele realistische Substitute im Spielzeubereich sind für das blinde Kind aber keine Hilfe, da sie nur in der Abbildung realistisch sind. Die Puppe ist kein verkleinerter Mensch, sie ist nicht warm, riecht anders und fühlt sich auch ganz anders an. Um an der Puppe das Körperschema des Menschen wieder zuerkennen, ist eine kognitive Leistung erforderlich, die das blinde Kind befähigt, die eigene Körperform an der Puppe wiederzuerkennen. Macht man sich nun bewußt, daß das blinde Kind den eigenen Körper nicht aus der Anschauung, sondern nur über das Betasten und das Bewegungsgefühl kennt, so wird deutlich, wie schwierig diese

Übertragung für das blinde Kind ist. Auch das Abtasten des Körpers der Mutter oder des Vaters ermöglicht dem blinden Kind nicht ohne weiteres, das Wiedererkennen der typischen Körperform. Ähnlich verhält es sich mit dem Erkennen von Stofftieren, Autos, Puppengeschirr usw.

Aber selbst wenn ein blindes Kind weiß, daß es sich bei diesem Spielzeug um ein Auto handelt, so stellt sich selbst ein so alltäglicher Vorgang wie Autofahren in der virtuellen Bewegung eines blinden Kindes ganz anders dar, als für ein sehendes Kind. Dies kann die Erfahrung Autofahren mit der Beobachtung Autofahren kombinieren.

Noch nie hat ein blindes Kind, die sich drehenden Räder eines fahrenden Autos, gefühlt und es hat sich ein Auto schon sehr genau angesehen, wenn es die Räder des Autos überhaupt schon einmal gefühlt hat! Für ein blindes Kind ist ein Auto ein großer Blechkasten, der Türen⁷⁵ hat und einen Motor, den man zwar nicht anfassen aber deutlich hören kann. Die Bewegung des Fahrens wird mit einem bestimmten Geräusch, der Vibration des Motors und der Haltung im Kindersitz in Zusammenhang gebracht.

Hier wird deutlich, daß sich die unterschiedlichen Kind-Umwelt-Bezüge verändernd auf die Spielhandlungen der Kinder auswirken müssen.

Das Hören, wie die Mutter in der Küche hantiert, reicht offensichtlich nicht aus, um eine Vorstellung von dieser Handlung zu erlangen, so daß sie nachgespielt werden könnte (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991, 135).

Durch das Hören und die Erfahrung der eigenen Handlung entwickelt sich in dem Kind eine komplexe virtuelle Bewegung, die nicht immer mit unserem Handlungskonzept übereinstimmt.

Beispiel:

Ein 4jähriger blinder Junge wollte spülen spielen. Er hatte seine Mutter schon oft beim Spülen in der Küche erlebt. Als er nun an der Spüle stand und ihm das Geschirr zum Spülen gegeben wurde, wurde er sehr ärgerlich. Er brauchte kein Geschirr zum Spülen; "so spült man nicht!" rief er empört aus. Wie sich dann heraus stellte, war spülen für ihn das Hin- und Herbewegen der Hände im Wasser. Diese ihm bekannte Bewegung hatte er beim Zuhören - seine Art von Miterleben - mit der Handlung der Mutter beim Spülen verbunden. Nur sehr schwer und langsam war er davon zu überzeugen, daß spülen das Abwaschen von Besteck und Geschirr ist.

Dieses Beispiel macht deutlich, daß die Kinder mit einer Sehschädigung sich auch die Themen des Alltags durch eigene Handlung aneignen müssen und sich nicht ausschließlich auf verbale Erklärungen und akustische Beobachtung verlassen können. Die akustische Wahrnehmung und Zuordnung von Handlungen ist nur für die Bereiche möglich, in denen eigene Handlungserfahrungen vorliegen. Dies ist auch die Ursache, warum die Erfahrung

⁷⁵Fast alle blinden Kinder können die verschiedenen Autotypen an den Türen unterscheiden und erkennen einen Diesel bzw. Benziner am Motorengeräusch!

durch das Erzählen von Geschichten, Vorlesen von Büchern oder Anhören von Kassetten nur vertieft und um Nuancen bereichert, aber nicht grundsätzlich auf diesem Wege erworben werden kann. Mit zunehmender Erfahrung werden die Alltagsthemen, die durch die Ohren verfolgt und miterlebt werden können, natürlicher immer vielfältiger. Bis dahin bedarf es aber vieler, sich oft wiederholender eigener Handlungen. Ohne diese eigene Handlungserfahrung besteht das Symbolspiel blinder Kinder nur aus der akustischen Nachahmung der Umwelt. (vgl. BRAMBRING 1993) So brauchen Kinder mit einer Sehschädigung viel mehr Zeit, um im Symbolspiel die Alltagsthemen und später die Themen des weiteren Umkreises handelnd nachzuahmen bzw. neu gestalten zu können.

7.4.3 Das gemeinsame Symbolspiel

Das gemeinsame Kinderspiel entwickelt sich über Einzel- und Parallelspiel. Dabei spielt die gegenseitige Beobachtung und Nachahmung eine große Rolle. Für das Rollenlernen hat die gegenseitige Rückmeldung während des Spiels eine wichtige Funktion. Dieses ist aber nur konstruktiv, wenn die Bestätigung oder auch Ablehnung der Situation angemessen ist. Kinder mit einer Sehschädigung können im gemeinsamen Spiel von der Beobachtung der anderen Kinder nicht profitieren. Sie können auch keine neuen Handlungsstrategien lernen, indem sie die Problemlösungen der anderen Kinder nachahmen. Auch die Rückmeldungen der Kinder sind für das sehgeschädigte Kind manchmal wenig bestätigend (z.B. negative Bemerkungen über das verlangsamte Tempo). Die schnellen Abfolgen von Spielsequenzen überfordern die blinden Kinder oft. Es fällt ihnen schwer, sich auf das Spiel einzulassen. Kaum haben sie sich über Gespräche und die ihnen bekannten Handlungsgeräusche eine Vorstellung vom Spiel gemacht, variieren die Kinder die Tätigkeit oder das Spielthema. So ist es nicht sehr erstaunlich, daß viele blinde Kinder lieber mit Erwachsenen spielen als mit Kindern. Evtl. sind die Erwachsenen besser als Kinder in der Lage, die Spielsituationen für die blinden Kinder angemessen zu gestalten (vgl. BRAMBRING/TRÖSTER 1991,135). OERTER weist ausdrücklich darauf hin, daß Spiel Bestandteil der Sozialisation des Menschen ist, wobei für das Kind der Erwachsene zunächst der Spielpartner ist. (OERTER/MONTADA 1987, 222) Weiter heißt es bei OERTER:

Das Kind erwirbt diese Art des Umganges mit Gegenständen von den Erwachsenen durch direkte Instruktion (ebd. 1987, 223).

Auch CHATEAU merkt an, daß Kinder noch im Alter von 6 - 7 Jahren beim Spiel nach der Anwesenheit von Erwachsenen verlangen.

Es wünscht eine Öffentlichkeit, die seine Leistung bewundert.

Weiter zeigt CHATEAU auf, daß die Spiele mit Erwachsenen mehr Stetigkeit haben, als die Alleinspiele der Kinder.

Durch ihn (den Erwachsenen) wird das Spiel zusammenhängender (ebd. 1974, 72).

So schafft sich das Kind mit einer Sehschädigung durch die Auswahl der Spielpartner eine Möglichkeit, seinen Bedürfnissen entsprechend zu spielen. Es hat einen sinnvollen,

kindlich-normalen Weg gefunden, im sozialen Spiel neue Handlungsstrategien zu lernen und sich einer Rückmeldung über sein Tun zu versichern.⁷⁶

Schöne Spielsituationen im Bereich des Rollen- und Symbolspiels lassen sich gemeinsam mit sehenden und blinden Kindern gestalten, wenn ein Erwachsener hilft, die im Spiel auftretenden Schwierigkeiten spielerisch zu bewältigen. Auf diese Möglichkeit des gemeinsamen Symbolspiels kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

Selbstverständlich sind sehende Kinder und Kinder mit einer Sehschädigung fähig, gemeinsame Rollenspiele zu Themenbereichen zu spielen, die allen beteiligten Kindern vertraut sind. Hier sollte nicht der Eindruck erweckt werden, daß das gemeinsame Symbolspiel nicht möglich ist.

Das Kennen der Ursachen sollte

- helfen, bestehende Probleme zu verstehen und
- Möglichkeiten aufzeigen, um die Handlungs- und Spielmöglichkeiten der Kinder mit einer Sehschädigung zu verbessern.

7.4.4 Metakommunikation im Symbolspiel

Das Symbolspiel als Gruppenspiel ist ohne Metakommunikation nicht denkbar.⁷⁷ In diesen Gesprächen wird deutlich, wie wichtig die gemeinsame Erfahrungsgrundlage ist. Geht der Kommunikationsbedarf über die allgemeinen Regieanweisungen und die kurzen Anmerkungen auf der realen Ebene hinaus, so hemmen diese Gespräche die Entstehung und Entwicklung des Spiels. Denn das Spiel braucht, um sich ungestört entwickeln zu können, eine mittlere Spannungskurve. (vgl. FLITNER, 1972; CHATEAU 1974)

Die häufig unterschiedlichen Alltagserfahrungen der sehenden und blinden Kinder führen zu unterschiedlichem Handlungswissen. Aus den oben angeführten Gründen ist dieses verschiedene Wissen nicht einfach durch verbale Kommunikation im Spiel auszugleichen. Würden die Kinder im Rahmen der Metakommunikation dem blinden Kind Handlungsanweisungen zu seiner Rolle geben (als Bäcker mußt Du jetzt dies und das so und so tun!) die über das normale Maß der Metakommunikation hinausgehen, so hätte dieses ein Abflachen der Spannungskurve zur Folge. Das Spiel würde bald wegen auftretender Langeweile abgebrochen werden.

7.5 Das Regelspiel

In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, warum die strukturellen Bedingungen des Regelspiels eine Hilfe für blinde Kinder sein können.

⁷⁶ Vgl. soziales Lernen im gemeinsamen Spiel durch Beobachtung, Nachahmung und Rückmeldung.

⁷⁷ (vgl. 3.2.4)

7.5.1 Schonraum Regelspiel⁷⁸

SCHMIDTCHEN/ERB (1976, 72) stellen fest:

*Insgesamt stellt demnach das Regelspiel weder an die sprachlichen noch an die interaktionalen Fertigkeiten der Teilnehmer hohe Anforderungen. Die Verständigung der Spieler untereinander und die gegenseitige Abstimmung ihrer Reaktionsweisen wird durch die Existenz konkreter Verhaltensvorschriften erleichtert. Für das Niveau der Regelspiele ist in erster Linie **inhaltliches** ⁷⁹ Können von Bedeutung.*

Gerade diese Einschränkungen in der Komplexität der Handlungsmöglichkeiten, die im Wesen des Regelspiels liegen, sind für die blinden Kinder aus folgenden Gründen so hilfreich:

- *stellt keine hohen Anforderungen an die interaktionalen Fähigkeiten der Teilnehmer.*

Die formalen Regeln des Regelspiels wirken wie Normen. Sie bewirken, daß der Handlungsspielraum jedes Spielers im gleichen Maße eingeschränkt ist. Diese Normierung der Handlungsmöglichkeiten gibt den blinden Kindern, die das Verhalten der anderen Mitspieler nicht durch Beobachtung verfolgen können, eine Möglichkeit, die Spielhandlungen der Mitspieler durch die eigene Spielhandlung in der Phantasie nachzuvollziehen und mitzuerleben. Wenn das Kind weiß, daß der andere genau die gleichen Handlungen vollziehen muß wie es auch, kann es sich auch in die Situation des anderen versetzen, ohne ihn beobachten zu können. Es gibt ihm die Möglichkeit, seine Strukturen mit denen anderer Kinder zu vergleichen.⁸⁰

Die Normierung der Situation erleichtert den blinden Kindern auch den Perspektivenwechsel. Aber nicht nur im Sinne der Einplanung seiner Spielzüge, sondern vor allem auch im Sinne des role-taking (vgl. SCHMIDTCHEN/ERB 1976, 79). Da die Kinder in der Phantasie die Spielhandlungen der Mitspieler miterleben, können sie verstehen, warum der Spielpartner sich freut, sich ärgert usw.

- *Die Verständigung der Spieler untereinander und die gegenseitige Abstimmung wird durch die Existenz konkreter Verhaltensvorschriften erleichtert.*

Diese Verhaltensvorschriften vermitteln dem blinden Kind die Sicherheit, daß es die notwendigen Rahmenbedingungen kennt. So kann es sich kompetent an Abstimmungsprozessen beteiligen. Die normierten, eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten helfen dem Kind mit einer Sehschädigung auch, die für das Spiel notwendigen Handlungen und Abstimmungsprozesse, von den individuellen

⁷⁸ Der Begriff wurde dem Artikel "Eene, meene muh.." Ulich 1985 entnommen.

⁷⁹ im Original kursiv

⁸⁰ Vgl. Fritz (1991, 40)

Verhaltensweisen der Mitspieler zu unterscheiden. Damit hat es Gelegenheit, die individuellen Persönlichkeitsstrukturen der einzelnen Mitspieler kennenzulernen.

In den komplexen Spiel- und Alltagssituationen kann das blinde Kind bei emotionalen Ausbrüchen nie ganz sicher sein, ob es die Ursachen für die plötzliche Reaktion nicht mitbekommen hat. So fällt es ihm nicht leicht einzuschätzen, ob seine Spielpartner z.B. in ihrer Persönlichkeitsstruktur im Prinzip geduldig oder ungeduldig, zornig oder freundlich sind usw. Im Regelspiel kann das blinde Kind aber die möglichen Ursachen für Freude, Frust, Trauer usw. aus der eigenen Erfahrung einschätzen und die Reaktionsweisen der einzelnen Spieler untereinander und mit der eigenen Reaktionsweise vergleichen. So bekommt es eine angemessene Rückmeldung über sein eigenes Verhalten im Spiel und lernt außerdem, die Verhaltensweisen der anderen Mitspieler einzuordnen, da es in den normierten Situationen des Regelspiel Vergleichsmöglichkeiten hat. Diese Erfahrungen helfen ihm, bestimmte Verhaltensweisen zu bewerten, so wie die Sehenden gelernt haben, über das Mienenspiel und die Körpersprache eine Einschätzung der Person vorzunehmen.

Im Regelspiel geht es nicht nur um das Einhalten von Regeln, Zeigen und Entwickeln von Fähigkeiten,

sondern auch um das Herstellen sozialer Strukturen: Die Bildung einer Gruppe, die unter sich ausmacht und kontrolliert was nach welchen Regeln gespielt wird (vgl. FRITZ 1991, 40).

Somit schafft das Regelspiel für das blinde Kind eine Möglichkeit, gleichberechtigtes Mitglied einer Gruppe zu sein.

- *Für das Niveau der Regelspiele ist in erster Linie inhaltliches Können von Bedeutung.*

Diese Aussage wird von SCHMIDTCHEN/ERB (1976, 72) dahingehend konkretisiert, daß nur eine spezifische Fertigkeit zu einem gegebenen Zeitpunkt erforderlich ist. Dazu LANDHERR (1987, 259):

Tätigkeit wird also erst dann zum Spiel, wenn sich der Handelnde als selbstbestimmt und kompetent erfährt. So bildet die Wahrnehmung der Ausprägung dieser beiden Dimensionen den Kontext, der die Deutung einer Tätigkeit ermöglicht. Losgelöst von diesem Kontext, muß die Tätigkeit vieldeutig bleiben, kann also z.B. sowohl Arbeit als auch Spiel sein

Kompetent und selbstbestimmt erlebt sich das Individuum, wenn die Kombination der beiden Konstrukte "Freiheit der Zielsetzung" und "Angemessenheit der Zielsetzung" stimmig ist. LANDHERR hat das so formuliert:

Die Kombination der beiden Konstrukte "Freiheit der Zielsetzung" und "Angemessenheit der Zielsetzung" ermöglicht dem Individuum, Selbstbestimmung und Handlungskompetenz zu erfahren" (1987, 259).

"Im Spiel ist die potentielle Freiheit zur Neuordnung und Neudefinition von Wirklichkeit gegeben. Dies bedeutet nicht, daß eine Handlung deshalb zum Spiel wird, weil sie in einem Vakuum stattfindet, das die Regeln der Wirklichkeit aufhebt, sondern weil der Handelnde aus freien Stücken heraus bestehende Realitätszwänge akzeptiert" (GRUPE, 1983, 27).

Wie LANDHERR weiter ausführt, ist aber eine ausgewogene Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit wichtig, damit die Tätigkeit als Spiel eingeordnet werden kann.

"Besteht eine Balance zwischen Aufgabenanforderung und eigenen kognitiven, psychomotorischen und /oder sozialen Fähigkeiten, dann empfindet das Individuum die objektiven Realitätszwänge nicht als solche, sondern bewertet sie als angemessene Herausforderung"⁸¹ (1987, 260).

Damit wird Handlungskompetenz zu einer wichtigen Voraussetzung des Spiels. Diese Auffassung wird von MILLER (1973, 87-93 zit. nach LANDHERR 1987) bestätigt. In seiner Untersuchung hat MILLER herausgefunden, daß im Spiel eher post-exercise als pre-exercise gehandelt wird. (vgl. GROOS 1899, PIAGET 1952 zit. nach LANDHERR 1987).

Für die sehgeschädigten Kinder bedeutet das:

Die Einschränkung der erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten erleichtert das Schaffen einer Spiel- und nicht einer Lernsituation. Die Voraussetzung "Handlungskompetenz" und der Anspruch der "angemessenen Herausforderung" läßt sich so leichter realisieren.

7.5.1.1. Gewinnen und Verlieren

Das Thema "Gewinnen und Verlieren" kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich besprochen werden. Aber es soll doch darauf hingewiesen werden, daß das Vergleichen in den Spielen der Kinder einen gewissen Stellenwert hat. So testen sie aus, wer am weitesten wirft oder springt, wer schneller läuft oder wer wie hoch klettern kann usw. In diesen Konkurrenzsituationen ist das blinde Kind oft auf der Seite der Nicht-Köner.

Die Tatsache, daß nur inhaltliches Können oder nur eine spezifische Fähigkeit im Regelspiel erforderlich ist, ermöglicht dem blinden Kind einen fairen Leistungsvergleich. In den Regelspiel-situationen sind die Spielbedingungen den Möglichkeiten des blinden Kindes angepaßt. So kann das blinde Kind sich in dieser gleichberechtigten Situation ebenbürtig mit dem Thema "Gewinnen und Verlieren" auseinandersetzen. Es kann dabei lernen, gemeinsam mit den anderen Kindern zu verlieren, da es bei den Regelspielen oft nur einen Gewinner gibt.

Das Verlieren läßt sich leichter ertragen, wenn mehrere miteinander spielen und nur ein Kind gewinnt (FRITZ 1991, 42).

Das Kind soll im Regelspiel nicht das Verlieren lernen, es kann lernen, daß verlieren zu ertragen. Ganz im Gegenteil:

Nein, es soll gewinnen lernen. Es soll lernen, nicht aufzugeben und sich nicht unterkriegen zu lassen (FLEMING, 1990, 16).

Mit dem Thema "Gewinnen und Verlieren" vermittelt das Regelspiel ein zu unserer Gesellschaft gehörendes Kulturgut, das "Gut" des Wettbewerbs. Im Regelspiel können

⁸¹ "'Angemessenheit' bezieht sich auf die Zielsetzung mittlerer Schwierigkeit, die eine Herausforderung der eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten darstellt" (Landherr, 1987, 259).

blinde und sehende Kinder gemeinsam allmählich lernen, daß das eigene Ich durch das konkrete Tun oder Nicht-Tun an Erfolg oder Mißerfolg beteiligt ist. (vgl. JAUSS 1983)

7.5.1.2 Der Einstieg ins gemeinsame Spiel

Am Beispiel der traditionellen Kreis- und Tanzspiele soll aufgezeigt werden, daß Spiele aufgrund ihrer besonderen Struktur eine sozial-integrative Funktion haben können.

Viele Erzieher bekennen jedoch spontan und einstimmig: "Ja, bei diesen Spielen machen alle Kinder mit, auch die Neuen und die Kleinen... oder die, die sonst immer abseits stehen" (ULICH 1987, 737).

Kinder werden zum Mitmachen durch die Situation des Kreisspiels eingeladen. ULICH (1987) und FRITZ (1991) sprechen von der "Chorwirkung", die den Kindern die Entscheidung zum Mitmachen erleichtert. In der Befragung von BRAMBRING/HAUPTMEIER/HECKER sagten auch die Eltern, daß sie

Das Problem "Spielen mit anderen Kindern" dadurch zu lösen versucht (hatten), daß...Aktivitäten durchgeführt wurden, die auch das blinde Kind beherrschte, z.B. Singen oder Tanzen (ebd. 1990, 21).

ULICH sieht den Vorteil der Spielstruktur im Kreisspiel für das gemeinsame Spiel so:

Jüngere Kinder z.B. werden von der Form einfach "gehalten" und von ihren beiden Nachbarn "mitgezogen". Ältere Kinder oder spielgeübte Kinder können die Bewegung im Kreis bereits im Spannungsverhältnis: Raum - Bewegung der Mitspieler - eigene Bewegung, erleben und sogar versuchen, das Gesamtgeschehen im Kreis aktiv zu beeinflussen (...) (ebd. 1987, 738).

In der Schilderung dieser Spielsituation kann man gut nachvollziehen, daß die Kinder hier die Balance zwischen Aufgabenanforderung und eigenen kognitiven, psychomotorischen und /oder sozialen Fähigkeiten individuell finden können.

In vielen Kreisspielen sieht die Spielstruktur einen vom Spiel geregelten Rollenwechsel vor.

Das nächste Kind in der Runde kommt in die Kreismitte, oder es wird abgezählt, oder aber eine rhythmisch vorgegebene Zäsur entscheidet. Diese Form von spielgeleitetem Rollentausch kann gruppenspezifisch entlastend sein. Denn es ergibt sich "automatisch" ein Positions- und Rollentausch. ... Durch diesen unpersonlichen Rahmen können sich schüchterne Kinder ohne Zwang zur Selbstbehauptung auch einmal als Mittelpunkt erleben... (ULICH 1987, 739).

In diesen Kreisspielen ist auch das Einhalten der Spielebene klar erkennbar. Solange das Spiel geht, wird die Spielebene nicht verlassen. Es gibt keinen Wechsel von der Spielebene zur Realitätsebene. Das weiß das Kind. In dieser Eindeutigkeit hat diese Struktur eine Orientierungs- und Entlastungsfunktion. Gleichzeitig hat sie aber noch eine weitere Funktion:

Das Bewußtsein "das ist Spiel" entwickelt sich bei Kindern erst allmählich, und gerade kontaktgehemmte Kinder können mit dem Wechsel der Realitätsebenen manchmal nur schwer umgehen. So können die eindeutig eingerahmten und ritualisierten Spielformen helfen, die Kategorie "das ist Spiel" zu entwickeln.

Dieses Bewußtsein gehört zu einer der grundlegendsten Formen der Spielfähigkeit und Spieltätigkeit (ULICH, 1987, 741).

M.E. gelten diese Ausführungen nicht nur für die ritualisierten Spiele, sondern können uneingeschränkt auf die Situation der Regelspiele übertragen werden. Auch hier können die Kinder selbst entscheiden, ob sie nur mitmachen wollen oder die Rolle des Spielleiters übernehmen möchten. Es gibt während des Spiels auch keinen Wechsel von der Spielebene auf die Realitätsebene.

Die Kinder mit einer Sehschädigung können, evtl. mit der Hilfe anderer Personen, ausprobieren, welche Gestaltung der Situation für sie hilfreich ist. Mit diesem Wissen fällt es ihnen dann leichter, diese Gestaltung eigenständig in die Hand zu nehmen. Sie können dann den Einstieg in eine Regelspielsituation selbständig vollziehen und entscheiden, welche Rolle sie in diesem Spiel übernehmen möchten. Ja sogar noch mehr! Sie können nicht nur in eine Spielsituation einsteigen, sondern sie sind in der Lage, eine Spielsituation selbständig zu initiieren.

Die spezifische Struktur des Regelspiels schafft für Kinder mit einer Sehschädigung Bedingungen, die den Kindern in hohem Maße kompetentes und selbstbestimmtes Handeln ermöglicht.

8 Résumé

Alle Kinder drücken im Spiel aus, was die Welt für sie bedeutet⁸². Diese Bedeutung ist individuell und hat sich aus der Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt entwickelt.

Die Bedingung des Nicht-sehen-könnens erfordert einen eigenständigen Kind-Umwelt-Bezug, der sich in einer spezifischen Art und Weise auf die Ausprägung des Spiels auswirkt.

Darum unterscheidet sich das Spiel der sehenden Kinder vom Spiel der Kinder mit einer Sehschädigung. Dies wird im Symbolspiel besonders deutlich, da die individuellen, inneren Bilder und Handlungsvorstellungen die Ausgestaltung der Rollen und Themen bestimmen. Da das Symbolspiel eine häufige Form des gemeinsamen kindlichen Spiels ist, können diese Unterschiede das gemeinsame Spiel erschweren. Je besser die Spielpartner die Handlungsweisen des blinden Kindes verstehen und je vertrauter ihnen die durch die Blindheit bedingte, spezifische Art des Umweltbezuges ist, desto leichter fällt das gegenseitige Verstehen und das gemeinsame Spiel. Dies kann man am besten im gemeinsamen Tun kennen- und verstehen lernen.

⁸² Vgl. Fritz (1991, 39)

Um dieses zu ermöglichen, gibt es bestimmte Bedingungen, die den blinden Kindern das gemeinsame Spiel mit sehenden Kindern erleichtern. Dazu gehören z.B. die Überschaubarkeit der räumlichen Spielsituation, Kenntnis über die Handlungen der Spielpartner, Erkennen der Struktur, nach der das Spiel verläuft, um die weiteren Spielabläufe antizipieren zu können usw.

Im freien Spiel ist es oft schwierig, diese Bedingungen zu schaffen. So wird den blinden Kindern das selbständige Einsetzen ihrer Fähigkeiten erschwert. Außerdem sind die Spielsituationen selten gleich. So müssen immer wieder viele verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden. (Raumgestaltung, Persönlichkeit der anderen Kinder, Gruppenzusammensetzung, Spielthema usw.)

Dies ist bei den überschaubaren und normierten Strukturen des Regelspiels anders. Sie erleichtern dem Kind mit einer Sehschädigung den eigenen Überblick über das Spiel. Die Spielerfahrungen eines bestimmten Regelspiels können in den wesentlichen Bereichen auf das nächste Spiel übertragen werden. Die Gewißheit, dieses Spiel in den grundsätzlichen Abläufen zu kennen und diese Abläufe erwarten zu können, schaffen die für das Spiel so wichtige Sicherheit und positive Grundstimmung.

Neben den strukturellen Hilfen benötigt das blinde Kind aber auch Veränderungen der Spielsituation, die seinem spezifischen Umweltbezug entsprechen. Dies sind z.B. fühlbare Würfel, tastbare Spielfelder, mit Punktschrift markierte Karten etc. Sind diese blindenspezifischen Adaptationen einmal erstellt, so sind sie in jeder weiteren Spielsituation vorhanden. Für das blinde Kind ist keine neue Exploration erforderlich.

Der unproblematische Transport der Spiele ermöglicht den Kindern das "Mitnehmen der hilfreichen Spielbedingungen" in fremde Umgebungen (z.B. Kindergeburtstage, Spielstunden in der Schule, Ferienlager, Nachbarschaft usw.).

So ermöglicht das Regelspiel durch seine normierten Strukturen im Spielablauf und seine festgelegten Spielutensilien ein Antizipieren der zu erwartenden Situation. Unter diesen Bedingungen kann das Kind mit einer Sehschädigung die eigenen Handlungsstrategien erproben und optimieren.

Auch für die Mitspieler ist es leichter, in dieser überschaubaren Situation, in der die Handlungsmöglichkeiten durch die Regeln eingeschränkt sind, die durch das Nicht-sehen-können bedingte Handlungsweise zu verstehen und zu akzeptieren. So kann das Kind mit einer Sehschädigung in diesen geregelten Spielsituationen durch das Schaffen von hilfreichen Bedingungen ein gleichberechtigter und selbstbestimmter Spielpartner sein. Das ist eine gute Voraussetzung, um die eigenen Fähigkeiten und die Anforderungen des Spiels in eine ausgewogene Balance zu bringen.



© Gudrun Badde, Bewegung im Dialog e.V.

So können geeignete Spielräume geschaffen und neue Spiele erfunden werden. Das ist eine Einladung an alle zum Mitspielen!⁸³

⁸³ Der "Schonraum Regelspiel" gilt mit den dargelegten Überlegungen nicht nur für Kinder mit einer Sehschädigung. Er kann auch für Andere eine Hilfe sein, um miteinander in Kontakt zu kommen, z.B. für ausländische Kinder, deren Sprachkenntnisse für das Symbol- und Rollenspiel noch nicht ausreichen.

Spielräume - Spiele - Mitspielen

9. Grundsätzliche Überlegungen zum Schaffen von Spielräumen.

Gesellschaftsspiele nehmen im Bereich der Regelspiele einen großen Bereich ein. Durch gezielte Auswahl und entsprechende Adaptation sollen hier Möglichkeiten zum Schaffen von Spielräumen aufgezeigt werden.

Hierzu gibt es einige grundsätzliche Überlegungen. Das Einhalten dieser "goldenen Regeln" macht es unproblematischer, mit viel Spaß in ein Spiel einzusteigen. So wird ein erprobter Rahmen geschaffen, der es Spielern mit unterschiedlichen Voraussetzungen leichter macht, gemeinsam Spielräume zu erobern.

9.1 Was sind Gesellschaftsspiele?

Gesellschaftsspiele sind Spiele, die man in Gesellschaft spielt: Kartenspiele, Würfelspiele, Dominos, Brettspiele usw. Alle diese Spiele haben ein gemeinsames Merkmal: sie werden mit bestimmtem Spielmaterial und nach bestimmten Regeln gespielt.

In den Regeln spiegeln sich bestimmte grundlegende Verhaltensweisen und Strukturen unserer Gesellschaft wieder.

Dieser Bezug zur realen Welt macht den Reiz an der miniaturisierten Welt der Gesellschaftsspiele, speziell der Brettspiele, aus. Die Spieler werden durch die Spielgeschichte angeregt, sich in einer bestimmten zielorientierten Weise zu verhalten. Dabei können die Spieler Verhaltensweisen zeigen, die sie auch im realen Leben verwirklichen müssen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu behaupten. So schaffen die Gesellschaftsspiele Spielräume, in denen sich der Spieler einerseits von den konkreten Begebenheiten der Wirklichkeit lösen, andererseits sich, in den im Spiel geforderten Verhaltensweisen, in ihr wiederfinden kann. Diese spielerische Beschäftigung mit den grundlegenden Handlungsmustern unserer Gesellschaft ist die Ursache für den Spaß am Spiel. In den meisten Spielen lassen sich 6 Grundmuster ausmachen:

- Ordnung
- Ausbreitung
- Prüfung und Bewährung
- Ziellauf
- Kampf
- Bereicherung

Eines oder mehrere dieser Grundmuster bestimmen die spieldynamische Gestalt der Spiele und wirken als Antriebskraft. (vgl. Fritz, 1990)

9.2 Wann machen Gesellschaftsspiele Spaß?

Eine Spielwelt voller Spaß und Spannung entsteht, wenn die Möglichkeiten dieser Spielwelt zu den Spielern passen, d.h. wenn die *Eignung* des Spiels groß ist.

Die Eignung des Spiels hängt von drei wesentlichen Komponenten ab.

- a) Dem primären *Aufforderungscharakter* an die Spieler durch Material, Verpackung, Spielgeschichte, Spielinhalt;
- b) dem *Spielwert*, gegeben durch die Summe aller Spielmöglichkeiten, die Reize der Regeldynamik und der Spieldynamik;
- c) der *adressatenspezifischen Stimmigkeit* aller drei Komponenten im Hinblick auf die Adressatengruppe des Spiels. (vgl. Fritz 1990, 1992)

9.2.2 Mit "Spaß und Spannung" starten

Ob die durch das Spiel ausgelöste Motivation zum Spielen auch in die Tat umgesetzt wird, hängt auch von der Regelerklärung ab. Dies ist ganz besonders wichtig bei kleineren Kinder, die die Regeln noch nicht alleine lesen können und deswegen auf die Erklärungen angewiesen sind.

- Unruhe und mangelnde Konzentration sind schlechte Voraussetzungen, um Regeln zu vermitteln.

- Zunächst sollten in knappen, kurzen Sätzen nur die Grundzüge des Spiels beschrieben werden. Dabei ist es wichtig, daß man die einzelnen Regeln so versteht, daß man sie zu einer Regelstruktur "zusammendenken" kann. Bei Vorschulkindern erklärt man die Regeln am besten im Tun. Zunächst braucht das Kind nur wenige Hinweise, und während des Spiels erklärt man das Weitere.

- Einkleidung des Spielinhaltes in eine Spielgeschichte.

Durch die Spielgeschichte fällt es Kindern oft leichter, sich die Regeln zu merken, da die Regeln so in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können. Außerdem schafft eine solche Einkleidung mehr Motivation für das Spiel.

- Regeln verändern und neue erfinden.

Der Spielspaß ist abhängig von den richtigen Regeln. Diese sind aber nicht starr festgelegt, sondern müssen variiert werden können, um eine möglichst große Eignung herzustellen. Deshalb sollten die Spieler die Möglichkeit haben, die für sie geltenden Regeln selbst auszuhandeln.

- Atmosphäre schaffen

Eine gemütliche Spielecke und ein passender Spieltisch machen den Einstieg ins Spiel leicht.

Der Spaß des Spiels ist auch abhängig von der Zusammensetzung der Spielgruppe. Bei Vorschulkindern wird es häufiger vorkommen, daß ein Erwachsener mitspielt. Oft ist der Wunsch, mit dem Erwachsenen zusammenzuspielen, die Motivation für das Spiel. In diesem Fall sollte dem Wunsch nach direkter Nähe auch nachgegeben werden.⁸⁴

10 Welche Spiele - wann - wie?

10.1 Die Reihenfolge der Spiele

Die nachfolgend aufgeführten Spiele bauen in ihrer Reihenfolge aufeinander auf. Das bedeutet, daß zuerst die Spiele vorgestellt werden, die in ihrem Aufbau sehr einfach und unkompliziert sind. Nach und nach werden die Anforderungen an die Fähigkeiten der Kinder größer, wobei die im vorangegangenen Spiel gefestigten Fähigkeiten durch neue Spielideen und Spielmöglichkeiten erweitert werden können.

Die Spiele werden nicht einem bestimmten Alter zugeordnet. Die individuellen Fähigkeiten der Kinder hängen von ihren speziellen Neigungen, Begabungen und Interessen ab, die wiederum stark durch den unmittelbaren Bezug zur realen Welt geprägt sind. Deshalb ist es sinnvoller, die für das Spiel erforderlichen Fähigkeiten zu beschreiben. Diese weisen in ihrer Entwicklung eine gewisse Allgemeingültigkeit auf, z.B. die Orientierungsfähigkeit auf dem Spielbrett. Dieser allgemeine Entwicklungsaufbau der Fähigkeiten wird die Reihenfolge der Spiele bestimmen.

Um beurteilen zu können, welche Fähigkeiten in einem konkreten Spiel benötigt werden, werden die erforderlichen Voraussetzungen bei jedem Spiel auf den von Einsiedler vorgeschlagenen drei Handlungsebenen beschrieben. (vgl. Teil A 3.3.3.2)

Die drei Handlungsebenen sind:

- motorische Handlungen - Spieltechnik
- intellektuelle Handlungen - Spielstrategie
- kommunikativ-kooperative Handlungen - soziale Kompetenz

Die Spiele sind nach den erforderlichen Fähigkeiten in drei große Gruppen eingeteilt worden.

1. Spiele mit ganz einfachen Regeln
2. Spiele, bei denen ganz einfache Spielstrategien erforderlich sind
3. Spiele, die das Überblicken von etwas komplexeren Spielstrategien erfordern.

⁸⁴ Vgl. Fritz 1992; Flemming 1990.

10.2 Die Adaptation der Spiele

Adaptation heißt Bedingungen schaffen, die den Bedürfnissen der Spieler mit und ohne Sehschädigung entsprechen. Ob die Umgestaltung des Spiels gelungen ist, stellt sich oft erst während des Spiels heraus. Deshalb sollen hier die im Spiel gemachten Erfahrungen weitergegeben werden.

10.2.1 Tastqualitäten ersetzen Farben.

Die einfachsten Spiele, die nach Spielregeln gespielt werden, sind häufig Würfelspiele, die mit Farbwürfeln gespielt werden.

Bei blinden Kindern werden die Farben durch Tastqualitäten ersetzt. Das bedeutet, daß einer konkreten Farbe eine bestimmte Tastqualität zugeordnet wird, z.B. der Farbe Rot die Tastqualität glatt.

Für sehende Kinder sind Farben ein Bestandteil der visuellen Alltagswelt. So haben sie häufig einen Lieblingspullover in einer bestimmten Farbe oder sogar schon eine Lieblingsfarbe. Sie sehen täglich, daß der Rasen grün, die Straße grau und der Himmel blau ist. So verbinden sie mit bestimmten Farben häufig bestimmte Dinge. Farben sind für die sehenden Kinder aus dem Alltag gewohnte Unterscheidungs- oder Wiedererkennungsmerkmale.

Es sollte versucht werden, diese Situation durch die Auswahl der Tastqualitäten auch für die blinden Kinder zu schaffen. So könnte man z.B. ein Stück Fell, das mit einem bekannten Tier verbunden wird, Teppichbodenreste aus dem Kinderzimmer oder ein Stück von Vaters Cordhose verwenden.

Damit die Unterscheidung der verschiedenen Tastqualitäten nicht so schwierig ist, sollten die Tastqualitäten deutlich unterschiedlich sein. Für die Spiele werden in der Regel 6 verschiedene Tastqualitäten benötigt. Wenn es schwierig ist, diese aus dem Alltagsbereich zu bekommen, so kann auch ein konkreter Bezug zu einer Tastqualität hergestellt werden.

Beispiel: Tastqualität Schmirgelpapier

Dem Kind kann der normale Gebrauch von Schmirgelpapier gezeigt werden, indem es selber einen rauhen Stock glatt schmirgelt. Man kann auch die Tastqualität des Schmirgelpapiers mit einer ähnlichen Tastqualität - z.B. dem Straßenasphalt - vergleichen. In diesem Fall ist es im verbalen Umgang mit dieser Tastqualität wichtig, daß z.B. vom Schmirgelpapier geredet wird, das sich so ähnlich wie die Straße anfühlt.

Später kann man in einem anderen Spiel maximal 2 ähnliche Qualitäten nehmen, um die Spielspannung ein wenig zu erhöhen.

10.2.2 Spiele auf Spielbrettern

Um die Spielsituationen auf Spielbrettern erkennen zu können, muß das Spielbrett von den Kindern mit einer Sehschädigung abgetastet werden. Um die Spielfiguren auf den Spielbrettern zu befestigen, gibt es verschiedene Möglichkeiten.⁸⁵

Eine Möglichkeit ist das Bekleben des Spielbrettes mit Klettverschlußband. Eine Seite des Klettverschlusses wird auf das Spielbrett geklebt, die andere unter die Spielfiguren. Die Klettverschlußspur verläuft als 2. Spur parallel zu den markierten Spielfeldern, die durch Bekleben mit Filz usw. fühlbar gemacht, bzw deren Farben durch Tastqualitäten ersetzt werden.

Eine weitere Möglichkeit ist das Verwenden von magnetischen Spielfiguren. Man fotokopiert das Spielbrett mit einem Farbkopierer⁸⁶ und legt es auf eine Metallplatte, auf der magnetischen Spielfiguren haften. Das farbige Spielblatt wird mit vier Magneten auf der Metallplatte befestigt. Die Spielfiguren und die Metallplatte können auch für andere Spiele benutzt werden. Die taktile Umgestaltung der Spielfelder muß auf dem Spielblatt noch angebracht werden.

Bei den üblichen Brettspielen wie Mensch-ärgere-dich-nicht, Mühle, Malefiz usw. ist ein Holzspielbrett mit Löchern für die Spielfiguren die einfachste Art, diese auf dem Spielbrett zu befestigen.

Die Löcher erfüllen gleich zwei wichtige Funktionen:

1. Die Spielfiguren stehen fest und fallen nicht so schnell um.
2. Das Abzählen der Spielfelder ist durch die Löcher ohne Probleme möglich.

10.3 Tips für die taktile Gestaltung der Spiele

Da die Tastqualitäten auf die Spielfelder geklebt werden müssen, ist es gut, wenn die Materialien sich gut schneiden und kleben lassen⁸⁷. Doppelklebeband aus Do-it-yourself-Läden (Teppichbodenband) ist hervorragend als Klebstoff geeignet.

Man spart sich einen Arbeitsgang, wenn man das Material gleich auf das Klebeband klebt und dann erst die benötigten Formen ausschneidet. Nun muß nur noch die Folie abgezogen und das Material aufgeklebt werden.

Beispiele für Tastqualitäten, die sich gut bewährt haben:

⁸⁵ Die fest stehenden Spielfiguren erleichtern auch anderen Kindern, die in ihrer motorischen Koordination noch nicht so sicher sind, das Spielen.

⁸⁶ Die Farbkopie ist wichtig, da dann der durch die Aufmachung des Spiels entstehende Spielanreiz für die sehenden Kinder erhalten bleibt!

⁸⁷ Eine gute Materialquelle sind die Musterbücher von Einrichtungshäusern. Je gehobener das Niveau des Einrichtungshauses ist, desto vielfältiger sind die angebotenen Stoffe! Wenn man erklärt wozu man die ausgedienten Musterbücher benötigt, werden sie gerne abgegeben. Pelzreste werden aus den einschlägigen Geschäften auch gerne abgegeben.

- Korkplatten
- Filz
- Leder (glatt)
- Leder (rauh)
- Fell in verschiedener Tastqualität
- Schmirgelpapier (fein, mittel, grob)
- deutlich strukturierte Stoffe
- Textiltapeten
- Wachstuch oder glattes DC-fix
- strukturiertes Papier aus Verpackungen (z.B. von Keksen)

Beklebt man einen Würfel mit Material, das in der Dicke stark voneinander abweicht, so würfelt der Würfel nicht mehr gleichmäßig. Das hat zur Folge, daß bestimmte "Farben" sehr oft und andere fast nie gewürfelt werden. Das wirkt sich sehr negativ auf den Spielverlauf aus. Die Spielspannung geht verloren.

Man kann ausprobieren, wie stark das Bekleben des Würfels die Würfeigenschaften verändert hat, indem man häufig würfelt und sich die Anzahl der verschiedenen Farben notiert. Sind jetzt die Farben nicht ungefähr gleichmäßig verteilt, beklebt man einen zweiten Würfel, auf dem man die Anordnung der Materialien so verändert, daß die Würfelhäufigkeit beim Benutzen von zwei Würfeln ausgeglichen ist. Die Würfel werden nun in jeder Runde gewechselt.

Spielfeldmarkierungen können auch mit Stiften gemalt werden, deren Striche fühlbar sind. Dazu gehören die Plusterstifte und die Nacht-Leuchtfarben.⁸⁸

10.4 Tips für die Durchführung der Spiele

Das Würfeln fällt blinden Kindern sehr viel leichter, wenn sie mit einem Würfelbecher würfeln. Sie haben dann keine Probleme, den Würfel wiederzufinden.

Bei allen Spielen, bei denen eine bestimmte Anordnung auf dem Tisch erforderlich ist, (z.B. Domino) müssen die Spielkarten bzw. Dominosteine rutschfest liegen, damit beim Ertasten der Spielsituation durch die blinden Kinder nicht alles durcheinander gerät. Dies läßt sich recht unproblematisch mit der Schondecke der Firma Proflax (in jedem guten Textilhaus als Meterware zu kaufen) erreichen. Diese Decke hat eine gummierte und eine aufgeraute Seite. Legt man die Decke so auf den Tisch, daß die gummierte Seite oben ist, so hat man eine rutschfeste Unterlage, auf der die Spielkarten oder Dominosteine fest liegen.

⁸⁸ Hersteller siehe Anhang

10.5 Differenzieren von Tastqualitäten - Spielerisch "üben"

Das Unterscheiden von Tastqualitäten kann mit einem einfachen Tastbilderbuch "geübt" werden. Man beklebt je eine Seite eines Buches (Pappseiten in beliebiger Größe im Copyshop ringen lassen) mit einer Tastqualität aus dem Alltag des Kindes⁸⁹. Beim gemeinsamen Betrachten werden zu den entsprechenden Tastqualitäten kleine Geschichten erzählt: Das ist das Fell von unserem Hund/Katze oder von dem Pferd, an dem wir beim Spaziergehen vorbei kommen; dies ist so glatt, wie die Tür vom Kühlschrank; dies ist so weich wie das Sofa ...

Nach einigen Malen kann man das Kind fragen, was es auf dieser Seite finden kann und erinnert sich dann gemeinsam an die Geschichte, mit der man diese Tastqualität verbunden hat. Auf der letzten Seite können dann alle Tastqualitäten des Buches auf einer bzw. auf zwei Seiten abgebildet werden. Gemeinsam mit dem Kind wird eine bestimmte Tastqualität gesucht.

Hier kann z.B. auch schon das Abwechseln probiert werden. Ich suche etwas, und dann suchst du etwas. Ich sage, was gesucht wird, du sagst, was gesucht wird ... usw.

11 Spiele, die für blinde Kinder gut geeignet sind

11.1 Spiele mit ganz einfachen Regeln.

Alle in dieser Kategorie aufgeführten Spiele ermöglichen den blinden Kindern das gleichberechtigte und selbständige Mitspielen.

Bunte Ballone

- Spielmaterial: 4 Spielbretter aus Pappe, je 4 runde Pappscheiben in 6 verschiedenen Farben, 1 Farbwürfel
- Anzahl der Spieler: 2 - 4 Personen
- Spielregel: Auf den Spielbrettern sind vier verschiedene Situationen zum Thema Luftballon dargestellt. Jedes Bild hat 6 verschieden-farbige Ballone, die von den Kindern mit dem Farbwürfel erwürfelt werden müssen. Das Kind, das als erstes alle Ballone auf seinem Brett erwürfelt hat, ist Sieger.

⁸⁹ Vgl. 10.2.1

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Die Anforderungen in diesem Bereich sind gering. Das Kind muß würfeln können und die erwürfelten Spielballone auf dem eigenen Spielbrett ablegen.

- intellektuelle Handlungen:

Das Kind muß die Spielregeln verstehen und die Tastqualitäten unterscheiden können. Dazu ist es erforderlich, daß das Kind den Zusammenhang zwischen der Tastqualität auf dem Würfel und dem Ballon, den es dann bekommt erkennt. Außerdem sollte es verstehen, daß es mit dem erwürfelten Ballon, die entsprechende Tastqualität auf seinem Spielbrett abdeckt, und es diese "Farbe" nicht noch einmal bekommen kann.

Die Orientierung auf dem Spielbrett ist einfach, da jedes Kind ein eigenes Spielbrett hat. Es sollte einen Überblick haben, welcher Ballon noch fehlt. Dadurch kann sich schon beim Würfeln eine Spielspannung aufbauen.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

In diesem Bereich sind folgende Fähigkeiten wichtig: Einhalten der Reihenfolge, d.h. das Kind muß warten können bis es wieder an der Reihe ist. Anerkennen der Spielregel, d.h. es sollte akzeptieren können, daß es nur den Ballon bekommt, der auf seinem Spielbrett noch fehlt.

Praktische Tips:

Das Spielthema des Spieles "Bunte Ballone" ist das Erwerben von Luftballons. Viele blinde Kinder fürchten sich vor Luftballons, da diese beim Ergreifen manchmal quietschen, schlecht anzufassen sind und unvermutet mit einem lauten Knall zerplatzen. Vielleicht kann das Spielthema dahingehend verändert werden, daß die Ballone weggewürfelt werden!

Die auf den einzelnen Spielkarten dargestellten Situationen sollten dem blinden Kind erzählt werden. Evtl. reicht es aus,

wenn die Bänder der Luftballone mit fühlbaren Farben nachgezogen werden. Da die Anordnung der Ballone sehr unterschiedlich ist, kann das Kind die verschiedenen Spielkarten dann unterscheiden, und weiß, welches Thema auf seiner Karte dargestellt ist.

Die dargestellten Situationen können im Alltag nachvollzogen werden. Z.B. Durch das Anfassen des Bandbündels beim Luftballonverkäufer auf der Kirmes, durch das Aufsteigen-lassen eines Gasballons in einem Zimmer, (damit der Ballon wieder herunter geholt werden kann, indem man das Kind hochhebt) usw.



Das Spiel ist besonders gut geeignet durch folgende Punkte:

- Jedes Kind hat ein eigenes Spielbrett. Dies ist für das blinde Kind sehr wichtig, da es die Orientierung auf dem Spielbrett sehr erleichtert, wenn sich die Spielsituation nur durch eigene Aktivitäten ändert.
- Die vorgegebenen Farbfelder sind groß genug, um die Tastqualitäten differenzieren zu können. Die "Ballongröße" erfordert auch kein paßgenaues Ablegen.
- Zum Spielthema kann ein konkreter Handlungsbezug hergestellt werden.
- Die maximale Anzahl von vier Mitspielern begrenzt die Wartezeit, bis das Kind wieder an der Reihe ist. Das erleichtert das Abwechseln und Abwarten.

Vogelspiel aus dem Spiel "4 erste Spiele"

- Spielmaterial: 1 Spielbrett aus Pappe und 6 Spielfiguren aus Holz, 1 Farbwürfel
- Anzahl der Spieler 2 - 6 Personen
- Spielregel: Es handelt sich um ein Spiel der Gruppe Ziellauf. Die Spieler bestimmen mit dem Farbwürfel, bis zu welchem Punkt sie vorrücken können. Wer als Erster das Nest in der Mitte erreicht, ist Sieger.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Die Anforderungen entsprechen in etwa denen des Spiels bunte Ballone, d.h. würfeln und die eigene Spielfigur auf der Ziel-linie vorrücken können.

- intellektuelle Handlungen:

Die Tatsache, daß es sich hier um ein gemeinsames Spielbrett handelt, erschwert für das blinde Kind die Situation etwas, da es sich, bevor es nach dem Würfeln handeln kann, auf dem Spieltisch orientieren muß, wo das Spielbrett liegt. Aber auch hier agiert es noch alleine auf seinem Weg zum Nest, so daß sich die Spielsituation für das blinde Kind nur dann ändert, wenn es selber tätig wird.

Die farbigen Spielfelder sind kleiner. Dies erschwert das Differenzieren der Tastqualitäten.

- Kommunikativ-kooperative Handlungen:

Wenn mit 6 Mitspielern gespielt wird, ist mehr Geduld erforderlich als beim Spiel "Bunte Ballone". Das Thema Ziellauf könnte das Verlieren erschweren. (Ich war nicht erster!)

Praktische Tips:

Das Spielbrett kann für das Kind mit einer Sehschädigung etwas einladender gemacht werden, indem man mit Klettverschluß ein richtiges kleines Nest in die Mitte setzt und die aufgemalten Vögel mit Federn beklebt.

Die Felder auf dem Brett sind zum Erfühlen der Tastqualitäten etwas klein. Sie können vergrößert werden, indem man sich nicht an die vorgegebene runde Form hält, sondern die Felder rechteckig macht und zur Seite vergrößert.



Das Spiel ist besonders gut geeignet durch folgende Punkte:

- Jedes Kind hat seinen eigenen Weg zum Nest.
- Die Farbfelder können vergrößert werden, ohne die einladende Gesamtgestaltung für die sehenden Kinder zu verderben.
- Zum Spielthema kann ein konkreter Bezug hergestellt werden.
- Der Nachteil, daß es dem blinden Kind nur schwer möglich ist, den gesamten Spielstand zu überblicken, ist durch verbale Kommunikation auszugleichen.

Tempo, kleine Schnecke!

- Spielmaterial: 1 Spielbrett aus Pappe, 6 farbige Schnecken aus Holz, 2 Farbwürfel,
- Anzahl der Spieler: 2 - 6 Personen
- Spielregel: Am Spiel sind immer alle 6 Schnecken beteiligt. Die Kinder würfeln mit den beiden Farbwürfeln. Die gewürfelten Farben entscheiden, welche der 6 Schnecken vorgerückt werden muß. Werden z.B. die Farben gelb und grün gewürfelt, so müssen die gelbe und die grüne Schnecke um ein Spielfeld vorgerückt werden. Sind die Schnecken der gewürfelten Farben schon im Ziel, so verfällt der Wurf. Je nach Regel gewinnt die 1. Schnecke, die über die Ziellinie kriecht oder die 1. und die letzte Schnecke. Diese Variante macht das Spiel bis zum Schluß spannend.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Hier sind die Anforderungen niedrig und mit den vorhergehenden Spielen zu vergleichen.

- intellektuelle Handlungen:

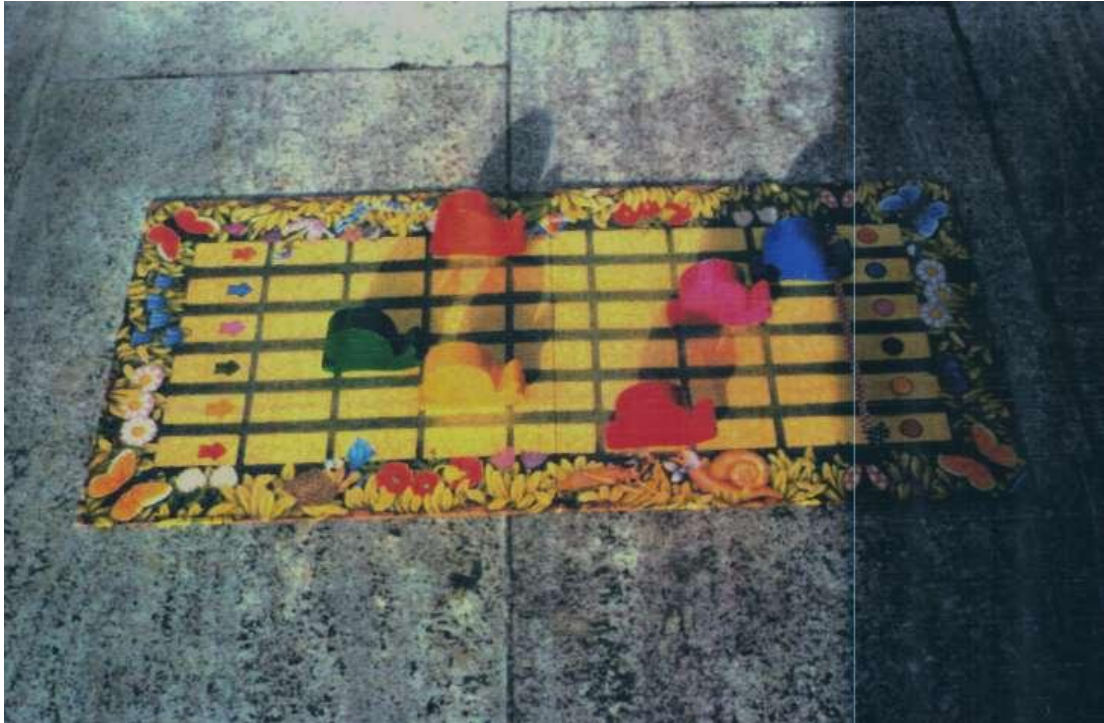
Hier sind die Anforderungen deutlich höher als bei den beiden vorher genannten Spielen, da die Kinder nun auf dem Spielbrett gemeinsam spielen. Das bedeutet für das blinde Kind, daß sich die Spielsituation nicht nur verändert, wenn es selber handelt, sondern auch, wenn die Mitspieler am Zug sind. Das erfordert bei jedem Zug eine neue Orientierung auf dem Spielbrett. Gleichzeitig wird neben der Farbe die Menge 1 eingeführt. Dies erhöht die Komplexität. Die Kinder müssen auf 2 Ebenen agieren. Die Tatsache, daß die Schnecken in der Fortbewegung nicht variieren, hilft den Kindern, sich auf eine Ebene zu konzentrieren: "Welche beiden Schnecken muß ich 1 Feld vorrücken?"

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Da die Kinder keine eigene Schnecke als Spielfigur haben, muß das Kind fähig sein, sich mit der Spielgruppe zu identifizieren. Die subjektive Valenz der eigenen Spielsituation muß sich hier in die objektive Valenz des gemeinsamen Spielziels verwandeln. Die Tatsache, daß hier kein bestimmtes Kind Sieger oder Verlierer ist, wirkt sich erleichternd auf die erforderliche soziale Kompetenz aus. Die Spieldauer verringert sich in diesem Spiel mit der Anzahl der Kinder. Dafür werden aber die Wartezeiten bis zur eigenen Spielhandlung länger.

Praktische Tips:

Die einzelnen Felder des Spielbrettes und die Unterseiten der Schnecken können mit Klettverschlußband beklebt werden. Das ermöglicht das Orientieren in den Reihen, das Abzählen der Felder und verhindert das Umfallen der Schnecken beim Tasten. Außerdem können durch die beim Lösen des Klettverschlusses entstehenden Geräusche die Spielhandlungen der Mitspieler akustisch verfolgt werden. Dadurch kann es für das blinde Kind im Laufe der Zeit zu einer akustischen Orientierungshilfe kommen.



Das Spiel ist besonders gut geeignet durch folgende Punkte:

- Die konkret dargestellten Schnecken, die sich nach der Spielregel auch nur langsam fortbewegen, schaffen in der Spielgeschichte einen guten Bezug zur Realität.
- Die Tatsache, daß die Schnecken **immer** nur 1 Feld vorgerückt werden, erleichtert es dem blinden Kind, die Handlungen der anderen in der Phantasie nachzuvollziehen und sich somit die Veränderungen auf dem Spielbrett vorstellen zu können.
- Da die Ziele alle in einer Reihe liegen, kann das blinde Kind beim Abtasten des Spielbrettes gut erkennen, welche Schnecke führt.

Lotto⁹⁰

- Spielmaterial: 4 Holzbretter mit 6 bzw. 12 Fächern, 24 bzw. 48 Gegenstandspaare, 1 Aufrufkasten, 1 Ablagekasten
- Anzahl der Spieler: 2 - 4 Personen
- Spielregel: Jeder Mitspieler bekommt 1 Spielbrett. Die paarweise vorhandenen Gegenstände werden so verteilt, daß je ein Gegenstand in einem Fach auf den Spielbrettern liegt. Das Gegenstück kommt in den Aufrufkasten. Sind die Fächer, der Spielbretter alle belegt, werden die nicht verteilten Gegenstände für diese Spielrunde aussortiert. Ein vorher bestimmter Spieler nimmt nun einen Gegenstand aus dem Kasten

⁹⁰ Die Spielbretter für dieses Spiel müssen selbst hergestellt bzw. bei einer Schreinerei in Auftrag gegeben werden.

und fragt z.B. laut: "Wer hat den Schlüssel?" Der Spieler, auf dessen Brett der Schlüssel liegt, muß sich nun melden und bekommt dann vom Ausrufer den Schlüssel. Er kann den Schlüssel nun zu dem anderen Schlüssel ins Fach legen. Wer zuerst alle Gegenstände auf seinem Spielbrett doppelt hat, ist Sieger.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

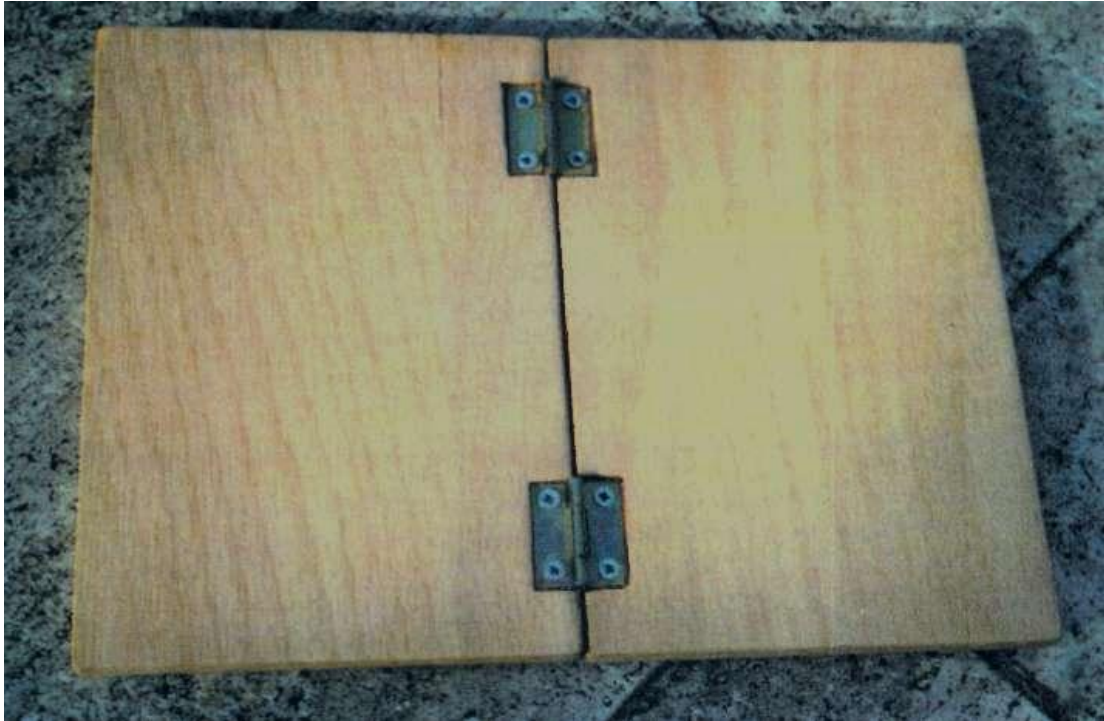
Hier ist das Anforderungsniveau niedrig. Die Kinder müssen die Gegenstände in die Fächer der eigenen Spielbretter legen.

- intellektuelle Handlungen:

Die kognitiven Anforderungen dieses Spiels liegen in der Zuordnung von Begriff und Gegenstand. Obwohl der Gegenstand beim Aufrufen nicht versteckt wird, ist doch primär das gesprochene Wort vorhanden. Außerdem müssen alle Kinder, die in diesem Spiel Ausrufer sein möchten, den konkreten Begriff der Gegenstände kennen, da sie sie sonst nicht benennen können. Die Kinder müssen auch den Überblick über ihr Spielbrett behalten, um zu wissen, welchen Gegenstand sie noch brauchen. Um sich auf dem Spielbrett orientieren zu können, ist für das blinde Kind eine gewisse Technik beim Abtasten der Fläche erforderlich.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Das Spielgeschehen spielt sich relativ unabhängig von den jeweiligen Mitspielern auf dem eigenen Spielbrett ab, so daß die für das Spiel erforderlichen sozialen Kompetenzen relativ gering sind. Die Kinder sollten schon etwas Ausdauer besitzen, da der Spielablauf eigentlich das Mitspielen bis zum Ende des Spiels erfordert.



Praktische Tips:

Durch die Scharniere (s. Abb.) in der Mitte, lassen sich die Spielbretter je nach Bedarf vergrößern bzw. verkleinern. Für das blinde Kind empfiehlt es sich auf jeden Fall, zuerst nur mit dem kleinen Brett zu spielen. So kann das Kind die Fläche nach dem Ordnungsprinzip "Oben: rechts - Mitte - links; Unten: rechts - Mitte - links " abtasten und dabei dann sicher sein, daß es alle Gegenstände auf seinem Spielbrett "gesehen" hat. Spielt man nur mit den 6 Feldern, kann man das Spielbrett auch so drehen, daß das Brett nach dem Ordnungsprinzip "Oben: rechts - links; Mitte: rechts - links; Unten: rechts - links" systematisch abgetastet wird. Diese Anordnung entspricht den 6 Punkten in der Brailleschrift. Die Kinder sollten entscheiden, welche Richtung des Spielbrettes für sie am einfachsten ist. Die ausgesuchten Gegenstände sollten dem blinden Kind vertraut sein.

Aus zwei Gründen sind solche Gegenstände geeignet, die auch im Alltagsleben eine Schlüsselfunktion für das Erkennen von Gegenständen haben:

1. Diese Gegenstände sind für das blinde Kind leicht und schnell zu erkennen;
2. die anderen Kinder werden mit der Art des blinden Kindes, Dinge zu erkennen im gemeinsamen Spiel vertraut.

Solche Gegenstände sind z.B. der Jeansknopf, an dem die Hose erkannt wird, der Verschuß der Sprudelflasche, der die Sprudelflasche von der Bierflasche unterscheidet, die Kiesel auf dem Weg zum Spielplatz usw..

Erst durch die konkrete Benennung dieser Unterscheidungen von Kronkorken oder Schraubverschluß, Jeansknopf oder Hemdknopf usw. wird den sehenden Kindern bewußt,

daß es diese Unterschiede gibt, und daß diese Unterschiede für ein Kind, das die Welt tastend kennenlernt, eine andere Bedeutung haben als für sie selber.



Für das blinde Kind ist es zu schwierig, den Überblick darüber zu behalten, welche Gegenstände schon doppelt sind und welche noch fehlen. Diese Schwierigkeit kann dadurch gelöst werden, daß das Kind mit der Sehschädigung die Gegenstände, die es bekommen hat, paarweise aus dem Spielbrett ausräumt und in einen danebenstehenden Kasten legt. So braucht sich das blinde Kind auch nur noch auf die Gegenstände in seinem Spielbrett zu konzentrieren, die noch nicht aufgerufen wurden. So kann es sich fast genau so schnell einen Überblick über die noch fehlenden Sachen verschaffen wie die sehenden Kinder.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Das Spiel entspricht durch die Verwendung von konkreten Alltagsgegenständen den Bedürfnissen des blinden Kindes.
- Solche Gegenstände erleichtern das Erkennen. Damit werden unnötige Wartezeiten verhindert, und die Spielspannung bleibt erhalten.
- Das Ausräumen des Spielbrettes erleichtert zum Ende des Spiels den Überblick, so bleibt das Spieltempo für alle Mitspieler gleich.

Das Benutzen sehr konkreter Begriffsdefinitionen z.B. Kronkorken, Schraubverschluß, Mantelknopf, Jeansknopf usw. schult eine genaue Bezeichnung der Begriffe und eine genaue Differenzierung. Die sehenden Kinder lernen im verbalen Umgang mit dem blinden Kind die Unterschiede, die sie visuell wahrnehmen, auch sprachlich korrekt zu benennen. So ist auch in anderen Spielsituationen immer häufiger eine genaue verbale Erklärung für Gegenstände, die nicht "begriffen" werden können, möglich.

11.2 Spiele, bei denen schon einfache Spielstrategien erforderlich sind

Angelspiel

- Spielmaterial: 1 Aquarium, 4 magnetische Angeln, 15 Pappfische, 15 Plastikfische
- Anzahl der Spieler: beliebig viele, da die Angeln abgegeben werden können.
- Spielregel: Jedes Kind darf die Angel in das Aquarium werfen und versuchen, ob es etwas fangen kann ohne über den Aquariumsrand zu gucken.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Das "Auswerfen" der Angel erfordert keine besonderen motorischen Fähigkeiten.

- intellektuelle Handlungen:

Der Angelerfolg ist umso größer, je mehr Fähigkeiten das Kind entwickelt, das Angugeschehen über das Bewegungsgefühl zu steuern.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Das Kind sollte sich an die verabredeten Regeln halten können. Die Versuchung, doch unter visueller Kontrolle zu angeln, wenn man sonst erfolglos war, ist recht groß.

Praktische Tips:

Hier gelten für die blinden Kinder uneingeschränkt die gleichen Bedingungen wie für die sehenden Kinder, da alle Kinder ohne visuelle Kontrolle angeln. Sollte die Spielsituation es erfordern, daß manche Kinder beim Angeln doch gucken dürfen, sollten auch erleichternde Spielregeln für das blinde Kind gelten. Es darf dann z.B. länger versuchen einen Fisch zu fangen.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Die Spielregeln setzen eine nicht visuell gesteuerte Handlung voraus. Dies schafft für das blinde Kind gleichberechtigte Bedingungen.
- Die Tatsache, daß zum Spiel Plastikfische gehören, die man auch in der Badewanne oder im Spülstein schwimmen lassen kann, erleichtert für das blinde Kind den realen Bezug zur Spielgeschichte.

Käfer, bist Du da?

- Spielmaterial: 1 großes Holzbrett, 1 Holzbaum, 20 Holzstecker (je 10 von einer Farbe), 12 Marienkäfer aus Holz
 - Anzahl der Spieler: 2 Kinder oder 2 Spielgruppen
 - Spielregel: Der Holzbaum wird senkrecht auf das Holzbrett aufgesetzt. Die beiden Spielparteien sitzen sich so gegenüber, daß jeder eine Seite des Baumes vor sich hat. Jede Gruppe bekommt 6 hölzerne Marienkäfer und 10 Stecker der gleichen Farbe. Jede Spielerpartei steckt ihre 10 Stecker nach eigener Wahl in die Löcher der Baumkrone. Jetzt sind auf jeder Seite des Baumes 10 Steckerenden und 10 Steckerköpfe zu sehen. Nun werden die Marienkäfer heimlich an den Steckerenden der anderen Spielpartei aufgehängt. Sind in jeder Partei die 6 Käfer verteilt, so werden abwechselnd die eigenen Stecker wieder herausgezogen. Hing an diesem Stecker ein Käfer, fällt er jetzt herunter und wird von der Gegenpartei in eine der 6 Mulden auf dem Holzbrett gelegt. Wer zuerst alle seine Käfer in der Mulde liegen hat, ist Sieger.

Wenn man während des Spiels die herausgezogenen Stecker wieder in den Baum hängt, so entsteht aus dem Käferspiel noch eine Memoryvariante.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Die Handhabung der Stecker ist sehr einfach. Es erfordert kein besonderes feinmotorisches Geschick, die Käfer an den Steckern aufzuhängen. Dies kann auch ein blindes Kind nach kurzer Zeit problemlos alleine tun.

- intellektuelle Handlungen:

Wird das Spiel nach der einfachen Spielvariante gespielt, sind keine besonderen strategischen Überlegungen anzustellen, da es dann ein reines Glücksspiel ist. Wird die Memoryvariante gespielt, so muß eine Strategie entwickelt werden, wie man sich merkt, welche Stecker keinen Käfer haben.

Dies ist hier noch wichtiger als bei den üblichen Memoryspielen, da sich dort die ausliegenden Karten mit jedem gefundenen Paar verringern.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Wird dieses Spiel mit 2 Spielgruppen gespielt, so müssen die Kinder sich über folgende Punkte einigen:

- wer einen Stecker ziehen darf;
- welcher Stecker gezogen werden soll;
- ob das Kind, welches den Stecker zieht, alleine darüber entscheiden darf, welcher Stecker gezogen wird.

Das Herunterfallen des Käfers ist sehr gut zu hören. Dies fördert den verbalen Austausch der beiden Spielgruppen.

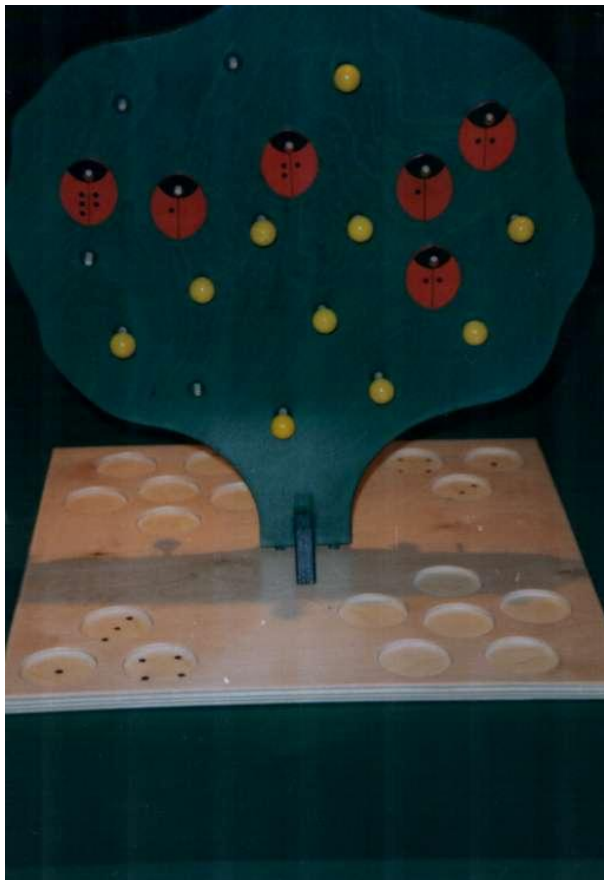
Wird dies Spiel nur mit 2 Kindern gespielt, so sind kaum Abstimmungsprozesse erforderlich.

Die Aufmachung des Spiels verführt dazu, eigene Regeln zu erfinden. In diesem Fall ist die Fähigkeit zum Aushandeln von Regeln erforderlich.

Praktische Tips:

Die Gestaltung des Spiels ist für das gemeinsame Spiel von blinden und sehenden Kindern gut geeignet, so daß das Spiel nicht adaptiert werden muß. Für Spielregeln, bei denen die Punkte der Marienkäfer eine Rolle spielen, können diese ohne Probleme mit Plusterfarbe oder kleinen Filzstücken usw. tastbar gemacht werden.

Wird die Memoryvariante mit diesem Spiel gespielt, so sollte immer das blinde Kind die Anordnung der Stecker bestimmen dürfen. Nur so kann es ein System entwickeln, mit dessen Hilfe es sich merken kann, welche Stecker schon gezogen wurden. Dies ist erforderlich, da die Löcher für die Stecker nicht in Reihen, sondern relativ ungeordnet in den Baum gebohrt worden sind.



Es wäre gut, wenn im Zusammenhang mit diesem Spiel einmal echte Marienkäfer gesucht würden, damit das Kind mit einer Sehschädigung nicht denkt, Marienkäfer seien fast so groß wie eine kleine Kinderhand!

Der Funktionszusammenhang zwischen dem Herausziehen des Steckers und dem Fallen des Käfers kann folgendermaßen gut nachvollzogen werden: Es wird verabredet, welcher Stecker herausgezogen wird. Das blinde Kind legt seinen Finger auf das Ende des Steckers. Nun kann es fühlen, wie der Käfer beim Herausziehen vom Steckerende geschoben wird.

Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Die Gestaltung des Spiels erfordert keine Adaptation.
- Der Aufbau des Spiels macht dem Kind mit einer Sehschädigung eine sehr selbständige Kontrolle des Spielgeschehens möglich, da es sofort hören kann, ob es mit dem Stecker auch einen Käfer vom gegnerischen Baum geschüttelt hat oder nicht bzw. ob von seinem Baum ein Käfer gefallen ist oder nicht. Dies ermöglicht dem blinden Kind die Rolle des vollwertigen und kompetenten Spielpartners einzunehmen.
- Der Holzbaum läßt die wesentlichen Merkmale eines Baumes (Stamm und Krone) erkennen, und die Spielgeschichte entspricht der Alltagswelt, die ein blindes Kind kennt oder die ihm ohne besonderen Aufwand nahe gebracht werden kann.

Geräuschmemory

- Spielmaterial: 1 Holzspielbrett, 12 Geräuschdosen
- Anzahl der Spieler: 2 - 4 (maximal 6) aber auch gut in zwei Spielgruppen möglich!
- Spielregel: Die Geräuschdosen werden in die 12 Vertiefungen des Spielbrettes gestellt. Immer 2 Dosen haben das gleiche Geräusch. Diese Paare müssen gefunden werden. Jeder darf 2 Dosen nehmen und hören, ob ein Paar gefunden wurde. Die gefundenen Paare bleiben bei dem Spieler, der sie gefunden hat. Am Ende des Spiels wird gezählt, wer die meisten Paare finden konnte.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Das Anforderungsniveau ist auf dem Gebiet der motorischen Fähigkeiten sehr niedrig und auch für ein blindes Kind ohne Probleme selbständig zu bewältigen.

- intellektuelle Handlungen:

Das akustische Differenzieren der verschiedenen Geräusche ist für ein blindes Kind eine gewohnte Sache, bedeutet aber eine ungewohnte Anforderung für die sehenden Kinder. Dafür ist für die sehenden Kinder die Orientierung auf dem Spielbrett leichter, so daß sich die Anforderungen für die Kinder die Waage halten. Neben diesen Merk-Differenzierungs- und Orientierungsfähigkeiten, sind auch erste strategische Fähigkeiten erforderlich. So ist es z.B. hilfreich, erst eine Dose zu nehmen, von der ich nicht weiß, wie sie klingt, wenn ich nicht sicher bin, den Platz von einem Geräuschpaar zu kennen usw..

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Das Kind muß die Spielhandlungen der anderen Mitspieler genau verfolgen, um die notwendigen Informationen für seine eigenen Spielzüge zu bekommen. Es sollte fähig sein, auszuhalten, daß ein anderer Mitspieler die Paare findet, dessen Plätze es selbst sicher weiß. Da in diesem Spiel die Geräusche nicht für alle Mitspieler immer so ganz eindeutig zu hören sind, sollte auch ein konstruktives Gespräch über Zweifel an der Zusammen-

gehörigkeit der beiden Dosen möglich sein. Dies schließt dann auch die Fähigkeit ein, zuzugeben, daß man selber nicht recht hatte, bzw. sich zu freuen, ohne die Mitspieler zu verletzen.

Praktische Tips:

Das Spielbrett kann in der Form, wie es auf der Abbildung zu sehen ist, nicht im Handel erworben werden. Es muß individuell angefertigt werden. Die Geräuschk Dosen sind leere Filmdosen. Sie sind in jedem Fotogeschäft, das Filme entwickelt, zu bekommen.

Das Zuordnen von Geräusch und Gegenstand sollte handelnd mit dem blinden Kind spielerisch vorbereitet werden. Dazu könnte das Kind kleine Gegenstände sammeln, an denen es Interesse hat und diese in die Dose füllen.

Zunächst können alle 12 Dosen mit unterschiedlichen Sachen gefüllt werden. Dann kann versucht werden, zu hören, ob ein harter oder ein weicher, ein großer oder ein kleiner Gegenstand in der Dose ist; ob es mehrere Gegenstände sind oder nur einer usw. Nach jeder Antwort sollte in der Anfangsphase die Dose geöffnet und die Antwort kontrolliert werden. So wird nicht nur das Geräusch sicher erkannt, sondern auch die Begriffe groß, klein, weich, hart, und die konkreten Bezeichnungen für die Gegenstände werden wirklich be-griffen.

Gegenstände, die sehr unterschiedlich klingen:

- ein Stück Korken,
- eine ungeknackte Haselnuß
- ein Pfennig
- Sand
- Erbsen
- Hemdenknöpfe usw.

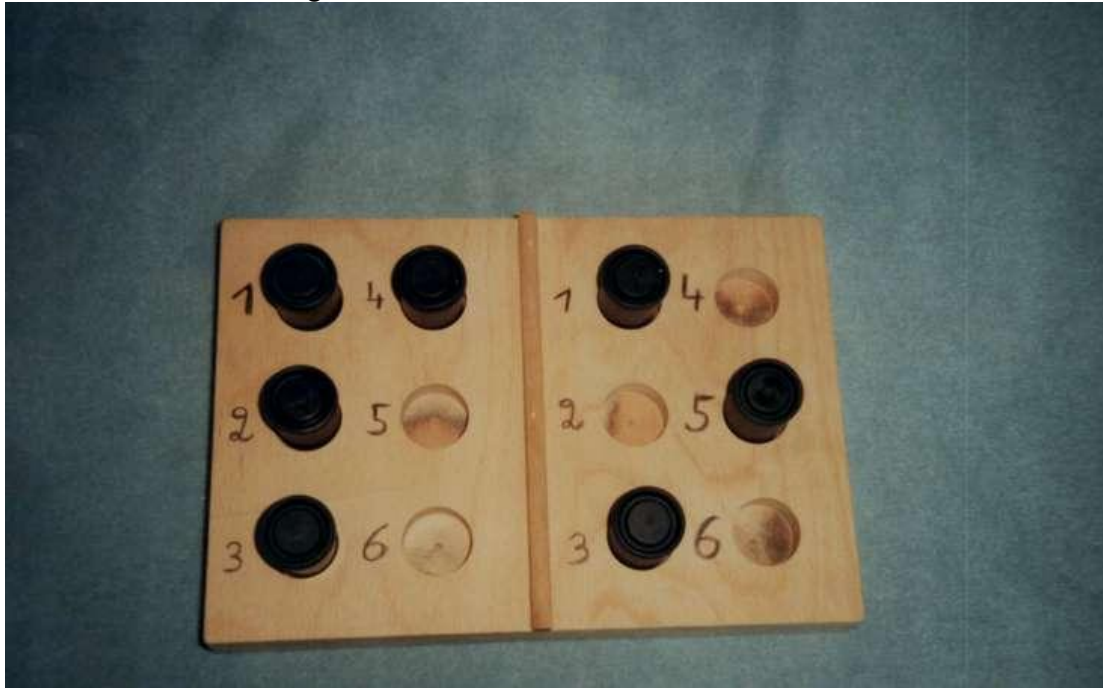
Gegenstände, die ähnlich klingen:

- Pfennige - Nägel - Hemdenknöpfe;
- ungeknackte Haselnuß - Kieselstein - Glasmurmel;
- Sand - Reis;
- Eichel - kleine Kastanie usw.

Um die Orientierung auf dem Spielbrett zu lernen, sollte das blinde Kind die Dosen der anderen Mitspieler wieder zurückstellen, um zu wissen, an welcher Stelle des Spielbrettes die Dose gestanden hat. So kann es den Platz erkennen und die Dose evtl. wiederfinden. Das eigene, häufige Umgehen mit dem Spielbrett fördert das Erkennen von hilfreichen Orientierungspunkten.

Kennt das blinde Kind die Anordnung auf dem Spielbrett, so können ihm von den Mitspielern die Plätze durch die entsprechende Brailenummerierung angesagt werden. Die

entsprechenden Zahlen sind auf dem Spielbrett notiert. z.B. "Links 4" sagen, wenn die 2. Dose in der ersten Reihe genommen wird.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Es greift ein bei Kindergartenkindern sehr beliebtes Spielthema auf und ist in seinem Aufbau auf die Bedürfnisse eines blinden Kindes zugeschnitten.
- Das Erkennen von Handlungsabläufen (in der Dose fliegt der Korken hin und her) durch akustische Merkmale schafft eine gemeinsame Erfahrung. Auf dieser Basis können auch andere Handlungsabläufe, die vom blinden Kind nur akustisch wahrgenommen werden, eher kommuniziert werden. (Hast Du gehört, wie weit mein Ball geflogen ist?)

Lochbrücke

- Spielmaterial: 1 Holzbrücke ca. 50 cm lang, 1 Würfel, 8 Spielsteine in 4 verschiedenen Farben.
- Anzahl der Mitspieler: 2 - 4 Personen
- Spielregel: Die Spielfigur darf um die gewürfelte Augenzahl vorgesetzt werden. Trifft sie auf ein Spielfeld mit einem Loch, so fällt sie ins Wasser und muß von vorne anfangen. Wer zuerst **eine** Figur über die Brücke gebracht hat, ist Sieger.

Anforderungen an die Spieler

- motorische Handlungen:

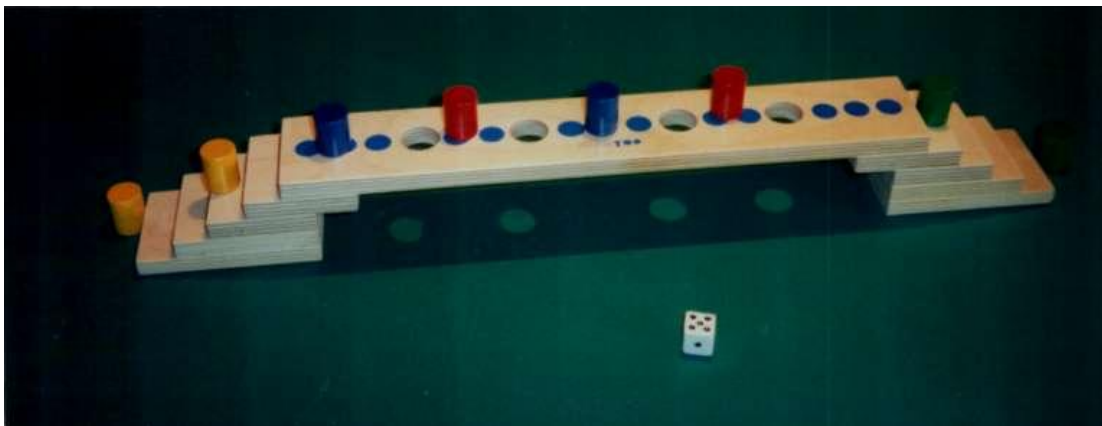
Für sehende Kinder sind die motorischen Anforderungen gering. Für ein blindes Kind ist es eine etwas schwierigere Aufgabe, die Spielfelder abzuzählen und die Spielfigur entsprechend zu setzen. Es erfordert eine relativ gute Koordination der beiden Hände.

- intellektuelle Handlungen:

Die Spielregel sieht vor, daß nur eine Spielfigur auf die andere Seite der Brücke gebracht werden muß. Trotzdem muß das Kind seine beiden Spielfiguren beachten, um ein optimales Spielergebnis zu erzielen. Im Spielablauf wird das strategisch günstige Einsetzen der durch die Regeln vorgegebenen Möglichkeiten benötigt. In geringem Maße wird auch die Fähigkeit des Zählens benötigt, da nur so die gewürfelten Augen optimal eingesetzt werden können.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Auf dieser Ebene sind die Anforderungen nicht sehr hoch. Auch an die Ausdauer der Spieler werden keine großen Anforderungen gestellt, da die Spielzeit recht kurz ist.



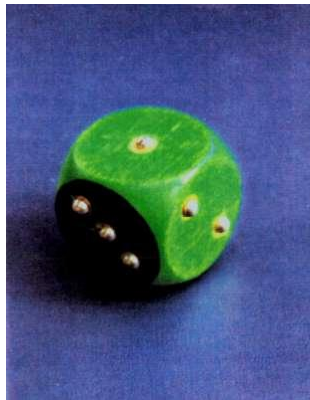
Praktische Tips:

Wie auf der Abbildung dargestellt ist, muß die Lochbrücke in der vorgestellten Weise oder ähnlich adaptiert werden. Die vorhandenen Spielfiguren können markiert oder auch

aus "Fimo" oder ähnlichem Material zusammen mit dem Kind gebastelt werden. Sie müssen nur so hoch sein, daß sie gut zu greifen sind. Zu hohe Figuren werden beim Tasten schnell umgeworfen.

Das Würfeln mit Zahlen läßt sich gut mit einem 3er Würfel beginnen.

Den blinden Kindern fällt das Abtasten und Zählen der Augen leichter, wenn die Abstände zwischen den Punkten etwas größer sind. Ein Würfel mit einer Kantenlänge von 3 cm eignet sich recht gut. Er ist schnell und leicht angefertigt.



Mit kleinen Polsternägeln nagelt man die Augen nach. (Vorteil: sehr spitze und kurze Stifte und schöne runde Köpfe; mit anderen Nägeln splintern die Würfel sehr leicht!) Bei den Zahlen 1 - 3 markiert man mit den Polsternägeln die aufgezeichneten Punkte. Bei der 5 markiert man nur die 3 Punkte der Diagonalen und bei der 4 nur die beiden diagonal liegenden Punkte. Die 6 bleibt frei. Jetzt hat man einen Würfel auf dem die Zahlen 2 und 3 doppelt vorhanden sind, die 6 aber fehlt. So kann der Würfel später ohne Probleme in einen normalen Würfel umfunktioniert werden. Ob man aussetzen muß, wenn die leere Sechse gewürfelt wird oder noch einmal würfeln darf, kann vor dem Spiel mit den Spielern vereinbart werden.

Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Die Lochbrücke ist in ihrer Fläche gut strukturiert und einer echten Brücke sehr ähnlich. Nachdem man die vier Stufen zur Brücke heraufgestiegen ist, beginnt der spannende Teil des Spiels. Dadurch ist für die blinden Kinder eine sehr klare Orientierung möglich. Solange die Spielfigur noch auf der Treppe ist, kommt kein Loch!
- Wenn man oben ist, darf man keine drei würfeln, sonst fällt man ins Loch. Es gibt 4 Löcher. Der Abstand zwischen den Löchern ist 3, 4, 3, dann ist es geschafft. Diese klare Priorität der Zahlen drei und vier im rhythmischen Abstand hilft dem blinden Kind, sich den Spielablauf im Kopf vorstellen zu können. Es kann eine konkrete Spielspannung vor dem Würfeln aufbauen und auch nachvollziehen, wo der Spielpartner steht.



- Da die Spielfiguren tatsächlich durch das Loch fallen, und das blinde Kind die durchgefallenen Spielfiguren unter der Brücke wieder einsammeln muß, wird in der Spielhandlung auch deutlich, was in der realen Welt passiert, wenn etwas durch ein Loch fällt.
- Dies ermöglicht einen guten Bezug vom Spielthema zur Alltagswelt.

Ene mene Müll

- Spielmaterial: 1 Spielbrett, 1 Müllauto, 4 Mülltonnen, Altpapier, Glas, Hausmüll, Karten zur Kennzeichnung der Wochentage
- Anzahl der Spieler: 2 - 4 Personen
- Spielregel: Jeder Spieler erhält eine Mülltonne und eine bestimmte Menge des o.a. Mülls. Das Müllauto steht auf einer Straße am Spielbrettrand. Vor Beginn des Spiels entscheiden die Spieler, an welchem Wochentag die Müllabfuhr auf dem Spielbrett den Müll abholt. Die Fahrstrecke des Müllautos ist vorgegeben. Nun werden am Straßenrand die Wochentage so ausgelegt, daß der ausgesuchte Wochentag der letzte ist. Soll die Müllabfuhr am Dienstag kommen, so legt man die Karten in folgender Reihenfolge aus: Mi, Do, Fr, Sa, So, Mo, Di.

Nun wird der Reihe nach gewürfelt. Auf dem Würfel gibt es verschiedene Symbole. Je eins für den unterschiedlichen Müll, ein Symbol, das freie Müllauswahl bedeutet und ein Symbol für das Müllauto. Jedesmal, wenn das Symbol "Müllauto" gewürfelt wird, fährt es am Straßenrand um einen Tag weiter. Wird ein Müllsymbol gewürfelt, darf entweder der Hausmüll in die Mülltonne geworfen werden oder ein Päckchen Altpapier bzw. eine Glasflasche vor die Tür gestellt werden.

Die Spieler können ihre Würfel an die anderen Mitspieler verschenken. Alle Spieler spielen gemeinsam gegen das Müllauto. Ziel des Spieles ist es, daß der gesamte Müll vor dem Haus liegt, wenn das Müllauto vorfährt. Die Spieler haben verloren, wenn das Müllauto an einem Haus vorfährt, in dem noch Müll liegt.

Anforderungen an die Spieler

- motorische Handlungen:

Die Anforderungen an die motorischen Fähigkeiten sind in diesem Spiel nicht sehr groß. Die blinden Kinder brauchen auch keine besondere Technik, um sich auf dem Spielbrett zurechtzufinden, da das Spielgeschehen im wesentlichen vor der eigenen Haustür abläuft.

- intellektuelle Handlungen:

In diesem Spiel erhöht das Erkennen der besten Spielstrategie die Chance zu gewinnen. Die erforderlichen Handlungen laufen aber auf einer Ebene ab. Die Spieler müssen

erkennen, daß es sinnvoll ist, gemeinsam den Müll aus den Häusern zu wüfeln, und nicht nur den eigenen Müll vor die Tür zu bringen. Das Wissen um die Reihenfolge der Wochentage erhöht die Spielspannung, da die Spieler dann ohne weitere Erklärung abschätzen können, wann das Müllauto kommt.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Die Anforderung an die soziale Kompetenz ist relativ hoch, da die Spielregeln den Kindern viel Freiheit lassen. Die Kinder können in jeder Phase des Spiels die gemeinsame Spielstrategie aushandeln. Der einzelne Spieler ist durch die Spielregel aber nicht verpflichtet, sich an die Absprache zu halten. Nur am Anfang des Spiels müssen die Kinder eine gemeinsame Absprache treffen. (An welchem Tag soll das Müllauto kommen)

Die Spieler haben in diesem Spiel kein individuelles, sondern nur ein gemeinsames Spielziel. Dies erfordert eine Identifizierung mit der Gruppe. Die subjektive Valenz der eigenen Spielsituation muß sich hier in die objektive Valenz des gemeinsamen Spielziels verwandeln.



Praktische Tips:

Die Häuser auf dem Spielbrett brauchen nicht markiert zu werden, da die Hausfronten immer der rechten Hälfte der Spielbrettseite zugeordnet sind. Für einige blinde Kinder wird der Spielreiz erhöht, wenn die Bilder des Spielbrettes taktile gestaltet sind. Dies ist von Kind zu Kind individuell sehr unterschiedlich.

Für den Spielablauf müssen nur die Karten der Wochentage markiert werden. Auch wenn das Kind noch nicht lesen kann, können die Karten mit den beiden ersten Buchstaben des Wochentages in Braille mit Klebefolie beschriftet werden. Die Bilder auf den Karten geben den sehenden Kindern die Gelegenheit, sich die Wochentage durch die Bilder zu merken. Wenn ein blindes Kind großes Interesse hat, die Wochentage zu erkennen, kann es sein, daß es die beiden Buchstaben in Braille zwar nicht lesen, aber sich den spezifischen Tasteindruck für den Wochentag merken kann. Dadurch hat es wie die sehenden Kinder die Möglichkeit, durch die Beschriftung einen Unterschied auf den Karten feststellen zu können. Auch wenn es die einzelnen Karten nicht selbständig auseinanderhalten kann, trägt es zum Gefühl des Gleichberechtigtseins bei.

Einige blinde Kinder sind beim Tasten so geschickt, daß sie die unterschiedlichen Symbole des Würfels erfühlen können. Wenn dies zu schwierig ist, können mit dem Kind einfache Würfelmarkierungen überlegt werden. Z.B. Kreis für Hausmüll, Rechteck für Altpapier, schmales Rechteck für die Flaschen, 2 kleine Kreise für das Müllauto und ein Kreuz für die freie Müllauswahl.

Die anderen Spielmaterialien sind taktil leicht zu unterscheiden.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Das Spiel ist so gestaltet, daß durch minimale Veränderungen das gesamte Spielmaterial sowohl für die sehenden Kinder als auch für die blinden Kinder anregend und erkennbar ist.

- Der Spielablauf erfordert keinen konstanten Überblick über eine wechselnde Spielsituation. Die nötigen Informationen können verbal ausgetauscht werden. Dies ist kein notwendiges Zugeständnis an die Bedürfnisse des blinden Kindes, sondern die verbale Kommunikation über den Spielverlauf ist durch die Spielregeln vorgegeben. Die Kinder haben ihren Müll oft in der Hand oder irgendwo versteckt liegen, so daß alle Kinder nachfragen: "wer hat noch diesen oder jenen Müll?"

- Das Spielthema ist dem blinden Kind aus der Alltagswelt vertraut. Die Möglichkeiten des Spiels kommen den Bedürfnissen der Kinder, im Spiel agieren zu können, entgegen. Die Kinder tun den Hausmüll wirklich in die Mülltonne!

11.3 Spiele, die das Überblicken von etwas komplexeren Spielstrategien erfordern.

Das Klappenspiel

- Spielmaterial: 1 Holzspiel, bestehend aus 10 Klappen, 2 Würfeln
- Anzahl der Spieler: beliebig viele
- Spielregel: Zu Beginn des Spiels werden alle 10 Klappen aufgeklappt. 1 Spieler würfelt nun mit beiden Würfeln gleichzeitig. Entsprechend der gewürfelten Augen müssen nun 2 Klappen umgelegt werden oder 1 Klappe mit der Summe der gewürfelten Zahl.

Beispiel: Gewürfelt wurden die Zahlen 2 und 4. Nun kann entweder die Klappe mit der 6 umgeklappt werden oder 2 Klappen deren Summe 6 ergibt; also 2+4 oder 5+1;

Variante I: Der Spieler darf solange weiter würfeln, bis er die gewürfelten Augen nicht mehr umklappen kann. Der Spieler bekommt die Summe der offenstehenden Klappen als Minuspunkte angeschrieben.

Variante II: Nach jedem Wurf wird gewechselt. Der Spieler, der seinen Wurf nicht mehr umklappen kann, bekommt die Summe der offenstehenden Klappen als Minuspunkte angeschrieben.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Hier sind die Anforderungen minimal. Würfeln und Klappen umlegen.

- intellektuelle Handlungen:

Der Spieler muß den Zahlenraum von 1 - 12 überblicken und fähig sein, die Zahlen dieses Bereiches zu zerlegen.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

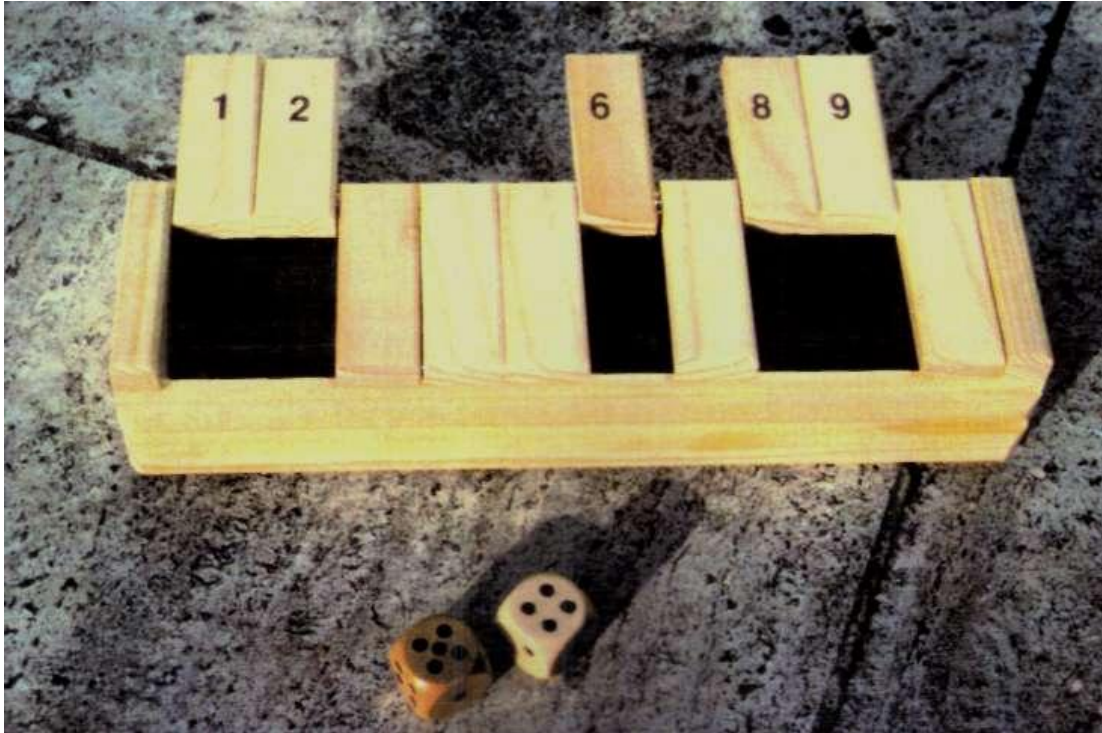
Da das Spiel keine abgestimmten Prozesse erfordert, sondern jeder seinen Spielzug unabhängig vom Mitspieler ausführt, werden keine besonderen Anforderungen an die soziale Kompetenz gestellt.

Praktische Tips:

Auf den Klappen des Spiels müssen die Ziffern in Punktschrift aufgeklebt werden. Evtl. müssen spezielle Würfel für Blinde benutzt werden.⁹¹



⁹¹ Blindenwürfel sind in der Blista in Marburg oder im VzFB in Hannover erhältlich. (siehe Anhang)



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Es müssen nur die Punktschriftziffern auf die Klappen geklebt werden.
- In diesem Spiel kommt es ausschließlich auf das Erkennen der Zerlegungsmöglichkeiten der gewürfelten Summe an.
- Da die Klappen der Zahlenreihe entsprechend angeordnet sind, ist das Überblicken der noch zur Verfügung stehenden Klappen auch für die Spieler mit einer Sehschädigung kein Problem.
- Die sehenden und die blinden Mitspieler sind dadurch absolut gleichberechtigt. Sobald die Kinder den Zahlenraum bis 12 beherrschen, sind sogar Erwachsene und Kinder völlig gleichberechtigte Spielpartner.
- Die Regeln des Spiels sind sehr schnell zu lernen. Die Spieldauer kann durch die variable Anzahl der vereinbarten Spielrunden sehr flexibel gehandhabt werden. Das Spiel ist klein und handlich und kann gut mitgenommen werden.

Krokodilspiel

- Spielmaterial: 1 Spielbrett, 4 Spielkarten, 2 Krokodile, 1 Ruderboot mit Bootsmann
- Anzahl der Spieler: 2 Personen
- Spielregel: Ein Spieler übernimmt die Rolle der Krokodile, der andere Spieler übernimmt die Rolle des Bootsmannes.

Der Bootsmann bekommt das Boot und die Spielkarten. Auf jeder Spielkarte ist eine der Zahlen von 1 - 4 zu sehen. Der Fluß auf dem Spielbrett ist in 4 Bahnen und 8 Reihen unterteilt. Die Bahnen sind durch die Ziffern 1 - 4 festgelegt. Am Anfang des Spiels stellen sich das Boot und die Krokodile an der Mittellinie auf. Die Wahl der Bahn ist beliebig. Nun entscheidet der Bootsmann, auf welcher Bahn er fahren möchte. Er dokumentiert diese Entscheidung, indem er die entsprechende Spielkarte verdeckt auf den Tisch legt. Nun entscheiden sich die Krokodile, auf welcher Bahn sie schwimmen wollen. Der Spieler setzt sie in die entsprechende Bahn. Nun wird die Spielkarte aufgedeckt.

Schwimmen die Krokodile in der Bahn, die der Bootsmann gewählt hat, muß das Boot ein Feld zurück. Die Krokodile rücken ein Feld vor. Hat der Bootsmann sich für eine freie Bahn entschieden, darf er ein Feld vorrücken und die Krokodile müssen ein Feld zurückweichen. Das Spiel ist zu Ende, wenn eine Partei aus dem letzten Feld gedrängt wurde. Die andere Partei ist Sieger.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Im Bereich der motorischen Handlungen gibt es keine besonderen Anforderungen.

- intellektuelle Handlungen:

Die Spieler müssen zum Perspektivenwechsel und zum role-taking fähig sein. Das bedeutet, das sie die Abhängigkeit des eigenen Spiels von den Spielzügen des anderen erkennen können. Das Orientieren auf dem Spielbrett (bin ich auf Bahn 1,2,3, oder 4) ist auch für den blinden Spieler einfach.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

An die kommunikativen Fähigkeiten werden keine besonderen Ansprüche gestellt. Die Fähigkeit des Perspektivenwechsels ist eine sozial-kognitive Fähigkeit. Daher ist sowohl intellektuelle als auch soziale Kompetenz erforderlich.



Praktische Tips:

Die Bahnen und Felder müssen tastbar gemacht werden. Am einfachsten geht dies durch das Überkleben der Linien mit Dymoband, festem Tesaband usw., das in schmalere Streifen geschnitten wird. Die Ziffern der Bahnen und der Spielkarten müssen mit Punktschriftziffern beklebt werden.

Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Kernpunkt dieses Spieles ist es, die eigene Taktik zu verschleiern und gleichzeitig die Taktik des Gegenspielers zu durchschauen. Da sich die unterschiedlichen Taktiken auf einen sehr überschaubaren Raum beschränken, ist ein visueller Überblick über den augenblicklichen Spielstand weder nötig noch hilfreich. Die eigenen Spielzüge hängen ausschließlich von intellektuellen Überlegungen ab. Damit ist auch der blinde Spieler ein absolut gleichberechtigter Spielpartner.
- Das Spielthema ist auch für ein blindes Kind einladend.

Senso

- Spielmaterial: 1 Elektronikspiel
- Anzahl der Spieler⁹²: 1 - 4 Personen
- Spielregel: Vier verschiedenen Feldern sind vier verschiedene Töne zugeordnet. Der Computer spielt beim Start des Spiels einen Ton vor. Dabei leuchtet die Lampe des entsprechenden Feldes auf. Nun muß der Spieler auf dieses Feld drücken, um diesen Ton erneut zu erzeugen. Ist es der richtige Ton, so wird der erste Ton noch einmal gespielt und

⁹² Die Spielregeln dieses Spiels sind variabel. Die Spielerzahl ist beliebig, da es auch als Gruppenspiel gespielt werden kann.

ein zweiter hinzu. Der Spieler muß nun die immer länger werdende Tonfolge wiederholen. Dies Spiel kann abwechselnd gespielt werden oder gemeinsam. Im gemeinsamen Spiel wird jedem Spieler ein bestimmtes Feld (Ton) zugeordnet.

Das Spiel kann in vier verschiedenen Schwierigkeitsstufen und drei Varianten gespielt werden. Der grundsätzliche Spielablauf verändert sich dabei nicht sehr. Die Tonfolgen werden mit höherem Schwierigkeitsgrad immer länger.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Fähigkeiten:

Keine besonderen Anforderungen

- intellektuelle Fähigkeiten:

Da die Lichtsignale für das blinde Kind keine Hilfe sind, ist die Fähigkeit, Töne zu unterscheiden, eine notwendige Voraussetzung.⁹³

Eine gewisse Konzentrationsfähigkeit erhöht den Erfolg und damit den Spaß!

- kommunikativ-kooperative Fähigkeiten:

Beim Gruppenspiel und bei der Verteilung der Töne auf bestimmte Spieler muß die Rollenverteilung ausgehandelt werden.

Praktische Tips:

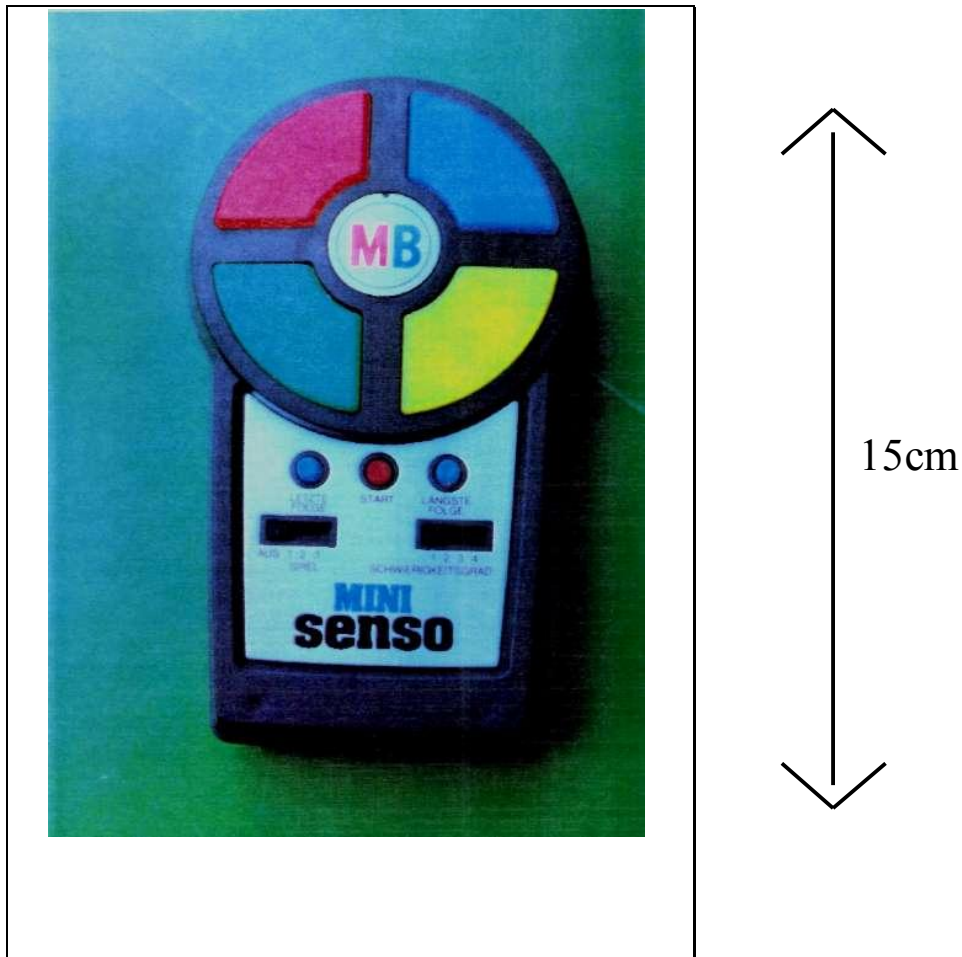
Das Spiel gibt es in einer großen und einer kleinen Ausführung. Meines Erachtens ist die große Ausführung für blinde Kinder besser geeignet. Die Felder sind größer und können mit der ganzen Hand gedrückt werden. Dies ermöglicht ein Drücken des gesamten Feldes. Dies ist m.E. auch deshalb wichtig, weil der Computer gelegentlich einen Fehler meldet, wenn das Feld zu sehr am Rand gedrückt wird. Dies verunsichert blinde Kinder, besonders in der ersten Zeit sehr, da sie visuell nicht kontrollieren können, daß sie das richtige Feld an der falschen Stelle gedrückt haben. Das große Spiel ist auch für die Variante "Gruppenspiel" besser geeignet.

⁹³Für Kinder mit einem Sehrest ist die Koppelung von Ton und Licht ein gute Voraussetzung für eine spielerische Sehrestschulung.



Die Zuordnung der Töne zu den entsprechenden Feldern kann von den blinden Kindern **nicht** alleine erlernt werden. Dies kann nur gemeinsam geschehen, indem man dem blinden Kind zeigt, welches Feld es drücken muß, um den gerade gehörten Ton zu wiederholen. Die Kontrolle ist dem blinden Kind dann wieder selbständig möglich. Da alle Tonfolgen aus 4 deutlich unterschiedlichen Tönen bestehen, dauert es in der Regel nicht lange, bis das blinde Kind genau weiß, welche Taste zu welchem Ton gehört.

Werden beim Senso-spielen bestimmte Felder bestimmten Spielern zugeordnet, sollte das blinde Kind in unmittelbarer Nähe zu seinem Feld sitzen, da es sonst zum Orientieren auf dem Spielfeld mehr Zeit benötigt als der Computer vorgesehen hat.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Die Zuordnung von Ton und Taste ist nicht willkürlich, sondern dauerhaft festgelegt. Wenn das Kind mit einer Sehschädigung diesen Zusammenhang kennt, ist zum erfolgreichen Spielen nur noch die akustische Wahrnehmung erforderlich. Die Töne fügen sich im Kopf zu einer Melodie zusammen, die beim erinnernden Reproduzieren eine größere Unterstützungsfunktion hat als die gleichzeitig aufleuchtenden Lichter der Felder.
- Nur beim Start ist das Sehen des Lichtes eine kleine Unterstützung. Dieser kleine Vorteil wird im gesamten Spielverlauf aber durch die größere Routine in der akustischen Wahrnehmung wieder aufgehoben, bzw. es kann vereinbart werden, daß der erste Ton angesagt wird. Dann ist das blinde Kind in diesem Spiel ein gleichberechtigter Partner.

Risky



- Spielmaterial: 1 Holzkasten mit Schieber, Spielsteine in 3 verschiedenen Größen. Jede Größe hat eine andere Farbe.

- Anzahl der Spieler: 2 - 9 Spieler
- Spielregel: Die Spielsteine werden vor den Schieber auf die Fläche des Spielkastens gelegt. Der erste Spieler wird bestimmt. Er darf nun versuchen, möglichst viele Steine zu nehmen, ohne daß der Schieber sich bewegt. Der Stein, bei dessen Entnahme der Schieber sich bewegt hat, muß wieder zurückgelegt werden. Der Schieber wird neu gespannt, und der nächste Spieler ist an der Reihe. Die Spielrunde ist zu Ende, wenn nur noch ein Stein im Kasten ist. Die Steine zählen je nach Größe 1, 2, oder 3 Punkte. Gewinner ist, wer am Ende die meisten Punkte hat.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:
Das Spiel erfordert eine gute feinmotorische Koordination.
- intellektuelle Handlungen:
Sowohl die blinden als auch die sehenden Spieler müssen sich eine Taktik überlegen, wie sie am sichersten erst die lockeren Steine finden.
Da die Steine unterschiedlich bewertet werden, ist nicht nur eine Spieltaktik in Bezug auf die Anzahl der Steine, sondern auch auf die Wertigkeit der Spielsteine erforderlich.
- kommunikativ-kooperative Handlungen:
Die Bewegungen des Schiebers sind nicht immer gleich stark. Deshalb muß unter den Spielern einvernehmlich ausgehandelt werden, welche Bewegungen als bewegt gelten sollen und welche nicht.

Praktische Tips

Dies Spiel ist so, wie es im Handel erhältlich ist, für das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Sehschädigung zu benutzen.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Der visuelle Überblick verschafft den Spielern in diesem Spiel keinen entscheidenden Vorteil. Das Abtasten der Spielsteine stellt sich im Verlaufe des Spiels gelegentlich sogar als Vorteil heraus.
- Da die Bewegung des Schiebers ein hörbares Knacken verursacht, ist auch dem Kind mit einer Sehschädigung eine Kontrolle der Spielsituation möglich. Auch das Herausnehmen der Steine ist mit einem leichten Geräusch verbunden, so daß auch die blinden Kinder an der Spielspannung teilhaben, wenn einer der Mitspieler beginnt, den ganzen Kasten auszuräumen.
- Auch die Größe der Steine ist beim Abtasten nach einer kurzen Übungsphase zu erkennen.

- Durch die Bedingungen des Spiels wird das Kind mit einer Sehschädigung zum selbständigen und gleichberechtigten Mitspielen befähigt.

Blitzstart⁹⁴ (Mensch ärgere dich nicht)

- Spielmaterial: 1 Holzbrett, 12 Spielfiguren, 1 Würfel
- Anzahl der Spieler: 2 - 4 Personen
- Spielregel: die bekannte Spielregel des Spiels "Mensch ärgere dich nicht"

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Fähigkeiten:
hier gibt es keine besonderen Anforderungen.
- intellektuelle Fähigkeiten:

⁹⁴ Blitzstart wird von der ital. Firma Mespi hergestellt und ist in Deutschland etwas schwierig zu bekommen.

Für blinde Kinder ist es recht schwierig, bei den vielen Spielfiguren einen Überblick über die Spielsituation zu bekommen und zu behalten. Die Laufrichtung der Spielfiguren wechselt, je nachdem auf welcher Position sie sich auf dem Spielbrett befindet. Es wird von links nach rechts gezogen, von rechts nach links, von oben nach unten und von unten nach oben. Dies ist für ein blindes Kind, das nie das ganze Spielbrett in seiner Gesamtheit, sondern nur den Bereich, in dem es handelt, überblickt, oft schwierig. Dies und die Tatsache, daß oft mehrere eigene Spielfiguren im Spiel sind, stellt hohe Ansprüche an das räumliche Vorstellungsvermögen bzw. die Orientierungsfähigkeit.

Unabhängig von diesen Schwierigkeiten ist es für Kinder nicht einfach, mit 3 Figuren gleichzeitig zu spielen, da dies die Anforderungen an die Spieltaktik erhöht.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

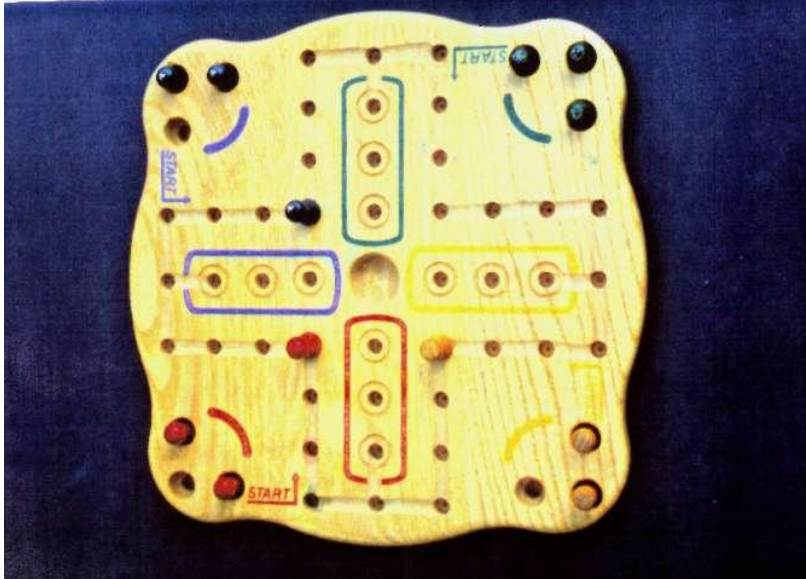
Das Kind braucht Geduld, um die durch die Spielregeln eingebauten Wartezeiten aushalten zu können und eine gewisse Frustrationstoleranz, um das Geschmissen-werden zu ertragen. Um fähig zu sein, eine Spielfigur rauszuschmeißen, muß das Kind zwischen der Spielfigur und dem evtl. geliebten Mitspieler unterscheiden können.

Praktische Tips:

Durch das Fräsen⁹⁵ einer kleiner Spur kann der Weg leichter tastbar gemacht werden. Die hölzernen Spielfiguren können durch Veränderungen an den Köpfen unterschieden werden.

z.B. unverändert lassen; abfeilen, so daß der Kopf flach wird; einen Polsternagel in den Kopf schlagen; eine Kerbe in den Kopf schneiden oder den Kopf mit Leder, Stoff, Filz usw. bekleben.

⁹⁵ Evtl. in einer Schreinerei machen lassen.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Vom Spielaufbau und der Regelstruktur her ist das "Mensch ärgere Dich nicht" ein Spiel, das an einen blinden Spieler sehr hohe Anforderungen stellt, die nicht in der richtigen Relation von Zielsetzung und Anforderungen stehen. Aber das "Mensch ärgere Dich nicht Spiel" ist in unserer Gesellschaft ein so bekanntes und verbreitetes Spiel, daß es einfach immer wieder gespielt wird. So ist es für die soziale Integration gut, wenn die blinden Kinder auch ein Spiel haben, mit dem sie "Mensch ärgere Dich nicht" spielen können, obwohl die Notwendigkeit des visuellen Überblicks dem blinden Kind keine Möglichkeit gibt, ein gleichberechtigter Spielpartner zu sein.
- Die Gestaltung des Spiels Blitzstart (Holzbrett mit Löchern statt der Spielfelder) kommt den Bedürfnissen der blinden Kinder sehr entgegen. So können sie ihre gewürfelten Augen abzählen und die Spielsituation ertasten, ohne alles umzuwerfen. Die Löcher für die Felder in den "Häusern" lassen sich durch einen zusätzlichen Ring taktil von den Löchern im Spielfeld unterscheiden. Dies erleichtert die Orientierung auf dem Spielbrett.
- Die Tatsache, daß jeder Spieler nur drei Spielfiguren hat, wirkt sich durch geringere Komplexität positiv auf die Spielsituation und die Spieldauer aus.

Ludo

Dies ist eine andere Variante des Spiels "Mensch ärgere Dich nicht". Alle allgemeinen Überlegungen zum Spiel "Blitzstart" gelten uneingeschränkt auch für dieses Spiel. Bei Ludo sind aber auch für jeden Spieler vier Kugeln vorgesehen.

Das Spiel ist geeignet durch folgende Punkte:

- Das Spiel "Ludo" bietet eine gute Alternative zum "Blitzstart". Da es durch einen deutschen Hersteller vertrieben wird, ist es in Deutschland evtl. einfacher zu bekommen als das Spiel "Blitzstart".
- Das Spielbrett ist aus Holz. Die einzelnen Spielfelder sind Vertiefungen im Spielbrett. Die Spielfiguren sind bunte Kugeln. Die beiliegenden Kugeln können ohne Mühe durch etwas kleinere Kugeln ersetzt werden, so daß die Kugeln fester in den Löchern liegen. Die einzelnen "Spielfarben" können durch verschiedene Kugeln (glatte Holzkugeln, rauhe Holzkugeln, Glaskugeln und noch kleinere Kugeln) unterschieden werden.
- Da der Weg auch über die in den Vertiefungen liegenden Kugeln gut getastet werden kann, ist eine zusätzliche Markierung des Ziellaufes nicht erforderlich. Die runde Spielführung erleichtert die Orientierung. Immer, wenn eine Gerade kommt, befindet man sich vor einem Haus!



Mühle

- Spielmaterial: 1 Holzbrett, 3 helle Kugeln, 3 dunkle Kugeln
- Anzahl der Spieler: 2
- Spielregel: Jeder Spieler bekommt 3 Kugeln der gleichen Farbe. In das aus 3 mal 3 Vertiefungen bestehende Holzbrett wird abwechselnd je eine Kugel gelegt. Sind alle 6 Kugeln auf dem Spielbrett verteilt, darf gesprungen werden. D.h.: Man kann die Kugel von

jedem Platz an jede andere Stelle legen. Wer zuerst eine 3er Reihe (Mühle) in der Senkrechten, Waagerechten oder Diagonalen hat, ist Sieger.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

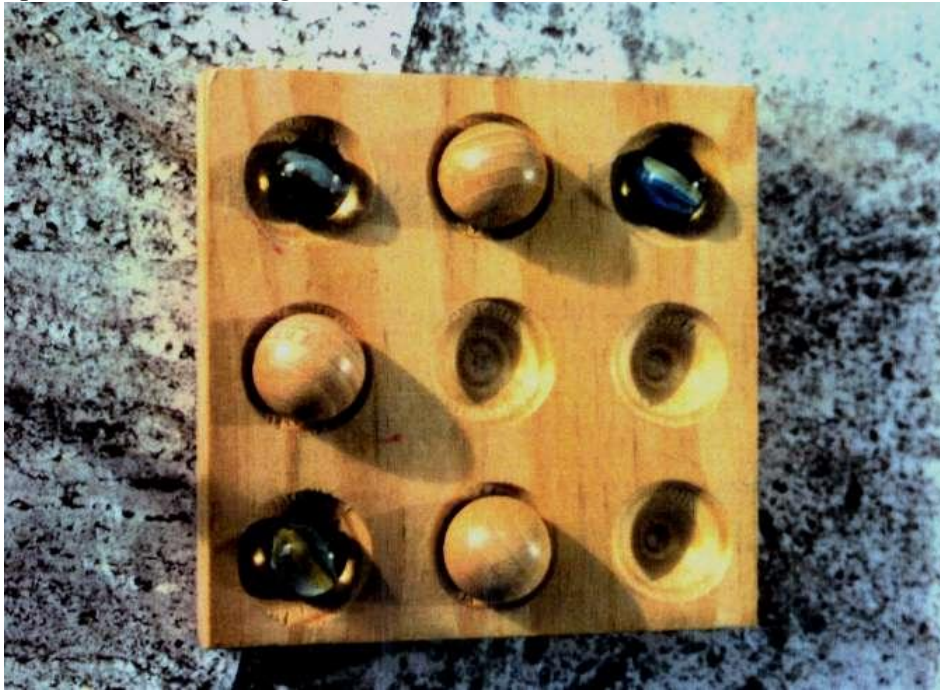
In diesem Bereich bestehen keine besonderen Anforderungen.

- intellektuelle Handlungen:

Hier ist das Erkennen der aufeinander aufbauenden Spielzüge wichtig. Dabei ist die eigene Spielstrategie abhängig von den Spielzügen des Partners. Der Spieler muß seine Spielziele verfolgen und gleichzeitig versuchen, die Spieltaktik des Gegenspielers zu durchschauen.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

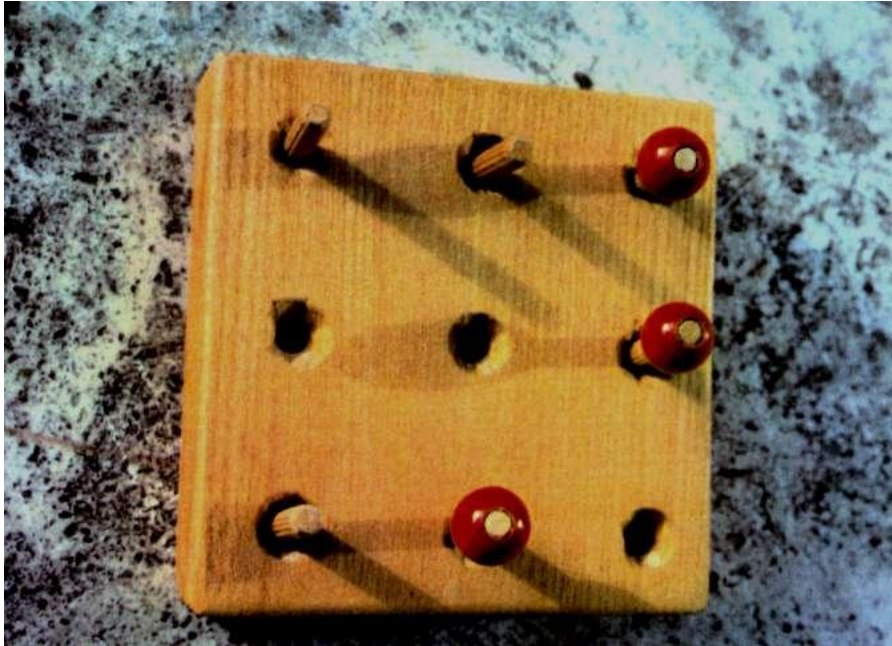
Besondere Fähigkeiten sind in diesem Bereich nicht erforderlich. Die Spieldauer eines einzelnen Spieles ist recht kurz. So kann nach jeder Runde entschieden werden, ob das Spiel beendet oder fortgesetzt wird.



Praktische Tips:

Wenn die hellen oder die dunklen Kugeln durch drei kleinere Kugeln ersetzt werden, ist keine weitere Umgestaltung nötig.

Da das Spiel zwar gelegentlich auf dem Weihnachtsmarkt angeboten wird, aber nicht offiziell vertrieben wird, bietet sich eine Eigenanfertigung an. (siehe Abbildung)



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Durch die Verkleinerung des Spielbrettes auf 3 mal 3 Spielfelder, ist die Auswirkung der einzelnen Spielzüge viel unmittelbarer zu erkennen als im herkömmlichen Mühlespiel. Dies erleichtert den Kindern das intellektuelle Verstehen des Spielablaufes.
- Durch die Begrenzung der Zugmöglichkeiten ist es den blinden Kindern auch ohne visuellen Überblick möglich, das Spielgeschehen zu überblicken. Nach relativ kurzer Einübung sind sie gleichberechtigte Spielpartner.
- Dieser Spielaufbau hat für blinde Kinder das richtige Verhältnis von Anforderung und Zielsetzung.
- Das Spiel ist schön klein und handlich und dadurch ohne Probleme in der Jackentasche zu transportieren. So kann es in der Pause, im Schulbus usw. gespielt werden.

Vier gewinnt

- Spielmaterial: 1 Holzbrett, 1 Holzturm, 10 schwarze und 10 grüne Kugeln
- Anzahl der Spieler: 2 Personen
- Spielregel: Das Spielbrett wird zwischen den beiden Spielern aufgestellt. Der Turm mit den 5 Löchern steht am Ende der Rinne vor einem der Spieler. Ein Spieler beginnt, indem er 2 Kugeln in ein oder zwei beliebige Löcher des Turmes wirft. Hat der andere Spieler nicht gesehen, in welche Löcher die Kugeln geworfen wurden, muß ehrlich geantwortet werden. Die Löcher können zur besseren Verständigung durchnummeriert werden. Nun wechseln sich die Spieler mit jedem Spielzug ab. Jeder darf pro Spielzug 2

Kugeln in den Turm werfen. Dabei darf nicht oben in die Löcher des Turm geguckt werden. Der Turm ist voll, wenn alle 20 Kugeln eingeworfen wurden. Er wird dann auf der Schiene über das Brett gefahren. Dabei fallen die Kugeln unten heraus und verteilen sich entsprechend der eingeworfenen Reihenfolge auf dem Spielbrett. Nun ist das Spielergebnis aufzuwerten. Wer die meisten 4er Reihen hat, hat gewonnen. Es gelten sowohl die horizontalen, als auch die vertikalen und diagonalen Reihen.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:

Auf diesem Gebiet gibt es keine besonderen Anforderungen.

- intellektuelle Handlungen:

Um in diesem Spiel die richtige Spieltaktik entwickeln zu können, muß man erstens ein gutes Gedächtnis besitzen und die Fähigkeit, sich die Lage der einzelnen Kugeln zueinander vorzustellen. Erst dann kann sich eine Vorstellung von der Spielsituation entwickeln, die den Aufbau einer Spieltaktik ermöglicht.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Der Reiz des Spiels geht verloren, wenn die Spieler versuchen, sich gegenseitig zu täuschen. Der Aufbau des Spiels ermöglicht den Spielern keinen sicheren Überblick über die Spielzüge des Gegners. Es ist für alle Spieler relativ leicht, so zu agieren, daß der Partner nicht mitverfolgen kann, in welches Loch die Kugel geworfen wurde. Somit ist die Fähigkeit zur freiwilligen Einhaltung der Regel notwendig.



Praktische Tips:

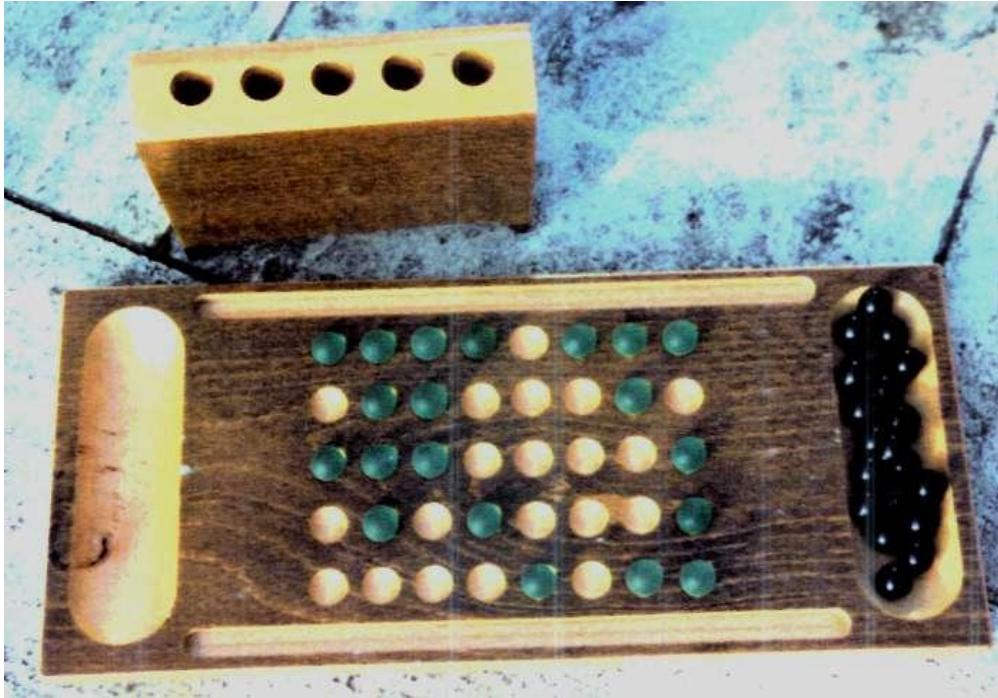
Die Vorstellung, wie sich die Verteilung der Kugeln im Turm auf die Anordnung der Kugeln auf dem Spielbrett auswirkt, ist für alle Kinder nicht so einfach, aber für Kinder mit einer Sehschädigung besonders schwierig.

Mit einer einfachen Vorübung kann dieser Zusammenhang leicht veranschaulicht werden:

Jeder bekommt erst nur 5 Kugeln. Diese werden nach der o.a. Spielregel in den Turm geworfen. Dann wird der Turm ausgerollt und man sieht sich die Anordnung auf dem Brett an. Nach einigen Runden gibt man vor dem Ausrollen Vermutungen bekannt, wie die Verteilung sein wird. Danach bekommen die Spieler 10 Kugeln. Hat man die Verteilung der 10 Kugeln auch einige Male ausprobiert, ist der Zusammenhang von der Anordnung der Kugeln im Turm und der Verteilung der Kugeln auf dem Spielbrett begriffen worden. Jetzt ist die Spieltaktik eine Frage des Gedächtnisses.



Die dem Spiel beiliegenden Kugeln können taktil nicht unterschieden werden. Da die Größe nicht variiert werden kann, sollten die Kugeln eine unterscheidbare Oberfläche haben. Besteht zwischen den Spielern ein gutes Vertrauensverhältnis, so kann man auch nach dem Ausrollen eine Kugelfarbe wegnehmen. Die Vertiefungen auf dem Spielbrett sind dann "Stellvertreter" für die zweite Farbe. Das Spiel ist dann auch für den Spieler mit einer Sehschädigung auszuwerten und nachzuvollziehen.



Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Der Aufbau des Spiels ermöglicht keinem der Spieler einen visuellen Überblick. Hier müssen beide Spieler auf ihr Vorstellungs- und Erinnerungsvermögen zurückgreifen.
- Anders als bei den üblichen "Vier-gewinnt-Spielen", bei denen der visuelle Überblick sehr hilfreich ist, sind hier der blinde und der sehende Spieler gleichberechtigte Spielpartner.

Tischkegelspiel

- Spielmaterial: 1 Kegelbahn ca. 80 mal 40 cm groß, 1 Kreisel, 9 Kegel
- Anzahl der Spieler: beliebig
- Spielregel: Die Kegel werden auf den markierten Punkten aufgestellt. Die Spieler starten den Kreisel innerhalb des eingezeichneten Startfeldes. Gespielt werden kann nun nach den üblichen Regeln des Kegelspiels in verschiedenen Varianten:
 - Immer in die Vollen; Fuchsjagd; hohe und tiefe Hausnummer; Thermometer usw.
 Die konkreten Regeln können in jedem Buch nachgelesen werden.

Anforderungen an die Spieler:

- motorische Handlungen:
 - Das Drehen des Kreisels muß gelegentlich erst geübt werden.
- intellektuelle Handlungen:
 - Bei den verschiedenen Spielregeln sind die erforderlichen Fähigkeiten unterschiedlich. Für Spieler mit einer Sehschädigung ist eine innere Vorstellung von der Aufstellung der

Kegel hilfreich, um gezielt kreiseln zu können. Für die einfachste Variante "In die Vollen" ist eine Mengenvorstellung der Zahlen 1 - 9 hilfreich, aber nicht notwendig.

- kommunikativ-kooperative Handlungen:

Die Regeln des Spiels sind so vielfältig, daß innerhalb der Spielergruppe ausgehandelt werden muß, nach welchen Spielregeln gespielt wird. Je größer die Kommunikationsfähigkeit der Gruppe, desto größer ist der Spaß am Spiel, da es viel Gelegenheit zu lustigen Kommentaren bietet.

Praktische Tips:

Die Breite des Startfeldes ist ca. so groß wie eine Kinderhand. So läßt sich durch den Tastraum der Hand das vorgegebene Startfeld gut abschätzen. Die seitliche Begrenzung ist

durch den Abstand vom Rand gut einzuhalten.

Das Spiel ist besonders geeignet durch folgende Punkte:

- Das Kegelspiel ermöglicht durch seine deutlich tastbaren Begrenzungen eine gute räumliche Orientierung auf der Spielfläche. Da die Anordnung der Kegel festgelegt ist, ist durch Spielerfahrung ein gezieltes Kegeln ohne visuelle Kontrolle möglich. Das Umfallen der Kegel ist gut zu hören, so daß sogar oft akustisch festgestellt werden kann, wieviele Kegel umgefallen sind. Dies ist häufig ein Anlaß für



kommunikative Ratespiele am Rande.

- Der blinde Mitspieler kann bei diesem Spiel gleichberechtigt und selbständig mitspielen.
- Das Spielthema ist mit dem üblichen Kegeln identisch, so daß diese Spielerfahrungen auf die Vorstellung vom Kegeln übertragen werden können. Die be-

greifbaren Abläufe dieses Spiels ermöglichen den blinden Kindern, sich die nicht vollständig be-greifbaren Abläufe auf einer Kegelbahn (Vorgang nach Abwurf der Kugel) in der Phantasie korrekt vorzustellen und dadurch zu begreifen. Um dies konkret zu ermöglichen, ist das eigene Kegeln auf einer Kegelbahn zusätzlich erforderlich.

11.4 Weitere "Spielräume" zur eigenen Entdeckung

Noch mehr Spiele so detailliert zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb sollen nun nur noch bestimmte Spielgruppen erwähnt werden, in denen es viele geeignete Spiele gibt.

11.4.1 Kartenspiele

Schwarzer Peter oder Quartettspiele sind wegen des schwierigen Überblicks für blinde Kinder oft wenig erfreulich.

Als Einstieg ins Kartenspiel eignet sich das Mau-Mau-Spiel sehr gut. Hier werden im Spiel nur wenig Karten ausgeteilt, so daß es einfacher ist, eine Technik zu entwickeln, wie man die Karten am besten hält und sortiert. Außerdem erfordert die Spielregel nur das Beachten von Spielfarbe oder Bild.

Die Karten können mit Punktschriftmarkierungen gekauft oder selber in der Punktschriftmaschine beschriftet werden. Das Bekleben eignet sich nicht so gut, da das Mischen dadurch sehr erschwert wird.

Für größere Kinder eignen sich Skat, Doppelkopp oder Whist ebenfalls sehr gut zum gemeinsamen Spiel. Ein weiteres gut geeignetes Spiel, das bei Kindern sehr beliebt ist, ist O' No 99.

11.4.2 Würfelspiele - Spiele mit Würfeln

Kniffel und viele Knobelspiele machen in gemeinsamen Spielrunden viel Spaß.

11.4.3 Kimspiele

Kimspiele werden mit Kindern häufig mit realen Gegenständen gespielt. Wenn die blinden Kinder die Gegenstände in die Hand nehmen und eine bestimmte Zeit betasten dürfen, sind solche Spiele für größere Gruppen und Geburtstage gut geeignet. Im Buch Kimspiele (Bücken, 1984) sind viele Vorschläge, die so oder in leicht abgewandelter Form für das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Sehschädigung geeignet sind.

11.4.4 Kreisspiele und Bewegungslieder

Wie schon dargestellt sind die Kreisspiele und Kindertänze für das gemeinsame Spiel von blinden und sehenden Kindern sehr gut geeignet. Die Auswahl reicht da von "Häschen

in der Grube", über "Ringel, Rangel, Rose"; "Machet auf das Tor" bis zum szenenhaften Theaterspiel des Singspiels "Dornröschen".

Bei den Bewegungsliedern ist es für die blinden Kinder sehr hilfreich, wenn die Bewegungsaufforderung im Lied deutlich formuliert ist. Ein gutes Beispiel ist hier das Lied: "Ach, wie bin ich müde". Es heißt dort im Text ganz deutlich: "ich klatsche in die Hände" oder "ich stampfe mit den Füßen", so daß die Kinder die Aufforderung aus dem Text entnehmen können und nicht auf die visuelle Nachahmung angewiesen sind.

12 Nachwort

Die beschriebenen Spiele haben hoffentlich deutlich gemacht, wie vielfältig die Möglichkeiten des gemeinsamen Spiels sind.

Das Schaffen von geeigneten "Spielräumen" ermöglicht das gemeinsame Spiel mit viel Spaß und Spannung für alle Mitspieler. Mit etwas Phantasie und gutem Willen ist das Schaffen dieser Spielräume, gar nicht so schwierig zu erreichen.

Die Eltern der blinden Kinder können sich durch gute "Spielräume" auch eigene Freiräume schaffen, da die stundenweise Betreuung des blinden Kindes mit Hilfe der "geregelten" Spielsituation auch von Personen übernommen werden kann, die keine Erfahrung im Umgang mit blinden Kindern haben. Die überschaubaren Spielsituationen ermutigen, sich auf diese Erfahrung einzulassen.

Die vorgestellten Spiele sollen auch ermutigen, noch viel mehr Möglichkeiten zum gemeinsamen Spiel zu entdecken und viele Ideen zu entwickeln, wie Spielräume so gestaltet werden können, daß **JEDER** mitspielen kann.



Anhang Verzeichnis der Spiele

Angelspiel von verschiedenen Firmen erhältlich

Blitzstart Mespi, Meran

Bunte Ballone Ravensburger

Das Klappenspiel Bartl

Das Spiel gibt es auch in leicht abgewandelter Form unter dem Namen "Klappbrett" von der Firma Hartung.

Das Krokodilspiel Noris Spiel und Hobby

Ene mene ...Müll Ravensburger

Käfer, bist Du da? Schyns

Lochbrücke Schyns

Ludo Vock Spiele

Risky Hartung Spiele Berlin

Auch unter den Namen *Scree*; *Wer wagt gewinnt* oder *Mikado horizontal* im Handel.

Senso MB Spiele

Tempo, kleine Schnecke Ravensburger

Vier erste Spiele Ravensburger

Tischkegelspiel Mespi, Meran

Vier gewinnt Originaltitel: Jeu P4 à memoire.

Hersteller: Jeux Jouets L' Arbre à Jouer, France

Hilfreiche Adressen:

VzFB (Verein zur Förderung der Blindenbildung)

Bleekstraße 26

30559 Hannover

Blista (Blindenstudienanstalt)

Am Schlag 8

35037 Marburg



© Gudrun Badde, Bewegung im Dialog e.V.

Stifte, mit denen man fühlbare Konturen zeichnen kann:

Pluster-Pen

Hobbidee

Tulip Neon nite lites

Ilse / München

Die Stifte sind häufiger in Bastelgeschäften als in Schreibwarengeschäften vorhanden.

Literaturverzeichnis:

Baer, U./Berker, P.: Arbeit und Spiel. In: spiel-päd. Arbeitsblätter zur Spielpädagogik und Kulturarbeit, 1981, H.12, 2 - 4.

Bateson, G.: The message: This is play. In: Herron, R.; Sutton-Smith, B. (eds): Child's Play. New York 1976.

Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler. Suhrkamp 1979.

Brambring, M, & Tröster, H.: Das Spielverhalten blinder und sehender Kinder -Stand der Forschung- In: Heilpädagogische Forschung Bd. XVII, Heft 3 1991.

Brambring, M.; Hauptmeier, M.; Hecker, W.: Erziehungssituation und Bedürfnisse von Eltern blinder Klein- und Vorschulkinder. Universität Bielefeld: Sonderforschungsbereich Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Preprint Nr. 30.

Brambring, M.: Lehrstunden eines blinden Kindes. München Basel 1993.

Bretherton, L.: Symbolic play. London Academic Press 1984.

Bruner, J.S.; Jolly, A. & Sylva, K. (Eds.): Play: Its role in development and evolution. New York: Penguin, 1976.

Bruner, J.S./Sherwood, V.: Das Erlernen von Regelstrukturen in den frühesten Spielen von Mutter und Kind (Guckuck-da) In: Flitner, A.: Das Kinderspiel München 1978.

Buchkremer, H.: Hilfe. In: Wörterbuch Soziale Arbeit Weinheim und Basel 1988.

Bücker, H.: Kimspiele. Spiele zum Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und Denken. München 1984.

Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend. Leipzig 1928.

Cachay/Gabler/Klaes/Kleemann/Walthes: Zur Bedeutung der Bewegungserziehung in der frühen Kindheit blinder und sehbehinderter Menschen. Projektbericht zum: Forschungsprojekt an der Universität Tübingen. Teilprojekt des Forschungsschwerpunktes: "Medizinische und pädagogische Konzepte von Prävention und Intervention bei Behinderungen". o.J.

Cachay/Gabler/Walthes: Kinder in Bewegung. Bewegungserziehung mit Kindern mit einer Sehschädigung. Videokassette. Bericht über ein Forschungsprojekt am Institut für Sportwissenschaft der Universität Tübingen.

Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Frankfurt/M. 1982.

Chateau, J.: Spiele des Kindes. Stuttgart 1974.

Darvill, D.: Ecological influences on children's play: issues and approaches. In; Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds.): The play of children: Current theory and research. Basel 1982 : Karger, 144-153.

- Düren, Th; Strehle, W.:** Die besten Jahre. Sammlung Louis Braille Briefe. Köln 1979.
- Einsiedler, W.:** Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn/Obb 1991.
- Ellis, M.J.:** Why people play. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1973.
- Ellis, M.J.:** Play, novelty, and stimulus seeking. In: Yawkey Th.D.& Pellegrini, A.D. (Eds.): Child's play: Developmental and applied. Hillsdale 1984: Erlbaum, 203 - 218.
- Elkonin, D.:** Symbolics and its functions in the play of children. Soviet Education 8 1966, 35 - 41.
- Erikson, E.H.:** Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971.
- Ferrell, K.A.:** Infancy and early childhood. In: G.T. Scholl (Ed.) Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice (pp. 119-136). New York 1986, American foundation for the Blind.
- Feuser, G.:** Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung, Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jahrgang, 1991, Heft 7 S. 425-441.
- Flemming, I.:** Brettspiele im Kindergarten. In: Praxis Spiel + Gruppe, Mainz 1990, 10 - 19.
- Flitner, A.:** Spielen Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Piper München Zürich 1972.
- Foerster, H. v.:** Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. München 1991, 39 - 60.
- Freitag-Becker, E.:** Spielzeug. In spielpäd: Arbeitsblätter zur Spielpädagogik und Kulturarbeit, 1980, H.5,5-12.
- Freud, A.:** Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München 1970: Reinhardt.
- Freud, S.:** Der Dichter und das Phantasieren. Gesammelte Werke Band 7, London 1908.
- Freud, S.:** Studienausgabe. (Hrsg.: Mitscherlich, A.) Frankfurt 1969.
- Fritz, J.:** Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, München 1991.
- Fritz,J.:** Wann bringen Brettspiele Spaß? In: Praxis Spiel + Gruppe. Mainz 1990, 2 - 9.
- Fritz, J.:** Brettspiel als Spielraum - Spielräume in Brettspielen. In: Praxis Spiel + Gruppe. Mainz 1992, 140 - 147.
- Fritz, J.:** Regeln richtig rüberbringen. In: Praxis Spiel + Gruppe, Mainz 1992, 197 - 201.
- Gabler, H. & Walthes, R.:** Modellversuch: Zur Bedeutung der Bewegungserziehung in der frühen Kindheit blinder und sehbehinderter Menschen. Projektantrag im Bereich Lebenswelten behinderter Menschen (FSP 52), Tübingen 1988.

Gabler, H; Cachay, K.; Walthes,R.: Sozialökologische Bedingungen der Bewegungssozialisation und ihre Bedeutung für die produktive Realitätsverarbeitung bei sehgeschädigten Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter. Projektantrag im Förderschwerpunkt Jugendmedizin. Tübingen 1989.

Garvey, C.: Spielen. Stuttgart 1978.

Glaserfeld, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawik, P. (Hrsg). Die erfundene Wirklichkeit. München 1991, 16 - 38.

Groos, K.: Die Spiele der Menschen. Jena 1899.

Gröschke, D: Psychologische Grundlagen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1992

Grupe, O.: Das Spiel im Sport - der Sport als Spiel? In: Grupe/Gabler/Göhner (Hrsg.) Spiel-Spiele-Spielen. Schorndorf 1983, 18-42.

Handbuch der Sonderpädagogik Band 2 Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Rath, W.; Hudelmayer, D. (Hrsg.) Berlin 1985

Hassenstein, B.: Injunktion. In: Ritter,J. & Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 367-368

Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. Psychologische Forschung 1964, 27, 225-243.

Helanko, R.: Theoretical aspects of play and socialisation. In: Annales Universitatis Turkuensis, Ser.B, Tom. 70 1958, 1-48.

Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowolth Hamburg 1956.

Hurrelmann, K.: Entwicklung, Sozialisation, Gesundheit - Überlegungen zu einer integrativen Theoriebildung. In: Brettschneider, W.D. et al. (Red.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf 1989, 18-30.

Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd.II: Neurowissenschaftliche Grundlagen der Diagnostik, Pädagogik und Therapie, Weinheim (Beltz) 1990.

Jauss, S.: Regelspiel - Spielregel. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. 1983, 19 - 23.

Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. Ausgabe Hamburg: Meiner 1956.

Keller, J. A.; Novak, F.: Kleines pädag. Wörterbuch Herder Freiburg Basel Wien 1993.

Kermoian, R. & Campos, J.J.: Locomotor experience: A facilitator of spatial cognitive development. Child Development 1988, 59, 908-917.

Klein, M.: Die psychoanalytische Spieltechnik: Ihre Geschichte und Bedeutung. Psyche, 1959, 12, 687-705.

Kluge, N.: Spielen und Erfahren: Der Zusammenhang von Spielergebnis und Lernprozeß, Bad Heilbrunn/Obb. 1981 .

Krappmann, L.: Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele. In: O. Grupe, Gabler, H., Göhner, U. (Hrsg) Spiel Spiele Spielen. Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen (1982) Schorndorf 1983.

Krasnor, L.R. & Pepler, D.J. : The study of children's play. In: Rubin, K.H. (Ed.): New directions for child development, No 9. San Francisco 1980: Jossey-Bass, 85-95

Kluge, K.J./Patschke, U.: Spielen, Spielmittel und Spielprogramme zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Ravensburg 1976.

Kreft, D., Mielenz, I.: (Hrsg) Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik Beltz Verlag Weinheim Basel 1988.

Landherr, H.: Spiel erfahren heißt: sich finden und vergessen können.: In Sportwissenschaft 17. Jahrgang 1987/3 258 - 269.

Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart : Klett 1977

Levy, J.: Play Behavior. New York 1978

Liedtke, M.: Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? Anmerkungen über injunkte Begriffe, Päd. Rundschau 34, 109-120

Lucariello, J.: Spinning fantasy: Themes, structure, and the knowledge base. Child Development 1987 58, 434-442.

Manturana, H. u. Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München (Oldenburg) 1987.

McCall, R.B., Eichhorn, D.H. & Hogarty, P.S.: (1977) Transitions in early mental development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 42, 1-108.

Mead, G.H.: Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press 1934.

Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984.

Metzger, W. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 1. Bd./1. Halbbd., Göttingen 1966.

Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim 1974.

Nestle, W.: Die Bedeutung der Erfahrung im Unterricht. In: Sonderpädagogik 11. Jg. Berlin 1981, 97 - 108.

Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München-Weinheim 1987

Pabst, M.-L.: Das Verhalten von Kindern in einfachen strategischen Spielen. In: Zeitschrift für Psychologie, 1966, 172, 17-39.

Palagyis, M.: Naturphilosophische Vorlesungen. Über die Grundprobleme des Bewußtsein und des Lebens. Ausgewählte Werke Bd.I, Leipzig 1924.

Peller, L.E.: Modelle des Kinderspiels. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. (1973) München: Piper, 62-75.

- Piaget, J.:** Nachahmung Spiel und Traum. Gesammelte Werke 5 Studienausgabe Klett Stuttgart 1975.
- Plügge, H.:** Vom Spielraum des Leibes. Salzburg 1970.
- Riemann, S.:** Entwicklungsbesonderheiten des Regelspiels im frühen Schulalter. Dissertation 1987, Erfurt.
- Rosenblatt, D.:** Development trends in infant play. In: Tizard, B. & Harvey, D. (Eds.): Biology of play. London: Heinemann, 33 - 44 1977.
- Rousseau, J.J.:** (1762) Spiel als zwanglose Natürlichkeit. In: Scheuerl, H.: Das Spiel Bd. 2 Beltz Verlag Weinheim und Basel 1991.
- Sacks, O.:** Der Tag an dem mein Bein fortging. Hamburg 1989.
- Scheuerl, H.:** Das Spiel Bd. 1 - Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim - Basel 1990.
- Scheuerl, H.:** Das Spiel. Bd. 2 - Theorien des Spiels. Weinheim - Basel 1991.
- Schlippe, A.v.:** Der systemische Ansatz - Versuch einer Präzisierung. In Zeitschrift für systemische Therapie 6, 1988,2, 81-89, 134-139.
- Schmalohr, E.:** Frühe Verhaltensdialoge zwischen blinden Kindern und ihren Müttern - Entwicklungspsychologischer Bezugsrahmen für Früherziehung und Elternberatung. In: blind sehbehindert 1984, Heft 1, 4 - 16.
- Schmidtchen, S. / Erb, A.:** Analyse des Kinderspiels Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln 1976.
- Schnurnberger, M.:** Zur Bedeutung der Bewegung für das Begreifen der Umwelt bei blinden Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit Tübingen 1990.
- Schönflug W. & Schönflug, U.:** Psychologie. München-Wien-Baltimore 1983
- Schwartzman, H.B.:** Transformations: The anthropology of children's play. New York: Plenum 1978.
- Schwartzman, H.B.:** The sociocultural context of play. In: Sutton-Smith, B. (Ed.): Play and learning. New York: 1979 Gardner Press, 239-255.
- Smilansky, S.:** Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel München: 1978, 151-187.
- Stuckenhoff, W.:** Das Verhältnis von Spielaltern und Spielformen als Basis für eine Spielförderung. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf, 1983, 182 - 195.
- Sutton Smith, B.:** Konfliktsozialisierung im Spiel In: Scheuerl, H.: Das Spiel Bd. 2 Beltz 1991.
- Sutton-Smith, B.:** Current research and theory on play, games and sports. In: T. Craig (Ed.): The humanistic and mental health aspects of sports, exercise and recreation. 1976 Chicago: American.
- Sutton-Smith, B.:** Piaget on play: A critique. Psychological Review, 73, 104-110 1966.

Sutton-Smith, B.: The role of play in cognitive development. *Young Children*, 22, 361-370 1967.

Tröster, H. & Brambring, M.: Spiele und Spielmaterialien blinder und sehender Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Heilpädagogische Forschung* 1992, 22 - 34.

Ulich, M.: "Eene, mene muh/raus bist du" Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31. Jahrgang 1985.

van der Kooij, R.: Multidimensionale Untersuchungen des Spielverhaltens. In: *Einsiedler, W. (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels: Pädagogisch-psychologische Spielforschung*. Weinheim, Basel 1985, 32-66.

Vygotsky, L.S.: *Mind in society: the development higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press 1978.

Vygotsky, L.S.: Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 1967 12,62-76.

Walthes, R.: Zur Theorie der virtuellen Bewegung. *Wahrnehmung, Bewegung und Sprache in der Waldorfpädagogik und bei Melchior Palagyi - Ein Beitrag zur Bewegungslehre*. Marburg 1978 (masch. Dissertation)

Walthes, R.: Zur Bedeutung einer vielfältigen Bewegungsförderung im Säuglings- und Kleinkindalter. In: *AG Frühförderung. Frühförderung Sehgeschädigter Kinder*, 8. Fortbildungstagung, Hannover 1985, 87 - 105.

Walthes, R.: Bewegung als Gestaltungsprinzip: Grundzüge bewegungsorientierten Frühpädagogik. In: *Trost, R., Walthes, R. (Hrsg.) Frühe Hilfen für entwicklungsgefährdete Kinder: Wege und Möglichkeiten der Frühförderung aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt/Main; New York 1991 (42), 35 - 53

Walthes, R.: Störung zwischen Dir und mir. Grenzen des Verstehens Horizonte der Verständigung In: *Frühförderung interdisziplinär* 1993, 145 - 155.

Warren, D.H.: *Blindness and early childhood development*. New York 1984, American Foundation for the Blind.

Winkelheide, M.: Ich bin doch auch noch da! Aus der Arbeit mit Geschwistern behinderter Kinder Bremen Dialog 1992.

Zelazo, P.R. & Kearsley, R.B.: The emergence of functional play in infants: Evidence for a major cognitive transition. *Journal of Applied Development Psychology* 1980 1, 95-117.

Zulliger, H.: *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1952